



Tejuelo

Nº 27, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XI (enero de 2018). 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/>



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, 2018
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. 2018

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

229 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", Mijadas, 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

***A literatura no ensino de português língua estrangeira.
Discussão de um projeto***

Literature in Portuguese as foreign language teaching. A project discussion

Ana Maria Machado

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
anamacha@fl.uc.pt

Anabela Fernandes

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
anabelasf@fl.uc.pt

Vera Costa

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
veraluciast@hotmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.27.5

Recibido el 6 de junio de 2017
Aprobado el 20 de noviembre de 2017

Resumo: O ensaio defende (i) o resumo simplificado de texto literário no nível de iniciação do ensino de Português Língua Estrangeira (ii) e a leitura extensiva neste nível de aprendizagem. Para isso, toma como referência os textos modificados de língua inglesa, discute os critérios a usar na retextualização, assim como analisa a situação da adaptação em Portugal e das ferramentas existentes para processo. No final, ilustra a reflexão teórica com um fragmento do resumo simplificado de *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga (1943/1985), para o nível inicial, e termina com uma breve apresentação do projeto de adaptação de textos literários “Literatura no Ensino de Português Língua Estrangeira” (LEPLE).

Palavras-chave: Ensino De Português Língua Estrangeira; Literatura Portuguesa; *Graded Reading*; Resumo Simplificado.

Abstract: The essay argues (i) the use of simplified versions of literary texts in the first stage (Beginners Level) of Portuguese as a Foreign Language, (ii) as well as extensive reading at the same level. It takes the modified English language literary texts as criteria reference for this retextualization. It overviews the state of literary adaptation in Portugal and current tools for this process. This article ends with a didactic proposal of a simplified summary of *O Senhor Ventura* by Miguel Torga (1943/1985) for Beginners Level, and a brief presentation of the literary texts' adaptation project "Literature in Portuguese Foreign Language Teaching" (LEPLE).

Keywords: Teaching Portuguese As A Foreign Language; Portuguese Literature; Graded Reading; Abridged Version.

1 . O projeto “Literatura no ensino de Português língua

estrangeira” (LEPLE) estuda o lugar da literatura no nível inicial do ensino de Português língua estrangeira¹, tendo sido pensado a partir da circunstância de professoras portuguesas, de Português Língua Estrangeira e de Literaturas de Língua Portuguesa como língua estrangeira. Acresce a nossa identidade europeia, no âmbito da qual foi fixado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, em 2001, com o objetivo de, através da aprendizagem da língua estrangeira, estimular uma cidadania comum. Esta é uma das razões pela qual nos referimos apenas ao Português europeu e aos escritores nacionais; o outro motivo prende-se com o elevado número de alunos que escolhem Portugal para aprender a língua. De todo o modo, o projeto é perfeitamente adaptável a outros países de língua oficial portuguesa.

A proposta de retextualização que vamos apresentar não pretende, de modo algum, excluir, do nível A1 (a designação usada na

¹ A partir daqui, PLE.

Europa correspondente à iniciação de aprendizagem da língua), o texto literário na sua integridade. Aliás, para que fique claro, começamos por fazer uma referência ao seu uso, para, no momento seguinte, nos centrarmos nos processos de retextualização, terminando com a apresentação de um fragmento da retextualização simplificada. O assunto é polémico, mas a nossa intenção é justamente discutir o recurso a esta modalidade de adaptação do texto literário.

2. De um modo geral, a bibliografia crítica que aconselha o recurso à literatura, ou não visa o nível A1, ou não tem em conta o nível do aprendente no seu primeiro contacto com o ensino formal da língua².

Vera Costa (2015), uma das coautoras deste estudo, trabalhou justamente *O uso do texto literário no ensino de Português Língua Estrangeira no nível A1*, na sua dissertação de mestrado, onde discutiu o lugar da literatura, sem adaptações, apresentando também propostas de exploração didáticas. Na sua tese, pretendeu evidenciar algumas das potencialidades associadas ao uso da literatura tanto no “desenvolvimento das competências linguísticas essenciais à comunicação básica no quotidiano dos aprendentes, como na exposição a conteúdos socioculturais relevantes”, favorecendo, em simultâneo, o gosto pela leitura literária e uma iniciação à educação literária em língua estrangeira (Costa, 2015: 4).

A defesa do uso do texto literário no contexto de PLE, num estágio de aprendizagem inicial, não está isenta de problemas que advêm, sobretudo, da dificuldade em encontrar textos literários adequados a alunos que não dominam proficientemente o Português. Claro está que, devido aos escassos conhecimentos (extra)linguísticos

² Rosa Sequeira (2013: 214), numa importante discussão sobre o exercício da competência intercultural que a literatura propicia, sugere que os poemas de Cassiano Ricardo (1947) (“Lua morta / Rua torta / Tua porta.”), e o “Madrigal tão engraçadinho” de Manuel Bandeira (1956) (“Teresa, você é a coisa mais bonita que eu vi até hoje na minha vida, inclusive o porquinho-da-Índia que me deram quando eu tinha seis anos.”) são, pela sua “simplicidade linguística”, adequados para os primeiros níveis de aprendizagem.

adquiridos no nível A1, os textos a que os alunos são expostos em contexto instrucional têm de ser breves e de fácil leitura. Por isso mesmo, a autora optou por pequenos poemas³ e por excertos narrativos⁴, tendo sido, por vezes, necessário proceder a algumas supressões. O critério da seleção respeitou a existência de sintonia entre o léxico destes textos e os temas da unidade curricular Língua Portuguesa, destinada a alunos Erasmus, e o predomínio das estruturas que são mais familiares aos alunos de nível A1, pois, no domínio da morfossintaxe, um dos obstáculos encontrados diz respeito ao “grau de complexidade das estruturas sintáticas, como a ordem das palavras e os tempos e modos verbais” (Costa, 2015: 43).

Ainda assim foi possível criar um *corpus* de textos literários não adaptados e adequados aos objetivos comunicacionais de um curso de PLE. Entenda-se que a leitura destes textos, no nível A1, não pretendeu ultrapassar a literalidade do sentido, pelo que se procuraram textos com um grau mínimo de inferencialidade e que pudessem ser lidos, independentemente dos sentidos ocultos e das conotações que densificam a tessitura textual. Transferindo a famosa expressão de Roland Barthes (1953), são textos ou trechos que “proporcionam, entre outros, um grau zero de leitura” (Costa, 2015: 44).

³ Sirva de exemplo, o poema “A correspondência biunívoca”, de Adília Lopes (2000: 73) que propôs a propósito do tema “descrição de pessoas (aspeto físico, partes do corpo e vestuário)” (Costa, 2015: 46-48): “A princesa tem um anel em cada dedo / tem um dedo em cada anel / tem mil anéis // a princesa tem um sapato em cada pé / tem um pé em cada sapato / tem mil sapatos // a princesa tem um chapéu em cada cabeça / tem uma cabeça em cada chapéu / tem mil chapéus // A princesa tem apenas o estritamente necessário / (espera a princesa o seu primeiro e milésimo filho?)”.

⁴ V.g., para o tema “rotinas diárias” (Costa, 2015: 52-53), um trecho do conto “Retrato de Mónica”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2006: 109-114): “Mónica é uma pessoa tão extraordinária que consegue simultaneamente: ser boa mãe de família, ser chiquíssima, ser dirigente da «Liga Internacional das Mulheres Inúteis», ajudar o marido nos negócios, fazer ginástica todas as manhãs, ser pontual, ter imensos amigos, dar muitos jantares, ir a muitos jantares [...], colecionar colheres do século XVII, jogar golfe, deitar-se tarde, levantar-se cedo, comer iogurte, fazer ioga, gostar de pintura abstrata, ser sócia de todas as sociedades musicais, estar sempre divertida, ser um belo exemplo de virtudes, ter muito sucesso e ser muito séria”.

O *corpus* do trabalho de Vera Costa contempla autores portugueses, na sua maioria, dos séculos XX e XXI – precisamente pela necessidade de preservar a sincronia linguística, evitando o ruído diacrónico, diastrático e diatópico –, num total de dezassete excertos ou poemas repartidos por onze escritores⁵. Deste modo, o aluno progride na aquisição/aprendizagem das competências linguísticas essenciais à comunicação na língua-alvo e, em simultâneo, é exposto a algumas das especificidades do uso da língua no registo literário⁶.

Com a retextualização de obras literárias para o nível A1 será possível dar mais um passo e proporcionar aos alunos de PLE momentos de leitura extensiva e autonomia de aprendizagem, sem negligenciar que, em termos de prática de leitura, o encontro com um texto compreensível promove tanto a capacidade de leitura, como a consciencialização de padrões gramaticais em contexto.

3. A retextualização de que temos vindo a falar poder-se-á definir como um processo de redução da complexidade linguística de um texto, procurando manter-se o sentido original.

De facto, no âmbito da aquisição da língua, a hipótese de Stephen Krashen (1985) defende justamente que o aluno aprende a língua quando o *input* é compreensível. Nesse sentido, a retextualização responderia à circunstância de o leitor ou o texto não reunirem os requisitos para um entendimento da mensagem (Bastin, 1993).

Assim, tendo em conta os diversos perfis linguísticos do estudante estrangeiro e as suas diferentes proficiências ao longo da aprendizagem de uma língua, a retextualização visa uma compreensão adequada, fluente e rápida, promotora da aquisição de léxico, do treino

⁵ A saber, Fernando Pessoa, José Régio, Sophia de Mello Andresen, José Saramago, Eugénio de Andrade, Alexandre O’Neil e Adília Lopes. A estes escritores juntam-se ainda, no jogo interativo Puzzle Literário, Luís de Camões, Almeida Garrett, Gonçalo M. Tavares e José Luís Peixoto.

⁶ V. *supra*, n. 3, a caricatura da princesa, em Adília Lopes, “A correspondência biunívoca”.

de estruturas já adquiridas e, conseqüentemente, da aprendizagem de uma língua.

Allen (2009) caracteriza estas abordagens de simplificação ora como intuitivas ora como estruturais. A perspectiva intuitiva, sendo a mais frequente (Crossley, Allen e McNamara, 2011; Simensen, 1987), é orientada pela experiência do autor enquanto aprendiz de línguas e/ou professor de língua. Na abordagem estrutural, por seu turno, a modificação dependerá de palavras pré-definidas e de listas de estruturas, como é o caso da conceptualização de *graded readers*. Seja como for, a compreensão do texto literário em A1 exige sempre modificação de léxico e de sintaxe (Hill, 1997).

Os textos modificados de língua inglesa, a referência padrão na matéria, têm tido como fundamentação a extensão da frase e o número de palavras por frase. As publicações dos *graded readers* resultam precisamente dessa quantificação de vocabulário⁷. Como consequência, para autores como Bruce, Rubin e Starr (1981), este tipo de modificação textual relega para um plano subalterno aspetos como a coesão discursiva (presente na conectividade interacional, nos fatores discursivos de atribuição de foco e distribuição de tópicos), a inferência colocada no leitor, a complexidade conceptual, a tipologia discursiva e registo de língua, o número de itens lexicais novos e o conhecimento do mundo e de valores (Bruce, Rubin e Starr, 1981; Bernhardt, 1984; Davidson e Kantor, 1982).

Neste processo de retextualização, há ainda que ponderar a relação entre a aquisição não orientada de vocabulário e a leitura; nela sobressaem duas características dos textos modificados: a frequência no texto e a riqueza de pistas contextuais. Neste sentido, Coady (1993) defende que a aquisição de palavras desconhecidas ocorre quando os contextos predizem o significado das palavras. Outros fatores como o

⁷ A este propósito, *The Extensive Reading Foundation* ilustra a graduação de glossários lexicais (de famílias de palavras). Disponível em <http://www.erfoundation.org/erf/node/44>. Consultado em 30 de outubro de 2015.

reconhecimento de cognatos (Holmes e Ramos, 1993) e a saliência textual da palavra, isto é, a palavra cujo significado é essencial para a compreensão do texto (Brown, 1993), têm sido igualmente mencionados como potenciadores da aprendizagem lexical.

4. No caso específico da língua portuguesa não existem ainda glossários lexicais de nível. Isabel Leiria (2001) recorreu ao Português Fundamental (com 2217 entradas que cobrem o vocabulário mais frequente), para a caracterização de vocabulário disponível para uso na escrita, e o projeto AC/ DC Linguateca (Acesso a corpos/Disponibilização de corpos), que desenvolveu, permite o acesso às respetivas ocorrências. Como tal, no contexto português, julgamos poder contar apenas com o trabalho desenvolvido por Ana Martins (2011), no projeto “Processos de retextualização – textos modificados para leitura extensiva em português L2: produção, regulação, avaliação”. Na sua retextualização de três relatos de viagem⁸, registam-se processos como a substituição lexical, tendo em conta a produtividade do lema substituinte e a equivalência semântica para reintrodução de lema menos frequente; a alteração do plano enunciativo, de modo a minimizar construções subordinadas e formas verbais no conjuntivo e condicional; o recurso frequente a construções com sujeito animado e com traços de alta transitividade; a regulação de inferência sobre nexos interfrásicos e intersequenciais através de sequências que explicitam as implicaturas conversacionais, de relações de causa e efeito e de conhecimento do mundo.

Não obstante o trabalho desenvolvido por Ana Martins (2011), é a própria autora que afirma faltar investigação para determinar os fatores promotores da legibilidade de uma versão modificada para um dado nível de proficiência em língua.

⁸ Fizeram parte do projeto as obras: *A Mais Alta Solidão. O primeiro português no cume do Evereste*, de João Garcia (2002), *No Dorso do Dragão. Aventuras e Desventuras de uma Portuguesa na China*, de Cláudia Ribeiro (2001), e *Planisfério Pessoal*, de Gonçalo Cadilhe (2005).

É justamente para esse fim que se encaminha o nosso projeto. Não obstante a literatura possa oferecer uma multiplicidade de géneros textuais que contêm estilos, registos e diferentes níveis de dificuldade (Bronckart, 1997), sendo pertinente a sua presença ao longo da aprendizagem de uma língua, contrariando o frequente adiamento para os últimos níveis de proficiência, em termos linguísticos, há também textos que, pelo seu grau de complexidade, dificilmente podem ser compreendidos pelos alunos, carecendo, numa primeira fase, de uma intervenção modificadora e simplificadora, almejando a que, num futuro próximo, o aluno, marcado por esta memória literária, se abalance à leitura integral do texto.

Todavia, em relação ao nível A1, enfrentamos o vazio, pelo que a nossa sugestão assenta nos critérios da retextualização simplificada, mas acrescenta-lhe uma modalidade do resumo simplificado, isto é, controlado pelas exigências do nível de iniciação, distanciando-se, portanto, do resumo feito em língua materna. Deste modo, procuramos responder a um dos aspetos da teoria modal de Northrop Frye (2000: 52), em *Anatomy of criticism*. Considera o autor que todos os textos literários comportam um aspeto ficcional (o enredo) e um aspeto temático, que responde à pergunta “What’s the point of this story?”, ou seja, a ideia que o leitor apreende da história. Porém, na modalidade de retextualização que propomos, só se consegue responder à primeira componente, uma vez que, na contração do texto, se perde grande parte da ideologia e do ponto de vista do autor textual.

Além disso, uma vez que o resumo simplificado não expõe o aluno ao texto literário na sua integridade, para que ele possa ter um contacto mínimo, quase minimalista, com o idioleto do autor, acrescentamos ao resumo, um ou mais excertos brevíssimos que abram uma segunda janela para o seu conhecimento da língua literária da obra em causa. Desta maneira, respondemos também ao contacto direto com o texto literário na sua integridade, mas agora em melhores condições, porque foi previamente preparado pela leitura do resumo simplificado.

Do ponto de vista cultural, e uma vez que a aprendizagem de uma língua envolve a cultura da língua-alvo, tentámos ainda, por um lado, contrabalançar a aridez dos manuais e dos materiais de apoio, nomeadamente nos textos descontextualizados destinados aos conteúdos gramaticais, e, por outro, evitar a desmotivação que a aprendizagem pontual de aspetos culturais poderá provocar, uma vez que é frequentemente justificada com o falso bordão pedagógico do *já agora* ou a *propósito disto*. A este respeito, face à abordagem usual de conteúdos culturais, Alice Hadley (2001) sintetizou em quatro modalidades a reflexão de Vicki Galloway (1985):

1. The Frankenstein Approach, where we select random cultural activities.
2. The 4-F Approach, getting its name from Folk dances, Festivals, Fairs, and Food.
3. The Tour Guide Approach, where the emphasis is on monuments, rivers, and cities, and
4. The "By-the-way" Approach, where we use sporadic lectures or bits of behavior selected indiscriminately to emphasize sharp differences.

Procurando evitar estes estigmas, e ainda que careçamos de estudos que o possam aferir, cremos que o papel desempenhado pelo resumo simplificado de textos literários, enquanto produtos sociais, políticos e culturais de uma comunidade linguística se afigura inequívoco e consegue expor o aluno a conteúdos culturais de uma forma mais genuína.

Na nossa proposta de retextualização, tomamos como referência o programa de Língua Portuguesa I (Erasmus) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, já utilizado na tese de Vera Costa⁹ e nele

⁹ A partir de Costa (2015: 80-82), seleccionámos o que se afigura mais relevante. Unidades temáticas: identificação e dados pessoais; letras, números, horas; caracterização física de pessoas, animais e objetos do quotidiano; caracterização psicológica de pessoas; rotinas diárias, lazer e tempos livres; a família (graus de parentesco) e habitação; comércio (preços, embalagens, quantidades); edifícios

destacamos a introdução progressiva à estrutura da frase complexa, pelo que, no nosso projeto, procuramos usá-la com parcimónia.

5. A opção pela novela *O Senhor Ventura* de Miguel Torga (1943/1985)¹⁰ foi determinada sobretudo pelo número de alunos asiáticos que procuram Coimbra. A novela oferece, ao aprendente de PLE, a possibilidade de contactar com o que o escritor designou “uma história portuguesmente verosímil”, de se confrontar com uma realidade migratória e cultural diversa da que caracteriza o Portugal de hoje, mas também de se aproximar dos autores do cânone escolar português. Nesta escolha, pesou também o facto de Miguel Torga ter vivido em Coimbra e de ter na cidade uma casa-museu que os estudantes estrangeiros podem visitar, aprofundando a sua relação com o autor.

O fragmento que apresentamos faz parte da retextualização que estamos a preparar e nele se atesta bem o nível de contração informativa e a quantidade de opções que é necessário operar:

O Senhor Ventura é forte, alegre e **aventureiro**. Nasceu no Alentejo e trabalhou no campo.

Aos 20 anos, o Senhor Ventura foi para Lisboa fazer o serviço **militar**. Numa noite foi a uma **taberna** e bebeu muito vinho. Um desconhecido aborreceu o Senhor Ventura. O alentejano lutou e o

urbanos e serviços públicos; localização espacial e geográfica (pedir e dar instruções); transportes e viagens; fazer e aceitar/rejeitar convites, agradecimentos; saúde e corpo humano; estudo e vida académica. Conteúdos gramaticais: classes de palavras (aspetos morfosintáticos): verbos: flexão no presente do indicativo, no pretérito perfeito simples, no pretérito imperfeito do indicativo e no imperativo (com formas supletivas do presente do conjuntivo); sintaxe: introdução à estrutura da frase complexa: orações coordenadas copulativas, disjuntivas, adversativas e conclusivas; orações subordinadas finais (não finitas, introduzidas por “para”), causais (finitas, introduzidas por “como” e “porque”), temporais (finitas, introduzidas por “quando”, “assim que”, “enquanto”).

¹⁰ A novela teve uma primeira edição em 1943 e uma segunda, refundida, em 1985. É sobre esta que trabalhamos.

desconhecido morreu. O Senhor Ventura foi **juogado** e foi castigado. Foi para Macau, na Ásia. Naquele tempo, Macau **era** uma província portuguesa¹¹.

Este trecho corresponde aos capítulos I a V, da I Parte e nele mantivemos a sequência cronológica das ações. Procurámos também evitar demasiada informação de forma a incentivar a leitura extensiva e a persistência na atividade. Com efeito, nesta fase de aprendizagem, a leitura extensiva não se compadece nem com grandes extensões de texto, nem com constantes verificações do léxico novo, mesmo que seja através de hiperligações.

Como dissemos antes, não pretendemos que o aluno se limite a um texto algo distante do original; por isso, selecionámos uma hipótese de excerto literário que possa funcionar como um apontamento, uma ponte para a escrita original do autor. Optámos pelo diálogo entre pais e filho no momento da despedida, porque, embora situado numa época remota, os nossos alunos terão vivenciado uma situação semelhante, não se antecipando grande dificuldade de compreensão. E se as falas finais deste fragmento do segundo capítulo oferecem alguns obstáculos, elas foram mantidas, justamente, para que o texto também possa ser estranhado, sensibilizando o aluno para a receção estética do texto literário.

— Adeus, meu filho!

— Adeus, minha mãe!

— Vê se tens juízo, se te portas bem, se respeitas os superiores e se comes...

— Fique sossegada.

Paaartida...

— Deite-me a sua bênção, meu pai (Torga, 2007:15).

6. A escassez de material literário retextualizado no ensino de Português de nível A1 está na origem do projeto “Literatura no Ensino

¹¹ Reduzimos os cinco capítulos da primeira parte a 70 palavras; para a primeira parte estão previstas cerca de 330 palavras, num total de 1000 para o resumo simplificado das três partes da obra, um número calculado em função do *graded reading* para A1. Sublinhamos a informação redundante e colocamos a negrito léxico e formas verbais eventualmente novos.

de Português Língua Estrangeira” (LEPLE). A equipa que o esboçou será naturalmente alargada a outros colegas e ex-alunos de pós-graduação, entretanto já contactados. Paralelamente, estão pensadas, e em vias de concretização, colaborações com colegas nacionais e estrangeiros que trabalham nesta área. A ser bem sucedido, o projeto LEPLE prestará um serviço relevante no espaço lusófono e poderá contribuir para o futuro do Português, enquanto língua policêntrica (Silva, 2015).

É, portanto, com base nos critérios expostos e nos exemplos de *graded reading*, que tencionamos trabalhar a partir de contos de autores do nosso cânone escolar (séculos XX–XXI) e retextualizá-los na forma de resumo simplificado.

“Nenhum problema tem solução. Nenhum de nós desata o nó górdio; [...] Para atingir a verdade faltam-nos dados que bastem, e processos intelectuais que esgotem a interpretação desses dados.”

Bernardo Soares/Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego*

Referências

Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37 (4), 585-599.

Andresen, S. (2006). *Contos exemplares*. 36ª ed., Porto: Figueirinhas.

Barthes, R. (1997). *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70, [orig. francês de 1953].

Bastin, G. (1993). La notion d'adaptation en traduction. *Meta: Journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal*. 38 (3), 473-478.

Bronckart, J. P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In Cantero, J. *et al.* (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Atas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 13-23). Barcelona: Universidade de Barcelona.

Bruce, B.; Rubin, A. e Starr, Kathleen (1981). Why readability formulas fail? *IEEE Transactions on Professional Communication*. Montreal. 24, 50-52.

Bernhardt, E. B. (1984). Towards an Information Processing Perspective in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*. 68 (4), 322-331.

Brown, J. D. (1993). What are the characteristics of natural cloze tests? *Language Testing*. 10 (2), 93-116.

Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting in context. In Huckin, T.; Haynes, M. e Coady, J. (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 3-23). Norwood NJ: Alex Publishing Corporation.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa. Consultado em 30 de outubro de 2015, em <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

Costa, V. L. A. (2015). *O uso do texto literário no ensino de Português como Língua Estrangeira no nível A1*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de Mestrado. Consultado em 30 de outubro de 2015, em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29101/1/Vera%20Costa_disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado.pdf

Crossley, S.; Allen, D. e McNamara, D. (2011). The readability and inuitive simplification: a comparison of readability formulas. *Reading in Foreign Language*. 23, (1), 84-101.

Davidson, A e Kantor, R. (1982). On the failure of readability formulas to define readable texts: a case study from adaptations. *Reading Research Quarterly*. 17, 187-209.

Day, R. R. *et al.* (s.d.). ERF Graded Reader Scale. In *The Extensive Reading Foundation. Promoting Extensive Reading in English as a Foreign Language*. Consultado em 30 de outubro de 2015, em <http://erfoundation.org/wordpress/graded-readers/erf-graded-reader-scale/>

Frankenberg-Garcia, A. *et al.* (1999). *Acesso a corpos de português: Projeto AC/DC* <http://www.linguateca.pt/ACDC/>

Frye, N. (2000). *Anatomy of criticism*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, Fifteenth printing, with a new Foreword [¹1957].

Galloway, V. B. (1985). *A Design for the Improvement of the Teaching of Culture in Foreign Language Classrooms. Project Proposal of the American Council on the Teaching of Foreign Languages*.

Hadley, A. O. (2011). Teaching for cultural understanding. In *Teaching Language in Context* (pp. 345-389). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Hill, D. R. (1997). Survey review: Graded readers. *ELT Journal.Oxford*. 51 (1), 57-81.

Holmes, J.; Ramos, R. (1993). False friends and reckless guessers: observing cognate recognition strategies. In Huckin, T.; Haynes, M. e Coady, J. (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 86-108). Norwood NJ: Alex Publishing Corporation .

Krashen, S. D.(1985). The Input Hypothesis. In *The Input Hypothesis. Issues and Implications* (pp. 1-32). London: Longman.

Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Consultado em 30 de outubro de 2015, em <http://cvc.institutocamoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/explorar-por autor.html?aut=1636> (edição *online* de 2001).

Lopes, A. (2000). *Obra completa*. Lisboa: Mariposa Azul.

Martins, A. (2011). *Processos de retextualização – textos modificados para leitura extensiva em português L2: produção, regulação, avaliação*.

Sequeira, R. (2013). A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. *Revista de Estudos Literários*. Coimbra. 3, 211-229.

Silva, V. M. (2015). “Em busca de um cânone literário para a língua portuguesa”. Conferência apresentada no Congresso Língua Portuguesa: uma língua de futuro.

Simensen, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted?. *Reading in a Foreign Language*. 4 (1), 41-57.

The Extensive Reading Foundation (2011). *Guide to Extensive Reading*. Consultado em 30 de outubro de 2015, em <http://erfoundation.org/wordpress/guides/>

Torga, M. (2007). *O Senhor Ventura*. 5.^a ed., Lisboa, Dom Quixote [2.^aed. refundida, 1985].

Orientaciones para el establecimiento de un canon didáctico de la novelística europea y española del último cuarto del siglo XX¹

Guidelines for Establishing a Didactic Canon of European and Spanish Novels Published in the Last Quarter of the XXth Century

Mónica María Martínez Sariego

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
msariego@dfc.ulpgc.es

Gabriel Laguna Mariscal

Universidad de Córdoba
glaguna@uco.es

DOI: 10.17398/1988-8430.27.21

Recibido el 15 de abril de 2017
Aprobado el 21 de octubre de 2017

¹ Agradecemos a los dos revisores anónimos de *Tejuelo* sus atinadas sugerencias críticas, que hemos incorporado en la revisión de este artículo en la mayor medida posible.

Resumen: Proponemos en este artículo una serie de criterios básicos para el establecimiento de un canon de novelística publicada en el último cuarto del siglo XX. Tendremos en cuenta dos criterios: la valoración crítico-institucional de esos textos narrativos; y su aceptación entre el público lector y en el mercado editorial. Para cada criterio, se aplicarán varios indicadores concretos: existencia de reseñas y estudios, prescripción como lectura escolar, éxito de ventas, traducciones, premios, presencia en medios de comunicación y existencia de adaptación fílmica. El lector, crítico o profesor, sobre estos criterios e indicadores, y sobre los seis casos prácticos cuyo análisis acometemos aquí, podrá elaborar su propia selección de lecturas.

Palabras clave: Canon; Novela; Literature; Didáctica.

Abstract: In this paper, a set of criteria for establishing a canon of fiction published in the last quarter of the XXth century is suggested. We consider two general criteria: a) critical and institutional assessments which the novels have received; and b) their reception among the reading public and in the publishing marketplace. Within each criterium, several parameters are considered and applied: the existence of reviews and studies, their assignment as school readings, their sales, prizes received, the existence of translations, film adaptations and references in the media. A reader, literary critic or professor may build his/her own reading list using these criteria, indicators, and our six case-studies as a point of departure.

Keywords: Canon; Novel; Literature; Teaching.

1.- Introducción: canon y contemporaneidad

El concepto de canon¹ es antiguo y ha suscitado innumerables debates. Provisionalmente, entenderemos con Sullá (1998: 11) que el canon literario es una lista o elenco de obras (nosotros añadimos, también a veces de autores) consideradas valiosas y dignas por ello de ser leídas, estudiadas y comentadas. A esta definición subyace sobre todo un criterio axiológico (“valiosas y dignas”), que se aplica al valor estético-literario de las obras. Pero, si se reflexiona más profundamente, en la definición de un canon deberíamos considerar hasta tres dimensiones u objetivos: la citada dimensión estético-literaria, pues se incluyen en el canon obras que, por su valor y perfección estéticos, se consideran valiosas, dignas de preservación y transmisión, de lectura y de comentario; una dimensión didáctica (porque el canon propone la

¹ Para una visión panorámica de la cuestión del canon, véase la síntesis didáctica de Fernández Auzmendi (2008). En el ámbito hispánico puede consultarse Pozuelo Yvancos (1995, 2000) y las traducciones al castellano de textos básicos sobre el canon en el volumen colectivo coordinado por Sullá (1998).

lista de textos que podrían y deberían ser leídos y estudiados en los diferentes niveles formativos²); y, finalmente, una dimensión lúdico-popular, pues el establecimiento de un canon puede aplicarse también al objetivo de recomendar lecturas al público lector, que lee por disfrute y entretenimiento.

El canon nació como concepto y como práctica en la Grecia helenística (siglo III a.C.), especialmente en el centro cultural de la ciudad de Alejandría³. Ya el término “canon” es una palabra griega, que significa “caña” (entendida como vara de medir). Los eruditos alejandrinos establecieron un canon de autores griegos y, dentro de cada autor, de sus principales obras. Sobre el canon alejandrino habría que destacar dos notas: el principio de canonización fue básicamente estético y, secundariamente, también didáctico, pero en ningún caso lúdico (se canonizaron los mejores autores de los géneros elevados); y la canonización contribuyó decisivamente a la transmisión de los autores y obras canonizadas (lo que entró en el canon, se preservó; lo que quedó fuera, se ha perdido). Obviamente, el canon propuesto modernamente por Harold Bloom (1994) ha avivado el debate de la cuestión: la propuesta de Bloom es de carácter nítidamente esteticista y elitista, además de ser androcéntrica y anglocéntrica. De ahí que haya suscitado una reacción muy crítica de los partidarios de un canon más abierto y multicultural, que incluya también textos no occidentales y escritos por mujeres y personas de razas no blancas. Por otro lado, el canon de Bloom excluye en gran medida la dimensión lúdico-popular de la literatura. Frente a esto, la Teoría de los Polisistemas aboga por un concepto amplio de literatura, en el que se incluyan también autores, géneros y textos marginales o subliterarios. Además, es importante recordar que, antes de la propuesta de Bloom y antes de la posición de la Teoría de los Polisistemas, ya Umberto Eco había

² En esa línea, Compagnon (2006) ha subrayado la relevancia didáctica de la literatura para la formación (*Bildung*) del estudiante.

³ Reynolds – Wilson (1995: 15-27).

discutido sobre el conflicto entre cultura de élite y cultura de masas, en su obra *Apocalípticos e integrados* (1965), y, con ello, sentó las bases de una discusión que después se reavivaría.

Efectivamente, el concepto y las propuestas de canon están en boga, no solo en la cultura elevada (es decir, según criterios estéticos), sino también en la popular (es decir, con finalidad lúdico-popular). El público lector medio demanda listados de obras de lectura. Para satisfacer esa demanda, los suplementos culturales de los diarios proponen, coincidiendo con fechas emblemáticas, los títulos que deberían pasar a la historia o al menos completar nuestras bibliotecas personales⁴. En la misma línea, proliferan las obras que nos ilustran sobre lo que hay que leer⁵, en la estela de *La cultura: todo lo que hay que saber*, de Dietrich Schwanitz (2002), frecuentemente en reacción contra el canon de Bloom. Christianne Zschirnt (2004) en *Libros: todo lo que hay que leer*, con introducción del propio Schwanitz, afirma no pretender crear un nuevo canon, sino ofrecer un listado de libros que contribuyan a la comprensión de la sociedad moderna, optando, así, por un orden temático en vez de cronológico: política, economía, amor, sexo, lecturas escolares, ciberespacio. Su objetivo es crear una brújula para marear por el mundo de los libros; y para ello considera imprescindible romper con el elitismo academicista de Bloom y dar cabida, junto a la *Biblia*, al *Quijote* y a Shakespeare, a la saga de Harry Potter (1997-2016) o al *best seller* francés *13,99* (2000), de Frédéric Beigbeder. Para Zschirnt, es preciso “encontrar una alternativa a las perspectivas clasicistas que enfrentan la cultura pop contra lo exquisito” pues “las dos cosas son esenciales en nuestro mundo contemporáneo y se pueden compaginar” (Ruiz Mantilla, 2004). En definitiva, Zschirnt tiene en cuenta al gran

⁴ Por ejemplo, Rodríguez Marcos (2007).

⁵ Véase también el amplio canon propuesto por Boxall (2006). La lista de los 1001 libros incluidos puede verse en el sitio web 1001 Books to Read Before You Die (s. f.).

público en su canon inclusivo y, por tanto, presta bastante atención a la dimensión lúdico-popular, frente al canon de Bloom.

Cuando se reflexiona sobre los criterios que deberían considerarse para la selección de las obras de un canon, a menudo se plantean un conjunto de interrogantes. ¿Ha de primar la calidad literaria? (es decir, la dimensión estético-literaria). Y, si es así, ¿en qué aspectos se cifra esa calidad? ¿Han de considerarse obras que tuvieron un significado especial para nosotros en tanto que seres humanos individuales? ¿Y en tanto que representantes de una colectividad? ¿Y si se trata de una colectividad minoritaria, desde el punto de vista étnico, social o sexual? ¿Cabría considerar otros criterios no estrictamente estéticos, como la capacidad de divertir o entretener a un público amplio de las obras?

Estas dificultades se agudizan cuando consideramos las producciones culturales más estrictamente contemporáneas. Éstas suscitan más polémica, porque, por su inmediatez, carecemos de perspectiva histórica para valorarlas, como ha precisado Rodríguez Marcos (2007). Esta es la razón por la que en este trabajo no cubriremos obras estrictamente actuales (por ejemplo, las publicadas ya en el siglo XXI), sino textos que permiten su examen con un mínimo de perspectiva histórica (novelas publicadas entre 1975 y 2000). Por otro lado, se ha recordado con razón que el establecimiento de un canon no puede ser consecuencia de los gustos subjetivos de un crítico individual: “ningún sujeto individual puede crear el canon (que es una tarea que concierne más bien al muy complejo entramado de instituciones educativas, prescriptores literarios, intereses políticos y negocio editorial)” (Patricio Prom, 2013). Dado lo confuso y complejo del panorama, parece conveniente el establecimiento de una propuesta para determinar, más allá de gustos personales, qué novelas debemos presentar a nuestros alumnos como canónicas, sobre la base de una batería de criterios objetivables e incluso en cierta medida cuantificables. En

estas páginas ofrecemos, para enfrentarnos al maremágnum de novelas recientes, dos criterios básicos que se desglosan en indicadores concretos.

El procedimiento más científico y objetivo, aunque completamente inviable en la práctica, habría consistido en proceder en sentido contrario: partir de una muestra muy amplia (virtualmente infinita) de novelas publicadas en un período cronológico determinado (en este caso, de 1975 a 2000); posteriormente, habría que aplicar los criterios propuestos a ese amplio corpus, con el objeto de seleccionar unas determinadas novelas, que serían las que cumplieran más criterios de entre esa muestra. Nosotros hemos procedido en sentido inverso, por razones de operatividad práctica: hemos realizado, a modo de ejemplo, una selección de seis novelas europeas (de ellas, tres españolas), según criterios de crítica subjetiva (aunque no arbitraria ni aleatoria), basados en nuestra experiencia previa como lectores, críticos y docentes. Y, a posteriori, hemos constatado si las novelas seleccionadas cumplían los criterios e indicadores propuestos, y en qué medida. En consecuencia, proponemos este trabajo no como un ejercicio científico, sino como una orientación para que los lectores o críticos literarios efectúen su propia selección del canon, aplicando los mismos indicadores.

2.- PROPUESTA DE CANON: CRITERIOS BÁSICOS E INDICADORES

2.1.- Criterios básicos

Para establecer un canon de novelística, consideramos interesante aplicar dos criterios básicos, que, en cierta medida, coinciden con la dicotomía banalizada “éxito de crítica” / “éxito de público”, aplicable a cualquier producto cultural. Esta distinción se aproxima también a la dicotomía establecida en el (poli)sistema de Even-Zohar entre los factores llamados “institución” y “mercado”.

Consideramos que, para que un texto literario (o un autor) pueda ser incluido en cualquier canon, debe haber recibido una buena valoración crítico-institucional; y debe, asimismo, haber obtenido aceptación entre el público lector y en el mercado editorial. Al incluir estos dos grandes criterios, estamos adoptando un concepto amplio e integrador de canon; en la metodología, incorporamos la triple dimensión estético-literaria, didáctica y lúdico-popular; y, finalmente, nuestro objetivo es primordialmente didáctico, porque pretendemos recomendar una lista de lecturas para nuestros estudiantes.

En la historia literaria encontramos ejemplos de novelas que cumplen un criterio, pero no el otro. Siempre ha habido novelas populares, éxitos de venta en tanto que productos de consumo, que no han recibido valoración crítica positiva: piénsese en (sub)géneros de la literatura popular de masas, como la novelas del oeste de Marcial Lafuente Estefanía; o las novelas rosa de Corín Tellado (en el ámbito hispánico) y de Barbara Cartland (en el ámbito norteamericano); o las novelas de conspiraciones y enigmas pseudohistóricos, del tipo de *The Da Vinci Code* (2003) de Dan Brown; o las recientes novelas que podríamos etiquetar como de “terror juvenil”, como *Twilight* (2005), de Stephenie Meyer. En el siglo XXI están teniendo mucho éxito popular los géneros de la novela histórica y de la novela ilustrada. Quizá la última moda constatable es la de la novela pornográfica “light”, en la estela de *Cincuenta sombras de Grey* (2011), de E. L. James. Todas estas novelas, a pesar del favor popular y a pesar de que, según la Teoría de los Polisistemas (Even Zohar 1990 y 1994), se hallan en fructífero diálogo con la alta literatura⁶, no han superado aun el

⁶ Sobre *El Código da Vinci* como arquetipo de la ficción histórica degradada y su dialéctica con *El péndulo de Foucault*, véase Ruiz Martínez (2006).

⁷ La aportación básica de Even-Zohar a la teoría del canon ha consistido en señalar que el estudio histórico de los sistemas literarios no puede limitarse al examen e interpretación de las obras maestras, establecidas según distintos

listón mínimo de una crítica que aplica criterios estéticos. Esta descalificación no es inamovible, ya que la canonización es un proceso dinámico y, por tanto, susceptible de recalificación. Obras situadas en la periferia del sistema pueden alcanzar el centro; y viceversa, obras asentadas en el centro pueden verse relegadas a los márgenes del polisistema cultural⁸.

También se constata el fenómeno inverso: novelas con crítica excelente que han pasado prácticamente desapercibidas entre el público lector. Es lo que sucede, por ejemplo, con novelas de carácter experimental que usan profusamente recursos tales como el monólogo interior, prolepsis y analepsis, puntos de vista múltiples y alternancia de personas narrativas, y, sobre todo, de un marcado afán de renovación estilística que construye una lengua literaria en gran medida apartada del habla cotidiana y refractaria a la comprensión del lector popular. Alonso (2003: 59) ha mostrado cómo el sesgo experimental dominante en la novela española en el período 1961-1975 redundó en un significativo descenso de lectores. Estableció un hito la novela *Ulysses* (1922) de James Joyce, un texto considerado emblemático de la moderna novelística, aunque rara vez leído, incluso por especialistas. Las tendencias vanguardistas tardaron medio siglo en llegar a la novelística española. En la década de los 60, las novelas de Juan Benet, como *Volverás a Región* (1967), o las primeras novelas de

criterios de valor; las obras no canonizadas forman también parte importante del mecanismo de la literatura e incluso pueden generar un modelo literario que se convierta en principio productivo del sistema, dando lugar a lo que el teórico israelí llama “canonicidad dinámica” (frente a la “canonicidad estática”, referida únicamente al nivel de los textos). Sobre el papel de Even-Zohar en la teoría del canon, véase Pozuelo Yvancos (1995).

⁸ Críticos franceses como Marx (2005) y Camus (2008) consideran que el auge de estos subgéneros ha provocado la “desvalorización” o “deculturación” de la literatura elevada. En contraste, Bessièrre (2006) reivindica que la revalorización de la narrativa en el ámbito francés debe venir precisamente por la relevancia de subgéneros tradicionalmente marginados por la crítica, como el histórico, ciencia ficción, policíaco y el relativo a la Shoa.

Germán Sánchez Espeso, como *Experimento en génesis* (1967), son también ejemplos paradigmáticos de textos que han sido objeto del aprecio crítico, pero muy poco apreciados y leídos por un público lector amplio. Hay algunas aparentes excepciones en novelas experimentales que, sin embargo, han alcanzado un cierto favor popular, como *Cinco horas con Mario* (1966) de Miguel Delibes o las recientes novelas *Crematorio* (2007) y *En la orilla* (2013) de Rafael Chirbes. Esta aparente excepción merecería un estudio particular que no podemos abordar aquí, además de que las tres novelas citadas caen fuera del rango cronológico abarcado en este estudio (1975-2000).

2.2.- Indicadores

Estos criterios, que, así formulados, parecen abstractos, pueden cuantificarse por medio de indicadores más concretos. Establecemos que una novela ha sido valorada positivamente por la crítica cuando sobre ella se han publicado un cierto número de reseñas positivas “personalidades” pertenecientes a instituciones: críticos literarios, profesores y autoridades educativas. Otro indicio de valoración crítica es que se hayan publicado artículos científicos, estudios monográficos, comentarios o incluso guías académico-didácticas sobre la novela. También es un indicador determinante, dentro de este criterio, el hecho de que se haya propuesto la novela como lectura (obligatoria o recomendada) en el ámbito educativo.

En cuanto al criterio del impacto social entre un público lector, pueden distinguirse los siguientes cinco indicadores: la amplitud de las ventas, la traducción a lenguas extranjeras, la obtención de premios⁹, la presencia de la novela (y/o de su autor) en

⁹ La concesión de premios es un indicador que podría considerarse tanto dentro del criterio de valoración crítica (porque los jurados de los premios están

los medios de comunicación de masas (televisión, radio, prensa escrita, internet) y la producción de alguna película que adapte el texto narrativo.

El conjunto de dos criterios y ocho indicadores se muestra en el cuadro siguiente (Fig. 1):

CRITERIOS E INDICADORES								
	CRITERIOS							
	Aprecio crítico-institucional			Impacto social				
INDICADORES	Reseñas	Estudios	Lectura escolar	Éxito de ventas	Traducciones	Premios	Presencia en medios de comunicación	Adaptación filmica

Fig 1. Propuesta y elaboración propias

Hay que reconocer que los dos criterios frecuentemente se implican o solapan en la práctica. Los elementos implicados en la “institución”, que atañe al mantenimiento de la literatura como actividad sociocultural –críticos, instituciones educativas, editoriales, revistas, *mass media*–, ejercen, sin duda, su influencia sobre el “mercado”, referido a todos aquellos componentes implicados en la producción material, distribución, compra y venta de productos literarios¹⁰. Es esperable que una buena reseña de una novela, publicada en el suplemento cultural de un diario, incentive

formados normalmente por críticos, intelectuales, investigadores y docentes), como dentro del criterio de éxito popular (ya que la obtención de un premio suele conllevar una amplia tirada y éxito de público; y, además, en determinados premios, la adjudicación suele atender a criterios de comercialidad). Hay un círculo dialéctico entre concesión de premios comerciales y éxito de ventas de un libro: se premia a un libro que tiene un potencial de ventas; y el premio obtenido incentiva las ventas.

¹⁰ Cf. Zohar (1990). La propuesta de considerarlos de forma conjunta se debe a Iglesias Santos (1994: 337).

las ventas (y, presumiblemente, la lectura) del libro. También se aprecia este solapamiento en el factor (relevante siempre en el establecimiento de un canon personal, como el que a continuación propondremos) de la apreciación crítica, subjetiva y personal. Los agentes de esta valoración, en tanto que investigadores y docentes, somos profesionales de la crítica literaria, pero esta valoración puede haber venido guiada, aunque sea de manera inconsciente, por la consideración del impacto social del texto.

3.- Aplicación y estudio de casos

Presentamos a continuación seis novelas europeas que, en la medida en que satisfacen la mayor parte de los indicadores concretos aludidos, cumplen los dos criterios señalados y, en consecuencia, podrían integrarse en un canon didáctico de textos narrativos, publicados el período estudiado (último cuarto del siglo XX). El canon resultante podría ser la base de las lecturas recomendadas para alumnos de Bachillerato en las asignaturas de “Lengua castellana y literatura” y “Literatura universal” y para estudiantes de los primeros cursos de universidad de grados de Filología: *La verdad sobre el caso Savolta* (1975), de Eduardo Mendoza; *El nombre de la rosa* (1980) de Umberto Eco; *La insostenible levedad del ser* (1984), de Milan Kundera; *El perfume* (1985), de Patrick Süskind; *El jinete polaco* (1991), de Antonio Muñoz Molina; y *Mañana en la batalla piensa en mí* (1995), de Javier Marías.

Además de ceñirnos, como antes precisamos, a la novelística del último cuarto del siglo XX, cuyo valor literario es difícil de ponderar, enfatizamos en nuestra selección las aportaciones de los autores españoles, los más cercanos a nuestra realidad cultural (y a la de nuestros alumnos). Este énfasis no va en detrimento de la atención concedida a otras literaturas, cuyo

estudio, aun cuando el programa se ciña a la tradición nacional, parece aconsejable¹¹. Lo importante de esta propuesta de canon es que, al incluir los dos criterios citados, incluye tanto las dimensiones estético-literarias como lúdico-populares. No ha de olvidarse que nuestro objetivo básico es didáctico: por tanto, las lecturas incluidas en el canon deben ser buena literatura, pero, a la vez, literatura atractiva y placentera para un lector joven. En cualquier caso, cada lector, de acuerdo a sus intereses y gustos personales, y cada docente, según sus propias necesidades y según la asignatura que imparta, podrá efectuar una selección *ad hoc*. En las líneas siguientes ilustramos el porqué de la selección de nuestras novelas, especificando en qué medida cumplen los indicadores descritos. Se trata de presentar descriptivamente cada novela, pero haciendo énfasis en su importancia dentro de su contexto histórico-literario y en las cualidades que han contribuido a su éxito de crítica y de público. Estas cualidades propician que estos textos puedan resultar atractivos para un público lector constituido por estudiantes.

3.1.- Eduardo Mendoza, *La verdad sobre el caso Savolta* (1975)

La verdad sobre el caso Savolta es la primera novela de Eduardo Mendoza, nacido en 1943. Esta obra, publicada emblemáticamente en el año 1975, representó el inicio de un cambio de rumbo literario, frente a la tendencia vanguardista y experimental previa, y contribuyó a recuperar el interés del lector por la narrativa “tradicional” (Alonso, 2003: 67-68). Supuso, en

¹¹ Los argumentos aducidos por los puristas –la riqueza intrínseca de la literatura española, la necesidad de ajustarse a la programación, la estigmatización de las traducciones o una supuesta falta de utilidad del saber sobre literaturas ajenas para la mejor comprensión de la propia– son todos discutibles. Véanse, a este respecto, los contraargumentos aducidos por Quilhot-Gesseume (2004), que, aunque referidos al ámbito francés, son también aplicables a nuestro panorama académico.

otras palabras, un regreso al gusto por narrar, por el recurso a un argumento trufado de peripecias, frente a la disolución de la anécdota que encontramos en la novela experimental anterior (*Tiempo de silencio*, *El Jarama*).

Esta novela de poder, armas y amores, cuyo epicentro radica en la empresa Savolta, trasunto por sinécdoque y símbolo del contexto social de la Barcelona de principios del siglo XX, puede inscribirse por su temática en el subgénero policíaco. La novela presenta una combinación de peripecias individuales y de acontecimientos colectivos, con tono de novela histórica. Pero lo que más llama la atención es el tratamiento formal de la trama: se alterna la perspectiva del narrador omnisciente con la de diferentes personajes, así como con materiales documentales: periódicos, cartas, actas judiciales y policiales. Consigue el autor así otorgar una impresión de pastiche genérico –de novela negra, histórica y de amor– y de *collage* formal.

Críticamente, la novela fue recibida con entusiasmo. Los juicios fueron unánimes: rara vez un *opus primum* había revelado tal solidez. Al año siguiente la novela recibió el Premio de la Crítica (1976), el más prestigioso de los que se conceden en España desde el punto de vista institucional (no comercial). Ha sido, desde entonces, objeto de varios estudios académicos, lo que implica que se la considera un clásico de la novelística española contemporánea (Dorca, 2005; Díaz Navarro, 2011). Significativamente, se prescribía la lectura de la novela para el C.O.U. y, consiguientemente, se preguntaba sobre ella en las P.A.U. o Selectividad, por lo que los libros de texto incluían una guía de lectura (Tusón-Lázaro Carreter, 1980: 432-448).

La novela también constituyó un gran éxito de público. La primera edición se agotó enseguida, y luego se sucedieron las reediciones, también en formato de bolsillo. Se rodó una película

en 1978, dirigida por Antonio Drove, en coproducción española-francesa-italiana, que tuvo un resultado en taquilla pobre y una recepción crítica tibia.

3.2.- Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (1980)

El nombre de la rosa es una novela histórica y de misterio, publicada en italiano en 1980 y en traducción española en 1982 (Eco, 1982). A raíz del éxito editorial que alcanzó la obra, su autor, Umberto Eco (1932-2016), hasta entonces conocido en los círculos intelectuales como profesor de la Universidad de Bolonia, especialista en estética y semiótica, pasó a ser mundialmente célebre como novelista: “Dejé de ser sólo un profesor, empecé a ser un novelista, a ganar más dinero, y mi vida cambió”¹². La novela, que, en consonancia con las líneas de investigación del autor, está ambientada en la conflictiva atmósfera religiosa del siglo XIV, narra la investigación que realizan fray Guillermo de Baskerville y su pupilo Adso de Melk alrededor de una misteriosa serie de crímenes. La novela contiene algunas referencias intertextuales interesantes. La más clara y significativa es que se plantea como una novela policíaca, aunque ambientada en un monasterio bajomedieval: el personaje de Guillermo de Baskerville recuerda a Sherlock Holmes (ambos ingleses, flemáticos y con idéntica habilidad deductiva), mientras que su ayudante, Adso, es trasunto del Dr. Watson.

Respecto a la valoración crítico-institucional, originalmente la novela recibió muy buenas valoraciones, si bien el éxito posterior de público retrajo, curiosa y significativamente, a algún sector de la crítica (Gnoli, 2006). Se han publicado numerosos

¹² Así resume su trayectoria Umberto Eco a Vicente Verdú en una amplia entrevista publicada en *El País Semanal* de 25/4/2010 (Verdú, 2010). Esta entrevista, anunciada en la cubierta del número, es muestra, por otra parte, de la popularidad mundial de Eco como “autoridad” intelectual.

artículos y monografías académicos sobre la novela (Montero Cartelle, 1986; Haft – White - White, 1999) y una guía-clave del propio autor, *Apostillas al Nombre de la Rosa* (Eco, 1986). Según los datos que hemos podido recabar, la novela en su totalidad no se ha asignado como lectura escolar en Italia, aunque pasajes extraídos de la novela se incluyen en algunas antologías escolares para lectura y análisis en el ámbito educativo italiano, especialmente en los cursos superiores del Bachillerato¹³.

Respecto al impacto social, la novela ha conocido un grandísimo éxito de público. Ha sido traducida a unos 40 idiomas – al castellano en 1982¹⁴, con un extraordinario volumen de ventas (en 2011 había vendido 30 millones de ejemplares en todo el mundo). Ha obtenido diferentes premios, en Italia y en el extranjero: el premio Strega (máximo galardón italiano de novela) en 1981 y el Premio Médicis Extranjero de 1982 (premio de Francia). Entró, asimismo, en la lista “Editors’ Choice” de 1983 del *New York Times* y en la lista de *Los 100 mejores libros del siglo XX según Le Monde* (elaborada en 1999). El autor, como antes apuntamos, se convirtió hasta su reciente fallecimiento (2016) en un personaje popular en los medios de comunicación de masas, concediendo numerosas entrevistas en televisión, radio y prensa escrita, e impartiendo conferencias. El gran éxito de crítica y de público llevó en 1986 al director Jean-Jacques Annaud a realizar una versión cinematográfica homónima, con Sean Connery en el papel de Guillermo de Baskerville.

Muy probablemente el éxito de esta novela ha propiciado la popularidad posterior del subgénero histórico-policíaco en todo el

¹³ En las siguientes páginas pueden verse guías escolares de la novela y de la película: Licardi (s. f.) y Cannonball (s. f.). Agradecemos a Giulia Fasano la información proporcionada sobre este punto.

¹⁴ Hemos consultado las traducciones existentes para cada novela en la base de datos *Index Translationum*, editada por la UNESCO (Index Translationum, s. f.).

mundo. Podríamos hablar aquí, por ello, de “canonicidad dinámica” en el sentido de Even-Zohar (1990: 19): el modelo literario *El nombre de la rosa* se convirtió desde muy pronto en principio productivo del sistema.

3.3.- Milan Kundera, *La insostenible levedad del ser* (1984)

El escritor checo Milan Kundera (1929) publicó en francés su novela *L'insoutenable légèreté de l'être* (*La insostenible levedad del ser*) en París en 1984, con traducción al castellano en 1985 (Kundera, 1985). La trama, de cierto carácter autobiográfico, tiene como trasfondo histórico la represión del movimiento democrático de la “Primavera de Praga”, de agosto de 1968. Sobre un tema filosófico tradicional de carácter existencialista —el sinsentido de la vida, planteado a través de la reflexión sobre el significado del eterno retorno—, el autor desarrolla la desgarrada historia de amor de cuatro personajes. Las escenas de su vida cotidiana están trazadas con sentido transcendental, aunque combinando magistralmente los factores psicológico y filosófico con el histórico-político.

Kundera, de hecho, se convirtió desde el inicio de su actividad literaria en un crítico del socialismo real. *La insostenible levedad del ser* se yergue, en este sentido, como referencia a la hora de intentar comprender la disidencia surgida en Europa del Este durante la Guerra Fría. Este factor, conjuntamente con el componente filosófico-existencialista de la novela, explica su éxito en USA y en Europa occidental, especialmente en Francia, país al que se había exiliado el autor y donde el existencialismo, especialmente a través de Sartre y Camus, conocía un gran arraigo, incluso entre un público amplio. En 1985 la novela fue galardonada con el Premio Jerusalén. Se han publicado estudios académicos y escolares sobre este texto (Pichova, 1992; SparkNotes Editors). Dado que la novela no se ha publicado en la República Checa hasta

muy tardíamente (2006) y teniendo en cuenta, además, su componente erótico, no es probable ni tenemos noticia de que se haya usado como lectura escolar en su versión checa.

La novela ha sido traducida a varias lenguas occidentales (con una edición española en 1985, ya mencionada) y se convirtió en un *best-seller* internacional, con la peculiaridad de que, en su propia patria, al no haberse publicado hasta 2006 por prohibición del régimen comunista, no ha sido récord de ventas sino muy recientemente (Núñez, 2007). En 1987 la obra fue llevada al cine por el director estadounidense Philip Kaufman, con Daniel Day Lewis y Juliette Binoche como protagonistas, obteniendo un éxito discreto. En el 2007 Kundera recibió por el conjunto de su obra el Premio Nacional Checo de Literatura¹⁵.

3.4.- Patrick Süskind, *El perfume* (1985)

El perfume: historia de un asesino, publicada en 1985, es la primera novela del escritor alemán Patrick Süskind (1949-). A diferencia de *El nombre de la rosa* y de *La insostenible levedad del ser*, esta novela se inclina más hacia el polo del entretenimiento y consumo popular, aunque una serie de cualidades salvan a la obra de ser incluida en la categoría de subliteratura: una trama bien resuelta, un manejo de la lengua y de los recursos retóricos más que correcto, una documentada recreación del ambiente histórico y una verosímil caracterización psicológica, a pesar de que la trama se desenvuelve en una atmósfera de realismo mágico.

La novela narra la historia de Jean-Baptiste Grenouille desde su nacimiento hasta su muerte y su periplo por distintas localidades de la Francia del siglo XVIII. Un doble don lo distingue

¹⁵ El novelista, como manifestación de protesta política, no asistió a la entrega de este premio.

del resto de los mortales: su asombrosa capacidad olfativa y su habilidad prodigiosa como perfumista. El libro contiene referencias intertextuales claras. La novela narra la vida de un individuo a manera de *Bildungsroman*, en la línea del género picaresco y de la novela *Oliver Twist* (1838) de Dickens. Por otro lado, puede entenderse como un *thriller*, en la medida en que relata la historia de un asesino en serie. La obra se mueve también en la línea del realismo mágico de la novela hispanoamericana: las habilidades del personaje como perfumista lo dotan con una capacidad mágica de actuación sobre la naturaleza y los hombres, comparable a la de cantores o músicos de la mitología y la leyenda, como Orfeo, Arión, Anfitrión o el flautista de Hamelín. Todos estos ingredientes hacen de ella un producto bastante original, al tiempo que típicamente postmoderno.

La novela recibió, en general, críticas amables, pero no fue aupada a la categoría de la alta literatura. No parece haber recibido premios relevantes. En contrapartida, la obra ha sido recomendada puntualmente en el ámbito escolar (Servín Murguía, 2009) y encontramos varias monografías y artículos sobre ella, incluyendo una tesis doctoral publicada en forma de libro (Santana Quintana, 2005).

En cambio, su éxito comercial ha sido indiscutible. La novela se convirtió inmediatamente en un *best-seller* y fue publicada en 40 países (en España, en 1985: Süskind, 1985). En 2006 se rodó una película dirigida por Tom Tykwer, que tuvo una favorable acogida entre el público y tibia de crítica.

3.5.- Antonio Muñoz Molina, *El jinete polaco* (1991)

Antonio Muñoz Molina (1956-) publica esta novela, que es la sexta de su carrera literaria, en 1991. Con unas seiscientas páginas, se trata de una obra extensa y densa, con un marcado

carácter autobiográfico y una descripción minuciosa y documentada del contexto histórico. En lo que se refiere a coordenadas espacio-temporales, la novela transcurre en España, en un período de tiempo comprendido entre el asesinato de Prim (1870) y la Guerra del Golfo (1990-1991). En la novela, un traductor simultáneo le cuenta su vida a una mujer, evocando en su relato las voces de los habitantes de Mágina, pueblo natal del protagonista y trasunto claro de Úbeda (Jaén), localidad de nacimiento del autor. Numerosos personajes van configurando el curso de la historia de esa comunidad y de España, a través de los cuales se recrea un pasado que explica la personalidad del narrador.

Se trata de una “novela-río”, en la línea de *Los cipreses creen en Dios* (1952), *Cien años de soledad* (1967), *La gangrena* (1975) o *Malena es un nombre de tango* (1996); y no sólo por su extensión, sino porque acumula e interrelaciona peripecias biográficas, acontecimientos históricos y evolución del medio social y político. Como vimos respecto a *La insoportable levedad del ser*, esta novela combina el elemento individual –la vida del protagonista– y la dimensión social y colectiva –la historia contemporánea de España–, aunque abarcando un período histórico mucho más extenso.

La novela, además de haber obtenido en 1991 el Premio Planeta –lo cual dice mucho de su valor comercial, pero no necesariamente ni en sí mismo de su valor literario–, tuvo una buena acogida crítica. De hecho, el autor recibió también por esta novela el Premio Nacional de Literatura en 1992, muy prestigioso desde el punto de vista crítico-institucional. Más adelante, el libro ha sido objeto de varias monografías y estudios académicos¹⁶. El novelista ha recibido el premio Príncipe de Asturias de las Letras en el año 2013, por “una obra que asume admirablemente la

¹⁶ Cf. Cobo Navajas (1996), así como la bibliografía incluida en la página Web del propio autor (Muñoz Molina, s. f.).

condición del intelectual comprometido con su tiempo”, según explica el comunicado del jurado.

El premio Planeta favoreció la impresión de una tirada importante y su conversión en gran éxito de ventas, sucediéndose desde entonces numerosas ediciones, también en formato de bolsillo. Hay, al menos, traducciones al alemán y al francés. El autor tiene repercusión en los medios de comunicación, pues suele escribir columnas de opinión y artículos periodísticos (especialmente en el diario *El País*). Es claramente un miembro de la *intelligentsia* institucional: desde 1996 es miembro de la Real Academia Española y fue durante un tiempo director del Instituto Cervantes de Nueva York. No se ha filmado ninguna película sobre esta novela, debido quizá a su extensión y densidad argumental, aunque sí sobre otras de Muñoz Molina (*El invierno en Lisboa*, *Beltenebros*, *Plenilunio*).

3.6.- Javier Marías, *Mañana en la batalla piensa en mí* (1995)

Nacido en 1951, Javier Marías, hijo del conocido filósofo y escritor Julián Marías, escribió su primera novela con diecisiete años. Más tarde fue profesor visitante de español en Oxford y profesor asociado en el área de Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense, pero pronto abandonó la labor docente para dedicarse en exclusividad a escribir novelas y artículos periodísticos (es columnista habitual de suplementos semanales, como *El Dominical* o *El País Semanal*). Puestos a seleccionar una de sus novelas como canónica, dudábamos entre *Corazón tan blanco* (1992), considerada por bastantes críticos y lectores como su mejor novela¹⁷, y *Mañana en la batalla piensa en mí* (1995), ya que ambas podrían tener cabida en el canon. Las dos novelas comparten bastantes rasgos de estructura, caracterización de

¹⁷ Así, por Alonso (2003: 248).

personajes y estilo (Miró, 2016). Es más, hemos de reconocer que tal vez habríamos preferido posicionar a Javier Marías como novelista dentro del canon, en vez de una obra concreta suya. Si hemos optado por la segunda novela es por razones de gusto personal.

Desde la primera persona, el narrador, Víctor Francés, guionista de televisión y «negro», esto es, encargado de redactar discursos y textos ajenos, nos relata sus peripecias de personaje urbano, culto, posmoderno y reflexivo. Formalmente, la obra, como la mayor parte de las novelas de Marías, gira en torno a ideas y pensamientos más que en torno a acciones, y se mueve entre la introspección psicológica y la narrativa ensayística, con un narrador-conciencia que recurre a largas parrafadas que imprimen a la novela un ritmo envolvente. Genéricamente, la novela tiene algo de género negro, policíaco; y también de periplo nocturno, odiseico, por la ciudad, en la línea de las películas *After Hours* (Martin Scorsese, 1985) o *Eyes Wide Shut* (Stanley Kubrick, 1999). Este vínculo genérico aporta buenas dosis de intriga.

La novela, que recibió buenas críticas, ha sido objeto de estudios monográficos de carácter académico (García, 2000; Renart, 2000; Spires, 2001) aunque, según los datos de que disponemos, no se ha usado con fines didácticos, posiblemente por el contenido erótico de la historia y por su sofisticación estilística. Es notable el número de premios que ha recibido en diferentes países, entre los que cabe recordar el Premio Internacional Rómulo Gallegos, el Premio Fastenrath de la Real Academia, el Prix Femina Étranger (de Francia) y el Premio Mondello città di Palermo.

Respecto a su éxito comercial, la novela, aunque no ha alcanzado la categoría de *best-seller*, ha tenido un volumen de ventas considerable, de modo que se ha mantenido en fondo de

catálogo con sucesivas reediciones, incluyendo en formato de bolsillo. Se ha traducido a varios idiomas (entre ellos, francés, inglés, italiano y alemán). El autor tiene frecuente presencia en los medios, como colaborador periodístico (tiene una sección regular en *EPS*, suplemento semanal del diario *El País*) y a veces como contertulio. No se ha realizado ninguna versión fílmica de esta novela¹⁸, quizá por el carácter discursivo y reflexivo de la narración, que dificulta la transposición al código cinematográfico.

4.- Resultados y discusión

En el siguiente cuadro (Fig. 2) recogemos una síntesis de los resultados obtenidos en el examen de los seis textos narrativos, en lo relativo al cumplimiento de los criterios e indicadores establecidos:

¹⁸ Una sola novela de Javier Marías ha sido adaptada al cine: *Todas las almas* (1989). La película basada en esta novela es *El último viaje de Robert Rylands* (1994), dirigida por Gracia Querejeta. El novelista mantuvo una agria polémica y un litigio judicial con la directora y con el productor (Elías Querejeta), acusándolos de haber desvirtuado su historia.

CUMPLIMIENTO DE CRITERIOS E INDICADORES									
	Indicadores de aprecio crítico-institucional			Indicadores de impacto social					Totales
	Reseñas positivas	Estudios	Lectura escolar	Éxito de ventas	Traducciones	Premios	Presencia en medios de comunicación	Adaptación fílmica	
<i>El nombre de la rosa</i>	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	7
<i>La insoportable levedad del ser</i>	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	7
<i>El perfume</i>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	6
<i>La verdad sobre el caso Savolta</i>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	7
<i>El jinete polaco</i>	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	6
<i>Mañana en la batalla piensa en mí</i>	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	6
	6	6	2	6	6	5	4	4	

Fig. 2. Datos recabados de fuentes variadas. Elaboración propia

Como se aprecia, hemos establecido y aplicado un total de dos criterios básicos y de ocho indicadores, y hemos analizado el cumplimiento de los indicadores en seis novelas, publicadas entre 1975 y 2000. Dentro del primer criterio, referido a la valoración crítica, incluimos tres indicadores: las reseñas críticas recibidas, los estudios académicos y el estatus de las obras como lectura escolar o académica. En el ámbito de los criterios relativos al éxito de público, distinguimos cinco indicadores: el éxito de ventas, la elaboración de traducciones, la obtención de premios, la presencia del autor y/o de la novela en los medios de comunicación de masas, y la producción de adaptaciones fílmicas.

De las seis novelas, ninguna novela cumple los ocho indicadores. Tres cumplen siete indicadores y otras tres, seis indicadores. A su vez, de los ocho indicadores, cuatro son cumplidos por las seis novelas: Reseñas positivas, Estudios, Éxito de ventas, y Traducciones. El indicador de Premios es documentado en cinco novelas. Los indicadores de Presencia en medios y de Adaptación fílmica son satisfechos por cuatro novelas. El indicador más difícil de cumplir ha sido la cualidad de los textos narrativos como Lectura escolar, que se documenta solo para dos de las seis novelas: *El perfume* y *La verdad sobre el caso Savolta*. Proponemos que una novela puede ser incluida en un canon didáctico si cumple al menos seis de los ocho indicadores, de modo que, en aplicación de esta propuesta, todas las novelas examinadas merecerían ser insertadas en el canon.

Respecto a los rasgos de las novelas, es de notar que en casi todas prima el gusto por la narración de una historia, exceptuando quizá *Mañana en la batalla piensa en mí*. Desde el punto de narratológico, se trata de novelas de tendencia tradicional, no vanguardista. Muchas de las novelas pertenecen a subgéneros narrativos, o al menos juegan con las convenciones genéricas de esos subgéneros. El subgénero narrativo que predomina es el del

thriller o género policíaco: hay crímenes (o, al menos, muertes violentas) que resolver en *El nombre de la rosa*, *El perfume*, *La verdad sobre el caso Savolta* e incluso en *Mañana en la batalla piensa en mí*. También tiene importancia el subgénero histórico, pues pueden considerarse novelas históricas *El nombre de la rosa*, *El perfume* y *La verdad sobre el caso Savolta* (en menor medida, *El jinete polaco*). Según estos rasgos, queda individualizada la novela *La insostenible levedad del ser*, que tiene una temática más intimista y filosófica, y donde no hay crímenes ni muertes violentas; no obstante, esta novela no es ajena completamente al subgénero histórico, en la medida en que se desarrolla en el contexto de la Primavera de Praga de 1968.

5.- Conclusiones

No es dudoso que la Teoría de los Polisistemas aporta algunas respuestas al debate norteamericano sobre el canon, pero en su aplicabilidad práctica (especialmente, en un contexto didáctico) no ofrece propuestas metodológicas claras, como ha señalado Romero López (2000). ¿Cómo se aplica la teoría a la selección de determinadas obras de la producción novelística reciente, terreno mucho más resbaladizo que la literatura anterior, por la falta de perspectiva con que, de forma inevitable, nos enfrentamos a ella? ¿Qué hacer cuando debemos establecer un canon de lectura para una asignatura de literatura? Nosotros hemos propuesto que el establecimiento de un canon didáctico debe englobar tres dimensiones: estético-literaria, didáctica y lúdico-popular. La primera dimensión (estético-literaria) y, en cierta medida, también la segunda (didáctica), han sido componentes inherentes al canon desde su invención en la Grecia helenística. En cambio, la dimensión lúdico-popular es una propuesta nuestra, consecuencia de la incorporación al canon de postulados propios de la Teoría de los Polisistemas de Even-Zohar.

Con el presente trabajo hemos pretendido sugerir unos criterios e indicadores de selección, en gran medida objetivables, apropiados para establecer un canon de narrativa con una finalidad didáctica. Los criterios de selección giran en torno a la valoración crítica y al éxito de público. Los indicadores englobados en el criterio de la valoración crítica garantizan hasta cierto punto la calidad literaria de las obras (por tanto, enlazan con la dimensión estético-literaria del establecimiento de un canon). Por su parte, los indicadores relativos al éxito de público confirmarían que se trata de lecturas atractivas y placenteras para un lector amplio y no erudito (y, siendo así, enlazan con la dimensión lúdico-popular que reivindicamos para el canon, en aplicación de la Teoría de los Polisistemas).

Como ejercicio de aplicación práctica, hemos rastreado la presencia de los indicadores señalados en una preselección de novelas europeas publicadas en el último cuarto del pasado siglo (1975-2000). De esta investigación ha derivado una propuesta de canon constituido por esas seis novelas (de ellas, tres españolas) para el período mencionado. Todas las novelas propuestas para el estudio de casos han sido descritas y analizadas desde el punto de vista de su naturaleza narratológica y del cumplimiento de los indicadores; y se ha alcanzado la conclusión de que cumplen al menos seis de los ocho indicadores. Por tanto, todas merecerían ser incluidas en un canon didáctico de narrativa europea, publicada en el último cuarto del siglo. Desde el punto de vista narratológico, se aprecia en todas las novelas analizadas un regreso al gusto por contar historias, como reacción a la disolución de la anécdota propia de la novelística de los 60. Por otro lado, se ha detectado que gran parte de los títulos tienen rasgos propios de los subgéneros policíaco e histórico.

Pensamos que este artículo, además de contribuir a la discusión teórica sobre la naturaleza del canon literario, puede

aportar unas pautas de procedimiento, concretas y prácticas, aplicables a posibles establecimientos de cánones, con vistas, por ejemplo, a la elaboración de listas de lectura recomendadas a un lector medio, o encomendadas como lecturas escolares o académicas en asignaturas literarias de Bachillerato y de los primeros cursos de los grados universitarios de carácter filológico.

Referencias bibliográficas

1001 Books to Read Before You Die (s.f.). Obtenido 20 mayo 2017, desde <https://1001bookreviews.com/the-1001-book-list/>

Bessière, J. (2006). *Qu'est-il arrivé aux écrivains français ? D'Alain Robbe-Grillet à Jonathan Littell*. Loverval (Belgique) : Editions Labor.

Bloom, H. (1994). *The Western Canon. The Books and Schools of the Ages*. Nueva York: Harcourt Brace & Company.

Bloom, H. (1996). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. París: Seuil.

Boxall, P. (ed.) (2006). *One Thousand and One Books You Must Read Before You Die*. New York: Universe Publishing.

Camus, R. (2008). *La Grande Déculturation*. Paris : Fayard.

Cannonbal (s. f.). *Il nome della rosa*, Umberto Eco. Studenti. Obtenido 20 mayo 2017, desde <http://doc.studenti.it/scheda-libro/multidisciplinare/8/nome-rosa-umberto-eco.html>

Cobo Navajas, M^a L. (1996), *Antonio Muñoz Molina, de 'Beatus Ille' a 'El jinete polaco'*. Jaén: UNED.

Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire?*. Paris: Fayard.

Díaz Navarro, E. (2011). La verdad sobre el caso Savolta, la transición y la historia. *Tonos. Revista electrónica de Estudios Filológicos*, 21. Obtenido 10 junio 2013, desde <http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-10.htm>

Dorca, Toni. (2005). La verdad en *La verdad sobre el caso Savolta*. En J. V. Saval (Coord.). *La verdad sobre el caso Mendoza* (pp. 87-101). Madrid: Fundamentos.

Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1981). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1986). *Apostillas al nombre de la rosa*. Barcelona: Editorial Lumen & Ediciones de la Flor.

Even-Zohar, I. (1990), *Polysystem Studies*. Volumen monográfico de *Poetics Today*, 11(1), 7-94.

Even-Zohar, I. (1994). La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa. En D. Villanueva (Ed.). *Avances en Teoría de la literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas* (pp. 357-377). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Fernández Auzmendi, N. (2008). El canon literario: un debate abierto. *Per Abbat*, 7, 61-82.

García, C. J. (2000). Rastros de la memoria en *Mañana en la batalla piensa en mí*. *Confluencia*, 15(2), 72-84.

Gnoli, A. (2006). Eco: Cosí ho dato il nome alla rosa. *La Domenica di Repubblica* 9 Luglio 2006, 41-45. Obtenido 23 diciembre 2013, desde <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2006/08/26/u-01259241.htm>

Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.

Haft, A.; White, Jane G. y White, Robert J. (1999). *The Key to The Name of the Rose*. Michigan: University of Michigan Press.

Iglesias Santos, M. (1994). El sistema literario: teoría empírica y teoría de los polisistemas. En D. Villanueva (Comp.) *Avances en teoría de la literatura* (pp. 309-356). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Index Traslacionum (s. f.). Obtenido 20 mayo 2017, desde <http://www.unesco.org/xtrans/>

Kermode, F. (1983). Institutional Control of Interpretation. *The Art of Telling, Essays on Fiction*. Cambridge: Harvard University Press.

Kermode, F. (1988), *Formas de atención*. Barcelona: Gedisa.

Kundera, M. (1985). *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets.

Licardi, M^a (s. f.). *Il Nome della Rosa: temi e considerazioni*. *Viva la Scuola*. Obtenido 20 mayo 2017, desde <http://vivalascuola.studenti.it/il-nome-della-rosa-temi-e-considerazioni-170157.html>

Maingueneau, D. (2006). *Contre Saint-Proust ou la fin de la littérature*. Paris: Belin.

Marías, J. (1995). *Mañana en la batalla piensa en mí*. Madrid: Alfaguara.

Marx William (2005). *L'Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation, XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : L'éditions du Minuit.

Mendoza, E. (1975). *La verdad sobre el caso Savolta*. Barcelona : Seix Barral.

Miró, J. (2016). Javier Marías : Mañana en la batalla piensa en mí. *Libros prohibidos*, 3/3/2016. Obtenido 20 mayo 2017, desde <http://www.libros-prohibidos.com/javier-marias-manana-en-la-batalla-piensa-en-mi/>

Montero Cartelle, E. (1986). El mundo medieval en *El nombre de la rosa* de Umberto Eco. *Revista de Filología Románica*, 4, 141-157.

Muñoz Molina, A. (1991). *El jinete polaco*. Barcelona: Planeta.

Muñoz Molina, A. (s. f.). Directorio de estudios y ensayos. Obtenido 20 mayo 2017, desde <http://antoniomuñozmolina.es/directorio-de-estudios-y-ensayos/>

Núñez, G. (2007). Reconciliación de Milan Kundera con los checos da otro paso. *Radio Praha*, 24/10/2007. Obtenido 20 mayo 2017, desde <http://www.radio.cz/es/rubrica/personalidades/reconciliacion-de-milan-kundera-con-los-chechos-da-otro-paso>

Pichova, H. (1992). The Narrator in Milan Kundera's *The Unbearable Lightness of Being*. *Slavic and East European Journal*, 36(2), 217-226.

Pozuelo Yvancos, J. M^a (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Valencia: Episteme.

Pozuelo Yvancos, José María y Rosa María Aradra Sánchez (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.

Pron, P. (2013). Algunos libros que preferiría no haber leído nunca. *Jot Down. Contemporary Culture Mag*. Obtenido 23 diciembre 2013, desde <http://www.jotdown.es/2013/08 /algunos-libros-que-preferiria-no-haber-leido-nunca>

Renart, J. G. (2000). *Temporalidad y ética en Mañana en la batalla piensa en mí*, de Javier Marías, M. A. Thesis (M.A.), Ottawa: University of Ottawa. Obtenido 10 junio 2013, desde <http://www.ruor.uottawa.ca/en/bitstream/handle/10393/9213/MQ48165.PDF?sequence=1>

Reynolds, Leighton D. y Wilson, Nigel G. (1995). *Copistas y filólogos. Las vías de la transmisión de las literaturas griega y latina*. Madrid: Gredos.

Rodríguez Marcos, J. (2007). Ventanas al pasado. *El País. Suplemento Babelia*, 29/12/2007. Obtenido 15 agosto 2010, desde http://www.elpais.com/articulo/semanaVentanas/pasado/elpepuculbab/20071229elpbabese_3/Tes

Romero López, D. (2000). Aproximación al problema de la formación del canon en literatura comparada. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 9, 567-580

Ruiz Mantilla, J. (2004). Zschirnt propone una guía de lectura entre Shakespeare y el 'best-seller'. *El País*, 10/05/2004. Obtenido 20 mayo 2017, desde http://elpais.com/diario/2004/05/10/cultura/1084140007_850215.html

Ruiz Martínez, J. M. (2006). El *Quijote* contra *El código Da Vinci*: apuntes sobre el deterioro del concepto de ficción en la sociedad actual. En *Campus Stellae: haciendo camino en la investigación literaria* (vol. 2, págs. 548-556). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.

Santana Quintana, M^a C. (2005). *El perfume de Patrick Süskind: el éxito de una novela postmoderna*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Sanz Villanueva, S. (2003). *La novela española en el fin de siglo (1975-2001)*. Madrid: Marenostrum.

Schwanitz, D. (2002). *La cultura: todo lo que hay que saber*. Madrid: Taurus.

Servín Murguía, S. S. (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la literatura mediante la lectura de la novela El perfume de Patrick Süskind*. Tesina, México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

SparkNotes Editors (2013). *SparkNote on The Unbearable Lightness of Being*, SparkNotes LLC. Obtenido 10 junio 2013, desde <http://www.sparknotes.com/lit/unbearablelightness/>

Spires, R. C. (2001). De la información a la comunicación a la comunidad en *Mañana en la batalla piensa en mí*. *Foro hispánico: Revista Hispánica de Flandes y Holanda*, 20 (volumen dedicado a *El pensamiento literario de Javier Marías* / coord. por Maarten Steenmeijer), 113-124.

Sullá, E. (1998). El debate sobre el canon literario. En *El canon literario* (págs. 11-34). Madrid: Arco Libros.

Süskind, P. (1985). *El Perfume. Historia de un asesino*. Seix Barral: Barcelona.

Tusón, V. y Lázaro Carreter, F. (1980). *Literatura Española* (Manuales de Orientación Universitaria). Madrid: Anaya.

Verdú, V. (2010). Entrevista–El sentido de la vida/1: Umberto Eco, *El País Semanal* 1752, 25/4/2010, 32-40.

Zschirnt, C. (2004). *Libros: todo lo que hay que leer*. Madrid: Taurus.

Una experiencia de lectura de los clásicos: la novela El lazarillo de Tormes en el aula chilena

***A Reading Experience of the Classics: Lazarillo de Tormes in a Chilean
Classroom***

Giselle Bahamondes Quezada

Universidad Católica del Maule (Chile)

gbahamondes@ucm.cl

Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada (España)

ndelgado@ugr.es

DOI: 10.17398/1988-8430.27.55

Recibido el 25 de abril de 2017

Aprobado el 26 de junio de 2017

Resumen: El artículo presenta los resultados de un estudio transversal, exploratorio y descriptivo cuyo propósito fue indagar en las actitudes lectoras de un grupo de estudiantes chilenos, en sus percepciones sobre la experiencia de lectura literaria en el aula y la valoración del trabajo didáctico de la novela española *El Lazarillo de Tormes*. La indagación forma parte de un estudio mayor que describe el proceso lector interactivo de la novela española. Los resultados obtenidos desvelan la necesidad de erradicar el tratamiento historicista de la literatura clásica en la sala de clase y la urgencia de integrar en la formación inicial docente y en el acompañamiento docente ministerial en Chile, orientaciones claras respecto de las posibilidades de aprendizaje real que propicia la Didáctica de la Literatura en el aula.

Palabras clave: Didáctica de la Literatura; Actitudes Lectoras; Experiencia Literaria.

Abstract: This article presents the findings of a cross-sectional, descriptive and exploratory study aimed at inquiring about the reading attitudes of a group of Chilean students, their perceptions of the literary reading experience in classrooms, and their appraisal of the teaching methodology used on the Spanish novel *Lazarillo de Tormes*. The inquiry is part of a larger research study that describes the interactive reading process of this novel. The findings reveal the need to eradicate from the classroom the historicist approach to classical literature, and the urgent need to include clear guidelines regarding real learning possibilities fostered by the Literature Didactics in classrooms, both in initial teacher training, as well as in the mentor teacher programs sponsored by the Chilean Ministry of Education.

Keywords: Literature Didactics; Reading Attitudes; Literary Experience.

1 .- De la enseñanza de la literatura a la educación literaria

Particularmente, la didáctica de la literatura es un campo disciplinar específico, aún más reciente que el de la didáctica de la lengua. Si bien entre ambas existe una relación directa, es preciso señalar que poseen cierta independencia y que, además, la didáctica de la lengua alberga en sí el campo específico que posee la didáctica de la literatura, que más allá del texto, se orienta tanto a la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector (Colomer, 2005). Los orígenes de esta se estiman alrededor de los años sesenta y setenta, vinculados al modelo tradicionalista de enseñanza de la literatura en la escuela (Colomer,

1996; Munita, 2017) que provenía del pensamiento decimonónico y que consistía en la transmisión del conocimiento literario, la lectura de textos clásicos (fundamentalmente) y el tratamiento historicista que desarrollaba el profesor en el aula. Todo esto con el fin de infundir un patrimonio literario que propiciaría el acceso de un pueblo a la cultura. Sin embargo, la realidad y el desarrollo de la sociedad pusieron en evidencia la necesidad de analizar y evaluar la enseñanza y sus perspectivas.

La enseñanza de la literatura y, específicamente los modelos de lectura y aprendizaje de la literatura, habían dejado de responder a las necesidades formativas de la sociedad y debían reorientarse a los cambios que en ella y en la escuela se establecían con el paso de los años (Colomer, 1996; Munita, 2017). Más tarde, se consideró adecuado tomar modelos estructuralistas y formalistas para la enseñanza de del análisis textual. De este modo, se incorporó en las escuelas el comentario de textos, la lectura crítica y el análisis técnico de los recursos estilísticos usados por los autores de las obras. Esta tendencia de la enseñanza fomentó una lectura instrumentalizada, distante y con propósitos ajenos a la construcción de un sentido personal en torno a la obra literaria.

Posteriormente, surgieron otros aportes que plasmaron con claridad la necesidad de una renovación didáctica a partir de la lectura y de los procesos que esta involucraba. Definitivamente, desde los años ochenta, el acto de leer comprendía una relación entre el lector y el texto que permitía la construcción de un sentido particular para el que lee. Desde entonces, la lectura, o quizá el lector, fue la principal preocupación de la didáctica.

El importante paso que se daba desde los antiguos estudios referidos al texto literario, hasta el estudio del proceso lector, originaban, indudablemente, un cambio en los modelos de enseñanza de la literatura que da espacio a la teoría de la recepción literaria y, consecutivamente, a la educación literaria.

El cambio de paradigma basado en la educación literaria tiene el objetivo de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a la definitiva comprensión, interpretación y al valor estético de la producción literaria (Mendoza Fillola, 2001). De esta manera, la concepción didáctica de la enseñanza de la literatura, considera como eje central la actividad lectora y el proceso de recepción de la misma.

2.- El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora

La problemática de los bajos índices de comprensión lectora de los estudiantes chilenos pesquisada en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE (2015) y PISA 2012 (2014), ha suscitado el análisis de dos asuntos muy relevantes. El primero de ellos tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora como proceso complejo, y el segundo con las posibilidades de tratamiento didáctico de la lectura literaria en el aula. A pesar de que estos temas están completamente comprometidos entre sí, ha sido una ardua tarea concretar en el aula la relación existente entre ambos. De hecho, la preocupación nacional más importante para las autoridades y para los profesores de aula, la constituye el deficiente resultado de los niveles de comprensión lectora evidenciado en las pruebas estandarizadas por encima del desarrollo de habilidades asociadas a la educación literaria. Autores como Núñez (2007) y Sánchez (2010) afirman al respecto que no sólo sería posible establecer la relación, sino que, además, si se implementaran determinadas estrategias para favorecer el proceso lector activo de los jóvenes (ayudando y enseñando a comprender) y se replanteara la forma de integrar la literatura en el aula, sería posible el desarrollo de competencias integrales que contribuirían a mejores resultados y a generar mayor vínculo motivacional entre los estudiantes y la lectura.

López Molina (2004) sostiene que la educación literaria se forma a partir de las diversas actividades que constituyen parte del proceso de

lectura. “[...] No podemos entrar de lleno en la lectura obligatoria de obras clásicas de nuestra literatura, alejadas por su lenguaje y por sus temas del interés de los alumnos, sin haber seguido antes un proceso de aproximación” (2004:8). Asimismo, la motivación se constituye como un elemento fundamental para propiciar la mejora en la comprensión de aquello que se lee (Lu, 2007).

Lamentablemente, en la mayoría de las escuelas, la literatura se orienta como un discurso al servicio del comentario lingüístico y de la enseñanza de la lengua (Munita y Colomer, 2013), mientras que su tratamiento utilitario no está encaminado hacia el desarrollo del pensamiento simbólico y de la creatividad verbal, poniendo en riesgo el enorme potencial imaginativo de los niños (Alzate, 2000). Como lo señalan Dueñas y Taberero (2013:65):

Ha costado, sin duda, entender que la lectura es un objetivo de aprendizaje complejo, como es complicado generar cualquier afición o hábito que trascienda la estimulación emocional inmediata. También ha costado entender, aunque parezca en principio evidente, que la propia iniciativa del individuo desempeña en última instancia una función decisiva, por lo que la inducción externa, el condicionamiento ajeno, si no van acompañados de experiencias positivas de lectura, si no están tamizados por la propia reflexión personal, de poco sirven en un plazo medio.

En este sentido, la selección de las obras literarias asignadas para la lectura escolar se realiza en función de las sugerencias ministeriales entregadas a los profesores, quienes preocupados por cumplir con los lineamientos curriculares, desdeñan las posibilidades de trabajo didáctico con la literatura clásica (Dueñas y Taberero, 2013) y las oportunidades de aprendizaje efectivo que pudiesen generar, considerando, por ejemplo las motivaciones de los lectores escolares. Por esta razón es que se hace necesario considerar criterios más definidos en la selección de las obras, entre los que destacan: las características del destinatario lector, las posibilidades formativas que la lectura ofrece, las vinculaciones con referentes juveniles, lecturas estimulantes, desafiantes y contextualmente cercanas a los intereses de los lectores (Margallo y Mata, 2012). Especialmente, se sugiere realizar

una selección formada por obras de literatura infantil y juvenil (LIJ), literatura popular, aquellas obras que pertenecen al canon y que estén al alcance de los estudiantes (Núñez, 2006; Colomer, 1991).

3.- Metodología y características de la investigación

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación mayor orientada en recoger de los fundamentos teóricos actuales, claves para generar un análisis coherente sobre la lectura que realizan los estudiantes en Chile y el tratamiento didáctico de la literatura en la escuela, rescatando las percepciones y valoraciones del alumnado y el profesorado en torno a la lectura y la literatura en el aula chilena. El estudio, en términos generales, pretendió investigar el proceso de lectura que se desarrolla en los estudiantes chilenos de catorce años, cuando se enfrentan a una novela española clásica, como *El Lazarillo de Tormes*.

La investigación fuente a la que nos referimos, constituye un *cuasi-experimento* en el que se buscó comprobar los efectos de una intervención didáctica específica, basada en el Modelo Interactivo de Lectura (Solé, 2006) y en la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987; Mendoza 2001, 2006) para el tratamiento de la obra literaria española en dos grupos intactos: control y experimental, a través de los instrumentos de pre y postest de lectura comprensiva y cuestionarios que permitieron disponer de la información necesaria para el análisis y el establecimiento de las conclusiones derivadas del trabajo empírico y de la fundamentación teórica que orienta el estudio.

La intervención didáctica para el tratamiento de la obra literaria que se incorporó en la investigación principal, considera tres momentos de ejecución, originados, como se ha dicho, del modelo interactivo de Solé (2006). Cada uno de estos conforma las estrategias que contribuyen a lograr la comprensión de la obra. Se describen a continuación:

a) Antes de la lectura, se consideran factores como la motivación, los objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos y las predicciones respecto del texto. Para iniciar el trabajo de lectura, se utiliza el recurso audiovisual y tecnológico que genera la activación y la motivación en los jóvenes lectores: la serie de televisión, «El Chavo del ocho», específicamente el capítulo *Ratero*.

b) Durante la lectura: los alumnos dialogan en torno a la experiencia literaria, utilizando, para este fin, la aplicación *grupo de Facebook*. De este modo, el espacio definido para la participación se transforma en soporte de sus comentarios, conversaciones y dudas referidas a la lectura de la obra literaria, facilitando el seguimiento y acompañamiento de su proceso lector (Leibrandt, 2010).

Entre las estrategias específicas incorporadas en la propuesta didáctica, se destacan: motivación constante a la lectura; relación del conocimiento previo con el nuevo conocimiento; elaboración de interrogantes personales y constantes por parte del lector; metacognición; vigilancia consciente de la propia comprensión del lector; interacción durante todo el proceso como lector activo con el texto literario; elaboración de interpretaciones y asignación de sentidos al texto literario; contextualización de la lectura con otros escenarios previstos o conocidos; evocación de sentimientos y emociones relacionados con la lectura; evaluación del proceso general de lectura.

c) Después de la lectura, los estudiantes trabajan en una *webquest* en la que desarrollan diversas tareas de lectura (Quintana e Higuera 2009; Leibrandt, 2010), entre las que podemos ejemplificar:

- Si Lázaro hubiese vivido en Chile, ¿qué amos pudo haber conseguido? ¿Cómo pudo ser esta vivencia con cada uno? Describe. ¿Qué engaños y sufrimientos pudo haber vivido con ellos? Relata.
- A partir de la pregunta anterior, crea un nuevo tratado de la novela con uno de los nuevos amos, contextualizado en nuestro país y en nuestra época.

- ¿Qué estipula en su contenido la Declaración de los derechos de los Niños de tu país y qué aspectos tratados se presentan vulnerados en la vida de nuestro protagonista? Indique los aspectos y argumente.

Cada tarea busca potenciar en los estudiantes lectores distintas habilidades que facilitan su experiencia con el texto clásico español. Entre las estrategias específicas que se potencian están: metacognición, constatación del objetivo de lectura trazado anteriormente, verificación de hipótesis de lectura, contextualización de la obra literaria, integración de saberes textuales y contextuales, evocación a la experiencia, a los principios sociales y los derechos humanos.

A partir de la intervención didáctica sintetizada, el trabajo investigativo que se detalla a continuación conforma un estudio de análisis de opinión transversal, exploratorio y descriptivo que tuvo como propósito indagar en las actitudes lectoras del grupo de estudiantes de 14 años de edad¹, en sus percepciones sobre la experiencia de la lectura literaria en el aula y la valoración del trabajo didáctico de la novela española citada que se llevó a cabo.

Para alcanzar este objetivo, se diseñó un cuestionario que fue aplicado a los 23 estudiantes del grupo experimental, una vez que participaron en el proceso de lectura de la novela seleccionada y en su aplicación didáctica en el aula.

El instrumento de recogida de datos se constituyó de las siguientes dimensiones y cantidad de preguntas asociadas:

- a) Autoevaluación de las actitudes ante la lectura de los estudiantes, compuesta por 15 preguntas cerradas.
- b) Evaluación y valoración del trabajo didáctico de la novela, compuesta por 13 preguntas cerradas
- c) Relación del estudiante lector con la obra literaria seleccionada, en la que se integran 10 preguntas cerradas y dos preguntas abiertas que permiten el desarrollo de ideas.

¹ Equivalente a estudiantes al curso de octavo año de educación básica en Chile.

La aplicación del instrumento que se describe, se produjo con posterioridad a la implementación de la secuencia didáctica para la comprensión de la novela española. Una vez finalizado el proceso de recogida de datos a los estudiantes, se inició el análisis descriptivo de frecuencias absolutas y porcentuales por cada pregunta y dimensión estudiada y un análisis gráfico de las respuestas que complementa su presentación.

4.- Principales resultados obtenidos

El resultado de la investigación que buscó comprobar los efectos de la intervención didáctica específica, basada en el Modelo Interactivo de Lectura (Solé, 2006) y en la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987; Mendoza 2001, 2006) para el tratamiento de la obra literaria española, logró mostrar, luego de las pruebas de comprensión, la diferencia apreciable entre los grupos analizados (control y experimental) reflejando cuantitativamente el incremento de las habilidades lectoras de aquellos estudiantes que participaron del proceso literario conociendo e integrando las estrategias didácticas sugeridas. Se verificó, además, que las estrategias diseñadas y seleccionadas para la implementación de la propuesta, apuntaron directamente al desarrollo de la habilidad lectora, a la relación comunicativa-literaria que se establece entre emisor y receptor en la recepción de las obras, la metacognición y la valoración de esta obra clásica española.

En tanto que el estudio de opinión transversal, exploratorio y descriptivo que indagó en las actitudes lectoras del grupo de estudiantes, en sus percepciones sobre la experiencia lectora y la valoración del trabajo didáctico de la novela española, muestra los siguientes hallazgos, estructurados según las dimensiones descritas anteriormente:

- Presentación de los resultados referidos a la autoevaluación de las actitudes lectoras de los estudiantes del grupo consultado.

La primera de las actitudes que se pretendió determinar en este estudio tiene que ver con la *valoración que los estudiantes consultados hacen de la lectura como herramienta de comunicación y formación*. El 65 % de los encuestados señaló apreciarla bastante, por su parte, el 31% indicó apreciarla mucho, mientras que sólo el 4% le otorgó poco aprecio.

La segunda de las actitudes consideradas en el estudio frente a la lectura tiene relación con *la conciencia que tienen los jóvenes sobre la importancia social, académica y personal de poseer el hábito lector y buena comprensión lectora*. La encuesta evidencia que el 69% de los estudiantes del grupo experimental es bastante consciente de la importancia que posee, el 22% muy consciente, y sólo el 9% poco consciente.

El 35% de los encuestados *valoró bastante, como persona culta, a aquella que lee y aspira a ser lector*; el 52% de los estudiantes del grupo experimental lo valoró mucho, mientras que el 13% de ellos consideró que tiene poco valor. En este mismo contexto, todos los estudiantes encuestados *asumieron que la condición de lector aporta prestigio a las personas y valor a sus ideas y opiniones*. Si bien el 17% indicó que lo asume en poca medida, el 48% consideró que lo asume mucho, mientras que el 35% cree bastante en el aporte descrito.

La quinta actitud evaluada, esta es, si el estudiante *se esfuerza en mejorar su comprensión y aceptar de buena forma las correcciones y las sugerencias que recibe*, refleja los siguientes resultados: el 35% de ellos señala que lo hace bastante, el 43% se esfuerza e intenta mejorar en lectura con mucha frecuencia, mientras que el 22% lo hace en menor medida, y ninguno considera que es un tema indiferente.

Ante la afirmación, *Me gusta leer y compartir experiencias de lectura*, el 4% de los estudiantes del grupo experimental manifiesta no gustarle, el 22% de ellos sostiene que les gusta bastante, el 26% dice

que les gusta mucho y, finalmente, el 48% afirma gustarle poco leer y compartir las experiencias de lectura.

Respecto al *nivel de interés y respeto que para los estudiantes representa la variedad de puntos de vista reflejados en los textos*, un 9% muestra poco interés y respeto, un 39% bastante, y un 52% indicó manifestar mucho interés y respeto por la diversidad de puntos de vista que muestran los textos que leen.

La distribución de los porcentajes asociados a *la valoración de la riqueza que supone conocer otras realidades, contextos y pensamientos a través de la lectura*, un 4% de los estudiantes otorgan poca valoración, un 44% mucha valoración y un 52% le concede bastante valoración.

El 4% de los estudiantes encuestados señaló no sentir curiosidad alguna por leer textos de variados temas en soportes diversos. El 39% indicó sentir poca curiosidad, mientras que el 31% y el 26% dijo sentir mucha y bastante curiosidad, respectivamente.

El 44% de los encuestados, indicó *no* tener participación en actividades relacionadas con la lectura; el 43% dijo tener poca participación y el 13% señaló tener mucha participación en este tipo de actividades.

El mayor porcentaje de los estudiantes, equivalente a un 48%, señaló visitar y hacer poco uso de la biblioteca escolar. Mientras que el 35% de ellos, indicó no visitarla ni hacer uso de esta. Por otra parte, el 13% de los encuestados expresó visitarla y hacer uso de ella, en tanto que sólo el 4% refirió hacerlo bastante.

En la cuestión, *tengo motivaciones para progresar como lector*, los encuestados respondieron de la siguiente forma: un 13% indica no tenerlas, el 26% afirma tener pocas motivaciones, mientras que el 57% señala poseer muchas motivaciones; solo el 4% de este grupo de estudiantes respondió tener bastantes motivaciones.

El 4% de los estudiantes declaró que *no solicita ayuda para resolver las dificultades que pueden surgir con la lectura*, el 48%, por su parte, solicita apoyo pocas veces, el 35% de los estudiantes lo solicita muchas veces, mientras que únicamente el 13% indica hacerlo en bastantes oportunidades.

Con respecto a *la valoración que los estudiantes del grupo hacen sobre los aportes de la lectura en sus vidas, como la formación y entretenimiento*, el 9% de ellos indica otorgar poca valoración, el 43% mucha valoración, y el 48% le asigna bastante valoración.

El 100% de los estudiantes del grupo consultado considera *que la secuencia didáctica desarrollada, le ha permitido creer que las obras clásicas pueden ser más atractivas para ellos si se las presentan de formas distintas a las convencionales*. Específicamente, las respuestas se dividieron en un 57% y un 43% que representan los valores mucho y bastante, respectivamente.

- Presentación de los resultados atendiendo a la valoración del trabajo didáctico de la lectura del grupo encuestado.

Las actividades que se detallan a continuación y que fueron trabajadas en el desarrollo de la secuencia didáctica de la novela *El Lazarillo de Tormes*, se integraron en la segunda parte del instrumento de consulta para su valoración. Los estudiantes asignaron a cada actividad una puntuación variable de 1 a 10, dependiendo de cuánto le gustó. De ese modo, asignaron 1 punto en el instrumento a la actividad que les gustó menos y 10 a la que más les agradó. La Figura 1 muestra las actividades y la puntuación asignada a cada una:

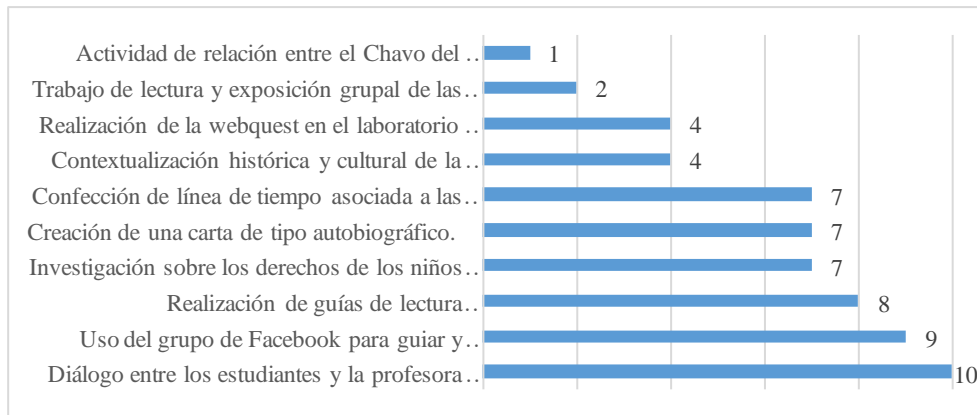


Figura 1: Actividades para el trabajo didáctico de la obra literaria.

Las dos actividades mejor valoradas por los estudiantes del grupo experimental, e incorporadas en el desarrollo de la secuencia didáctica de la novela *El lazarillo de Tormes* son:

1. Diálogo entre los estudiantes y la profesora sobre la lectura en el tiempo de la clase.
2. Uso del grupo de *Facebook* para guiar y acompañar la lectura de la novela desde el hogar.

Entre los argumentos que detallan los estudiantes, estos indican que las actividades les parecieron desafiantes (4%), entretenidas (17%), interesantes (44%) y novedosas (35%).

En el caso de las tareas menos valoradas, los resultados son los siguientes:

1. Actividad de relación entre el *Chavo del ocho* (capítulo “Ratero”) y *El lazarillo de Tormes*.
2. Trabajo de lectura y exposición grupal de las tareas propuestas en la *webquest*.

Los estudiantes apuntan que las actividades no motivaban (35%), eran tradicionales o comunes (26%), eran pesadas o difíciles de realizar (17%) y eran aburridas (22%).

El resultado de la valoración del grupo experimental sobre el trabajo didáctico para la comprensión de la obra literaria se traduce en la puntuación (de 1 a 4) que los alumnos asignaron al hecho de si trabajar la lectura de este modo, les ayudó a comprender mejor la obra literaria. No hubo estudiantes que hayan considerado la puntuación mínima, es decir, que no les haya ayudado a trabajar la lectura literaria de este modo. El 4% de los encuestados valoró con 2 puntos el trabajo realizado, el 26% otorga 3 puntos al trabajo didáctico, mientras que el 70% de los estudiantes asigna una puntuación máxima al trabajo desarrollado.

Con respecto a los resultados obtenidos en torno a *la percepción y gusto de los estudiantes del grupo experimental por la novela leída*, en una escala de 1 a 4, donde 1 es menor y 4 la máxima puntuación, el 9% de los estudiantes asigna la puntuación 1 para indicar cuánto le ha gustado la obra literaria, el 13% concede un 2 en la escala de valoración, el 52% puntúa con 3 y el 26% asigna 4 puntos.

Si nos ocupamos de la *percepción sobre el método de trabajo implementado para la lectura*, el 13% de los estudiantes sostiene que le pareció normal, el 17% lo consideró adecuado, el 9% lo catalogó como complejo y el 61% de los consultados lo describió como dinámico y ameno.

En cuanto a los resultados obtenidos acerca de *la apreciación de los estudiantes sobre la cantidad de actividades consideradas para el trabajo de lectura*, el 9% indicó que eran muchas, el 13% que eran pocas, y el 78% determinó que la cantidad de actividades sugeridas eran suficientes.

Los resultados obtenidos que concierne a *la valoración de los estudiantes sobre el interés hallado en las actividades del trabajo de lectura*, muestran que el 9% de los encuestados las calificó como poco atractivas, el 69% las consideró como atractivas, mientras que el 22% las evaluó como muy atractivas.

En cuanto a los resultados de *la valoración que realizan los estudiantes sobre el nivel de dificultad hallado en las actividades de lectura*, el 30% las considera fáciles, mientras que el 70% las cataloga como difíciles.

El 13% de los estudiantes del grupo experimental indicó que la herramienta *Facebook* fue poco útil para acompañar su proceso de lectura, el 39% manifestó que le resultó útil y el 48% de los encuestados afirmó que le pareció muy útil para el trabajo desarrollado con la novela clásica. Si nos ocupamos de *la valoración referida al nivel de interés suscitado a causa del su uso*, el 9% de los estudiantes la calificó como aburrida, el 22% la catalogó como normal y el 69% afirmó que el uso de la herramienta *Facebook* le pareció interesante en el desarrollo de su proceso lector. El 30% del grupo experimental indicó, además, que el *nivel de dificultad* le pareció fácil, mientras que al 70% de los encuestados le resultó normal.

Para el 48% de los estudiantes del grupo experimental, el trabajo realizado a través de la *webquest* resultó ser de utilidad, mientras que un 35% consideró que fue muy útil para desarrollar el proceso de lectura. En concordancia con lo anterior, el 61% de los alumnos sostiene que *la webquest es una estrategia interesante de desarrollar y que además representa un grado de dificultad normal* en un 91% de las valoraciones.

En cuanto a *los materiales dispuestos para desarrollar el trabajo de lectura*, los estudiantes consideraron que fueron interesantes (83%), suficientes (83%) y según el criterio de dificultad, calificados como normales para su uso (78%).

Finalmente en esta fase del estudio, los estudiantes afirmaron en un 65% que *su participación en el proceso lector de la novela, ha sido mayor que otras veces*.

- Presentación de los resultados referidos a la autoevaluación con respecto a la experiencia literaria del grupo experimental con la novela *El lazarillo de Tormes*.

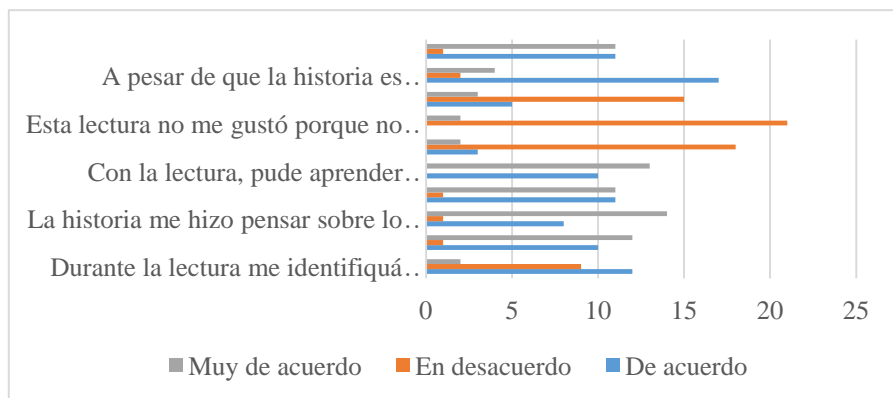


Figura 2: Autoevaluación de la experiencia literaria.

El 61% de los estudiantes *logró identificarse con Lázaro y las situaciones que el protagonista de la novela experimentó*. Al 48% de ellos *le divertieron las travesuras del protagonista*, pero no al 52% de los consultados. Pese a lo anterior, al 96% *la historia le hizo pensar sobre lo difícil que puede llegar a ser la vida para algunos niños*. Al mismo porcentaje, le suscitó, además, *reflexionar sobre las sociedades y sus vicios*.

El 100% de los estudiantes *cree que con la lectura efectuada pudo aprender más de la novela picaresca*, aunque los porcentajes se dividen en *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, con 43% y 57%, respectivamente. A pesar de que la obra es antigua, *logró interesar al 78% de los jóvenes lectores*, de hecho, solo el 9% afirmó, en una consulta específica, que *la obra no le gustó porque no entendió la historia*, frente a un 91% que piensa lo contrario. En efecto, el 96% de los lectores consideró que, de todos modos, *vale la pena leer la novela española*.

En la última parte del instrumento aplicado, se consultó a los estudiantes *sobre sus percepciones sobre el trabajo didáctico específico y sobre sus ideas de cómo enseñar literatura en la escuela*. Las

observaciones de los estudiantes ante la posibilidad de mejorar la secuencia se detallan a continuación:

La secuencia hubiese sido mejor si...

- [sic] *Si se hubiese empleado más tiempo, a todos le hubiese costado menos la lectura.*
- *Nada porque fue una secuencia buena.*
- *Fue correcta, tanto los procesos de actividades y como los análisis que se realizaron.*
- *Si integraran elementos más novedosos a los procedimientos de lectura.*
- *Creo que todo se trabajó bien en todo ámbito.*
- *Hubiese sido seguida, sin tanta presión, y que tomaran tiempo para que se obtuvieran mejores resultados.*
- *Las clases hubiesen sido más dinámicas.*
- *Se hicieran más actividades llamativas para uno como estudiante.*
- *Actuación a otros cursos.*
- *(Si la obra) tuviera un lenguaje más actual.*
- *Haber decorado algún mural dentro de las instalaciones conmemorando la actividad realizada para motivar a los otros cursos.*
- *Experiencia buena porque es una manera didáctica de leer un libro*
- *Las actividades nos permitan analizar de mejor manera e interactuar en la historia*
- *Estoy conforme con lo propuesto en las actividades. [sic]*

Finalmente, las observaciones de los estudiantes del grupo experimental para mejorar las clases de literatura en la escuela expresan lo siguiente:

- [sic] *Las clases de literatura se podrían mejorar si todas fueran como las que tuvimos el agrado y privilegio de llevar a cabo con el Lazarillo, ya que de esa manera el estudiante aunque sea débil en el ámbito de comprensión lectora, puede tener una apreciación clara del tema, así este sentiría mucho más interés para seguir leyendo de esta manera.*
- *... que sean mucho más dinámicas.*
- *Realizando trabajos más didácticos y diferentes.*
- *Haciendo más actividades prácticas y que llamen más la atención.*
- *Se pueden mejorar de distintas maneras. En estos tiempos en los que la sociedad se mantiene a un ritmo acelerado y los estudiantes quieren todo de manera inmediata, se tiende a perder la literatura solo por el hecho de que necesita mayor trabajo que sentarse frente a un televisor. Por eso estas actividades que permiten que el alumno*

salga de la rutina provocan mayor entendimiento, debido a lo anterior, como estudiante propongo una mayor importancia a las representaciones de los libros, como por ejemplo: obras teatrales, adaptaciones cómicas, etc. que dan un grado más de deleite al leer las obras, porque te imaginas a tus compañeros y a ti mismo realizando las acciones que los personajes hacen.

- *Opinar cada clase sobre el libro leído o por leer.*
- *Se debería adherir más herramientas de ayuda para obtener una mejor comprensión de textos antiguos de lenguaje antiguo y difícil de entender para que se obtengan mejores resultados.*
- *Con actividades más recreativas.*
- *Análisis de cada parte de la obra, para luego complementarlo con guías o cuestionarios.*
- *Haciendo más actividades que llamen la atención del estudiante y no se transforme en algo aburrido.*
- *Podrían mejorar haciendo más actividades como estas, para lograr comprender bien los textos que nos dan en el colegio, ya que algunos son bastante complejos.*
- *Las clases de literatura a mi parecer deben de seguir de la forma como se ha planteado con este libro del lazarillo de Tormes.*
[sic]

5.- Discusión de los resultados y principales conclusiones del estudio

A partir de la autoevaluación de las actitudes ante la lectura de los estudiantes, la evaluación y valoración del trabajo didáctico de la novela española, es posible plantear una serie de consideraciones finales y conclusiones derivadas del estudio.

Los estudiantes del grupo experimental valoran de forma significativa la lectura como herramienta de comunicación y de formación; indican, asimismo, tener una clara conciencia sobre la importancia social, académica y personal que implica poseer un hábito lector consolidado y una buena comprensión lectora. El grupo en su totalidad asume que la condición de lector aporta prestigio a las personas y solidez a sus ideas y opiniones.

Para ninguno de los estudiantes el tema de la lectura resulta indiferente. De hecho, es considerada como un aporte en sus vidas en cuanto a la formación y posibilidades de entretención que otorga.

En este sentido, la valoración de los estudiantes es coherente con el planteamiento de Lerner (2001: 126):

En la escuela –ya dijimos– la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir la función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” –o “representar”– en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social.

Un amplio porcentaje de los estudiantes asevera que teniendo motivaciones para progresar como lectores, se esfuerzan por mejorar sus capacidades lectoras aceptando, de buena forma, las correcciones y sugerencias eventuales que se les realiza en los procesos de lectura. En este sentido, los estudiantes establecen de forma inherente la relación entre motivación y comprensión para favorecer la experiencia lectora (Lu, 2007). En este mismo contexto manifiestan que al enfrentar dificultades en los procesos de lectura suelen pedir apoyo para resolverlas.

Pese a lo anterior, no se manifiesta una inclinación significativa que determine el gusto de estos jóvenes por la lectura y por compartir vivencias literarias. El bajo nivel de participación en actividades externas a la experiencia didáctica, como la participación en talleres literarios o en concursos de la misma naturaleza, no es coherente con las actitudes representadas ni con la curiosidad declarada por los estudiantes ante los textos, pues se muestran interesados por la variedad de puntos de vista, por la riqueza que supone conocer otras realidades, contextos y pensamientos a través de la lectura.

Los estudiantes destacaron entre las actividades desarrolladas para la lectura de la novela, el diálogo generado con la profesora en el tiempo de la clase, el uso de la herramienta social *Facebook* para acompañar la lectura desde el hogar y la ejecución de guías de lectura (cuestionarios) para facilitar la comprensión a través del análisis de la novela, siempre manteniendo una actitud de diálogo con la profesora.

Los alumnos del grupo participante calificaron las actividades destacadas como interesantes y novedosas, hecho que se proyectó en la motivación y en la disposición frente al trabajo de las sesiones dentro y fuera del aula (red social), y en los resultados cuantitativos de las pruebas aplicadas para evaluar la comprensión lograda después de llevar a cabo la intervención didáctica. En este sentido, se puede afirmar que los jóvenes lectores logran comprender aquello que les motiva realizar, o bien, que si la experiencia lectora es satisfactoria, también lo sería la realización de actividades en torno a la lectura, ajenas a la calificación en el aula o a la arbitrariedad interpretativa del profesor (Núñez, 2007).

Si nos ocupamos de aquellas actividades menos valoradas, es preciso mencionar que corresponden a los momentos inicial y final de esta secuencia: la activación de conocimientos para relacionar la figura estereotípica del Chavo del ocho y Lázaro en cuanto a características (ambos son niños, con hambre, roban por necesidad, no poseen una familia definida y están condicionados en una sociedad adversa), y la actividad de lectura y exposición de las tareas asignadas a través de la *webquest*. Cabe destacar que no se refieren particularmente a las actividades que se incluyen en la plataforma virtual, sino a la presentación final de estas. Es posible que las habilidades requeridas para cada caso, no impliquen desafíos significativos para los estudiantes; es el caso de las relaciones que se establecen entre los personajes y la exposición oral de síntesis, respectivamente. Esto, quizá, permita comprender por qué se refieren a las actividades descritas como no motivadoras, tradicionales o comunes y aburridas.

La valoración general de los participantes en el estudio en torno al trabajo didáctico para la comprensión de la novela española clásica, es bastante favorable. De forma específica el método de lectura es considerado dinámico y ameno. Todos coinciden en que trabajar la lectura literaria de este modo les ayudó a comprender mejor la obra y, consecuentemente, a valorar la obra clásica española. Se refieren a las actividades como experiencias suficientes en cantidad, difíciles en grado de complejidad, pero atractivas de ejecutar. Una valoración especial la constituye el uso de la herramienta social *Facebook* para acompañar el trabajo de lectura a través de la creación de un grupo denominado *Lázaro de Tormes*. La interactividad y la instantaneidad que genera la red social y las posibilidades de información, difusión y comentario con respecto a los temas que aborda la novela, permitieron que los estudiantes la calificaran como *muy útil e interesante*, sin representar por ello algún grado de dificultad mayor en su uso. El grupo de *Facebook* instauró una rutina de comunicación efectiva marcada por la iniciativa, la colaboración y empatía en el grupo lector.

Por otra parte, la herramienta *webquest*, como plataforma para el desarrollo de las actividades propuestas en el trabajo didáctico de la lectura de la novela, les resultó de gran utilidad, sin representar para ellos mayor dificultad en el uso, mientras que los materiales dispuestos para la realización de las tareas (textos, enlaces, presentaciones de *power point*, vídeos), fueron interesantes, suficientes en cantidad y adecuados para su utilización.

En suma, más de la mitad del grupo de los estudiantes afirma, consecuentemente, que el nivel de participación en el proceso lector fue mayor que en ocasiones anteriores, es decir, cuando la lectura fue tratada de forma tradicional y no didáctica. En este sentido, es posible señalar que las herramientas tecnológicas son de utilidad, pues posibilitan la creación de nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje en los que se privilegia la interacción del conocimiento práctico (López, 2013), la discusión sobre la lectura literaria y la formación de otros espacios de desarrollo social vinculados a lo que se lee.

Como se ha detallado anteriormente, la lectura de las obras literarias clásicas españolas representa para los estudiantes chilenos un doble desafío; primero el de alcanzar la lectura comprensiva, y segundo el de generar el gusto por la literatura. El primer desafío implica sobrepasar la barrera comunicativa de la expresión clásica y estilística que se manifiesta en las obras canónicas, así como los contextos que, geográfica e históricamente, separan a los jóvenes de la comprensión; mientras que el segundo es una consecuencia del primero, pues nadie se motiva y disfruta de aquello que no comprende, por ello es que proponer en el aula chilena la lectura de una obra de esta naturaleza y esperar resultados sobre esta, estará intrínsecamente asociado a un trabajo didáctico pensado y contextualizado para los jóvenes lectores (Núñez, 2007).

Cabe destacar que después de llevar a cabo la intervención didáctica la mayor parte del grupo consultado logró identificarse con el protagonista de la novela y con las situaciones que este vivía; de hecho, los estudiantes declararon que la historia les permitió pensar y cuestionar aspectos relacionados con las oportunidades de vida y desarrollo de algunos niños, con las épocas y las sociedades, las costumbres relativas a la crianza, el trabajo infantil y la vulneración de derechos de los niños en Chile. Según indican los estudiantes, la novela les gusta, les resulta interesante, es comprendida y la valoran como una oportunidad de aprendizaje sobre la picaresca.

Los resultados detallados en este trabajo muestran una clara evidencia sobre las posibilidades de evaluar las actitudes lectoras de los estudiantes y su relación con la experiencia literaria. Más allá de los instrumentos estandarizados que buscan mediciones concretas, las actitudes de lectura podrían orientar aprendizajes significativos vinculados al plano emotivo de la apreciación literaria.

Podemos concluir, en definitiva, que las opiniones del alumnado en torno al tratamiento didáctico de la novela clásica española muestran claridad en el deseo y la necesidad de erradicar la tradicional fórmula de la lectura en el contexto escolar, así como de propiciar espacios de

aprendizaje participativos, reflexivos, críticos, dialógicos, interdisciplinarios y creativos, acordes con los intereses y las motivaciones de los estudiantes y con los principios de la didáctica de la literatura.

Referencias bibliográficas

Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2015). SIMCE: Evaluaciones Nacionales. Obtenido 10 de abril 2017, desde <https://goo.gl/kmLKXe>

Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2015). PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Obtenido 5 de abril 2017, desde <https://goo.gl/QqfjEi>

Alzate, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista Ciencias Humanas*, (23), 1-9.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), 21-31.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, (38), 37-46.

Dueñas, J. y Tabernero, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo*, (16), 65-77. Obtenido 15 de abril 2017, desde <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2537/1673>

Margallo, A. y Mata, J. (2012). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, M.^a P. Núñez y J. Rienda, *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 179-202. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mayoral, J. (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Munita, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral en línea]. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido 2 de abril 2017, desde <http://ddd.uab.cat/record/141588>

Munita, F. (2017). The teaching of literature: towards a consolidation of the field. *Educação e Pesquisa*. Obtenido 2 de abril 2017, desde <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Núñez, M.^a P. (2006). Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la educación secundaria. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, (223), 67-75.

Núñez, M.^a P. (2007). Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la educación secundaria. *Revista de literatura*, (223), 67-75.

Núñez, P. (2012). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, M.^a P. Núñez y J. Rienda, *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 179-202. Madrid: Ediciones Pirámide.

Leibrandt, I. (2010). Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura. *Revista Digital Universitaria*, 11, 9.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

López, M. (2013). Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros? *Tejuelo. Vol.18* (1), 24-39. Obtenido 1 de abril 2017, desde <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2553>

López Molina, J. (2004). Por una educación literaria a partir de la LIJ. *Teoría*, (17), 7-13.

López, M. y Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.

Lu, L. H. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 28 (3), 32-39.

Quintana, J., & Higuera, E. (2009). *Las WebQuests: una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información en la red*. Barcelona: Octaedro.

Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona. Graó.

Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.

***Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados
para educación infantil: una experiencia para la
formación de futuros maestros como mediadores***

***Designing a picture-book rating scale for preschool education: an
experience training future teachers as mediators***

Ana Martín-Macho Harrison

Universidad de Castilla-La Mancha
ana.martinmacho@uclm.es

María Rosario Neira-Piñeiro

Universidad de Oviedo
neiramaria@uniovi.es

DOI: 10.17398/1988-8430.27.81

Recibido el 1 de septiembre de 2017
Aprobado el 10 de noviembre de 2017

Resumen: Partiendo de la importancia del mediador en la educación literaria, se presenta una experiencia realizada con 46 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de dos universidades (Castilla-La Mancha y Oviedo). Se pretendió desarrollar su capacidad para valorar lecturas literarias para el aula de infantil, así como detectar carencias formativas. Utilizando una metodología de investigación-acción, se diseñó un plan de acción que se evaluó teniendo en cuenta: un cuestionario inicial, la observación participante, las tareas realizadas y unos cuestionarios finales de estudiantes y docentes. Siguiendo un enfoque de clase invertida, los participantes se documentaron y elaboraron colaborativamente una escala de valoración de álbumes que aplicaron posteriormente en una selección de obras. Los resultados indican que se ejercitó el pensamiento crítico de los estudiantes y se mejoró su formación como mediadores, aunque persisten algunas ideas erróneas sobre literatura infantil que confirman la necesidad de profundizar en este tipo de experiencias.

Palabras clave: Formación de Docentes; Álbum Ilustrado; Selección de Lecturas; Mediadores; Clase Invertida.

Abstract: Based on the importance of the mediator in literary education, this paper presents an experience carried out with 46 students of the Degree in Preschool Education at two Spanish universities (Castilla-La Mancha and Oviedo). The aim was to develop their ability to value literary reads for the preschool classroom, as well as to detect their training needs. By using an action research method, an action plan was designed and subsequently assessed taking into account: an initial questionnaire, participant observation, tasks carried out and both students' and lecturers' final questionnaires. Following a flipped classroom approach, participants read and collaboratively elaborated a rating scale for picture books which they then applied to a selection of works. Results indicate that students' critical thinking was exercised and that their training as mediators improved. Nevertheless, some erroneous ideas regarding children's literature persist, which confirms the necessity for furthering this type of experiences.

Keywords: Teacher Education; Picture Book; Book Selection; Mediators; Flipped Classroom.

1 .- Fundamentación teórica

Los especialistas en Didáctica de la Literatura y Animación Lectora destacan la importancia de la figura del “mediador” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Lluch, 2003; Mata, 2011), entendido como “puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002:29). Entre los mediadores especializados, se distinguen los institucionales, los editoriales y los educativos, que actúan desde el ámbito de la enseñanza (Lluch, 2003). En esta tercera categoría es donde situamos al maestro como mediador en el proceso de descubrimiento de la lectura y la literatura infantil. Siguiendo a Cerrillo, Larrañaga y Yubero, podemos sintetizar en cinco las funciones del maestro como mediador: “contribuir a fomentar hábitos lectores, ayudar a leer por placer, orientar la lectura extraescolar, facilitar el proceso de selección de lecturas en función de la edad e

intereses del lector y, por último, preparar, llevar a cabo y evaluar programas de animación a la lectura” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002:30). Para ejercer adecuadamente este rol, es necesaria una formación específica, combinada con determinadas capacidades y una predisposición favorable hacia los libros y la lectura.

En este trabajo nos centraremos en una de las funciones del mediador: su capacidad para seleccionar lecturas acordes a la edad, capacidades e intereses de los lectores. Los mediadores sancionan los libros como aptos o no aptos para el destinatario infantil y seleccionan, compran o proponen determinadas lecturas a los menores (Lluch, 2003). De hecho, como apuntan Margallo y Mata, “decidir los textos adecuados para fomentar el hábito lector constituye uno de los retos al que se enfrentan los mediadores” (2015:192). En esta selección de materiales de lectura empieza el proceso de mediación, siendo ésta una fase esencial para lograr los resultados esperados (Álvarez y Castrillón, 2009; Díaz-Plaja y Prats, 2013).

Conscientes de la importancia de esta tarea, los investigadores en Didáctica de la Literatura han intentado definir unos criterios de selección que permitan distinguir las obras de calidad de las que no lo son (Taberner, 2005). Hay unanimidad en dar prioridad a la calidad artística de las obras (Colomer, 2010; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002) y se valoran la riqueza y variedad de estilos y de contenidos, el tema, los valores transmitidos, la temática, las características internas de la obra (incluyendo texto e ilustración), y su capacidad de conectar con los gustos, intereses y capacidades de los destinatarios infantiles (Colomer, 2010; Tejerina, 2004; Equipo Peonza, 2001).

De forma más específica, se han propuesto diferentes modelos y criterios para guiar el proceso de valoración de lecturas. Así, el Equipo Peonza (2001), toma como pilares tres criterios básicos: la calidad literaria, la calidez literaria -referida a la capacidad para implicar al lector y generar una respuesta personal- y la cercanía y adecuación al niño. De forma más pormenorizada, de Amo (2003:169-

171) propone una serie de pautas, organizadas en criterios estético-literarios, pedagógico-didácticos y lúdico-creativos. Por su parte, Colomer (2010:189-231) desarrolla una guía detallada para analizar y valorar los libros infantiles, teniendo en cuenta la calidad de la obra -incluyendo texto literario e ilustración-, la adecuación a los intereses y capacidades de los lectores y la diversidad de funciones, esto es, la capacidad del texto para adaptarse a diferentes lectores y propósitos formativos. También Lluch (2010) plantea una propuesta muy pormenorizada -atendiendo a diferentes géneros y modalidades textuales- que puede resultar de ayuda para los mediadores. En un trabajo más reciente, Lluch y Zayas (2015) organizan los criterios de selección de obras literarias infantiles en bloques relativos a la edad del lector, la temática, los valores y los elementos propios de cada género literario.

Por su parte, Cerrillo y Yubero (1996) proponen criterios de selección por edades, partiendo de los estadios de desarrollo evolutivo de Piaget y estableciendo en cada etapa las características de las obras relativas a los contenidos, la estructura literaria y el diseño y la forma de las obras literarias. Así, se propone una evolución en las propiedades y estructura literaria de los textos, una reducción paulatina de la importancia de la ilustración, una adaptación de la temática y los contenidos a los intereses propios de cada edad y una progresiva diversificación en los géneros, subgéneros y tipos de obras, junto con un paulatino acercamiento a las características de la literatura para adultos. La propuesta de Cerrillo y Yubero puede completarse con las orientaciones de otros trabajos ya mencionados, que también ofrecen criterios de selección en función de la edad, como los de Gasol y Arànega (2000), el Equipo Peonza (2001), Lluch (2010), o Lluch y Zayas (2015).

Si consideramos al docente como mediador, es indudable que los planes de estudio de los Grados de Maestro deben tener en cuenta las necesidades formativas expuestas anteriormente, de modo que los futuros docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias

para lograr despertar el gusto por la lectura y el placer lector en la escuela, incluyendo su conocimiento de la LIJ y su capacidad de seleccionar textos apropiados. La relevancia de estas cuestiones se refleja en la aparición de investigaciones que, desde diferentes perspectivas y enfoques metodológicos, analizan los hábitos y perfiles lectores de los maestros en formación, así como sus creencias sobre la educación literaria y su formación en literatura infantil (Díaz-Armas, 2008; Díaz-Plaja, y Prats, 2013; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014; Duszinsky, 2006; Fuster y Molina, 2016; Granado Alonso, 2009 y 2014; Granado y Puig, 2015; Munita, 2014; Pascual Díez, 2007; Silva Díaz, 2000; Tabernero, 2013).

Estos trabajos ponen de manifiesto un bajo hábito lector en los estudiantes de Magisterio (Granado Alonso, 2009; Granado Alonso, 2014), su encasillamiento lector (Colomer y Munita, 2013; Munita, 2014) y la insuficiente formación literaria con la que acceden al Grado (Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013), junto a la autopercepción de una escasa preparación en educación lectora y animación a la lectura (Granado Alonso, 2009).

En lo que respecta a la capacidad de elegir y valorar textos de lectura, muchos estudiantes declaran no saber cómo seleccionar textos literarios adecuados (Granado Alonso, 2009: 10), y poseen ideas preconcebidas sobre la literatura infantil que atañen directamente a los criterios de selección y valoración de lecturas (Tabernero, 2013). Diversas investigaciones (Díaz Armas, 2008; Tabernero, 2013, Silva Díaz, 2000; Duszinsky, 2006) sugieren que los futuros docentes anteponen el realismo a la fantasía -llegando a manifestar rechazo ante la presencia de elementos maravillosos-, prefieren las ilustraciones de estilo más convencional -de estética realista, bien perfiladas y de colores vivos- en detrimento de las que muestran una mayor complejidad artística o de carácter no figurativo, valoran negativamente la experimentación temática o formal, no aprecian la parodia o la ironía, tienen dificultades en la interpretación de imágenes metafóricas y rechazan temáticas consideradas complejas o

controvertidas, así como historias tristes, problemáticas, enigmáticas o melancólicas. Se detecta también una tendencia a infravalorar las capacidades y el nivel de competencia literaria de los niños y una sobrevaloración de la dificultad que puede suponer la presencia de palabras poco habituales (Díaz Armas, 2008). Estas ideas previas sobre cómo debe ser una obra de literatura infantil chocan con lo defendido por los especialistas, que, en palabras de Díaz Armas (2008: 188) “señalan la necesidad de que los textos literarios reflejen (...) los problemas del mundo, de que ofrezcan algún tipo de dificultad que permita a sus lectores sentirse recompensados por el esfuerzo realizado, de que hagan imaginar mundos posibles y fomenten la fantasía”.

Además, tienden a valorar la literatura según criterios extraliterarios, como su utilidad pedagógica o la transmisión de valores (Díaz Armas, 2008; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Fuster y Molina, 2016; Taberero, 2013) y realizan frecuentemente una lectura directa y moralista de las obras infantiles (Díaz Armas, 2008; Silva Díaz, 2000). Otros problemas habituales son la confusión entre “libro infantil” y “cuento” o entre literatura tradicional y de autor, así como la valoración de textos de otras épocas según parámetros ideológicos actuales (Díaz-Plaja y Prats, 2013). Además, muchos carecen de herramientas y la formación estética necesaria para analizar tanto el texto como la ilustración (Díaz Armas, 2008). Por ello, manifiestan dificultades en articular una “lectura literaria experta” (Colomer y Munita, 2013:38), lo que se traduce en una escasa capacidad de analizar críticamente textos infantiles (Díaz Armas, 2008) o de justificar las razones de la valoración que otorgan a las obras (Silva Díaz, 2000), limitándose en ocasiones a tener en cuenta el grado de dificultad del léxico, los valores transmitidos y la belleza y colorido de la ilustración (Díaz Armas, 2008).

Estas investigaciones, que hemos tomado como punto de partida del presente trabajo, ponen de manifiesto que el alumnado de Magisterio posee importantes carencias formativas en cuanto a

criterios de selección de lecturas, algo en lo que incide tanto su insuficiente formación literaria y su escaso conocimiento de la literatura infantil como la existencia de prejuicios que pueden condicionar la forma en que se valoran y seleccionan los textos para la educación literaria y la animación lectora. La solución de esta problemática pasa por el diseño de proyectos y experiencias dirigidas al desarrollo de la competencia literaria de los futuros maestros y a su formación como mediadores, tales como las planteadas, desde enfoques diferentes, por Pedormo López (2012), Contreras y Prats (2015), o Elwes Aguilar (2014), entre otras.

Pese a todo, consideramos que es necesario continuar profundizando en la formación de los futuros docentes en relación con su labor como mediadores y explorar nuevas vías que ofrezcan respuestas a la problemática expuesta. Con este propósito, se presenta a continuación una experiencia realizada con alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil, destinada a proporcionar a los futuros docentes herramientas para aprender a seleccionar y valorar textos literarios.

2.- Experiencia

2.1.- Justificación y objetivos

Esta experiencia se enmarca en los estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil de las Universidades de Castilla-La Mancha y Oviedo. Con ella, se pretende dar respuesta a carencias formativas detectadas en el alumnado, concretamente su dificultad para seleccionar lecturas literarias destinadas al alumnado de infantil y la existencia de ciertas creencias previas que condicionan negativamente su forma de valorar la literatura, destacándose una visión muy utilitarista de la misma. Así, se planteó la necesidad de despertar su juicio crítico para seleccionar obras literarias en función de criterios que fuesen más allá de los puramente instrumentales. De modo más general, se pretendió concienciar a estos futuros

mediadores de la importancia de la selección de lecturas, proporcionar conocimientos e instrumentos para seleccionar y valorar críticamente textos literarios destinados a la educación literaria y animación lectora en primeras edades y cuestionar algunas actitudes y creencias erróneas hacia la literatura infantil.

El objetivo principal de la experiencia que se presenta es fomentar el análisis crítico entre los futuros maestros de educación infantil a la hora de seleccionar y valorar lecturas. Para ello se diseñó, aplicó y valoró la propuesta didáctica que describimos a continuación. Asimismo, otro objetivo consistió en determinar las carencias y necesidades formativas en el alumnado participante.

Desde un punto de vista didáctico, mediante esta experiencia se pretendió que los alumnos fuesen capaces de:

- Tomar conciencia de la importancia de la selección de lecturas;

- Mejorar su capacidad de valorar obras para la educación literaria y animación lectora en educación infantil, prestando atención a sus diferentes dimensiones;

- Generar un instrumento útil para la valoración de lecturas;

- Ampliar y asentar los conocimientos adquiridos durante la asignatura sobre selección de lecturas mediante su aplicación práctica;

- Experimentar los beneficios de la metodología denominada “clase invertida”.

Entre la gran diversidad de textos apropiados para prelectores se consideró conveniente centrar la experiencia formativa en el álbum ilustrado, caracterizado por la combinación de palabras e imágenes (Colomer, 2010). La elección fue motivada por su relevancia en la LIJ actual, por la existencia de una amplia producción de álbumes adecuados para primeras edades, con una notable cantidad y diversidad de títulos editados en español (Selfa Sastre, Balça y Costa, 2017). Además, su valoración requiere tener en cuenta tanto el lenguaje verbal como el visual.

2.2.- Metodología

Este trabajo emplea una metodología de investigación-acción, pues se apoya en un plan de acción diseñado y aplicado por dos docentes para lograr una mejora en la práctica educativa.

La investigación-acción se define como “un estudio de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot, 1993, cit. en Latorre Beltrán, 2004:370), y adopta la forma de una intervención a pequeña escala, diseñada para dar respuesta a un problema o necesidad, implicando una observación y reflexión posterior sobre las acciones llevadas a cabo y sus resultados (Albert Gómez, 2006; Cohen, Manion y Morrison, 2005:226-7; Latorre Beltrán, 2004). Este modelo promueve la teorización partiendo de la práctica, pero su propósito fundamental es lograr una mejor comprensión de las prácticas educativas, y transformarlas para dar lugar a una mejora (Latorre Beltrán, 2004). Apoyada en procedimientos cualitativo-etnográficos, la investigación-acción se organiza en ciclos, basados en la estructura planificación- acción-observación-reflexión (Albert Gómez, 2006; Latorre Beltrán, 2004:223).

En este caso, se partió de una necesidad formativa de los estudiantes del grado de maestro, referida a su capacidad de seleccionar y valorar adecuadamente obras literarias. Con el propósito de contribuir a una mejor formación de los futuros maestros en este aspecto -esencial para ejercer su labor como mediadores- se diseñó y ejecutó el plan de acción que se expone a continuación.

Dado que el diseño de una investigación-acción requiere un diagnóstico previo (Bisquerra, 2004), se realizó un cuestionario inicial al alumnado participante para conocer sus ideas y conocimientos previos sobre la selección de lecturas y detectar posibles carencias formativas. Dicho cuestionario, de carácter anónimo, fue aplicado a principios de curso en los dos grupos participantes. El cuestionario

constaba de dos partes. La primera (Anexo I) era una única pregunta abierta, donde se pedía que el alumnado indicase, por orden de importancia, cinco aspectos que le pareciesen relevantes para la selección de obras literarias destinadas a iniciar al alumnado de infantil en la literatura y a despertar su interés por la lectura y los libros.

La segunda parte (Anexo II) se componía de 17 ítems, en los que había que indicar el grado de acuerdo o desacuerdo utilizando una escala tipo Likert de 5 opciones. Todos los ítems recogían afirmaciones sobre diferentes aspectos implicados en la valoración de libros infantiles (importancia de la ilustración, tipo de letra, temática, valores, etc.).

El diseño y aplicación de un proyecto investigador requiere habitualmente un ensayo preliminar para verificar la adecuación de los instrumentos y técnicas, y realizar los ajustes que se estimen oportunos antes de la aplicación definitiva (Morles, 2011). Por este motivo, se estimó oportuno realizar previamente una experiencia piloto. Para ello, se seleccionó una asignatura optativa, lo que permitió disponer de una muestra reducida de estudiantes para la fase de pilotaje. Una vez finalizada la aplicación de la experiencia piloto, se realizaron algunos ajustes de diseño y se aplicó el plan de acción definitivo en una muestra más amplia de estudiantes, eligiendo para ello un grupo de una asignatura obligatoria del grado.

Por otra parte, como la investigación-acción otorga importancia a la indagación autorreflexiva de los agentes implicados (Bisquerra, 2004), se estimó conveniente tener en cuenta la percepción final del alumnado y del profesorado participante. De este modo, el análisis y valoración de la experiencia se basó en las herramientas indicadas a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. Herramientas de análisis y valoración de la experiencia

Alumnado	Profesorado
<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario inicial de diagnóstico. • Tareas realizadas. • Cuestionario final de opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Cuestionario final de opinión.

2.3.- Contexto y muestra

La experiencia se llevó a cabo el curso 2016-2017 con 46 estudiantes (45 chicas y un chico) del Grado en Maestro en Educación Infantil de dos universidades españolas. El pilotaje se realizó en la Universidad de Castilla-La Mancha, con un grupo de 6 estudiantes matriculadas en la optativa cuatrimestral de 4º curso “Animación a la Lectura en Lengua Extranjera para Educación Infantil”. La experiencia final se desarrolló unos meses después en la Universidad de Oviedo, con un grupo de 40 estudiantes de la asignatura anual obligatoria de 3º curso “Didáctica de la Literatura Infantil”.

2.4.- Diagnóstico

Antes del inicio de la experiencia, se pidió a los participantes que respondieran de forma individual al cuestionario anónimo descrito en el apartado Metodología, con el propósito de conocer sus conocimientos e ideas previas sobre selección de lecturas (Anexos I y II).

En la primera parte del cuestionario, la práctica totalidad de los participantes respondió que se fijaría en que la obra, su tema o sus personajes fuesen “adecuados para la edad” de sus alumnos, sin ser capaces de desarrollar en qué consistía esa adecuación a la edad. Se

hacia necesario, por tanto, que fueran conscientes de que no les bastaría con emplear obras recomendadas para la edad de su interés, pues “en palabras de Rosa Tabernero, establecer un bloque de recepción por edades es una cuestión pragmática que atiende a determinados libros y no siempre funciona. De hecho, cada vez se tiende más a un receptor sin edad o incierto, como es el caso del álbum” (Lluch, 2010: 72).

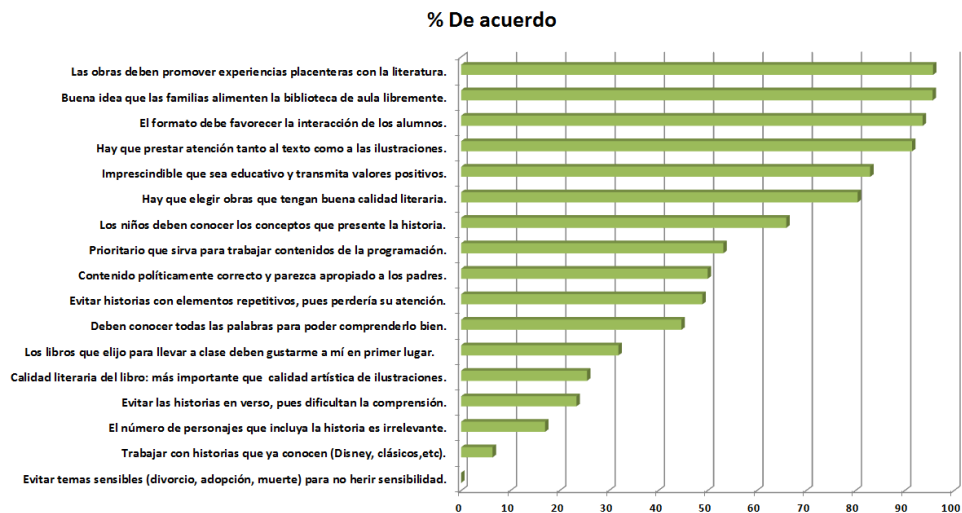


Figura 1: Resultados de la segunda parte del cuestionario de diagnóstico (Anexo II): porcentaje de “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”.

La segunda parte del cuestionario (Figura 1) reveló que la mayoría de los estudiantes opinaba que *las obras deben promover experiencias placenteras con la literatura* (95,7%). Aunque veían *necesario prestar atención tanto al texto como a las ilustraciones* (93,6%), un 25,5% priorizó la calidad literaria del libro por encima de la calidad artística de sus ilustraciones y un 34% no supo qué aspecto sería más importante. Solo un 40,4% se mostró contrario a esta idea de dar mayor importancia a la calidad del texto que a la de la ilustración.

La tendencia de los estudiantes a instrumentalizar la lectura quedó confirmada: un 83% juzgaba *imprescindible que el libro fuera educativo y transmitiera valores positivos* y más de la mitad (53,2%) priorizaba que sirviera *para trabajar contenidos de la programación de aula*.

Esto contrasta con una tendencia a infravalorar la lectura como fuente de descubrimiento de conocimiento y léxico, ya que a la hora de seleccionar obras para su aula, le dieron importancia a que no contuviera ni palabras (44,7%) ni conceptos (66%) desconocidos para los niños.

Por último, aunque el 95,7% dijo estar en desacuerdo con la idea de *evitar temas sensibles (divorcio, adopción, muerte, etc.) para no herir la sensibilidad de familias y/o alumnos*, el 50% consideró *importante que el contenido sea políticamente correcto y parezca apropiado a los padres*.

2.5.- Descripción de la experiencia

Tanto la experiencia piloto como la definitiva se llevaron a cabo al final de la asignatura, con la intención de que los participantes ya hubieran adquirido una serie de conceptos sobre literatura infantil.

A fin de maximizar el tiempo para la interacción en el aula, se optó por el modelo denominado “clase invertida”, un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza del espacio del aprendizaje grupal al individual. Así, el espacio grupal se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el educador guía a los estudiantes mientras estos aplican los conceptos y se implican creativamente en la materia (Flipped Learning Network, 2014:1). Diversas investigaciones empíricas demuestran que tanto la motivación como el rendimiento de los estudiantes mejoran al emplear

el modelo de la clase invertida (Bergmann y Sams, 2012). Los profesores universitarios destacan que aumenta la implicación del alumnado, la profundidad del aprendizaje y la adaptación al ritmo individual de cada estudiante (Martín y Santiago, 2016:120).

La transmisión de contenidos, en lugar de llevarse a cabo mediante clases magistrales, se convirtió en no presencial a través de lecturas. Así se ganó tiempo en el aula para el debate, la reflexión, la toma de decisiones y la resolución de problemas mediante el trabajo cooperativo.

La experiencia se diseñó para ser desarrollada en las siguientes cuatro fases (Tabla 2):

Tabla 2. Fases, temporalización y materiales

Fase	Temporalización	Material
1. Documentación	No presencial	Bibliografía
2. Puesta en común en equipos y elaboración de escala de evaluación consensuada en gran grupo	Sesión presencial de 2h	Bibliografía leída en fase 1
3. Publicación de la escala de evaluación en el campus virtual	No presencial	Escala de evaluación consensuada

4. Aplicación de la escala de evaluación	Sesión presencial de 2h	Escala de evaluación consensuada, álbumes ilustrados
--	-------------------------	--

Los participantes trabajaron en equipos de entre 3 y 5 estudiantes. En la **FASE 1 (Documentación)** se asignó a cada miembro del equipo la lectura de unas 8 páginas de un material de referencia, elegido por las docentes por su relevancia para la selección de obras literarias destinadas a la etapa de Educación Infantil, incluyendo textos de Lluch (2010), Colomer (2015), Lluch y Zayas (2015) y Cerrillo y Yubero (1996). Se les pidió que cada uno leyera su texto antes de la primera sesión, extrayendo los elementos más relevantes en cuanto a la selección de material de lectura en Educación Infantil.

En la **FASE 2 (Elaboración del instrumento)**, los miembros de cada equipo pusieron en común lo que habían extraído de las lecturas y consensuaron los criterios que consideraban más importantes a la hora de seleccionar álbumes ilustrados para el aula de Educación Infantil. Cada equipo realizó un borrador del instrumento de evaluación de álbumes destinados a la educación literaria y animación lectora en el aula de Infantil. Finalmente, en la pizarra, se fueron escribiendo los puntos que fueron consensuando los participantes en gran grupo, hasta elaborar una escala de valoración definitiva entre todos.

En la **FASE 3 (Publicación del instrumento)**, este instrumento se hizo accesible mediante el campus virtual para que los alumnos pudieran disponer de él de cara a su utilización en la siguiente sesión de clase.

La **FASE 4 (Aplicación del instrumento)** consistió en aplicar la escala de valoración generada a unos álbumes ilustrados seleccionados por las docentes (5 en el grupo de pilotaje y 6 en el

definitivo). Cada equipo valoró los álbumes utilizando el instrumento, les asignó una calificación global de 0 a 10 y escribió un comentario breve explicando de forma razonada su valoración. Sus valoraciones fueron recogidas por las docentes para su posterior análisis. Finalmente, se comentaron en gran grupo algunos de los libros evaluados.

Se seleccionaron, deliberadamente, álbumes con diferentes características en cuanto a temática, estilo visual, grado de dificultad y calidad literaria: algunas obras de autores e ilustradores de reconocido prestigio en el campo del álbum ilustrado (Leo Lionni, David Wiesner, Oliver Jeffers), incluyendo algún clásico como *Pequeño Azul* y *Pequeño Amarillo*. Para que la muestra de álbumes fuera variada y representativa de diferentes aspectos que valorar, se incluyeron algunas obras más difíciles (*Flotante* y *Los tres cerditos*), con estereotipos (*El tigre que vino a tomar el té*), con mucha densidad de texto por página y subordinados a una intencionalidad didáctico-educativa (*¿Dónde está Alba?*), o con intención gráfica pero no literaria (*Lula va al mar*).

En la **experiencia piloto**, las alumnas trabajaron en equipos de tres. Por necesidades de calendario docente, las **FASES 2 y 4** se llevaron a cabo en una misma sesión de dos horas de duración (no se llevó a cabo la **FASE 3**), en la última sesión docente de la asignatura. La instrucción fue que estableciesen una suerte de decálogo para seleccionar obras literarias para Educación Infantil. Su aplicación fue inmediatamente posterior a su diseño. Dado que no quedó apenas tiempo para dar *feedback* a las estudiantes, se valoró dedicarle más tiempo en la experiencia definitiva, donde se empleó una sesión más.

En la **experiencia definitiva**, los estudiantes trabajaron en equipos de 3 a 5 alumnos. Se aprovecharon sesiones de dos horas de duración, en las que el grupo clase se dividía en dos subgrupos de 19 estudiantes (1 chico, 18 chicas) y 21 estudiantes (chicas) respectivamente. La **FASE 2** se llevó a cabo en una sesión de 2 horas.

Antes de que los equipos pusieran en común las ideas que cada miembro había extraído de la lectura de la bibliografía proporcionada, se recordó la tarea y, a modo lluvia de ideas, se propusieron oralmente los apartados que podría contener la escala de valoración. Una vez consensuados, se anotaron en la pizarra estos apartados orientativos (imagen, texto, historia...). Cada uno podía contener varios ítems. De este modo se obtuvieron dos escalas de valoración (una por subgrupo). La **FASE 4** se realizó en una sesión de dos horas con cada subgrupo. En este caso, además, se anotaron en la pizarra las calificaciones numéricas otorgadas por cada equipo a los 6 álbumes y se calculó la valoración media. Aunque resultó muy escaso, quedó algo de tiempo final para realizar una breve discusión en torno a cada álbum y las razones de la valoración otorgada. Posteriormente, la docente publicó en el campus virtual las notas medias otorgadas a cada álbum y añadió algunos enlaces web con reseñas especializadas de algunos de los álbumes, para que pudieran ver la opinión de especialistas y la contrastasen con su propia valoración. Como cierre, y en una sesión de clase posterior, la docente dedicó unos 10 minutos a realizar un breve comentario sobre los álbumes que habían valorado.

2.6.- Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos tanto en la aplicación de la escala de valoración por parte de los estudiantes, como en los cuestionarios finales de opinión cumplimentados por alumnado y profesorado.

2.6.1.- Valoración de los álbumes ilustrados

En las sesiones presenciales, se observó bastante esfuerzo e implicación de los participantes. Se obtuvieron instrumentos de valoración bastante completos y apropiados pero, a la hora de aplicarlos, se plantearon algunos problemas, pues no resultó fácil

otorgar una interpretación unívoca a cada uno de los ítems. La tabla 3 muestra las calificaciones medias otorgadas por los equipos a los distintos álbumes ilustrados.

Tabla 3. Calificaciones medias otorgadas a los álbumes ilustrados.

	Valoración media (sobre 10)	
	Experiencia piloto	Experiencia final
<i>Cómo atrapar una estrella</i>	6,5	8,3
<i>Pequeño azul y pequeño amarillo</i>	-	7,9
<i>Dónde está Alba</i>	7,5	7,2
<i>El tigre que vino a tomar el té</i>	6	6
<i>Flotante</i>	-	6
<i>Lula va al mar</i>	5,6	5,5
<i>Los tres cerditos</i>	4	-

Cómo atrapar una estrella es el álbum más valorado. Los estudiantes destacan la historia y la calidad de las ilustraciones, la adecuación a la capacidad de comprensión del destinatario infantil y la posibilidad de identificación con el protagonista. Tan solo uno de los

equipos, en la experiencia piloto, valoró negativamente sus ilustraciones esquemáticas, que describieron como “pobres y de mala calidad”, y su historia, que les pareció incoherente.

Pequeño azul, pequeño amarillo en general fue positivamente evaluado, con algunas excepciones. Pese a todo, la valoración es inferior a lo esperable, dada la calidad reconocida por la crítica especializada a este álbum ilustrado. Los estudiantes destacan su carácter innovador, la facilidad de comprensión y la temática. Valoraron su potencialidad educativa.

¿Dónde está Alba? obtuvo valoraciones muy dispares. Algunos equipos lo encontraron literariamente pobre, aunque les costó explicar por qué, además de considerarlo “aburrido” y poco original. Aunque algunos valoraron que “está escrito en su totalidad en mayúsculas”, otros sancionaron que “el texto aparece comprimido y gran cantidad en cada página”. En cambio, todos apreciaron la pertinencia del tema (los celos infantiles) y a algunos les gustó cómo está planteada la historia, lo que ha pesado en la valoración final.

Hay discrepancias notables sobre *El tigre que vino a tomar el té*. Algunos equipos lo evaluaron positivamente mientras que otros lo rechazaron por completo y declararon no entender la historia -que consideran “extraña”- ni saber cuál es el tema. Algunos esperaban un final más claro o, por el contrario, “más descabellado” y acorde con el tono divertido de la historia. Hubo también grupos que reprobaron los valores transmitidos, la posibilidad de identificación con los personajes, la calidad literaria y la trama. Además, algunos equipos identificaron sexismo en la representación de los personajes. Otros no lo reconocieron y, a lo sumo, dijeron que el libro es antiguo, por la ropa de los personajes.

Flotante fue valorado artísticamente, pues se destacó casi de forma unánime la calidad de la ilustración, pero hubo coincidencia en señalar su complejidad y la consiguiente dificultad de comprensión

que plantea para la educación infantil. Algunos grupos manifestaron dudas sobre cómo ponderar por un lado la calidad artística y, por otro lado, la dificultad de comprensión, es decir, a qué dar más peso en la nota. Esta complejidad de la obra motivó su baja valoración en uno de los equipos.

En general, hay una valoración bastante negativa de *Lula va al mar*. Consideraron que no hay historia, es un libro aburrido, carece de interés y posee poca calidad literaria. Incluso dijeron que la comprensión se ve dificultada porque imagen y texto no se complementan. Sin embargo, algunos señalan positivamente su posible contribución a algunos aprendizajes, y, por ejemplo, precisan que lo utilizarían “como un juego para aprender los animales y para trabajar la atención”. Pese a su escaso interés para la educación literaria, la obra llega al aprobado, lo que confirma que se sigue otorgando bastante peso a las posibles aplicaciones didácticas de las obras.

Los tres cerditos suspende por la dificultad que plantea para educación infantil: “las imágenes y el texto a veces no dicen lo mismo (...) es demasiado extenso y cambiante”. Un equipo incluso reconoce que “como adultas no hemos entendido la narración, ni la forma en que las ilustraciones acompañan a la misma”.

2.6.2.- Valoración de la experiencia

2.6.2.1.- Valoración de la experiencia por parte de los estudiantes

Las respuestas a los cuestionarios finales (Figura 2), revelan que los participantes consideran la actividad *útil* (92,3%) e *interesante* (84,6%) y que les *ha servido para aplicar conocimientos adquiridos en la asignatura* (100%). Al preguntarles qué ha sido lo más interesante de la experiencia, la respuesta más frecuente apuntó a la aplicación práctica del instrumento generado (46,1%).

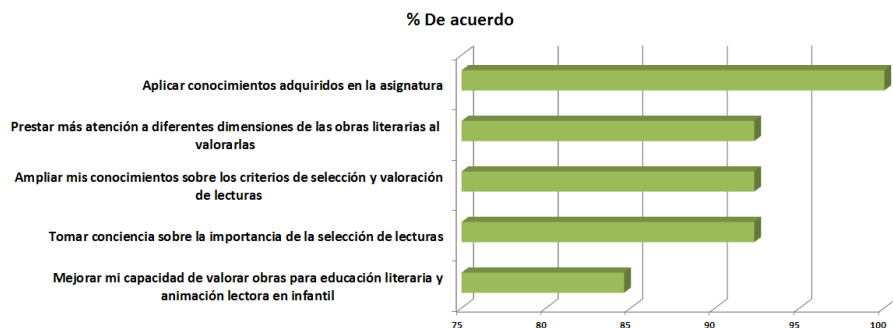


Figura 2: Resultados de aprendizaje percibidos por los estudiantes

Un 61,5% opinó que *no es fácil seleccionar adecuadamente obras para la educación literaria y animación lectora en infantil* y que esta tarea *ha cambiado sus ideas previas sobre los criterios de selección de lecturas*. El 84,6 % considera que *les ha servido para mejorar su capacidad de valorar obras para la educación literaria y animación lectora en infantil*. La experiencia ha ayudado a la mayoría (92,3%) a *tomar conciencia sobre la importancia de la selección de lecturas, a ampliar sus conocimientos sobre los criterios de selección y valoración, y a prestar más atención a diferentes dimensiones de las obras literarias a la hora de valorarlas*.

En cuanto al enfoque de clase invertida, un 69,2% opina que *leer el material fuera de clase para luego aplicarlo favorece el aprendizaje*. Un 84,6 % afirma que *la aplicación práctica hará que recuerde lo aprendido mejor que si solo se hubiera estudiado la teoría*. En cuanto al instrumento definitivo consensuado en gran grupo, el 84,6% opina que *es útil para la valoración de lecturas*.

Al preguntarles qué cambiarían en la experiencia, encontramos dos tendencias opuestas. Aunque por un lado encontramos participantes que recomiendan aumentar las lecturas en la fase de documentación (10%) o el tiempo para trabajar en el aula (20%); por

otro, hay participantes que reducirían las lecturas de la fase de documentación (20%) o el número de álbumes ilustrados analizados (10%). Igualmente, un 10% dijo que la actividad resultó demasiado extensa. Un 10% agradecería un mayor andamiaje, por ejemplo una rúbrica modelo orientativa y el 20% restante no introduciría ningún cambio.

Respecto al instrumento final, un 40% no modificaría nada. El 60% restante o bien lo personalizaría, especificando algún ítem o añadiendo un apartado de comentarios (50%) o bien apostaría por un instrumento individual, en lugar de grupal (10%).

2.6.2.2.- Valoración de la experiencia por parte del profesorado

Las docentes responsables de llevar a cabo la experiencia coincidieron en la mayoría de sus apreciaciones (Figura 3).

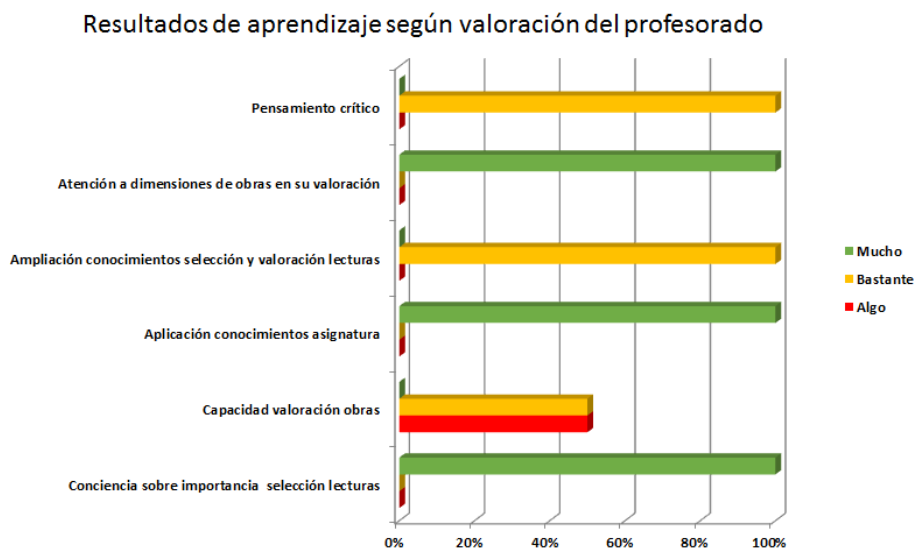


Figura 3: Resultados de aprendizaje según la valoración de las docentes

Con respecto a los resultados de aprendizaje, destacaron en primer lugar la *toma de conciencia sobre la importancia de la selección de lecturas*, la *aplicación de los aprendizajes* previamente adquiridos en las dos asignaturas, la *ampliación de conocimientos sobre los criterios de selección y valoración de lecturas* para la educación literaria y la animación lectora y el habituarse a *prestar más atención a diferentes dimensiones de las obras literarias* a la hora de valorarlas. En segundo lugar, perciben que la experiencia también contribuyó bastante a *ampliar los conocimientos del alumnado* sobre la *selección y valoración de lecturas* y a *desarrollar el pensamiento crítico*. Hay valoraciones diferentes sobre la capacidad de *valorar obras para la educación literaria y la animación lectora en infantil*, ya que se detecta un mayor impacto positivo en este aspecto en el grupo final que en el grupo piloto.

Por otra parte, las profesoras perciben la metodología de la clase invertida como bastante eficaz, considerando que aumenta el tiempo para realizar tareas prácticas en el aula, favorece la capacidad de trabajo y aprendizaje autónomo del estudiante y la sesión presencial resulta más motivadora que si se destinase íntegramente a desarrollar una lección magistral. Frente a estos beneficios, no se han detectado apenas inconvenientes en esta metodología, señalándose únicamente la ausencia puntual de algún estudiante, que obligó a reorganizar el equipo de trabajo, y la mayor carga de tareas no presenciales (lectura de materiales) para el alumnado, aunque se considera que el volumen de trabajo fuera del aula era perfectamente asumible y coherente con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Las docentes coinciden en declarar que están muy satisfechas con los resultados de la experiencia y estarían dispuestas a repetirla con algún pequeño reajuste, referido fundamentalmente a la temporalización. Entre los aspectos positivos destacan que se proporcionó a los estudiantes una oportunidad de aplicar los

conocimientos adquiridos, en el marco de una tarea significativa estrechamente ligada a su futuro profesional. Además, consideraron que se otorgó protagonismo a los estudiantes, haciéndoles reflexionar y tomar decisiones, al tiempo que se favoreció su capacidad de análisis crítico y discusión sobre obras infantiles. Por último, subrayaron la buena acogida e implicación del alumnado, que suele valorar positivamente las tareas prácticas, donde se pone de manifiesto la funcionalidad de los aprendizajes.

En cuanto a los problemas detectados, las profesoras coincidieron en señalar la insuficiencia de tiempo como el principal obstáculo, tanto en la fase de pilotaje como en la aplicación definitiva, pese a que en ésta se añadió una sesión más de clase. En opinión del profesorado, disponer de más tiempo hubiera permitido proporcionar más *feedback* a los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia, haciéndoles discutir y reflexionar más sobre las cuestiones planteadas y corrigiendo ciertos errores. También se estimó insuficiente el tiempo para la puesta en común y el comentario final, una vez realizadas las evaluaciones de los álbumes. Asimismo, pese a valorar los resultados de aprendizaje, las docentes detectaron que todavía persiste en algunos estudiantes, al término de la experiencia, una excesiva instrumentalización de la LIJ, así como la tendencia a rechazar álbumes con ilustraciones poco convencionales o con elementos sorprendentes y fantasiosos. Como propuestas de mejora, sugirieron ampliar el tiempo destinado a la valoración de obras, reducir el número de álbumes, distribuir su valoración en diferentes días para poder analizarlos y discutirlos con más detenimiento, o bien utilizar el campus virtual como espacio para compartir las evaluaciones de álbumes.

3.- Discusión y conclusiones

La observación de las sesiones y el análisis de las tareas realizadas permiten valorar positivamente la experiencia. Los

participantes aplicaron los conocimientos adquiridos, tanto en la fase de documentación como a lo largo del curso, en la elaboración del instrumento de evaluación y en la discusión y valoración de los álbumes, mostrando un alto grado de motivación e implicación en la tarea.

Sin embargo, el análisis de las valoraciones de las obras revela la persistencia de ciertas creencias y carencias formativas en parte del alumnado. Así, algunos estudiantes mostraron predilección por los modelos de ilustración realista, con los que probablemente están más familiarizados, siendo incapaces de apreciar la calidad estética de las imágenes que se alejan de los modelos más convencionales, como por ejemplo las de *Cómo atrapar una estrella* o las de *Pequeño azul y pequeño amarillo*, caracterizado por el minimalismo. De igual modo, se confirma la preferencia por historias realistas de factura clásica; mostraron cierta reticencia ante narrativas que potenciaban la fantasía y que incorporaban elementos sorprendentes, así como las que dejaron interrogantes sin resolver y ofrecieron finales abiertos (*El tigre que vino a tomar el té*). En este sentido, lo observado coincide plenamente con los resultados obtenidos en otros trabajos (Díaz Armas, 2008; Taberner, 2013, Silva Díaz, 2000; Duszinsky, 2006), si bien este tipo de creencias y actitudes hacia la literatura infantil no se dan en todos los estudiantes por igual. Asimismo, varios de los participantes manifestaron dificultades de comprensión ante los álbumes más complejos, caracterizados por la discrepancia palabra-imagen, el juego metaficcional o la carga simbólica de las ilustraciones (*Flotante, Los tres cerditos*).

En consonancia con investigaciones previas (Colomer y Munita, 2013; Díaz Armas, 2008; Silva Díaz, 2000), los estudiantes tendieron a expresar de modo intuitivo si una obra les gusta o no, pero encontraron dificultades en desarrollar una valoración crítica apoyada en las características objetivas de los textos. De hecho, al término de la experiencia, la mayoría de los participantes coincidió en que la selección y valoración de obras literarias no es una tarea fácil. Estas dificultades parecen sugerir que están poco habituados a realizar un

análisis textual riguroso, quizás debido a una insuficiente formación literaria. En este sentido la experiencia ha generado un espacio para la reflexión y discusión pormenorizada de las propiedades semióticas de las obras, y ha obligado a los estudiantes a justificar, debatir y cuestionar sus apreciaciones iniciales, así como a plantearse preguntas interesantes, como en qué reside la calidad literaria del texto, o a valorar el equilibrio entre la complejidad de una obra y sus cualidades artísticas.

Pese a haber insistido en la importancia de priorizar la calidad artística de las obras, algunos estudiantes siguen anteponiendo, al término de la experiencia, los valores transmitidos y la dimensión educativa de las obras. Ello explica la sobrevaloración de algunos álbumes ilustrados, al atender al interés educativo del tema o a su posible explotación didáctica. Se revela pues la dificultad de atenuar la visión utilitarista de la LIJ, fuertemente arraigada en gran parte del alumnado (Díaz Armas, 2008; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Taberner, 2013).

Por otra parte, cabe destacar el interés y la utilidad de los instrumentos de evaluación generados, que contemplan múltiples dimensiones de las obras y proponen indicadores apropiados, si bien algunos podrían reformularse con mayor precisión. De hecho, la mayoría de los estudiantes se mostraron satisfechos con el instrumento diseñado y consideraron, a lo sumo, que se podrían realizar modificaciones leves para una mejor aplicación.

Si nos atenemos a la percepción de la experiencia por parte de los agentes implicados se aprecia bastante coincidencia. Docentes y estudiantes coinciden en valorar muy positivamente la actividad y en considerar que contribuyó a proporcionar una toma de conciencia sobre la importancia de la selección de lecturas y los diferentes aspectos que es preciso tener en cuenta para ello, así como a aplicar los conocimientos adquiridos en las asignaturas. También ha tenido un impacto positivo, en opinión de los participantes, en la formación

teórica y práctica para llevar a cabo eficazmente la selección y valoración de textos literarios. Sin embargo, de la valoración de las docentes se desprende que podría progresarse más en estos dos últimos aspectos. Se observó, además, un impacto más positivo en la capacidad de valoración de las lecturas en el grupo final que en el piloto. Aun teniendo en cuenta que el grupo final había cursado una asignatura anual y por tanto era esperable un mejor resultado, también cabe atribuirlo a que en la aplicación definitiva se dispuso de más tiempo para llevar a cabo las sesiones.

Cabe destacar también la vinculación directa de la tarea con el futuro profesional del alumnado, que se traduce en la valoración positiva de la utilidad de la experiencia. La metodología de la clase invertida se revela como bastante eficaz, al haber permitido dedicar el tiempo presencial a una actividad práctica de aplicación y al promover un aprendizaje más autónomo de los estudiantes. Pese a todo, algunos participantes manifiestan reticencia ante la carga de trabajo no presencial que conlleva. Dado que las experiencias se realizaron en ambos casos al término del periodo lectivo de la asignatura, es posible que la proximidad de los exámenes parciales y de los trabajos finales motivara en parte el rechazo a asumir más tareas fuera del aula.

Por último, es indudable que una experiencia como la descrita requiere tiempo para su adecuado desarrollo. Considerando tanto las opiniones de los estudiantes como las del profesorado, está claro que una ampliación del tiempo destinado a la valoración final de álbumes mejoraría los resultados. Sobre todo, permitiría profundizar la discusión sobre las obras, tanto en el interior de los equipos como en gran grupo, así como proporcionar más *feedback* por parte del profesor y analizar con más detalle las ideas erróneas.

En conclusión, los resultados revelan que, tras esta experiencia, los maestros en formación son más conscientes de la importancia de su papel como mediadores y prestan más atención a la selección de los textos literarios. Pese a la persistencia de algunas carencias formativas, los estudiantes han progresado en su capacidad de valorar y seleccionar obras de lectura, lo cual apunta a la utilidad

de este tipo de experiencias, que promueven el juicio crítico de los futuros maestros y mediadores de lectura. Pese a todo, hay que insistir en modificar la visión excesivamente instrumentalizada de la LIJ que siguen mostrando muchos estudiantes. Resulta necesario realizar más actividades de análisis y valoración crítica de textos literarios y acercar al alumnado a más variedad de obras infantiles, para familiarizarles con diferentes modelos de ilustración y con formas literarias más innovadoras y complejas, formatos con los que no están suficientemente habituados.

Finalmente, se plantean algunas propuestas de mejora:

-Ampliar el tiempo destinado a la discusión y comentario de las obras para profundizar más en su análisis y valoración crítica, así como en la puesta en común y valoración final de los textos.

-Contrastar la valoración de la clase con críticas especializadas de los mismos textos y dedicar tiempo presencial para discutir las posibles divergencias.

-Agregar, como colofón de la experiencia, sesiones presenciales de lectura compartida con alumnado de infantil, con el objeto de contrastar la valoración previa de la adecuación de las obras con las respuestas lectoras reales del destinatario infantil. Esta actividad exigiría, indudablemente, más tiempo disponible, así como la cooperación de centros educativos, y debería ir seguida de una reflexión y puesta en común por parte del alumnado del Grado.

4.- Referencias bibliográficas

4. 1.- Fuentes primarias

Gallego, L. (2003). *¿Dónde está Alba?* Madrid: SM.

Jeffers, O. (2005). *Cómo atrapar una estrella*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kerr, J. (2010). *El tigre que vino a tomar el té*. Pontevedra: Kalandraka.

Lionni, L. (2005). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Sevilla: Kalandraka.

Mariscal, J. (2004). *Lula va al mar*. Barcelona: RqueR.

Wiesner, D. (2007). *Flotante*. México DF: Océano.

Wiesner, D. (2015). *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud.

4.2.- Fuentes secundarias

Albert Gómez, M.J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: MCGraw Hill.

Álvarez, D. y Castrillón, S. (2009). De la mediación a la lectura o de cómo “ir más allá”. En I. Miret, y C. y Armendaro (Coord.), *Lectura y bibliotecas escolares* (págs.83-92). Madrid: OEI/Fundación Santillana.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Virginia: ASCD.

Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.

Cerrillo, P.C. y Yubero, S. (1996). Qué leer y en qué momento. En P.C. Cerrillo y J. Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (págs. 47-58). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cohen, L., Lawrence, M. y Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Oxon: Routledge Farmer.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (2015). La literatura infantil y juvenil. En J. Mata, M.P. Núñez y J. Rienda (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 203-225). Madrid: Pirámide.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 8,37-44.

Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlántica*, 28, 29-44.

De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.

Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177- 190). Barcelona: Horsori.

Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.

Dueñas, J. D., Taberner, R., Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Doi:10.18239/ocnos_2014.11.02

Duszinsky, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. Doi 10.3917/cdle.021.0017.

Elwes Aguilar, O. (2014). Integrando las competencias lingüística, emocional y social y ciudadana en Educación Infantil y Primaria bajo una perspectiva lúdica: experiencia de animación a la lectura en francés (Mario Ramos) bajo un enfoque por tareas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 131-146. Doi: 10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46837

Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.

Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. Obtenido 13 de julio de 2017 desde http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Fuster, P. y Molina, M.M. (2016). ¿Aprender literatura infantil? En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico. D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y*

Literarios. Nuevos enfoques didácticos (págs. 675-686). Alicante: Universidad de Alicante.

Gasol, A. y Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.

Granado Alonso, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. Doi: 10.1080/11356405.2014.908666.

Granado Alonso, C. (Dir.) (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Sevilla: Consejería de Cultura de Andalucía. Obtenido 11 de mayo de 2017 desde http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf

Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. Doi: 10.18239/ocnos_2015.13.03

Latorre Beltrán, A. (2004). La investigación-acción. En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394), Madrid: La Muralla.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.

Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.

Margallo, A. M. y Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, P. Núñez, y J. Rienda, (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.179-202). Madrid: Pirámide.

Martín, D. y Santiago, R. (2016). "Flipped Learning" en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos Educativos: Revista de Educación (Extra I)*, 117-134.

Mata, J. (2011). *Diez ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.

Morles, V. (2011). Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 131-146.

Munita, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación, *Cultura y Educación*, 26 (3), 448-475. Doi 10.1080/11356405.2014.965449.

Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (págs. 421-428). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Pedormo López, C. (2012). La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: una experiencia con álbumes ilustrados. *Lenguaje y Textos*, 35, 115-122.

Selfa Sastre, M., Balça, A. y Costa, P. (2017). Biblioteca escolar, lectura y literatura infantil y juvenil: selección de títulos actuales en español y portugués (2005-2015), *Tejuelo*, 25, 5-34. Doi. 10.17398/1988-8430.25.5 25.

Silva Díaz, M.C. (2000). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (parte I y II). *Cuatrogatos*. 5 y 6 Obtenido 2 de marzo de 2017 desde <http://cuatrogatos.org/show.php?item=664> y https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf

Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Taberero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.

Tejerina Lobo, I. (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, 17-25.

Anexo I: Cuestionario de diagnóstico (Primera parte)

Imagina que tienes que seleccionar obras literarias destinadas a iniciar al alumnado de infantil en la literatura y a despertar su interés por la lectura y los libros. ¿En qué te fijarías para elegir las? Nombra **5 aspectos** que te parezcan relevantes para dicha selección y **ordénalos de más a menos importante**.

Aspecto 1º (lo más importante):

.....
.....
.....
.....

Aspecto 2º:

.....
.....
.....
.....

Aspecto 3º:

.....
.....
.....
.....

Aspecto 4º:

.....

Anexo II: Cuestionario de diagnóstico (Segunda parte)

Las siguientes afirmaciones se refieren a la tarea de **selección de obras literarias** destinadas a **iniciar al alumnado de infantil en la literatura y a despertar su interés por la lectura y los libros**. Indica si estás o no de acuerdo con cada una de ellas.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los niños deben conocer todas las palabras del libro para poder comprenderlo bien.					
Los niños deben conocer los conceptos que presente la historia.					
Es prioritario que la lectura del libro sirva para trabajar posteriormente contenidos de la programación de aula correspondientes a cualquiera de las áreas curriculares (por ejemplo: las estaciones, los números, los animales...).					
Es importante que el contenido sea políticamente correcto y que le					

parezca apropiado a los padres de los alumnos.					
Conviene trabajar con historias que los niños ya conocen (Disney, clásicos infantiles, etc.), mejor que con personajes o situaciones que desconocen.					
El número de personajes que incluya la historia es irrelevante.					
Para descubrir la literatura infantil a los niños hay que elegir obras que tengan buena calidad literaria.					
La calidad literaria del libro es más importante que la calidad artística de sus ilustraciones.					
Conviene evitar temas sensibles (divorcio, adopción, muerte, etc.) para no herir la sensibilidad de las familias y/o los propios alumnos.					
Es buena idea que las familias					

alimenten la biblioteca de aula libremente, aportando libros para dejarlos temporalmente en el aula.					
Hay que evitar historias con elementos repetitivos, pues los alumnos desconectarían y se perdería su atención.					
Los libros que elijo para llevar a clase deben gustarme a mí en primer lugar.					
Las obras que llevamos al aula de infantil deben promover experiencias placenteras con la literatura.					
Hay que prestar atención tanto al texto literario como a las ilustraciones.					
El formato debe favorecer la interacción de los alumnos.					
Es mejor evitar las historias en verso, pues dificultan la comprensión a estas edades.					

Es imprescindible que el libro sea educativo y transmita valores positivos.					
---	--	--	--	--	--

Una exploración de la transferencia interlingüística de la competencia metafórica en estudiantes bilingües (español/catalán) de inglés como lengua extranjera: un caso de estudio

Exploring cross-language transfer of metaphorical skills with bilingual Spanish/Catalan EFL learners: A case study.

Luis S. Villacañas de Castro

Universitat de València, Departament didàctica de la llengua i la literatura

Luis.villacanas@uv.es

DOI: 10.17398/1988-8430.27.119

Recibido el 3 de junio de 2017
Aprobado el 27 de octubre de 2017

Resumen: Este caso de estudio describe el desarrollo y los resultados de una investigación diseñada con el objeto de explorar si el fenómeno de la transferencia interlingüística, que normalmente se conceptualiza en términos de las hipótesis de *interdependencia* y del *umbral lingüístico*, puede también identificarse en relación a la competencia metafórica en un contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para este fin, se realizó un taller experimental de poesía con un grupo de estudiantes universitarios, bilingües (español/catalán) y alumnos de inglés como lengua extranjera. El taller se organizó teniendo en cuenta la lectura pedagógica que Jim Cummins (2007) sobre el fenómeno de transferencia interlingüística y su sugerencia de que puede *enseñarse para la transferencia*. La investigación también incluyó la realización de entrevistas semi-estructuradas con participantes, con el objeto de recopilar datos acerca de su bagaje multilingüe (español, catalán e inglés) y sobre su nivel de implicación y motivación con el taller de poesía. A pesar de la muestra reducida, los datos indicaron que, si la orientación pedagógica de la enseñanza de la lengua extranjera facilita la implicación del estudiantado, entonces la transferencia inter-lingüística también se activa en relación a la competencia metafórica.

Palabras clave: transferencia interlingüística, enseñar para la

transferencia, competencia lingüística metafórica.

Abstract: This case study aims to describe the development and findings of a research project designed to explore whether the phenomenon of cross-language transfer, regularly conceptualized in terms of the Linguistic Interdependence and Linguistic Threshold hypotheses (LIH and LTH), could also be identified vis-à-vis metaphorical language skills in an EFL educational context. An experimental English poetry workshop was developed in a university setting with a group of bilingual Spanish/Catalan EFL learners, and was designed in accordance with Jim Cummins' (2007) pedagogical reading of cross-language transfer and his suggestion that teachers can actually *teach for transfer*. The research also included semi-structured interviews with the participants to inquire about their multilingual literacy background (Spanish, Catalan and EFL) and their level of engagement with the EFL poetry workshop. Despite the limited sample, data indicated that, provided the pedagogical orientation leads to learner engagement, cross-language transfer to English also applies to metaphorical language skills in an EFL educational context.

Keywords: Cross-language transfer, teaching for transfer, metaphorical language skills.

1.- Introduction

This article aims to describe, in the form of a case study, the development and findings of a research designed to explore whether *cross-language transfer* could be identified vis-à-vis the use of *metaphorical language skills* in an EFL educational context. As a first step to acquaint the reader with the main terms of this research, let me introduce the two concepts which it brought into play.

1.1.- Cross-language transfer and teaching for transfer

Cross-language transfer has generally been conceptualized through the Language Interdependence and the Language Threshold

hypotheses (LIH and LTH) (DePalma & Ringer, 2011; Jimenez et al., 2012; Sotoca Sienes & Muños Hueso, 2014; Simon-Cerejido & Gutierrez-Clellen, 2009, Villacañas de Castro, 2016). The LIH argues that linguistic abilities displayed in one language may be transferred to the use of a different one as long as certain conditions are met (Cummins, 2005a; Huguet-Canalis, 2009). This thesis is normally accompanied by the LTH, which assumes that L2 level (either in a SL or FL) is the most important single enabling/disabling condition for this kind of transfer to occur, i.e., that a L2 language threshold must be attained before cross-language transfer can take place. As a result, the LTH and the LIH are frequently considered inseparable, and the LIH made dependent on student L2 language level. Norman, Degani, and Peleg (2016), for example, recently provided evidence of transfer of L1 word recognition processes during the initial stages of second language (L2) learning. Chuang, Joshi and Dixon (2012), on their part, confirmed the impact of L1 reading proficiency on L2 reading, hence of cross-language transfer in relation to reading. And finally, Vandergrift (2006) detected traces of positive transfer in relation to the listening skill.

All too often, however, blinded by the LTH and its emphasis on L2 level, research has given little or no credit to the impact of *pedagogy*—i.e., the quality and nature of the exposures to L2—on cross-language transfer. Lack of attention to the pedagogical dimension has become translated into the belief that cross-language transfer is independent from (or not affected by) the quality and nature of instruction, as a result of which the area of SL and FL teaching has for the most part remained disconnected from the LIH and the LTH, and has failed to integrate them as significant concepts for its theory and its practice (Villacañas de Castro, 2016). As a result, as Hornberger and Link (2012, 267) have recently reminded us, “Cummins’s (1979) groundbreaking proposal of the developmental interdependence and threshold hypotheses laid the theoretical ground for what remains a central tenet in scholarship on bilingualism (*if not, sadly, in educational practice*)” (my emphasis).

Cummins' growing insistence on the pedagogical dimension actually resulted in the claim that instructors can actually *teach for transfer* (Cummins, 2005; 2007), i.e., that certain language pedagogies promote interdependence and cross-language transfer more than others. Among the most important strategies to create an adequate *transfer climate* (James, 2010) was the use of bilingual forms of language instruction as a means to scaffold learners' production of *identity texts*. In the creation of identity texts, Cummins and Early (2011: 3) explained,

students invest their identities in the creation of [...] texts which can be written, spoken, visual, musical, dramatic, or combinations in multimodal form. The identity text then holds a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light. When students share identity texts with multiple audiences (peers, teachers, parents, grandparents, sister classes, the media, etc.), they are likely to receive positive feedback and affirmation of self in interaction with these audiences.

In addition to this, bilingual forms of language instruction can be designed to allow students to creatively imbed their native language in the nonnative language classroom dynamics, since they had originally built their cognitive and cultural schemata in their L1. Contrary to dominant assumptions in L2 education, which place all the emphasis on quantitative time-exposure to L2 at the cost of ignoring qualitative pedagogical variables (Porter, 1991), Cummins' model for *teaching for transfer* intended precisely to facilitate cross-language connections by actually bringing together both languages inside the classroom and by making instructors encourage their overlapping, interdependence and combination through concrete practices. This line of reasoning has produced evidence through experiments conducted by Cummins himself (Cummins et. al 2005; Cummins & Early, 2011; Cummins et al, 2015) and by other researchers inspired by these findings. For instance, He (2011) contrasted L1 (Chinese) and L2 (English) pedagogies used in Hong Kong secondary schools to evaluate their potential to generate cross-language transfer. Poza (2016) argued for *translanguaging* classroom practices that allowed students to display their full bilingual capital. Creese and Blackledge (2010) reviewed two experimental SL

situations in which the fact that students were allowed to draw on their L1 helped them to produce richer and more cognitively-demanding oral/written interventions, ones which were actually appealing and interesting for them and their peers—even if, later on, they were asked to translate them fully into the target L2. Studies by Hornberger and Link (2013) followed from this approach and contributed to the consistency of the results.

1.2.- Metaphorical Language Skills

As it is well known, in addition to unearthing the connection between cross-language transfer and pedagogy, Cummins originally identified two different areas of *common underlying proficiency* (CUP), or two distinct language frameworks in relation to which cross-language transfer occurred: BICS and CALP. “I prefer to use the term ‘cognitive/academic language proficiency’ (CALP) [...] to refer to the dimension of language proficiency that is related to literacy skills. BICS [Basic Interpersonal Communicative Skills] refers to cognitively undemanding manifestations of language proficiency in interpersonal situations” (Cummins, 2001: 112). Transfer was thus conceived as a phenomenon which always remained internal and restricted to specific areas of proficiency, which consisted of separate sets of linguistic competencies or abilities that remained active in, and determined learning and development of, any given language which students were exposed to.

For this research, I decided to consider metaphorical language skills as part of CALP, since one learns to understand and produce metaphorical language mainly through school instruction, as part of one’s academic literacy development. However, contrary to other forms of academic literacy such as conceptual proficiency and knowledge, metaphorical language skills make possible the understanding and production of unique and original forms that involve the “mapping of one domain of meaning onto a different one,” as formulated by Holme (2004: 410), not logical and semantic relationships which have already

been sanctioned by academic thought (see also Lakoff & Johnson, 1980). From this perspective, cross-language transfer of metaphorical skills would not imply the activation of skills or knowledge attained in one language in the use of another one as much as the ability to create and understand novel and original expressions in any given language, or the transfer of *metaphorical competence*, which Littlemore and Low (2006, 79) defined as “an individual’s ability to understand and produce metaphors”. Metaphorical language skills also seem to be related with Canale’s (1983: 340) notion of *autonomous language proficiency*, one involving “proficiency in less directly social, more intrapersonal uses of language such as problem solving, monitoring one’s thoughts, verbal play, poetry, or creative writing” (as cited in Cummins, 2000: 62). Actually, following from Canale’s definition, metaphors could even be seen as the outcome of an operation whereby elements of an autonomous, private—or even unconscious—cognitive domain are mapped onto a shared or common domain of meaning.

This novelty component is essential, and it would justify the hypothesis that conceptual proficiency would not translate immediately into metaphorical proficiency, for there is as yet no clear correlation between language proficiency and metaphorical competence. Thus, the existence of a proficiency threshold for metaphorical competence remains inconclusive (Johnson & Rosano, 1993; Littlemore, 2001; Hoang, 2014). No study of cross-language transfer has yet attempted to bear out its efficacy in relation to metaphorical language skills, much less so in an EFL educational context. Whilst language learners’ potential for metaphorical production (precisely on account of their shortage of vocabulary) has often been noted, as a rule the influence of L1 metaphorical competence on L2 metaphorical language skills has been approached from the angle of negative L1 *interference*, hence as a possible source of L2 mistakes (McArthur, 2010; Nacey, 2013; Littlemore et al., 2014). No sustained attempt has been made to consider metaphorical competence as a common, underlying proficiency instead of one which is specific of (and separate for) each language. Accordingly, no research has been done to show teachers how to encourage positive and successful transfer of metaphorical

competence—for example, in the form of learner’s creative or poetic language. The dominance of the native-speaker model and the complexity of assessing creative metaphorical language (standardized tests are ill-equipped to this aim) may account for this restricted perspective (Pragglejaz Group, 2007). In addition to this, the literature has scarcely given attention to learners’ ability to understand and produce metaphors in a language other than their native one. The explanation for this may lie in the dominant focus on receptive skills rather than on “how learners actually produce metaphors in their L2” (Hoang, 2014: 3), and in the feeling that the ability to produce metaphors in L2 is “of less immediate necessity” (Littlemore, 2010: 296).

This situation may account for Hoang’s (2014: 7) observation that “research on metaphor and L2 education remains scarce, and the practical applications of this knowledge for language teaching have not been explored”. As an exception (and even if his contribution is mainly significant for the field of general literacy and qualitative research methods) Hanauer (2004; 2010) went a long way in demonstrating that, provided that teachers proceed with sound pedagogical knowledge—indications of which he gives abundantly in his work—, reading and writing metaphorical poetry in ESL or EFL can provide a worthwhile educational experience for these learners, whereby their linguistic, cognitive, and affective dimensions become expanded. After gathering and analyzing a corpus of 844 poems written by advanced ESL students, Hanauer (2010: 52) concluded that, “at least within the present corpus of second language poetry these advanced writers were capable and did use poetic literacy categories to express and explore their personal experiences”. Hanauer’s (2010: 45) corpus showed that 39’09 % of the poems used similes and metaphors, and that their SL authors “were aware of and used poetic features in their writing”.

Hanauer made no attempt to approach these examples of metaphorical writing from the standpoint of cross-language transfer, however. Yet to the extent that Hanauer described these examples of ESL poetry in terms that very much resembled Cummins and Early’s

(2011) definition of *identity texts* (which are one of the key methodological instruments employed in this research of mine), his work anticipated the kind of analysis I am about to describe.

2.- Material and methods

My research was greatly indebted, methodologically speaking, to the main tenets of Cummins' understanding of cross-language transfer. I too treated pedagogy as a significant variable enabling language transfer, and I too embraced the notion that transfer remains internal and restricted to different areas of proficiency that operate across languages. Upon these premises, I organized a poetry workshop in English with EFL university learners (all of them bilingual in Spanish and Catalan), and qualitatively analyzed the resulting poems in search of figures of speech that involved metaphorical language. This case study is the result of the research I conducted to analyze the language processes that went on in that situated context.

According to Cummins and Early (2011: 19), educational “case studies [...] represent phenomena that theories and specific hypothesis must be able to explain”. The only hypothesis capable of explaining the phenomena described in this case study was that cross-language transfer of metaphorical language skills was activated in the context of the poetry workshop. The entire methodological framework was designed to bear out this simple hypothesis, which was suggested by my previous acquaintance with those who would become the participants: namely, provided the participants in the poetry workshop had neither been exposed to nor had previously had the opportunity to produce metaphorical language in EFL—as I suspected, familiar as I was with their literacy background—, then whatever examples of metaphorical language which surfaced in their EFL poems would have to be explained by the influence of metaphorical skills which had been originally built through instruction and practice in their native language (Catalan or Spanish), hence by CALP allowing transfer of metaphorical skills from one language to the other.

In order to test this hypothesis, I organized two EFL poetry workshops which took place during the second semester of the 2015-16 academic year, from 15 February to 11 March 2016, across 6 lessons. They were developed with two different groups of university students in the context of a module called “English as a Foreign Language” with 38 registered Spanish students in the 3rd year of their Degree in Primary Education, pursuing the specialty of English as a Foreign Language (EFL) teaching. They were all studying in the Faculty of Education of the University of XXX (XXX), where I research and lecture, and their ages ranged mainly from 21-23 (76.6 %). Except for an Austrian student who also spoke EFL, the rest were native Catalan/Spanish bilingual speakers. In order to access the EFL teaching itinerary, these students had had to take a preliminary exam which took after the First Certificate of English, and their levels had spanned from a high B1 up to a low C1, according to the European Framework of Common Reference. According to Littlemore et al. (2014: 139), it is precisely at this stage around B2 “where learners use metaphor more creatively and, as a result, they make more errors. [...] As they move through to the higher levels they start to use metaphor more correctly”. Yet it must be borne in mind that the FCE test assessed language proficiency as a continuum and not as consisting of different and independent CUPS, which this kind of exam amalgamated and confounded into a universal linguistic proficiency (Taylor, 2014). It was my expectation that their scores would therefore not necessarily correlate with their metaphorical language skills.

Regarding the design of the workshop itself, I applied transfer-friendly pedagogical orientations so as to maximize cross-language transfer (Cummins, 2005; 2005a; 2007; 2014). I planned the different tasks in accordance with the principles summarized in the previous section, and dealt with the poems as *identity texts*:

- - o intensify identity investment, participants were encouraged to write about their own lives in EFL by drawing on their

cognitive background and previous experiences, but also to amplify their identities through critical reflection and dialogue with their peers.

- o facilitate cross-language connections by actually bringing together both languages inside the classroom, learners were allowed to make use, at any time, of their native languages and translation, although most of the time they felt comfortable enough with English as to not draw on their L1.
- o help learners share their poems and interact with different audiences, I organized a recital at the Faculty Library, in front of other students and members of staff.

The pedagogical organization needed to turn this challenging workshop into a worthwhile educational experience meant that I had to provide its participants with some examples of metaphorical language in English—otherwise I would have taken the risk of the participants feeling they had not been adequately prepared to attain the aims (Spiro, 2007). In addition, as expressed by Mattenklott (1979: 192), “in order to awake fantasy, one has to feed it; the spark of productivity inflames on the material” (cited in and translated by Schleppege, 2009: 10). Nevertheless, the familiarity which the participants gained with metaphorical language in English through these preliminary activities could not possibly have accounted for the metaphorical skills which were revealed by the resulting poems, since this exposure was insufficient to invalidate the provision on which the whole experiment rested.

I have kept the poems as they were originally written, having restrained myself from editing or correcting them. The purpose of the research is not to study the poems from the standpoint of correctedness or the participants’ mastery of discrete language skills, but to examine them in the light of Holme’s (2004: 410-411) broad definition of metaphor, as a specific operation involving “a deviant or paradoxical use of language that is meaningful while being logically meaningless”.

My understanding was also shaped by what Littlemore et al. (2014: 121), in their general study of metaphor use with EFL learners, defined as “direct metaphors (i.e. similes and the like)”. Unlike these authors, however, who identified “any lexical unit that has the potential to be processed metaphorically” (119), the fact that in this case metaphorical language skills were analyzed through poems (not standardized tasks, as is frequently the case) allowed me to focus more easily on creative metaphorical uses, ones which the learners had devised with this specific purpose in mind—what Littlemore et al. (2014) call “deliberate metaphors” (122).

Additionally, my final qualitative analysis of metaphorical figures of speech in the poems was based on Arlandis and Reyes-Torres (2013: 54) classification, and a variant of the Pragglejazz Group’s (2007) procedure was used to cross-check it, by asking a colleague of mine to carry out his own reading and classification of the tropes in the poems. A meeting was held to contrast our viewpoints and reach an agreement on the final results of the analysis. In this article, metaphorical tropes have been identified next to each line in the poem, on the left margin, through the following key: *m.* = metaphor, *i.* = image, *c.* = comparison, *a.* = allegory, *pro.* = prosopopeia, *s.* = synesthesia, and *p.* = paradox.

To prevent the academic and research motivations of the workshop from being confounded, and the participants’ responses from being biased towards the answers that they might suppose I wanted to obtain, the interviews finally took place after the summer holidays, during the month of October 2015 and 2016—when I was no longer their teacher—, inside my office. They were recorded, held in Spanish, lasted between 15 to 55 minutes, and were *semi-structured*, loosely organized around a list of 21 questions carefully designed (1) to explore the participants’ native and EFL literacy background, (2) to make sure that they met the first hypothesis set by my methodological framework—i.e., that they had previously neither been exposed to nor had the opportunity to produce metaphorical language in English—and finally (3) to inquire into the quality of their educational experience and test whether the pedagogical orientation I embraced had resulted in the

kind of engagement that, according to Cummins, maximized cross-language transfer. The flexible format chosen for the interviews allowed for digressions and encouraged the interviewees to give information that was significant for them, some of which I found valuable and decided to tackle explicitly in the subsequent interviews. Interviews were voluntary and only six of the original 43 participants in the workshops took part in them.

The findings presented below were obtained after analyzing the data collected from the twelve participants who took part in both phases of the research (the poetry workshop and the interviews), since only in their case could I confirm my hypotheses and bring together all the sources of evidence. All the participants agreed to their poems and interviews being made public as long as their identities remained undisclosed, which I respected. Also, I have translated the excerpts from their interviews into English.

3.- Findings

The 47 poems which resulted from the experimental workshop (some participants wrote more than one) contained examples of metaphorical language use, and so did those on which these results are based. Instances of metaphor, image, allegory, comparison, symbol, prosopopeia, synesthesia, oxymoron, and paradox abounded, though especially of the first two. In addition, the second phase of the research confirmed my expectation that none of the participants had previously been exposed to, nor had ever produced, metaphorical language in English, which confirmed my first hypothesis and validated my experimental frame. As a matter of fact, the interviews showed that none of the twelve participants had read literature in English of any kind—poetry, prose, drama—before the workshop, nor written metaphorically in English. This shared lack of acquaintance with metaphorical language in EFL suggested that the metaphors, images, allegories, comparisons, etc., found in the poems could only be explained as a result of the influence of skills which the participants in

the research had originally acquired through instruction and practice in any of their two local languages, Spanish and Catalan. In fact, according to the interviews, all the participants had been exposed to metaphorical language in their mother tongue, mainly through reading during their primary and secondary school years and in the context of their Spanish and Catalan language and literature classes. Taking all this into account, it could safely be concluded that the experiment succeeded in proving that CALP had allowed transfer of metaphorical skills from one language to the other, and from passive skills (reading) to active ones (writing).

Three clear-cut participant profiles soon emerged from the interviews, which responded to the information the participants provided when they gave information about three points dealt with. Let me present first the findings related to the first profile. Its only member—Carmen—showed the lowest degree of acquaintance with metaphorical literacy skills. She admitted to not reading literature in any language: not only hadn't she been exposed, through reading, to metaphorical language since she left high school, but she didn't enjoy producing this kind of language either. Her only experience had been as a teenager, when, driven by strong emotions created by the illness of her grandfather, she had attempted to write a poem in her native Catalan but left it unfinished, somewhat frustrated by the results. Notwithstanding her limited literacy background, her poem displayed all the essential elements of metaphorical language, as the reader can appreciate next:

“Youth and old age: Someday we will understand God's whole plan,” by Carmen

c Your hair is sparse
Mine grows like the grass
Your hair is falling out for ever
m I let my hair grow whenever
c You roof is full of snow
While mine is black like the darkness, and I don't know how.

Someday we will understand
God's whole plan.

You walk with canes
I do it with hands and knees
While you try to maintain your composure
I try to raise my figure.
Someday we will understand
God's whole plan

m.

I've left to see your shadow
But you became to see mine
And you don't know how.
Someday we will understand
God's whole plan.

m. My skin is thin
m. While you've got hair in your chin
Your eyes are light
Mine seem turn off the light.
Someday we will understand
God's whole plan.

In spite of the differences
We have got a similarities
I was born bald, like you now are
Nappies in any moment we wear.
Someday we will understand
God's whole plan.

p. One day you were like me
One day I will be like you
The same way, the same end
Live to die.
Someday we will understand
God's whole plan.

As could be expected from her poor reading habits, Carmen tended to appear at the bottom quadrant of this group whenever her English level was not assessed in relation to distinct areas of proficiency but as a continuum—as the First Certificate did, in which she barely made it to a high B1 mark. Precisely because of this, her poem proved that the use of metaphorical skills was compatible with lower levels of performance in other areas of EFL proficiency, such as BICS. Just as interesting as this was to find that she had connected her EFL poem to the only experience she had had in writing metaphorical language, which, as I have said, had taken place in Catalan, a long time ago:

Carmen. I wrote the poem about my grandfather... which is something that still affects me a lot ... so it [the poem] wrote itself. What I did try to do was to make it rhyme more or less, and to create metaphors.

The fact that Carmen resorted to the same cognitive and experiential wealth which had inspired her earlier attempts at producing literature years ago strengthens the view that metaphorical skills may indeed be inter-linguistic in nature, related to a common pool of knowledge and experiences that can become expressed in any language. At least in Carmen's case, the pedagogical/methodological design of the workshop had succeeded in teaching for transfer, since her own engagement had led her to integrate her private and meaningful interests into the activity, and do so in spite of the foreign nature of the language the workshop was conducted in.

There is an additional detail that I would like to analyze from the standpoint of cross-language transfer. Just as Carmen connected her FL poem with an earlier attempt of hers which she performed in her native language, she mentioned that her own attitude towards reading had changed as a result of this poem: she now read more in English, Catalan and Spanish. I interpret this as the effects of the workshop having an influence on the future. In accordance with Cummins' (2001)

understanding of cross-language transfer as admitting a reciprocal relationship between the native and the second or foreign languages, Carmen's literacy engagement in EFL had impacted positively on her general reading habits.

Let us now move on to the six students included in the second profile. Fernando, Luis, Eduardo, María, Raquel, and Victoria were learners who read literature in Spanish on a regular basis (and who, therefore, were frequently exposed to metaphorical uses in this language), but who did not produce metaphorical literature themselves, neither in English nor in Spanish or Catalan. They did write reflections in their native language on a wide range of topics—cinema, music, personal experiences...—but these were not normally made public and, if so, only to a very limited circle of acquaintances. In any case, they made it clear that metaphorical writing did not predominate in these texts. For both Raquel and Fernando this was the first poem they had ever written in any language, which did not prevent them from coming up with multilayered metaphors around intense and complex topics. Fernando, for example, made use of one of the richer figures of speech included in the typology: an allegory. His text was an extended metaphorical reflection on the poetry workshop and on poetry in general.

a. "Can you see how it flies?," by Fernando

m. The rules of this game
Everyone has the same
Sure, you have found a way
I'm listening. What do you say?

Something to learn, I mess
Who is who, I guess

p. Just shouting your whispers away
m. I can see arrows with names

Watch out, and open your eyes

- There's truth, maybe it hurts
There's no place for lies
m. Can you see how it flies?
- m.* I'm looking *Behind blue eyes*
Almost there, please don't hide
There are no cheats, no tricks
m. Maybe a lollipop for kids
- m.* You give water for the thirsty
Nothing for an *American beauty*
syn. No matter the color of your mind
You have a great heart inside
- m.* Let me a piece of your soul
I have a plenty place for you all
There's no place for lies
Can you see how it flies?

Raquel's poem also merits analysis, although I can't reproduce it due to space constraints. She dove into her past and found a significant, traumatic biographical event she was able to reconstruct, at the same time as she repositioned her own identity in relation to it, through the writing process and a number of effective images. In doing so, her text exemplified Hanauer's (2004: 10) understanding of poetry as "a literary text that presents the experiences, thoughts, and feelings of the writer through a self-referential use of language that creates for the reader and writer a new understanding of the experience, thought, or feeling expressed in the text". When analyzed through standardized tests, neither Raquel's nor Fernando's EFL level scored very high, especially because they often made many grammatical and orthographical mistakes, and sometimes did not string their ideas adequately through proper link words. Yet their poems revealed a well-developed literary taste and a sound practical knowledge of what metaphorical language was. Likewise, the intensity of their feelings betrayed the kind of

affective engagement which should aid cross-language transfer, as was actually confirmed by some of their answers to those questions which addressed their own writing process:

Raquel. I think that in an abstract way I had in my mind the idea of creating a metaphor, being poetic, more creative, in the activity you assigned us; but I think that I had many things holding me back which cannot be transferred in any way [sic.]. Some things, like vocabulary, or phonetics, are definitely specific to each language. And I think that those held me back a bit. [...] It's like the more material part was harder to apply, you know?, when it comes to doing this, [even though] maybe I did have a general idea.

“If you can be creative in one language, you will also be able to be creative in another language,” said Fernando. “The problem comes, of course, when you have to deal with grammar, or vocabulary, all that sort of thing... But imagination is there.” These fragments describe the kind of linguistic elements both participants were able to transfer from their native language to their EFL poems and those which they did not, and accordingly perceived as obstacles. Imagination, referred to as an abstract ability related to evoking images and creating metaphors, seemed to lend itself to transfer, whereas grammar, phonology or vocabulary—the more “material aspects,” as Raquel says, which basically coincide with the BICS area of proficiency—were described as being too language-specific for their Catalan/Spanish literacy to provide any advantage with them.

The third group of participants also underscored on this idea during their interviews, despite the fact that they had a different literacy profile: “In the same way as I think up a metaphor in Spanish I think it up in English, and it's easy to do so; now, making it all fit according to certain patterns, that's what's difficult,” said Pilar. The trait which distinguished this third group—Gloria, Pilar, Maite, Alberto and Ana—was that they frequently read and wrote metaphorically in their native language. The first three had written poetry in Spanish since they were children, when they had participated (even won) some school contests. At the time of the workshop, however, they mostly read and wrote literary prose, and especially produced short stories. Alberto had also

written poems and short stories in the past, mostly on a private blog which he had shared with one or two close friends, but for the last year he had been more inclined to drawing and writing comic strips. Drawing allowed him to express himself genuinely, he said. The EFL marks all three students obtained were among the top ones in this group, whenever language level was measured through standardized English tests.

In terms of inspiration and metaphorical creation, they claimed to have experienced these processes just as they did whenever they wrote in their native language. Gloria, for example, felt passionate about the workshop from the very start, and declared during the interview that it had reawakened her past desire and made her want to write poetry again. Furthermore, her description of how she came round to her poem reinforced the idea that the same processes become activated when one produces metaphorical language in a native language or a FL (English in this case), as if they were simply two sides of the same coin:

Gloria. It was as if I had regained a feeling at one moment and I felt like writing about it, but, instead of doing so in prose and in Spanish, I thought: why don't you try to express that feeling, that for me is so strong, in a poem, and in English? And I just started to write and I think I finished it in three minutes. The idea simply came to me, I recalled that feeling, and I knew how to express it. And I didn't think about it any further.

While there were common traits among this group of participants, it soon became clear that Alberto's experience of the workshop had differed (and had been less positive) in essential ways, not only from Gloria's, Maite's and Pilar's, but also from the rest of the students I had interviewed. In comparison to drawing, he did not find poetry a suitable means to express himself, and he also felt extremely uncomfortable about sharing his poem with the rest of his classmates, with many of whom he seemed to share no intimacy, nor did he feel comfortable with them. Pressed by these feelings, Alberto had adopted a series of

strategies in his own writing in order to depersonalize his poem and hedge his emotions. Ambitious and perfectionist as he was, yet at the same time unmotivated by the task, he didn't feel proud of his poem, which had clearly not become an identity text for him, on account of his emotional ambivalence. Given the motivational underpinnings of cross-language transfer, I was not surprised to hear from him what I interpreted as significant limits in transfer. Rather than opening himself up to metaphorical production, Alberto said he paid more attention to formal aspects such as the rhyme and rhythm of his poem, as a conscious attempt to neutralize his own implication in the poem and feel more comfortable. He looked for words with similar endings, made sure stresses added up, etc. Interestingly enough, he mentioned that these sound-related features were more language-dependent than the metaphorical ones, and were not easily transferable across languages:

Alberto. I think I paid more attention to the possibilities offered by the English language for using monosyllables or rhythms, and that I used these more than other type of resources such as, for example, metaphors. [...] I did not use things I had personally done because I suppose I did not find it appropriate, but had I not felt like this I would also have taken advantage of this, [since] I think that it is independent of the language one uses—the metaphoric devices.

Possibly due to the affective contradiction which he experienced, Alberto's poem seemed somewhat impoverished in terms of imagery and metaphorical invention, at least when compared with the rest of poems. Let me reproduce some of its verses:

“There Poland, Here Home,” by Alberto

[...] There, the streets are white, sky is dark,
As everyday it snows very hard.
Here, paths and roads, gray and brown,
They all cracked by our blinding sun.

There, for cold weather eat something heavy,
Soup, meat, potatoes or ‘pierogi.’
Here, tasty paella, delicious lamb,
Sauce over codfish and Serrano ham.

[...] There, I have finished a travel,
It have been like a whole life.

m. I carry out a chest of memories,
And a conclusion from this while:
That being back home,
For me is more than fine!

It seemed as if those elements which belonged to Alberto’s autonomous, private—or even unconscious—cognitive domain were not allowed to surface up, mingle and overlap with those other elements coming from common and shared domains of meaning, as needs to occur for a metaphor to arise. Gloria’s poem, on the contrary, showed a more fluent interchange between both levels:

“The other side of darkness,” by Gloria

m. I saw you crossing the wall
m. Trying to go to the other side
I saw you giving up
When everything began.

I saw you taking that fucking shit
Trying to sleep forever
I saw you giving up
When everything began.

I heard your voice on the phone
Saying, ‘I did it again.’
Did you ever think
About my pain?

m. I took myself into the limit
I hid the pain in a poker face
But inside it was raining

m. It was raining all day.

I felt the isolation
I couldn't sleep for nights
I just wanted the day to pass

m. I just looked for the light.

i. Every day was a nightmare

i. Every day was a fight

m. I was alone in the darkness
When I saw you giving up.

p. You're not you anymore

p. I'm not me any day
While you were pretending to die

m. I was dying every day.

I saw you giving up
When everything began.

4.- Discussion

The findings included in this case study presented a coherent pattern of evidence in relation to cross-language transfer and metaphorical language skills. On account of the limited sample, however, good sense advises me to interpret these findings tentatively and take them as a first step in the direction of a better understanding of the relationship between these two phenomena.

Notwithstanding this proviso, the findings were conclusive in relation to the hypothesis this research set out to explore: cross-language transfer from Spanish and Catalan to English definitely applied to metaphorical language skills. My hypothesis was confirmed by two essential facts. Firstly, among those participants whom the pedagogical orientation adopted in the workshop led to strong affective and cognitive engagement, cross-language of metaphorical skills clearly manifested itself in the form of EFL poems which displayed rich and complex imagery and a variety of metaphorical devices. The poem

written by the only participant who seemed somewhat detached from the activity and the methodology employed also showed signs of metaphorical language, yet these were less effective and less radical ones: the overlapping of the private and public realms of meaning was less bold, as if his inner self had not been allowed to mingle with the outer world. This isolated case didn't contradict my hypothesis since it confirmed the emotional and motivational component of cross-language transfer, which my pedagogical approach was able to guarantee in all cases except this one.

Secondly, all the participants managed to a greater or lesser extent to transfer their knowledge of metaphorical skills from their native Spanish and/or Catalan to their English poems, and did so irrespective of the other two factors (apart from their engagement in the workshop) which the research paid attention to: (1) the level which the participants had previously displayed in other areas of EFL proficiency, such as BICS; and (2) the intensity of their exposure to, or production of, metaphorical language in their native language at the time of the workshop. As has been said, no relationship seemed to hold between any of these two factors and cross-language transfer of metaphorical skills, nor was there any evidence of a threshold level enabling or disabling this kind of transfer. Actually, if any threshold was suggested in the data, it was more related with levels of motivation and engagement (the factors which pedagogy is more capable of impacting on), although the sample was too reduced for a trend to emerge. A possible explanation for these results may be found in the fact that the participants' instruction in, and exposure to, metaphorical language skills in the native language during primary and secondary levels of education (which was the only common factor shared by all the participants in the research) provided the key literacy common ground which all of them drew on and translated into active metaphorical language production in their EFL poems. This common factor resulted in the participants' common ability to transfer, so it seemed to be more determining than the individual differences related to the participants' level in other areas of EFL proficiency and their existing familiarity with metaphorical language at the time of the workshop.

As proof of this, it is interesting to emphasize that all twelve EFL learners produced metaphors which, according to Littlemore et al.'s (2014: 142) descriptors of metaphor use of each level of CEFR, were only expected to surface at the C2 level, such as “creative use of direct metaphor” or “personification metaphors as part of extended analogies and in combination with metonymy”. To the extent that my pedagogical decisions followed closely the *teaching for transfer* model, these results indicated that the strategies applied were able to activate transfer of *metaphorical* language skills—a fact for which there was no empirical evidence yet.

Of course, a larger sample is needed to confirm the phenomena suggested by the present case study, but I hope these findings encourage experimental research that either replicates or explores new conditions (both linguistic and pedagogical) for testing metaphorical cross-language transfer in ESL or EFL settings. Following from this article, future research may be interested in exploring the relationship between metaphorical language skills and other skills included in CALP, such as Turker (2016) has already started to produce by comparing L1 concept knowledge and the acquisition of L2 metaphorical expressions. I recommend that these new explorations draw explicitly on the distinction, laid out by Ringbom (2007), between how language skills which one has learnt passively but not practiced in one language may or may not transfer to active production in a different language, as actually occurred with many of the students involved in this research.

Once these issues have been settled, research will be able to explore the pedagogical role of metaphorical writing in ESL and EFL education, a topic which may lead to promising findings on account of the autonomy enjoyed by metaphorical language skills within CALP. If the phenomena suggested by this article are confirmed, giving learners the chance to display their metaphorical language skills in a SL or FL may provide significant pedagogical tools for language learning, independently of EFL levels in other domains of BICS and CALP. Actually, if the ability to create unique and original expressions

involving “the mapping of one domain of meaning onto a different one” (Holme, 2004, 410) does transfer across languages and manifest itself in the form of images, as seems to be the case, then the desire to put these images into EFL words could act as the engine driving the learning process forward, as learners experiment and improve their command of the new language pushed on and motivated only by the urge to express their unique creative voices.

References

- Arlandis, Sergio, & Reyes-Torres, Agustín (2013). *Textos e interpretación: Introducción a análisis literario*. Barcelona: Anthropos.
- Canale, Michel (1983). On some dimensions of language proficiency. In Oller, J. W. (Ed.). *Issues in language testing research* (pp. 333-342). Rowley, MA, Newbury House.
- Chuang, Hui-Kai; Joshi, R. Malatesha; Dixon, L. Quentin (2011). Cross-Language Transfer of Reading Ability: Evidence From Taiwanese Ninth Grade Adolescents. *Journal of Literacy Research, 44* (1), 97–119. DOI: 10.1177/1086296X11431157
- Creese, Angela, & Blackledge, Adrian (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *Modern Language Journal, 94* (1), 103-115. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001). The entry and exist fallacy in bilingual education. In Baker, C. & Hornberger, N. H. (Eds.). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (pp. 110-138). Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education. Retrieved from http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf

Cummins, Jim (2005a). The interdependence hypothesis 25 years later: Current research and implications for bilingual education. In Lasagabaster, D. & Sierra, J. (Eds.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona, ICE-HORSORI/Universidad de Barcelona.

Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240.

Cummins, Jim, & Early, Margaret (2011). (Eds.). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*, London, Institute of Education Press.

Cummins, Jim et al. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581. DOI: 10.1002/tesq.241

DePalma, Michael-John, & Ringer, Jeffrey M. (2011). Toward a theory of adaptive transfer: Expanding disciplinary discussions of ‘transfer’ in second-language writing and composition studies. *Journal of Second Language Writing*, 20 (2), 134-47. DOI: 10.1016/j.jslw.2011.02.003

Hanauer, David I. (2004). *Poetry and the meaning of life. Reading and writing poetry in language arts classrooms*. Toronto: Pippin Publishing Corporation.

Hanauer, David I. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. Amsterdam: John Benjamins.

He, An E. (2011). Possibility of cross-lingual transfer: A comparative study of Chinese and English (L2) lessons. *The Modern Language Journal*, 95, 64-80. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01243.x

Hoang, Ha (2014). Metaphor and second language learning: The state of the field. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 18(2), 1-16.

Holme, Randal (2004). Metaphor. In Byram, M. (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 410-413). Oxon: Routledge.

Hornberger, Nancy H., & Link, Holly (2014). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15 (3), 261-278. DOI: 10.1080/13670050.2012.658016

Hughet-Canalis, Ángel (2009). The Linguistic Interdependence Hypothesis. Some considerations for educational practice in multilingual schools. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (244), 495-510.

James, Mark Andrew (2010). Transfer climate and EAP education: Students' perceptions of challenges to learning transfer. *Journal of Second Language Transfer*, 29 (2), 133-147. DOI: 10.1016/j.esp.2009.09.002

Jimenez, Juan E. et al. (2012). Analyzing cognitive and reading skills in Spanish-speaking English language learners and English speaking Canadian learners. *Revista de Educación*, 358, 310-333.

Johnson, Janice & Rosano, Teresa (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14, 159-169.

Lakoff, George, & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Littlemore, Jeannette (2001). Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly*, 35(3), 459-491.

Littlemore, Jeannette, & Low, Graham (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Littlemore, Jeannette et al. (2014). An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied linguistics*, 15(2), 117-144. DOI: 10.1093/applin/amt004

Mattenklott, Gundel (1979). (Ed.). *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

McArthur, Fiona (2010). Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going to? A view from the language classroom. *AILA Review*, 23(1), 155-173. DOI: 10.1075/aila.23.09mac

Nacey, Susan (2013). *Metaphors in learner English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Norman, Tal, Degani, Tamar, & Peleg, Orna (2016). Transfer of L1 visual word recognition strategies during early stages of L2 learning: Evidence from Hebrew learners whose first language is either Semitic or Indo-European. *Second Language Research*, 32(1), 109-122. DOI:10.1177/0267658315608913

Porter, Rosalie Pedalino (1990). *Forked tongue: The politics of bilingual education*. New York: Basic Books.

Poza, Luis E. (2016): The language of ciencia: translanguaging and learning in a bilingual science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19. DOI: 10.1080/13670050.2015.1125849

Pragglejaz Group (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and symbol*, 22, 1-39. DOI: 10.1080/10926480709336752

Ringbom, Håkan (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Schleppege, Jessica (2009). *Creative Poetry Writing in the EFL*. Heidelberg: GRIN Verlag.

Simón-Cerejido, Gabriela, & Gutierrez-Cellen, Vera F. (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between textual and grammatical domains. *Applied Psycholinguistics*, 30 (2), 315-337. DOI:10.1017/S0142716409090134

Sotoca Sienes, Esmeralda, & Muñoz Hueso, Ana C. (2014). The impact of bilingual education in academic achievement of students enrolled in public schools in the Autonomous Community of Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 481-500.

Spiro, Jane (2007). *Creative poetry writing*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, Lynda (2014). General Language Proficiency (GLP): Reflections on the 'Issues Revisited' from the perspective of a UK examination board. *Language Assessment Quarterly*, 11, 136-151. DOI: 10.1080/15434303.2014.896366

Turker, Ebru (2016). The role of L1 conceptual and linguistic knowledge and frequency in the acquisition of L2 metaphorical expressions. *Second Language Research*, 32(1), 25-48. doi: 10.1177/0267658315593336

Vandergrift, Larry (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency?. *The Modern Language Journal*, 90 (1), 6–18. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2006.00381.x

Villacañas de Castro, Luis S. (2016). The pedagogical turn in the research on cross-language transfer: Re-thinking the Language Interdependence and the Language Threshold Hypotheses. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 23 (1), 201-227. DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.201.

Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años

Reading for children. Approximation to the editorial offer on Children's literature from 0 to 6 years

Beatriz Sánchez Hita

Universidad de Cádiz

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

DOI: 10.17398/1988-8430.27.149

Recibido el 14 de junio de 2017

Aprobado el 10 de noviembre de 2017

Resumen: En este trabajo se analiza la producción editorial durante el año 2015 de literatura infantil y juvenil de varias empresas representativas del sector; en concreto del conjunto de lo publicado se estudia la creación para niños entre 0 y 6 años. Se valoran de manera especial los géneros y formatos que llegan al mercado, así como la presencia de obras traducidas o en su idioma original, estableciendo en todo momento las relaciones de este bloque de la oferta editorial con los trabajos destinados al estudio del libro y la lectura en España. Asimismo, se valora el posible uso de los textos de acuerdo con el currículo para la etapa de Educación Infantil en la que podrían ser empleados.

Palabras clave: Industria del Libro; Literatura Infantil y Juvenil; Álbum; literatura (0-6); Educación Infantil.

Abstract: This paper analyzes the editorial production during the year 2015 relative to Children's literature of some representative companies. More specifically, the study is focused on the production intended for children of age from 0 to 6. Especially the genres and formats we can find in the editorial market are valued, as well as the presence of translated works or in their original language; at all time we treated to establish a comparative between this block of the publishing offer with the dates contained in the general studies about the book and reading in Spain. The possible use of the texts according to the curriculum for pre-school education is also considered in these pages.

Keywords: Book Production; Children's And Youth Literature; Album; Literature (0-6) Years; Preschool Education.

En el presente estudio se pretende realizar una

aproximación a la oferta editorial de textos literarios infantiles en lengua española para lectores de 0 a 6 años. Se ha tomado como referencia el año 2015 y situado el límite en los 6 años porque, aunque dependiendo del grupo empresarial el margen para las obras destinadas a los primeros lectores se extiende a veces incluso hasta los siete u ocho años (como sucede con *Kalandraka* o *Edelvives*, por ejemplo) o se ubica en los 5 (como hace SM), en la mayoría de los casos se sitúa en esa edad, coincidiendo además con la etapa educativa correspondiente a Educación Infantil. Asimismo, se ha optado por incluir las obras destinadas a los 6 años en el cómputo de análisis puesto que no todos los niños presentan la misma madurez como lectores y aquellos con

experiencia lectora no tienen problemas para acceder a ellas sobre todo porque el importante apoyo de la imagen facilita su disfrute. No obstante, estos libros podrían ser empleados igualmente en el primer ciclo de Educación Primaria, siendo el docente el que en función del ritmo de aprendizaje de sus alumnos y de su propio proyecto educativo el que deba abordar una adecuada selección de textos de entre una amplia oferta.

1.- Editoriales y primeros lectores

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se explora de manera global dicha oferta, incluyendo la producción de las 81 empresas incluidas en el estudio *Editoriales de Infantil y Juvenil / Children & Young People Publishing Houses* publicado en 2013 por la Federación de Gremios de Editores de España (y las asociaciones análogas del territorio español¹). De igual modo, se han tomado en consideración los datos contenidos en el documento *Comercio interior del libro en España, 2015* de la citada Federación (2016), donde se deja constancia de que la edición de libros infantiles y juveniles en España representa gran parte de la producción. En concreto, junto con los materiales destinados a la educación y que no son textos universitarios, los literarios y los relativos a las disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades suponen el 75,3% de la oferta librera (2016: 33); en dicho porcentaje el libro infantil y juvenil supone el 15,8% con 12.705 títulos -Tabla 1-:

¹ En concreto: Gremi d'Editors de Catalunya, Gremio de Editores de Castilla y León, Gremio de Editores de Madrid, Gremio de Editores de Euskadi, Asociación de Editores de Andalucía, Asociación Galega de Editores, Associació d'Editors del País Valencià, Asociación Nacional de Editores de Libros, y Material de Enseñanza, Associació d'Editors en Llengua Catalana.

Tabla 1*Producción editorial por materias*

Materia	%	N.º de títulos
Texto no universitario	22,6	18.109
Ciencias Sociales y Humanidades	18,9	15.181
Literatura	17,9	14.344
Infantil y Juvenil	15,8	12.705

Fuente: Comercio interior del libro en España, 2015, 2016: 37²

Como puede observarse, el número de títulos encuadrados en la categoría “Infantil y Juvenil” es abrumador y nos lleva a plantearnos, por un lado, de entre los textos literarios qué porcentaje de ese total corresponde a ediciones para lectores —entiéndase el término en un sentido amplio— de entre 0 y 6 años; y, por otro, qué géneros y formatos son los que se dirigen a ellos, así como cuántos son traducciones.

Para obtener esta información resulta clave la consulta del registro del ISBN en España, aunque los datos que arroja son parciales en aspectos concretos, pues no posibilitan la distribución por géneros o edades e incluyen en diferentes entradas un mismo título cuando este cuenta con diferentes formatos de edición.³ Vistos los contenidos que aglutina en la base de datos de la categoría general “Infantil y Juvenil”,

² Conviene advertir que en la fuente citada se nota una disminución de un decimal en la cifra total que representan las cuatro categorías indicadas (75,2%), lo que debe atribuirse a un posible redondeo en los decimales totales del conjunto de publicaciones que puede consultarse en *Comercio interior del libro en España, 2015*, (2016: 37).

³ Los datos generales del registro son empleados para la elaboración del estudio del Observatorio de la Lectura y el Libro *Los libros infantiles y juveniles en España, 2014-2015*. En lo que respecta a las editoriales que aquí se analizarán, conviene advertir que la presencia de más de un formato y por lo tanto de más de una entrada solamente afecta a SM. El dato se ha tenido en cuenta a la hora de recoger la información.

donde se ubican tanto los libros de ficción como los didácticos sobre temas diversos, -Tabla 2-, se hace evidente la imposibilidad de centrarnos únicamente en esta muestra de estudio:

Tabla 2.

Base de datos de los libros editados agrupados en la materia “infantil y juvenil en España”⁴

Filtro	Código	Descripción
[Seleccionar]	DSY	Estudios de literatura infantil y juvenil
[Seleccionar]	YFCF	Ficción de crimen y misterio (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YFD	Relatos de terror y fantasmas, obras de suspense (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YFH	Fantasa y realismo mágico (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YFM	Relatos románticos y de relaciones interpersonales (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YFN	Relatos sobre la familia y el hogar (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YN	Infantil Y Juvenil: No Ficción General
[Seleccionar]	YND	Arte dramático y otras artes escénicas (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNF	Televisión y películas (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNG	Conocimientos generales y temas de actualidad (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNH	Historia y el pasado (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNL	Literatura, libros y escritores (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNM	Personas y lugares (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNNA	Dinosaurios y el mundo prehistórico (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNNR	Flora y fauna (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNPC	Cocina y alimentos (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNR	Religión y creencias (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNT	Ciencia y tecnología (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNTB	Edificios y construcción (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNU	Humor y chistes (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNV	Pasatiempos, adivinanzas y juegos (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNW	Deportes y juegos al aire libre (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNWG	Atletismo y gimnasia (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNWW	Natación y deportes acuáticos (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNWY	Ciclismo, monopatinaje y patinaje (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNX	Misterios, lo sobrenatural, monstruos y seres mitológicos (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNXF	Los OVNI y los seres extraterrestres (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YNXW	Brujas y fantasmas (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YR	Material De Consulta Infantil Y Juvenil
[Seleccionar]	YRW	Atlas y mapas (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXA	Cuestiones personales y sociales: cuerpo y salud (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXAX	Cuestiones personales y sociales: educación sexual y los hechos de la vida (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXC	Cuestiones personales y sociales: acoso escolar, violencia y abuso (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXF	Cuestiones personales y sociales: familia (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXFD	Cuestiones personales y sociales: divorcio, separación y desmembración de la familia (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXFM	Cuestiones personales y sociales: hermanos (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXFT	Cuestiones personales y sociales: embarazo en la adolescencia (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXG	Cuestiones personales y sociales: muerte y duelo (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXJ	Cuestiones personales y sociales: drogas y adicciones (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXK	Cuestiones personales y sociales: discapacidad y necesidades especiales (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXL	Cuestiones personales y sociales: autoconocimiento y autoestima (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXT	Cuestiones personales y sociales: ausentismo escolar y problemas en la escuela (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXZG	Cuestiones sociales: cuestiones ecológicas y relacionadas con el medioambiente (infantil/juvenil)
[Seleccionar]	YXZW	Cuestiones sociales: cuestiones de guerra y conflicto (infantil/juvenil)

⁴ [Captura de pantalla](#) de los subtemas de la materia de literatura infantil y juvenil.

Consultado el 15 de noviembre de 2016 en <http://www.mcu.es/webISBN>

Nota: Siglas y desarrollo de los registros que figuran en la web de la base de datos de libros editados en España.

Este hecho generó la necesidad de buscar la información sobre el marco de edades para el que se recomienda la obra o su género concreto bien en los catálogos de las propias editoriales o bien en páginas especializadas en la promoción de la lectura,⁵ reduciendo a lo estrictamente necesario esta segunda opción De modo que para aportar una información lo más ajustada posible se han completado los datos necesarios para elaborar este trabajo yendo a cada título.

Para afrontar esta primera aproximación se optó por tomar como referencia las editoriales que la Biblioteca Nacional de España sitúa como especializadas en la publicación de literatura infantil y juvenil,⁶ eliminando aquellas que no eran españolas o no tenían actividad en 2015 -Tabla 3-:

⁵ Entre los empleados habría que destacar <http://www.canallector.com/>.

⁶ Estimamos que el empleo de esta fuente para acotar el amplio campo de estudio resulta fiable, pues el hecho de tratarse de una institución pública, elimina cualquier sesgo de interés meramente comercial. Pueden consultarse el siguiente enlace: http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/EditorialesLibrerias/EditorialesEspecializadas/

Tabla 3*Producción editorial. Año 2015*

EDITORIAL			Títulos con ISBN 2015		Literatura Infantil y Juvenil	LIJ (De 0 a 6 años)	Otros libros (incluidos manuales)
			Títulos totales	En castellano ³⁸			
Alfaguara Juvenil ³⁹	Infantil y		26	26	21	3	5
Algar			92	82	41	20	41
Artime			Sin registros en el ISBN ⁴⁰		—	—	—
Biribetto			Sin registros en el ISBN (Argentina)		—	—	—
Compañía oriental de la tinta			Sin registros en el ISBN ⁴¹		—	—	—
Corimbo			24	12	11	11	1

³⁸ Empleamos el término “castellano” por ser la etiqueta que se emplea en el registro del ISBN. Conviene advertir aquí que en el caso de Corimbo en el registro del ISBN no figuran datos para 2015; pero, tras contactar con la editorial, se nos facilitaron los catálogos en los que constaban las novedades para dicho año. Agradecemos esta deferencia.

³⁹ La consulta en el registro del ISBN como “Alfaguara Infantil y Juvenil” no arroja resultados, esto hace que sea preciso consultar como “Alfaguara”, siendo el resultado de 53 títulos, en los que se incluyen textos destinados a un público adulto, que aquí no han sido tenidos en consideración y que suponen una cifra de 26.

⁴⁰ El libro más tardío registrado para esta editorial en el ISBN de libros publicados en España es de 2011. No figura en el listado de editoriales para el año 2015 elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España, tal y como sucede con las otras dos empresas sin registros para el año estudiado.

⁴¹ El último libro registrado para la editorial en el ISBN es de 2012.

(Sin registros en el ISBN*)					
Edelvives	847	485	81	41	404
Ediciones El Naranja	Sin registros en el ISBN (México)		—	—	—
Editorial Bambú	16	10	10	0	0
Editorial Cariño	Sin registros en el ISBN ⁴²		—	—	—
Editorial Juventud ⁴³	101	63	37	11	26
Ekaré	18	15	14	11	1
Kalandraka	78	25	21	16	4
Kókinos	29	25	21	16	4
Lóguez Ediciones	15	15	13	11	2
SM	921	726 ⁴⁴	192 ⁴⁵	73	521

Nota: Datos básicos sobre la producción de las editoriales especializadas en LIJ según la BNE, para el año 2015. Se indican con una raya todos los casos en los que no se ha obtenido información en el registro del ISBN, así como los casos en los que no editan en España.

⁴² El último libro que figura en el registro del ISBN es de 2007.

⁴³ Los datos de esta editorial son bastante confusos en el registro del ISBN, por lo que no descartamos que pueda haberse deslizado algún error involuntario.

⁴⁴ Del número de obras en castellano, 8 obras cuentan con más de un formato de edición.

⁴⁵ Del número total, 13 entradas corresponderían a obras duplicadas o triplicadas en cuanto al formato, no han sido consideradas como título aparte.

De manera global, habría que indicar que el número de títulos que el registro del ISBN da como publicados por las editoriales citadas es de 2167, de los que 1484 corresponden a ediciones en lengua castellana con el siguiente reparto editorial en lo que se refiere a la literatura -Figura 1-:

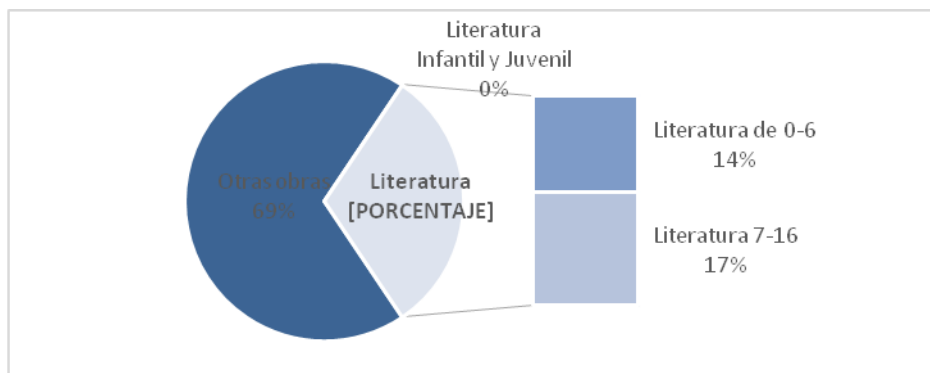


Figura 1: Distribución de las obras literarias en castellano por tramos de edad. Año 2015.

Como se observa en la Figura 1, entre los textos publicados en castellano (1484), 462 entradas (31%) corresponden a obras de literatura infantil y juvenil: 213 son creaciones para niños de entre 0 y 6 años (14%) y 249 se dirigen a edades comprendidas entre los 7 y los 16 (17%). Estos datos muestran el interés editorial por estas edades tempranas en la formación lectora, donde la mediación del adulto es importante. No en vano, este tipo de libros suele ser objeto de compra no solo para el ámbito escolar sino para el ocio (no podemos olvidar que la diversificación de actividades para el tiempo libre aumenta conforme los niños crecen y se convierten en consumidores de otros

ámbitos (cine, videojuegos, deporte, redes sociales...)⁴⁶. Este aspecto se reafirma en el informe que el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) realiza respecto a los hábitos lectores de los adolescentes, llegándose a indicar que, a pesar de que al 45% de los jóvenes de entre 15-16 años les gusta leer, “entre diez actividades que los jóvenes pueden realizar en su tiempo libre, leer ocupa la penúltima posición en sus preferencias, sólo superada por el *no hacer nada*” (2002: 3).

Por otro lado, la distribución por editoriales del conjunto de textos, manteniendo la división en el bloque de literatura, sería el siguiente -Figura 2-:

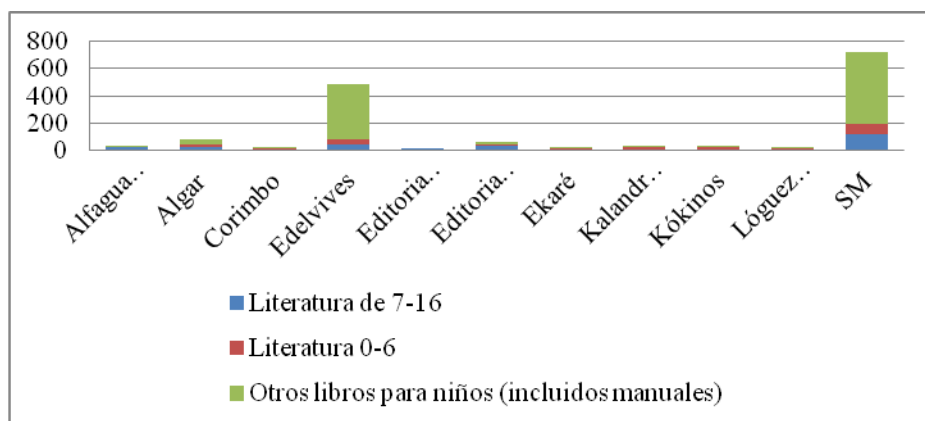


Figura 2: Producción de literatura infantil y juvenil en el conjunto de la producción editorial. Año 2015.

Como puede apreciarse, Edelvives y SM son las editoriales que mayor número de títulos destinan a los más jóvenes. Muchos de ellos integrados en colecciones específicas como Ala Delta de Edelvives o Barco de Vapor -series Blanca, Azul, Naranja y Roja-, Gran Angular,

⁴⁶ Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia del Colegio Nacional de DD. y LL. en Ciencias Políticas y Sociología (2011).

Memoria de Idhún, Crónicas de la Torre, Detective Esqueleto y La Caída de los Reinos para SM; sin embargo, no debemos olvidar que, en ambos casos, la tirada de material escolar (manuales y cuadernos de las diferentes asignaturas) es la que tiene una mayor presencia entre lo editado en 2015.

Frente a estas, otras editoriales, como Corimbo, Ekaré, Kalandraka o Kókinos, dedican la mayor parte de su producción a literatura para lectores de entre 0 y 6 años. Esto denota cierta especialización dentro de un mercado editorial que se va diversificando y en el que la imagen juega un papel cada vez más importante, como a continuación se verá.

2.- Editoriales y géneros literarios

Ahora bien, cabría preguntarse qué géneros son los que se ven representados en las publicaciones de las diferentes editoriales. Esta cuestión conlleva una actuación específica en nuestra investigación: incluir aquellos álbumes ilustrados que aúnan imagen y texto literario dentro del género literario correspondiente al texto que aparece en el libro. No obstante, hay que destacar que el álbum ilustrado es un formato pujante en la producción literaria infantil en los últimos años, tal y como recoge Durán (2007: 32),⁴⁷ que vincula además su publicación a la “evolución cultural, social, tecnológica y artística de la Era de la Comunicación” (Durán, 2007: 32) y lo relaciona con otras manifestaciones como el cómic o el cine. De igual modo, como constata el informe del Ministerio de Educación Cultura y Deporte y el Observatorio del Libro y la Lectura el álbum ilustrado vive en nuestros

⁴⁷ De igual modo, para valorar la importancia que este formato de edición ha adquirido en los últimos años habría que atender al repunte que ha experimentado la literatura científica en torno a este y sus posibilidades de trabajo, autores, selecciones, etc., basta realizar una búsqueda general en Dialnet para apreciar cómo es especialmente desde el 2000 en adelante cuando el número de estudios crece considerablemente.

días una “edad de oro”, al conseguir atraer tanto a niños como a adultos por la calidad de las ediciones, haciendo incluso que numerosos cuentos tradicionales y obras clásicas hayan sido recuperados por la vía de la ilustración (2016: 28-30).

En base a lo apuntado, simplificamos la agrupación por géneros siguiendo la división establecida por Tamés (1985) en narrativa-cuento, poesía y teatro (cit. en Cervera, 1991: 65); aunque añadimos la información relativa al volumen de álbumes ilustrados y los libros con ilustraciones que conforman el total de las publicaciones. Los resultados de esta agrupación por géneros resultan abrumadores a favor de la narrativa (92% del corpus editorial) frente a la poesía (8%). Esta diferencia también es patente en la distribución de ambos géneros en lo referente a los libros con ilustraciones y el álbum ilustrado —formato mayoritario en consonancia con lo indicado arriba— donde permanece la primacía de los libros narrativos -Figura 3-.

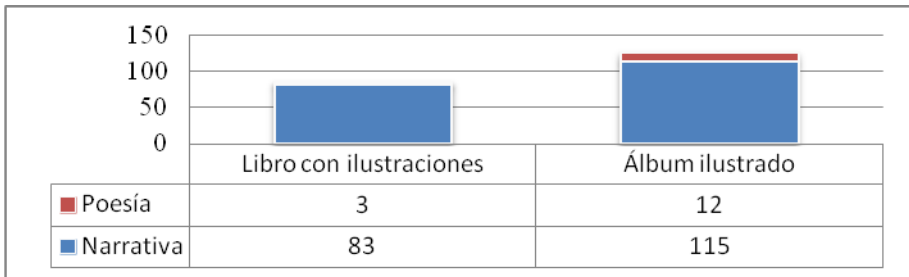


Figura 3: Distribución de formatos y géneros

Como puede verse la poesía sigue siendo un género de tirada minoritaria frente a la narrativa, tal y como advertía ya Sotomayor (2002: 11), y aunque es cierto que en los últimos años parece haber adquirido una cierta presencia en la oferta editorial vinculada al álbum ilustrado (Salvatierra, 2014) el volumen de poemarios e historias rimadas es muy inferior a la producción de cuentos.

En lo que se refiere a la tirada de las editoriales analizadas - Figura 4-, llama la atención el caso de Algar, que es la que más poesía da a la luz si se compara con su producción total, seguida a bastante distancia por SM, Kalandraka y Ekaré. En lo que respecta a Algar hay que advertir que todos los libros son obra de Carmen Gil⁴⁸ y se destinan a niños de 6 años, aunque pueden ser accesibles para edades algo inferiores por su temática, centrada en elementos de la vida cotidiana, que según Petrini resulta apropiada para la etapa animista —de 4 a 6 años— (1958: 201-202) y que como apunta Moreno Verdulla hace que sean útiles en esta los “poemas breves de animales, plantas o que acerquen al medio en que se sitúa el niño” (1998: 36). A todo ello se añade el que las ilustraciones que acompañan a los mismos hacen que puedan ser disfrutados en edades inferiores. Por su parte, las otras tres editoriales citadas sitúan la lectura de sus obras a partir de los tres años y en el caso del libro-disco de Kalandraka *Cifra y aroma* de Isabel Escudero y Quesia Bernabé, ilustrado por Zuzanna Celej se indica que se destina a todas las edades.

⁴⁸ En una entrevista reciente la autora, que cuenta con más de ciento tres libros para niños publicados, destacaba el valor de la poesía por el vínculo que esta tiene con el niño desde que nace y como contrapartida al utilitarismo dominante en la sociedad en la que vivimos, además de por la manera lúdica con la que el infante se acerca a este género marcado por la musicalidad de las palabras (Gil, 2016: 162).

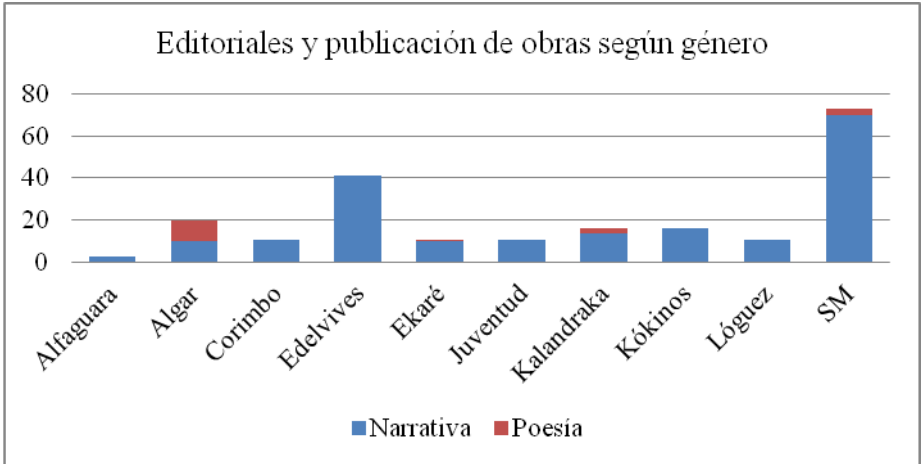


Figura 4: Distribución de editoriales y publicación de obras por géneros

Esta distribución de obras de poesía se concreta en una serie de títulos de cada editorial en relación con el formato de publicación -
Tabla 4-:

Tabla 4

Producción de poesía de 0-6 años. Año 2015

Título	Autor	Ilustrador	Traductor	Editorial	Formato
<i>Cuando crezca - ¡qué ilusión!-, ¿cuál será mi profesión?</i>	Gil Martínez, Carmen	Aguado Gutiérrez, Jesús	-	Algar	Álbum ilustrado
<i>¡Cuánta gente que va y viene! La ciudad no se detiene</i>	Gil Martínez, Carmen	Pérez Sánchez, Óscar Tomás	-	Algar	Álbum ilustrado
<i>¡Cuánto árbol! ¡Cuánta planta! Salir al campo me encanta</i>	Gil Martínez, Carmen	Parreño Sempere, Fran	-	Algar	Álbum ilustrado
<i>El cuerpo acaba y empieza por los pies y la cabeza</i>	Gil Martínez, Carmen	Serra Bonilla, Sebastià	-	Algar	Álbum ilustrado
<i>El deporte es divertido. ¡Elige tu preferido!</i>	Gil Martínez, Carmen	Ramos Chano, Teresa	-	Algar	Álbum ilustrado
<i>¡Lo que nos gusta viajar por aire, por tierra o mar!</i>	Gil Martínez, Carmen	Seoane, Marina	-	Algar	Álbum ilustrado
<i>Observad el mundo</i>	Gil	Herrerías Silva,	-	Algar	Álbum ilustrado

<i>atentos. Veréis inventos a cientos</i>	Martínez, Carmen	Alejandro			
<i>Ríe el cielo de contento, con sol, lluvia, nieve o viento</i>	Gil Martínez, Carmen	Bonilla Raya, Rocío	-	Algar	Álbum ilustrado
<i>La Tierra es una pasada, de un desierto a una cascada</i>	Gil Martínez, Carmen	Subirana Queralt, Joan	-	Algar	Álbum ilustrado
<i>Adivinanzas de miedo</i>	Crozon, Alain		Tellechea Mora, Teresa	SM	Libro con solapas
<i>El pirata Pepe y la tortuga</i>	Romero Yebra, Ana María	Valverde, Mikel	-	SM	Libro ilustrado
<i>Versos de niños del mundo</i>	Reviejo, Carlos	Andrada Guerrero, Javier	-	SM	Álbum ilustrado
<i>Poemas de animales</i>	Nazoa Laprea, Aquile	Urberuaga, Emilio	-	SM	Álbum ilustrado
<i>Cifra y aroma</i>	Isabel Escudero y Quesia Bernabé	Celej, Zuzanna	-	Kalandraka	Libro disco

<i>Ratones de casa</i>	Oli	Colombo, Natalia	Oli	Kalandraka	Álbum ilustrado
<i>Estaba la rana</i>	Anónimo	París, Ramón	-	Ekaré	Álbum ilustrado

Nota. Se incluyen aquí los datos básicos de las obras de poesía publicadas en 2015. La información se ha ordenado de acuerdo con el volumen de edición de cada empresa.

Como se observa, aunque la narrativa es la que copa el grueso de una producción, dejando casi en anecdótica la tirada de poesía, la publicación de textos teatrales se halla en peor situación —en la selección analizada no se han hallado obras de teatro para niños de 0 a 6—. Esto no es desde luego una novedad, pues ya recogía esta realidad Tejerina (2007), que marcaba además una clara ruptura, que parece insalvable por el momento, entre lo que se lleva a las tablas con el público infantil como destinatario y lo que luego se edita; lo que según la investigadora podría deberse por un lado al desprecio del corpus de literatura dramática infantil, que hace que predominen en las tablas las adaptaciones de otros géneros, y por otro a la carencia de buenos textos publicados, lo que afecta de manera aún más evidente al tramo de edades que aquí nos ocupa. Para constatar este último hecho basta recurrir al reciente trabajo de Selfa, Balça y Costa (2017: 25-27) donde se recogen cinco títulos de publicaciones de teatro en español para incluir en una biblioteca escolar y que en todos los casos se recomiendan para edades posteriores a los seis años¹.

Junto a todas estas consideraciones sobre la edición dominante de narrativa, frente a poesía y teatro, así como de la constatación de la fuerte presencia del álbum ilustrado, habría que valorar qué papel juega la traducción de títulos frente a la edición de obras escritas originalmente en castellano y cuáles son los idiomas de los que

¹ De manera concreta los títulos citados en el trabajo son los siguientes [añadimos editorial y edad]: *Víctor Osama* de Francesc Adrià (Anaya, 2010) y *De aventuras* de Gracia Morales (Anaya, 2012) recomendados ambos a partir de los 10 años; *El reino de los mil pájaros* (2012), de Juan Ramón Barat (CCS, 2012) para mayores de 12 años, *La abuela Emilia y la extraña oenegé / Tacirupeca* (CCS, 2013) de Antonio Salas que se destina a niños del último año de Primaria y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, unos 12-13 años y *La bruja piruja* (Amigos de Papel, 2014) de Carlos Blanco Sánchez a partir de 6 años. Conviene advertir que al menos la última obra, que acaso podría trabajarse también en Educación Infantil en el último curso, es realmente un texto pensado para ser leído y no para ser representado, dada la fuerte presencia del narrador, en quien recae el desarrollo de la historia.

mayoritariamente proceden las obras -Figura 5-. En este sentido, y en función de los datos derivados del análisis de las editoriales seleccionadas parece claro que la traducción del inglés, seguida por la del francés y el alemán constituye una importante fuente para la edición de títulos en lengua castellana. Este dato coincide con la información más global recogida en el informe del Ministerio de Educación Cultura y Deporte y el Observatorio del Libro y la Lectura donde se destaca que en 2014 el sector del libro infantil y juvenil fue el que concentró mayor volumen de traducciones con un 41,9% y que el inglés fue la principal lengua de traducción en 2014 (2016: 17).²

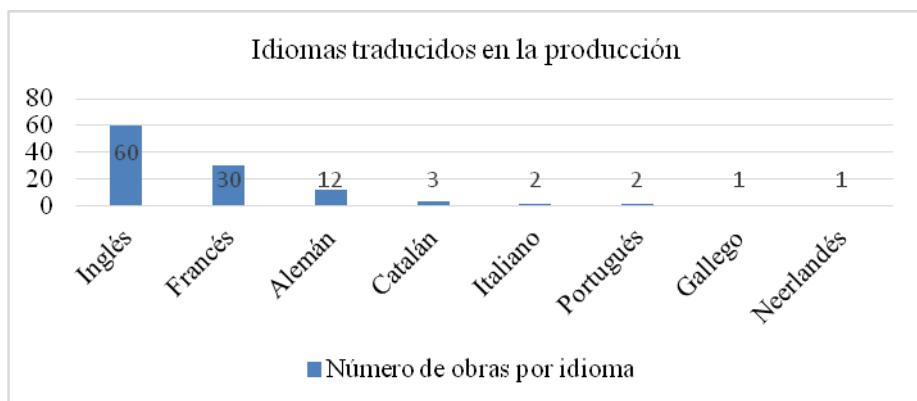


Figura 5: Idiomas traducidos en la producción

² Los datos contenidos en este informe proceden a su vez del análisis de los que figuran en la *Panorámica de la edición española de libros 2014* (2015: 49), que a su vez coinciden en parte con los de este mismo estudio para el año de 2015, donde el sector del libro infantil y juvenil ocupa el segundo puesto en el volumen de traducciones, suponiendo estas el 37,5 % de lo publicado y siendo nuevamente la lengua inglesa la que encabeza los idiomas desde los que se vierten las obras con un 50,2% (2016: 48 y 50). Conviene matizar aquí que en los estudios mencionados para los años 2014 y 2015 el castellano suele figurar como el tercer y segundo idioma más traducido respectivamente debido a que se toma el conjunto de la producción y no específicamente las obras en castellano como hacemos en esta investigación.

Si atendemos a la distribución de las traducciones habría que destacar los casos de Alfaguara, Algar, Ekaré y SM, donde el número de obras no traducidas supera al de las traducidas, frente a la tendencia general que se aprecia en el resto de empresas:

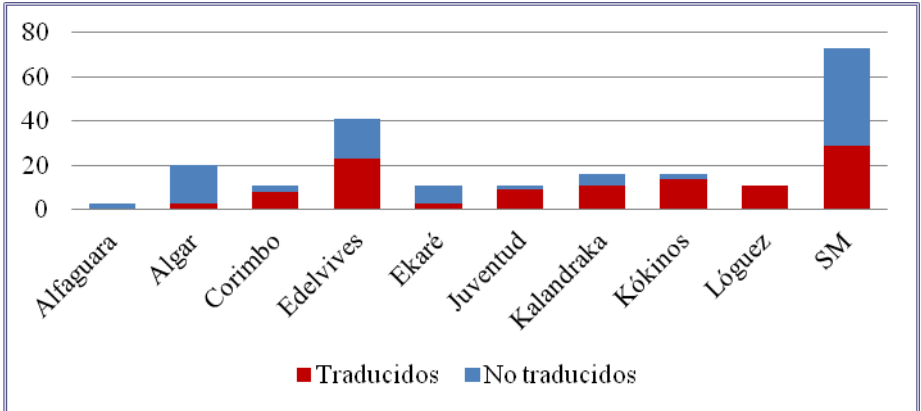


Figura 6: Traducciones y textos originales

3.- A modo de conclusión: la prospección del estudio en Educación Infantil

A la luz de todos estos datos que, como indicamos, forman parte de un trabajo más amplio en el que se quiere analizar la producción de las 81 empresas editoriales españolas especializadas en la tirada de libro infantil y juvenil según la Federación de Gremios de Escritores de España, cabe preguntarse en qué medida la oferta facilita el trabajo del docente en el aula o si en la producción de algún modo parece tenerse en cuenta el currículo para la etapa de Educación Infantil.

En este sentido se aprecia que el *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, destaca el trabajo de todos

los géneros literarios en el aula para afrontar un correcto acercamiento en la literatura. De manera concreta se apunta lo siguiente:

Acercamiento a la literatura:

Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.

Recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen.

[...] Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias (Ministerio de Educación y Ciencia, *BOE*, nº 4, de 4 de enero de 2007: 481).

Esta base general marca las diferentes concreciones autonómicas, donde suelen matizarse algunos elementos para insistir en la importancia de la literatura y sus diferentes géneros para acercar al niño a su propia cultura y al conocimiento de autores y obras representativos, así como al folclore. A modo de ejemplo podemos ver lo recogido en la *ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*, donde se parte de la importancia de la lectura y escucha de obras literarias como acercamiento a la lengua escrita y como elemento de gozo y disfrute, donde se tienen en cuenta todos los géneros y se destaca en el caso de los textos poéticos que estos pueden servir además para aproximarse “al rico acervo cultural andaluz” así como a la “pluralidad cultural de la sociedad andaluza actual” (Consejería de Educación-Junta de Andalucía, *BOJA*, nº 169 de 26 de agosto de 2008: 42).

En función de estos elementos y de lo visto en la aproximación a los diferentes aspectos de la producción editorial para niños de entre 0 y 6 años, cabe destacar que la rica oferta editorial para el género narrativo puede facilitar en gran medida la labor del docente, que podrá decidir entre una gran nómina de títulos y en función de los intereses y necesidades de los alumnos qué textos o autores lleva al

aula e incluso tendrá margen para elegir entre obras originales o traducidas; sin embargo, la labor se complica cuando el género es la poesía donde las opciones de elección son menores. Es por esta última razón por la que en este estudio se han explicitado los autores, títulos, ilustradores y traducciones que han publicado obras de poesía en 2015; de esta forma, ofrecemos una ampliación del intertexto editorial a la escuela que debe servir para abrir nuevos caminos de lectura y disfrute en esta etapa educativa. En lo que se refiere al teatro, resulta obvio que ante la escasa oferta editorial para el tramo de edad analizado, los docentes deberán realizar adaptaciones para poder acercar este género a los niños.

Otro elemento a tener en cuenta a la hora de acercar la literatura a los más jóvenes, siguiendo lo dispuesto en el currículo, es el hecho de que la abundancia de traducciones hace difícil el acercamiento a ese acervo cultural que se destaca en el caso de la concreción autonómica y que por lo tanto deberá ser también un elemento a tener en cuenta.

Por todo ello es la formación del profesorado la pieza clave que permite un uso adecuado de la oferta y la atención a las necesidades educativas del alumnado. En este sentido, y fijándonos en el caso de Andalucía³, conviene advertir que son varias las opciones que un docente tiene para perfeccionar su formación en el ámbito del fomento lector, muchas de las cuales se hayan canalizadas en los cursos ofrecidos por los Centros de Formación del Profesorado de las distintas provincias⁴, pero también en plataformas institucionales como las que destina la Consejería de Educación y Ciencia a la

³ Se podría incluir aquí también la web del Ministerio de Educación y Ciencia: <http://leer.es/>

⁴ Para el caso concreto de Cádiz consúltese el detallado trabajo de Trigo Ibáñez (2016: 66-84).

*Lectura y bibliotecas escolares*⁵, o la rotulada *Libro Abierto* donde se comparten experiencias sobre bibliotecas escolares y se ofrece abundante material complementario⁶. De igual modo, y aunque la web se dirige a las familias, también tiene interés para el profesorado el espacio *Familias Lectoras*⁷.

En función de lo dicho parece claro que si bien la oferta de las editoriales especializadas constituye un importante punto de partida para elegir los textos con los que acercar al niño a la literatura —manteniendo siempre una actitud crítica y revisando los libros a emplear—, esta no puede ser la única fuente si lo que se persigue es un acercamiento global a la misma, pues hay géneros cuya edición es minoritaria y que por lo tanto ofrecen menos opciones que llevar al aula. La adaptación de escritos y el recurso a repositorios sobre literatura infantil —incluyendo la de tradición oral—⁸ se dibuja a su vez como una opción para completar un acercamiento adecuado al texto literario.

⁵ Puede consultarse la información completa en : <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares>

⁶Todos los datos en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/de/web/portal-libro-abierto>

⁷ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/familias-lectoras/coleccion-familias-lectoras>

⁸ Quizá la más destacada sería la página de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:

http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_literatura_infantil_juvenil/, aunque el hecho de no ofrecer opciones para la selección de textos por edades limita su utilidad, pues se debe conocer la obra o el autor para poder comprobar si existen registros o no. Incluye enlaces a revistas e instituciones de interés.

Bibliografía

Cervera, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ed. Mensajero Universidad de Deusto.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. En *Boletín CIDE de temas educativos*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Obtenido el 20 de noviembre de 2017, desde file:///C:/Users/ManuelFRO/Downloads/habitos_lectura_jovenes_cide.pdf

Consejería de Educación-Junta de Andalucía (2008). ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 169 de 26 de agosto de 2008, 17-53. Obtenido el 3 de noviembre de 2016, desde <https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden%205-8-2008%20Currículo%20Infantil.pdf>

Durán, T. (2007). El álbum: un modelo de narratología postmoderna, *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 230, 31-38.

Federación de Gremios de Editores de España (2013). *Editoriales de Infantil y Juvenil / Children & Young People Publishing Houses*. Madrid: Nueva Imprenta (patrocinado por ICEX). Obtenido el 2 de noviembre de 2016, desde http://federacioneditores.org/img/documentos/INFANTIL_JUVENIL.pdf

Federación de Gremios de Editores de España (2016). *Comercio interior del libro en España, 2015*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Obtenido el 3 de noviembre de 2016, desde http://federacioneditores.org/img/documentos/Comercio_Interior_15.pdf

Gil-Bonachera Martínez, C. (2016). Entrevista a Carmen Gil, realizada por Lourdes Sánchez Vera y Beatriz Sánchez Hita, *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 2016, 4, 162-165. Obtenido el

20 de enero de 2017, desde http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/18948/162-165_S.2.12%20RESED%20n4%20LECTURA%20Y%20SOCIEDAD-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia del Colegio Nacional de DD. y LL. en Ciencias Políticas y Sociología (2011). Estudio sobre el ocio infantil en la Comunidad de Madrid. Obtenido el 15 de marzo de 2017, desde http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2011/estudio_ocio.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 4, 4 de enero de 2007, 474-482. Obtenido el 3 de noviembre de 2016, desde <https://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD%201630-2006%20Ensenazas%20Infantil.pdf>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Observatorio de la Lectura y el Libro (2016). *Los libros infantiles y juveniles en España, 2014-2015*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Obtenido el 15 de noviembre de 2016, desde <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/InformeLIJ-marzo2016/InformeLIJ-marzo2016.pdf>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Observatorio de la Lectura y el Libro (2015). *Panorámica de la edición española de libros 2014*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Obtenido el 9 de enero de 2017, desde <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panoramica-de-la-edicion-espanola-de-libros-2014/edicion/20199C>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Observatorio de la Lectura y el Libro (2016). *Panorámica de la edición española de libros 2015*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Obtenido el 9 de enero de 2017, desde

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panoramica-de-la-edicion-espanola-de-libros-2015-analisis-sectorial-del-libro/edicion/20784C>

Moreno Verdulla, A. (1998). *Literatura infantil: Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Petrini, E. (1958). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp.

Salvatierra, J. (2014, 2 de Abril). El momento de la poesía para niños. *El País*. Obtenido el 3 de noviembre de 2016, desde http://cultura.elpais.com/cultura/2014/04/02/actualidad/1396432467_891150.html

Selfa, M, Balça, Â y Costa, P. (2017). Biblioteca escolar, lectura y literatura infantil y juvenil: selección de títulos actuales en español y portugués (2005-2015), *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura.Educación*, 25, 5-34. Obtenido el 10 de febrero de 2017, desde <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>

Sotomayor, M. (2002). Poesía Infantil Española de los últimos 20 años. *Revista Lazarillo*, 8, 8-23.

Tejerina Lobo, I. (2007). Panorama histórico del teatro infantil en castellano. En B. A. Roig Rechou, P. Lucas Domínguez e I. Soto López (Coords.), *Teatro Infantil. Do texto á representación*. (pp. 57-84). Vigo: Xerais [2011, Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes]. Obtenido el 3 de noviembre de 2016, desde <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccn7p5Trigo>

Ibáñez, E. El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores, *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84. Obtenido el 21 de noviembre de 2017, desde <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/18941>

***El grado de determinación en la clasificación de los
nominales: una experiencia en la Escuela Secundaria***

***The degree of determination in nominal classification: an experience in
Secondary School***

María Soledad Funes

Universidad de Buenos Aires - Conicet
solefunes@gmail.com

Anabella Poggio

Universidad de Buenos Aires
anabella.poggio@gmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.27.177

Recibido el 22 de marzo de 2017
Aprobado el 5 de mayo de 2017

Resumen: Partiendo de los resultados obtenidos en Funes y Poggio (2015), estudio centrado en la enseñanza del nominal en la escuela secundaria desde el Enfoque Cognitivo-prototípico (ECP), el presente trabajo tiene como objetivo analizar la influencia del grado de determinación de los nombres en la categorización de los nominales que realizan los alumnos. Se sostiene las siguientes hipótesis: (1) a mayor grado de determinación, más facilidad en el reconocimiento de los nominales; sin embargo, (2) más allá del tipo de basamento (determinante), el contexto discursivo es fundamental para categorizar los nominales; 3) los nominales sin basamento se ubican en la zona intermedia del continuum categorial, ya que el plural y el significado colectivo se acercan a la indefinición. Para comprobar estas hipótesis, se realizaron pruebas a alumnos de primer año de una escuela privada de Buenos Aires (Argentina).

Palabras clave: Enfoque cognitivo-prototípico; gramática; enseñanza; nominal; determinación.

Abstract: Stemming from the results of Funes & Poggio (2015), our previous study on the teaching of the nominal in higher education, based on the Prototypical-cognitive approach, the present paper aims to analyse the influence of the degree of determination of nouns in the categorization of nominals by high school students. We hold the following hypothesis: (1) a higher degree of determination will allow students to identify more easily the nominals; however, (2) beyond the type of grounding, the discursive context is essential to categorize nominals; 3) nominals without grounding are located in the intermediate area of categorial continuum, as the plural nouns and collective nouns have meaning of indefiniteness. In order to prove these hypothesis, we have set tests to first year students (age: 13 years old) of a private high school in Buenos Aires (Argentina).

Key words: Cognitive-prototypical Approach; grammar; teaching; nominal; determination.

Introducción

Partiendo de los resultados obtenidos en Funes y Poggio (2015), el objetivo del presente trabajo es profundizar en la enseñanza del nominal en la escuela secundaria, esta vez atendiendo al grado de determinación. Realizamos una serie de pruebas a alumnos de primer año de una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires, en las que trabajamos la comprensión y el análisis de cuentos breves con análisis gramaticales integrados.

En Funes y Poggio (2015), trabajo centrado en la enseñanza de los nominales en la escuela secundaria desde el Enfoque cognitivo-prototípico (ECP), concluimos, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de dos pruebas tomadas en dos cursos de primer año, que las conceptualizaciones de los nominales que hacen los alumnos en ambos grupos se acercan al modelo cognitivo idealizado¹ (MCI) de

¹ El concepto de modelo cognitivo idealizado (MCI) resulta fundamental para el enfoque teórico aquí adoptado. Para el ECP, entre los principios generales de

escenario planteado desde el Enfoque Cognitivo para gramaticalizar el nombre prototípico (Langacker, 1987; 1991 y Lakoff, 1987). Para este enfoque teórico, el nombre prototípico es un objeto físico, delimitable, opaco, autónomo, identificado. Esta conceptualización coincide con la que hicieron los alumnos de ambos grupos. El MCI de escenario (*stage model*) (Langacker, 1991: 284) se corresponde con la experiencia y la percepción del ser humano y consiste en destacar una figura contra un fondo, retomando nociones de la *Gestalt* (la figura sería el nombre, mientras que el fondo sería el contexto, la construcción donde está inserto). El nombre de “escenario” refiere a la experiencia del observador ante una escena teatral. El escenario es estable, es una plataforma fija donde los actores se mueven y manejan determinados objetos de utilería. De manera similar, un observador cualquiera tiende a organizar la escena que observa dentro de un marco o determinada configuración (*setting*), donde se encuentran los participantes que interactúan, que son más pequeños que el fondo y que son móviles (en contraposición con el escenario, que es fijo y no cambia).

En el grupo evaluado con las consignas del ECP (que les pedían a los alumnos elaborar una escala de los nombres más concretos a los más abstractos), además del reconocimiento del nombre prototípico (asociado al MCI de escenario), los alumnos también percibieron la transición de un MCI a otro, mediante la

organización de la cognición se encuentran los *Modelos Cognitivos Idealizados* (MCI), mediante los cuales se organizan los conocimientos. Al respecto, Lakoff (1987) postula que los hablantes organizan el conocimiento mediante estructuras de MCI, que son los sostenes de las categorías entendidas en términos graduales o no graduales. El concepto de MCI tiene sus antecedentes en los marcos semánticos de Fillmore (1982) y es pilar en los estudios sobre la metáfora, del mismo Lakoff, junto a Johnson (1980), en la Gramática Cognitiva postulada por Langacker (1987) y en los espacios mentales de Fauconnier (1985). En Gramática, existen dos modelos cognitivos idealizados que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región (Langacker, 1991: 284); y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde los objetos físicos discretos se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto (Langacker, 1991: 13 y 282).

pérdida de atributos, (el caso del ejercicio era el nombre *día*, ubicado por los alumnos en una zona intermedia de la escala que debían elaborar)², yendo hacia los abstractos a medida que notaban nominales más dinámicos y con actantes interactuando. Esta concepción dinámica y con estructura de actantes coincide con la gramaticalización del *MCI de bola de billar* que se encuentra en el otro extremo del continuum, asociado a los nombres abstractos (porque tienen actantes e interacción, como sucede, por ejemplo, en el nombre *destrucción*, que supone un agente que destruye y un paciente que es destruido). Se observó que los alumnos no categorizan de forma binaria, sino que perciben los matices entre concreto y abstracto, y, mediante las consignas hechas desde el ECP, que les permiten categorizar de forma gradual, se constató que son capaces de elaborar estas escalas con criterios cognitivos claros.

En contraste, el grupo control, que tuvo consignas basadas en

² El texto del ejercicio era el siguiente:

Ese día

Y era el último día de los vagones La Brugeoise. Los mismos vagones de siempre, de antes, iluminados por flashes. Hay que viajar en el primer vagón, hay que mirar por la ventanilla, hay que sacar fotos, muchas fotos porque son las últimas y es el último viaje y no los vamos a ver más, nunca. Y la experiencia se acota a uno o dos viajes, el ojo se acomoda a la lente y el límite de los vagones debe necesariamente traducirse en algo nostálgico y conmovedor.

Ahí está el nene que sube en la estación Primera Junta para dar la estampita y pedir una moneda, una colaboración, algo. Sus brazos conocen a la perfección el movimiento de apertura de puertas, lo optimizan para reducir unos segundos que con la ayuda del guarda permiten el cambio de vagón. Y ese pasaje incluye un salto cuando el tren aún no frenó definitivamente para disfrutar de la velocidad que le da a los pies un movimiento rápido, un vuelo rasante. También están las charlas interminables con los otros vendedores y los empleados del subte que le imprimen a su infancia crecimientos repentinos. Pero hoy no es su día, hoy es el día de la despedida, el más importante de todos.

El nene sigue en Primera Junta, a su alrededor varios cables, algunos periodistas. Hoy no trabajó, no pudo, tampoco mañana ni pasado.

(*Crónicas de Buenos Aires*. Sábado 12 de enero de 2013. Disponible en <http://buenosairescronicas.blogspot.com.ar/2013/01/ese-dia.html>) (Funes y Poggio, 2015: 108).

la gramática estructuralista, mostró algunas dificultades de comprensión del concepto de sustantivo. Al pedirles a los alumnos que armaran una clasificación binaria (concreto/abstracto), se observó que dichos alumnos mostraron dificultades en el reconocimiento de los casos intermedios (*día, límite*), ya que no podían ubicarlos como concretos o abstractos, dado que son casos que comparten atributos con ambas zonas (concreta y abstracta), y además, debe tenerse en cuenta el contexto para lograr ubicar los nombres correctamente. Esto se observa especialmente en el caso del nombre *día*, que, en contraposición con el grupo que trabajó con consignas del ECP, no fue reconocido como abstracto, y quedó sin clasificación. Otro caso es el del nombre *límite*, que fue clasificado como abstracto o no clasificado, ya que los alumnos prescindieron del contexto a la hora de clasificar los sustantivos. A diferencia de este grupo, el que trabajó desde el ECP, reconoció *límite* como sustantivo concreto, ya que en el contexto donde estaba inmerso, tenía significado de parte de un todo concreto (*el límite de los vagones*).

Se observó también que, dado que los alumnos del grupo control prescindieron del contexto a la hora de clasificar los sustantivos, tuvieron problemas en la comprensión global del texto. Esto se verificó en las dificultades que mostraron estos alumnos para elegir el núcleo de cada nominal. No se observaron estos inconvenientes en los alumnos que realizaron la prueba desde el ECP. Al trabajar con el contexto y la importancia semántica de cada nominal, estos alumnos comprendieron bien el texto, y esto se vio reflejado en la correcta elección de los núcleos.

Los primeros resultados concluyen, entonces, que para enseñar el concepto de sustantivo en primer año de la escuela secundaria, el Enfoque Cognitivo Prototípico resulta más útil que el enfoque estructuralista, ya que se adecua más a la manera en que conceptualizan la gramática los alumnos, de forma intuitiva. Las intuiciones de los alumnos en tanto hablantes del español confirman las descripciones en MCI que ofrece el Enfoque Cognitivo para

explicar la categoría de nominal. Además, se refuerza la necesidad de operar con los sustantivos en contexto, prestar atención a la construcción nominal y también trabajar con un discurso auténtico y completo. La mejor comprensión de la categoría nominal conlleva a una mejor comprensión del texto.

Finalmente, la propuesta pedagógica realizada desde el ECP muestra que la conceptualización del sustantivo como concreto/abstracto no puede ser preexistente al texto porque concreto/abstracto no son categorías discretas. Los nombres ocurren siempre en contexto, por lo que la clasificación se hace sobre los esquemas nominales, no sobre los sustantivos aislados.

Al tomar estas primeras pruebas, observamos que en la escala de nominales elaborada por los alumnos, la tendencia había sido que se clasificara como nominal más prototípico (más concreto) el nominal *sus brazos* (dejando en segundo lugar al nominal *el primer vagón*). La cuestión de que un pronombre posesivo apareciera como basamento (determinante) en el lugar de los nombres prototípicos, por sobre el artículo, nos llamó la atención, y es por esto que consideramos necesario profundizar en el estudio de la determinación, para entender cuáles son los factores semántico-pragmáticos que influyen en la conceptualización de los nominales, y por tanto, en la enseñanza de estas construcciones.

2.- Sobre la determinación en español

2.1.- Los determinantes

En las gramáticas hispánicas y en algunos trabajos monográficos, se aborda el fenómeno de la determinación desde la clase de palabra de los *determinantes*. Álvarez Martínez (1986), por ejemplo, advierte, en su libro sobre el artículo en español: “Sólo si bajo la denominación de “determinante” se engloban todas las unidades lingüísticas (adjetivos determinativos, los morfemas

nominales género, número y artículo, las oraciones de relativo, calificativos...) que sirven para delimitar, precisar y determinar un concepto (teniendo presente que son unidades diversas en su funcionamiento y categoría), el artículo puede ser llamado determinante” (1986: 66). Esta idea asocia diversas clases de palabra en una definición que surge del criterio de que modifican (determinan de alguna manera) al sustantivo y además, se atiende más al significado que a la forma. A la hora de categorizar nominales, esta visión resulta interesante, porque desde el ECP, se parte del significado y se analizan todos los factores que contribuyen a la especificación e identidad de un nombre. El gramático luego matiza su afirmación, y señala que la clase de palabra de los determinantes corresponde a los artículos, demostrativos, posesivos y cuantificadores (1986: 132). El demostrativo es como el artículo, pero agrega valor deíctico. El posesivo se define como una unidad lingüística perteneciente al paradigma de los adjetivos e intermedia entre los determinantes y los calificativos, que presenta dos formas, una autónoma y otra dependiente, y que constituye un paradigma cerrado. Los cuantificadores, por último, agregan información sobre la cantidad (1986: 135; 151 y 161).

A los fines del presente trabajo, resulta pertinente la idea de que el posesivo se encuentra en una zona intermedia, y por tanto, no es tan fácil su delimitación. Precisamente, los alumnos observaron un aspecto del posesivo que hace que contribuya a la identificación del nombre de manera diferente de los artículos u otros pronombres.

Leonetti (1999) caracteriza a los determinantes de la siguiente manera: a) pertenecen a un paradigma restringido; b) su significado no es siempre fácil de describir en términos conceptuales, aportan rasgos deícticos, referenciales o cuantificativos; c) en la mayor parte de los casos, pueden emplearse como pronombres; d) ocupan típicamente la posición prenominal; e) su presencia hace posible que un nombre (en singular) pueda aparecer como sujeto preverbal en español; f) suelen concordar en género y número con el núcleo nominal al que

acompañan. (1999: 18). Sin embargo, hay contextos en los que el sustantivo puede aparecer sin determinante. De esto nos ocupamos en el apartado siguiente.

2.2.- Presencia o ausencia de determinante

Bosque (1996) relaciona la ausencia de determinación con el hecho de que el sustantivo núcleo sea continuo o discontinuo. Los sustantivos continuos o no contables pueden aparecer sin determinante cuando son complementos verbales. Con excepciones, los discontinuos no lo hacen: *Quiero leche* vs. **Quiero libro*. (1996: 17). Asimismo, hay semejanzas entre los continuos y los discontinuos en plural. Según el autor, la denotación de estos nombres es acumulativa, puesto que las entidades reunidas no son individuos, sino en todo caso partículas: ‘algo de agua’ sumado a ‘algo de agua’ da como resultado ‘algo de agua’. El caso de los nombres abstractos es especialmente interesante, porque muestra que cuando usamos expresiones como *un poco de paciencia*, *mucha suerte* o *más sentido común*, parecería que estamos actuando de forma parecida, independientemente de que esa segmentación no nos permita referirnos a entidades físicas o manipulables. (1996: 22). Seguidamente, Bosque menciona una larga lista de contextos sintácticos en los que los nombres pueden aparecer sin determinante: (1) con verbos inacusativos (*Llega gente*); (2) sujetos pospuestos de pasivas (*Fue encontrado oro en el Mar del Norte*). En este caso, Bosque argumenta que “oro” puede aparecer sin determinante porque está en la posición típica de objeto directo. Sin embargo, hay contextos que sí requieren la presencia de un determinante: **Aquí es vendido café*, contraargumenta Contreras (1996). De todos modos, en ese caso tampoco puede decirse **Aquí es vendido el café*, por lo que parece ser un problema que excede la aparición o no de determinante; (3) con verbos intensionales (*Estoy buscando piso*). Se trata de verbos acompañados de objetos inherentemente inespecíficos; (4) en construcciones coordinadas (*Compré lápiz y papel*); (5) contextos negados (*No he visto ciudad que*

tenga más líneas de metro); (6) estereotipos (*Llevaba sombrero*). Bosque no especifica por qué en estos casos cabe la posibilidad de que no aparezca el determinante; (7) predicados existenciales eventivos (*Hubo manifestación/Mañana hay examen*); (8): complementos instrumentales (*Se come con cuchara*), de medio (*Llamé por teléfono*), y de causa (*Murió de hambre*) (1996: 29-53).

Laca (1999: 891-928), en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, parte de la clase de palabra denominada ‘determinantes’, entre los que incluye al artículo, los pronombres demostrativos, los posesivos y los cuantificadores, y presenta una serie de contextos en los que se observa la presencia o ausencia de estos elementos. En los nombres plurales continuos, aparece el artículo definido cuando hay referencia genérica, es decir, clases o tipos de objeto o de hechos que no pueden localizarse unívocamente en el espacio o en el tiempo (*Nadie encontró las fotografías. Estaban muy bien escondidas*) (1999: 897). La referencia genérica también puede usarse en referencia a especies o tipos (*La pólvora fue inventada por los chinos*), y a la totalidad de los objetos que responden a la descripción nominal (*Los libros de aventura son interesantes*).

En contraposición, Laca plantea los contextos de ausencia de artículo: predicados episódicos (*despreciar propuestas interesantes*), predicados eventivos (*conocer políticos*), nominalizaciones deverbales (*La circulación de vehículos*), nombre núcleo caracterizador (*sensibilidad de artista*). Otros contextos sin denominación precisa son los casos de *Van a ponerle ascensor al edificio* o *Dan credencial*. Según la autora, lo que justifica que tales sustantivos aparezcan sin determinante es la existencia de “expectativas culturales” con respecto a la unicidad del objeto en cuestión. Así, afirma la autora, no se dirá *Juan compró castillo*, salvo en entornos en los que la compra de castillos como acceso a una condición determinada esté dentro de las “expectativas normales” (1999: 919).

Vemos que en estos casos, la justificación para la ausencia de artículo se debe a un concepto, “expectativas culturales”, no definido por la autora. Laca agrega: “Nótese que las relaciones de posesión en cuestión son relaciones abstractas, caracterizantes. Por ello contrastan *Se ha puesto sombrero* con *Se ha encasquetado un sombrero*”. (1999: 919) En la variedad rioplatense, se usa *Se puso un sombrero*, y nos parece poco aceptable la versión sin artículo. No resulta pertinente la explicación de Laca en nuestra variedad de español y tampoco se define el concepto de “expectativa cultural” en relación con la “expectativa normal”.

Un último caso de ausencia de artículo es el de las construcciones con sentido modal, como en *Cerró la puerta con llave* (1999: 923). Se ofrece el ejemplo sin intentar explicar el motivo de la ausencia del artículo. Sin embargo, como veremos más adelante, Garachana (2008) ensaya la explicación de la metonimia (2008: 8).

Desde la Teoría de la Enunciación, Fuentes Rodríguez (1990) define la determinación como el conjunto de operaciones que pertenece a la técnica general del hablar, y hace que un signo virtual llegue a la realidad concreta, o bien delimita, precisa y orienta la referencia de un signo (virtual o actual). En esta determinación hay cuatro operaciones: actualización, discriminación, delimitación e identificación, realizadas por los determinantes nominales (artículo, entre otros). El artículo realiza el primer proceso, que consiste en pasar de lo virtual a lo realizado, del concepto al objeto (como por ejemplo *He comido el pan*, donde *el* refiere a un pan concreto, conocido por el hablante y oyente). Hay otros determinantes, además del artículo, como el demostrativo (*Este niño ha venido*), el posesivo (*Mi niño ha venido*) y los cuantificadores (*Ningún niño ha venido*). Al hecho de presentar, estos elementos añaden una serie de contenidos significativos, deícticos o de cuantificación. Fuentes Rodríguez: advierte que el hecho de que el artículo sea un actualizador no es sólo un proceso sintáctico, sino también de la enunciación, del discurso. La

autora asocia el artículo definido a información conocida y al artículo indefinido con información nueva (*Ha llegado el rey a Barajas* versus *Ha llegado un rey a Barajas*).

Finalmente, cabe destacar la profusión de estudios sobre el uso de los determinantes que han destinado los investigadores que se dedican a la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera (ELSE). Señalamos en especial dos trabajos de Prado Ibán (1999 y 2000) y uno de Garachana (2008). El primer artículo de Prado Ibán (1999) tiene como objetivo sistematizar las restricciones gramaticales de presencia o ausencia de artículo, a partir de la función sintáctica que cumple el nominal (sujeto, objeto directo, objeto indirecto, etc.). La autora parte del concepto de determinación entendido como una operación semántica compleja consistente en individualizar, precisar o determinar un objeto concreto de otros pertenecientes a la misma clase y con los que comparten unas propiedades comunes. Se distingue determinación semántica de la designativa. La primera apunta a restringir la extensión del sema (por ejemplo, la función del adjetivo, la construcción prepositiva o la cláusula relativa como modificadores del nombre). En tanto, la determinación designativa establece una restricción de clase, asigna un referente a la expresión nominal. De esto se encargan los llamados determinantes, entre los que se encuentra el artículo, clase de palabra que interesa a esta autora. La sistematización que realiza retoma básicamente las mismas restricciones sintácticas señaladas por Bosque, Laca y demás autores estructuralistas y generativistas.

En un trabajo posterior, Prado Ibán (2000) agrega una lista de lo que la autora denomina “usos pragmáticos” del artículo. A saber: presencia de artículo por contexto situacional extralingüístico (*Pásame la mermelada*); por conocimiento general (*El mensajero reparte a las 9*); por conocimiento compartido (*Juan fue a la farmacia*); por conocimiento enciclopédico (menos inmediato que en los casos anteriores, aclara la autora) (*¿Dónde estará la oficina de turismo?*). Se presupone que en todo lugar hay una oficina de turismo

y que esta es una sola; por información de los modificadores (*La mañana del 31 de diciembre*).

En esta clasificación de usos pragmáticos, se observa cierto solapamiento en la subcategorización de contextos: no hay diferencia clara entre contexto general y enciclopédico, por ejemplo. Lo mismo ocurre con los contextos endofóricos o cláusulas asociativas: dependen de la cultura (en el ejemplo, hay que entender que el 31 de diciembre es fin de año, y que es un día de festejo en varias sociedades).

Garachana (2008) estudia, al igual de Prado Ibán en su segundo trabajo, los valores pragmáticos de la presencia o ausencia de artículos. Garachana apunta algunos usos que son, según ella, pragmáticos, como por ejemplo la diferencia entre *¿Tienes lápiz?* y *¿Tienes el lápiz?* Según la autora, en el caso con artículo, el hablante busca confirmar información, mientras que en el caso sin artículo, se trata de un acto de habla indirecto para ofrecer un lápiz al interlocutor. Es decir, la presencia o ausencia de artículo iría más allá de la referencia a un objeto concreto (y al señalamiento de información conocida), en el caso del artículo, y a una referencia inespecífica si no hay artículo. En otros casos, como *Juan está en cama* (versus *Juan está en la cama*), *cama* aparece sin artículo porque se refiere a un estado, la enfermedad de Juan. La cama aparece metonímicamente en lugar del estado, enfermo.

El problema de estos planteos es que tratan a la pragmática como separada de la gramática, sin integrar todos los factores.

Para concluir con este breve estado de la cuestión, mencionamos un trabajo de Borzi y Lieberman (2008) que también tratan el problema del artículo en la enseñanza de ELSE, pero desde la teoría de los modelos cognitivos idealizados. En dicho estudio, trataron la presencia y ausencia del artículo definido y llegaron a la conclusión de que hay un continuum en la percepción de los objetos,

que se refleja en la constitución sintáctica y morfológica de los nominales. La zona [+específica], [+actual], [+conocida] es la de más pronta adquisición que la zona [+genérica] y [+hipotética]. Además, las estrategias para designar los objetos incontables concretos más típicos en contraposición a los objetos incontables menos típicos parecen ser de más temprana adquisición.

3.- Los problemas pendientes

De lo previamente expuesto se concluye que, por un lado, algunos autores se limitan a ofrecer una lista de restricciones gramaticales, sin explicación semántico-pragmática, o con explicaciones para ciertos contextos aislados (Bosque, Leonetti, Laca). Por otro lado, se encuentran los trabajos que se enfocan en los “usos pragmáticos”, como si fueran fenómenos “anómalos” no integrados al sistema de la gramática (Prado Ibán, Garachana). Finalmente, también se reconocen los autores que, partiendo de una perspectiva discursiva, sólo observan los factores textuales, y afirman que el artículo definido señala información conocida, y que el indefinido se especializa en ser un presentador de información nueva (Fuentes Rodríguez, teoría de la Enunciación). Sin embargo, la presencia o ausencia de determinantes no es una cuestión exclusivamente de distribución de la información, es decir, no ocurre en todos los contextos (no es una regla).

Se observan, entonces, diferentes perspectivas que estudian la determinación: una sintáctica, orientada al listado de reglas sin mayores explicaciones semánticas; otra discursiva, orientada a analizar el papel de los determinantes en el discurso (con especial énfasis en la distribución de la información) y otra llamada pragmática, ligada sobre todo a la influencia del contexto situacional en el significado de la forma resultante.

Desde el ECP, se concibe la gramática como emergente del discurso (Hopper, 1988) y se estudian los fenómenos gramaticales

desde todas las perspectivas de forma integral: pragmática, semántica y sintáctica. Al emerger del discurso, la gramática no se estudia a partir de oraciones aisladas, sino a partir de formas en contexto auténtico. Es por esto que cuando nos referimos a “factores pragmáticos”, englobamos parámetros textuales de análisis (como la distribución de la información, la continuidad tópica, y la coherencia textual) además del contexto situacional. Teniendo en cuenta estos presupuestos, ofrecemos una propuesta de análisis y de enseñanza de la influencia del grado de determinación de los nominales.

4.- La propuesta

4.1.- Marco teórico: el Enfoque Cognitivo-prototípico

El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) sostiene que el signo lingüístico se encuentra motivado por la Semántica y la Pragmática. Así, el valor de las formas lingüísticas en el sistema de la lengua se establece por el contexto de uso más prototípico de cada una de ellas. Otro presupuesto fundamental de esta teoría es que el lenguaje no puede separarse de las otras facultades de la cognición humana. En contraposición con el Generativismo, el ECP sostiene que el lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma. Para esta teoría, la representación del conocimiento lingüístico es esencialmente la misma que la representación de otras estructuras conceptuales, ya que los procesos en los que dicho conocimiento se emplea no difieren, en lo fundamental, de otras capacidades cognitivas como la percepción visual, el razonamiento o la actividad motora.

Los presupuestos del ECP, por tanto, resultan útiles a la hora de afrontar la tarea de enseñanza de la lengua y de la gramática: partir de los presupuestos de una teoría gramatical que piensa al conocimiento gramatical como una representación igual a la de otras estructuras conceptuales, implica pensar que la gramática es constitutiva de la conceptualización del mundo y, por tanto, inherente a todo tipo de intercambio comunicativo. Esta mirada sobre el

conocimiento lingüístico facilita la integración entre gramática y discurso.

Retomaremos, entonces, la reflexión del ECP acerca de la concepción del signo y sobre el concepto de ‘categoría’. El ECP presupone que el hablante, en la búsqueda de claridad y de obtención de su objetivo comunicativo, no usa formas inútilmente, es decir que toda forma del mensaje tiene un significado. En cuanto a la categorización, según la teoría clásica de categorización, las categorías tienen límites precisos, sus miembros son representantes equivalentes, poseen una cantidad idéntica de propiedades necesarias y suficientes que responden a una distribución binaria y discreta. Esta concepción es propia de los modelos arbitrarios de descripción de la lengua, en los cuales la descripción de las unidades se hace en función de un cierto criterio de economía y en beneficio de la autoconsistencia del propio modelo, y no en función de las condiciones de uso de dichas unidades. Desde el ECP, una categoría es una unidad cultural de uso que representa el conocimiento de la forma de uso de esa categoría; el conocimiento tiene una estructura no arbitraria sino motivada por el uso del objeto en situaciones reales (Rosch, 1973). Los miembros de una categoría no son idénticos sino semejantes y sus atributos no están siempre todos presentes en la misma medida en cada miembro de la categoría, por lo que habrá atributos más y menos salientes. Por esto, la categoría presenta miembros más prototípicos que otros. El *prototipo* es un esquema abstracto que reúne en sí la mayor cantidad de atributos comunes a todos los miembros de la categoría. Esta concepción de la categorización se presenta útil a la hora de describir, por ejemplo, la categoría gramatical de nombre, como perseguimos en este trabajo, porque ofrece estrategias de descripción que permiten incluir sistemáticamente todos los usos de una forma en una misma categoría, marcando una tendencia hacia la polisemia más que hacia la homonimia.

4.2.- El Nominal

Ya habíamos mencionado en la Introducción que desde el ECP, existen dos modelos cognitivos idealizados (MCI) que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región; y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde se gramaticaliza una interacción. El MCI de escenario (*stage model*) se corresponde con la experiencia y la percepción del ser humano y consiste en destacar una figura contra un fondo. Es decir que lo que se gramaticaliza no es el nombre aislado sino toda la construcción nominal. El nominal se define como la construcción que tiene como núcleo a un nombre, al que se le adjuntan modificadores que orientan al interlocutor en las características de los objetos. El nombre más sus modificadores son luego basamentados, es decir, anclados en el discurso, en una situación comunicativa específica. El basamento (que en otras teorías se denomina determinante, como hemos visto en el estado de la cuestión sobre la determinación) evoca al hablante y al oyente como puntos de referencia y hace especificaciones respecto de cuándo establecieron contacto mental con la entidad basamentada. Alude al contacto de los participantes del acto de habla con la entidad³.

En este sentido, el análisis sintáctico de los nominales se realiza a través de una ruta composicional, es decir, una secuencia ordenada para formar estructuras compuestas de niveles de organización progresivamente más complejos. En primer lugar, se elige el núcleo semántico (que coincidirá con el sustantivo de la construcción). Luego, se adjuntan los especificadores, que van

³ El concepto de basamento es tomado de Langacker, quien lo denomina *grounding*. El basamento es “a semantic function that constitutes the final step in the formation of a nominal. With respect to fundamental epistemic notion (definiteness for nominals), it establishes the location vis-à-vis the ground of the thing or process serving as the nominal profile” (1991: 549). Entendiendo *ground* como la situación comunicativa, sus participantes y sus circunstancias inmediatas.

contribuyendo cada vez más a la caracterización del nominal. Finalmente, se agrega el basamento, que ancla el nominal en el discurso, es decir, lo hace indentificable para el interlocutor. La ruta composicional refleja el orden de conceptualización del objeto que realiza el hablante. Esto es, lo semántico-pragmático motiva el análisis sintáctico. En el ejemplo:

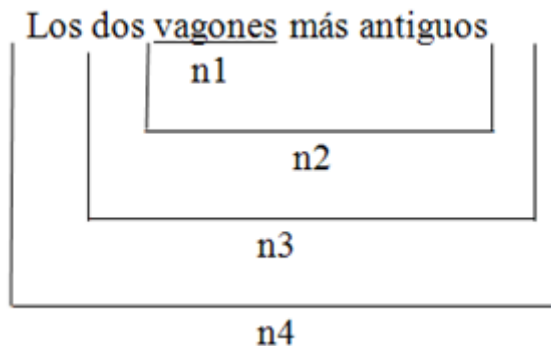


Figura 1. Análisis sintáctico del nominal “Los dos vagones más antiguos”

Se reconoce el núcleo (*vagones*). Luego, se lo especifica (*más antiguos*). Seguidamente, se da información sobre la cantidad de esa entidad especificada (*dos vagones más antiguos*). Finalmente, se lo ancla en la situación comunicativa (*Los dos vagones más antiguos*) por medio del basamento *los*. Pueden ser basamento los artículos (definidos: *el/la/las/los/lo*; o indeterminantes o indefinidos *un/una/unos/unas*), los pronombres demostrativos (*este/ese/aquel* y sus variantes), los pronombres posesivos, y a veces los cuantificadores (cuando no hay otro elemento que pueda actuar como basamento).

Considerando el concepto de nominal, Borzi (2012) propone una clasificación de nominales, entendiendo que nominal es una categoría gradual, y que puede ilustrarse por medio de un continuum de lo más concreto a lo menos concreto. Lo más concreto sería el

nominal sin estructura de actantes⁴ (*el traje con manchas*); luego se encuentran los nominales icónicos, donde los dos son concretos (*El cuadro de La Siesta de Miró*), pero evocan una acción, aunque con una visión estática: el sustantivo “cuadro” es concreto y eso acarrea una percepción estática de la situación. Los nominales menos concretos son los que tienen estructura de actante con o sin interacción entre ellos. Los que no tienen interacción corresponden a una percepción más estática, como es el caso de *El auto de Juan*. Mientras que los que tienen interacción conllevan percepciones más activas, con un solo actante (*La llegada de Juan*) o con dos actantes, agente y paciente (*La destrucción de Roma por los bárbaros*) o eventualmente otros actantes. Tomamos como referencia esta escala para la que debieron elaborar los alumnos en las consignas que les dimos en la prueba del presente trabajo.

4.3.- Hipótesis

Considerando los presupuestos teóricos antes mencionados, en el presente estudio se sostienen las siguientes hipótesis: en primer lugar, en la conceptualización del nominal, la presencia o ausencia de basamento (determinante) y el tipo de basamento se relacionan con una distinta conceptualización en términos de modelos cognitivos idealizados. En la conceptualización de cada modelo (algunos nominales estarán más cerca del MCI de escenario, mientras que otros se acercarán más al MCI de bola de billar, y por lo tanto, a concepciones más dinámicas del nombre) intervienen varios factores que deben ser analizados de manera integral. Por un lado, corresponde analizar los atributos dentro del propio nominal: el tipo de modificadores, si hay actantes, si hay interacción entre los actantes, el significado del nombre núcleo. Por otro lado, deben analizarse los atributos del contexto inmediato del nominal, es decir, la cláusula de la que forman parte y los atributos discursivos: distribución de la

⁴ Entendiendo “actante” como el participante de la predicación, es decir, lo que para otras teorías se denomina “papal temático” o “rol semántico”.

información y coherencia textual.

Se sostiene que los nominales con basamento están más cerca de los extremos del continuum (MCI de escenario, prototipo del nombre, o MCI de bola de billar, acercándose a una conceptualización dinámica con actantes delimitados: agente y paciente afectado), mientras que los nominales sin basamento se encuentran en una zona intermedia de la escala.

Los nominales sin basamento se alejan del prototipo en tanto no se identifican con precisión sus límites, y se alejan del extremo de MCI bola de billar, en tanto los actantes no son prototípicos (pacientes no afectados, agentes no humanos). En esta zona intermedia también se encuentran los nominales cuyo basamento es un cuantificador, ya que no son verdaderos basamentos, en tanto no anclan al nominal en el discurso, sino que dan información sobre la cantidad.

5.- Metodología

Las pruebas que tomamos como muestra para este trabajo fueron realizadas en una escuela privada de Mataderos, barrio ubicado en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. El barrio se caracteriza por presentar una población de clase media o media alta; en su gran mayoría, familias vinculadas al ámbito del comercio de carne vacuna. Sin embargo, la escuela no sólo recibe a los chicos del barrio: hay un porcentaje significativo de alumnos provenientes de una villa miseria cercana, conocida como Ciudad Oculta, que llegan a la escuela por intermedio del cura de su barrio y son becados para que puedan realizar sus estudios.

El colegio tiene tres niveles: inicial, primaria y secundaria, y posee, además, un secundario para adultos en el turno vespertino. Es una escuela parroquial, con subvención del Estado. Todos los niveles son de jornada simple, y la sección secundaria tiene tres orientaciones:

administración, sociales y comunicación. Los cursos suelen ser numerosos; en promedio, 32 alumnos por aula. La prueba fue tomada en un curso de primer año que había sido instruido en la noción de “nominal” que sostiene el ECP. Los alumnos de este grupo fueron los informantes de nuestro trabajo anterior (Funes y Poggio, 2015). En aquella oportunidad, tanto la prueba como la instrucción previa se habían dado en el marco de la materia Lengua y Literatura. Como instrucción, se repasaron las clasificaciones que habían trabajado en primaria. Luego, se les presentó un problema: “el sustantivo *salida*, ¿es concreto o abstracto?”. Los alumnos fueron dando ambas respuestas y justificando sus posiciones. Así preparamos el terreno para reflexionar sobre la problemática de pensar aisladamente las clasificaciones, sin la información que nos da el texto. A continuación se les presentó la siguiente lista de nombres: *árbol, mesa, jauría, arena, libertad, destrucción*. A partir de esta lista (presentada en un orden diferente) se les preguntó cómo ordenarían los nombres pensando una escala que fuera del más concreto a menos concreto o más abstracto. En ese ejercicio colaborativo se les fueron dando algunas pautas en función de lo que iban proponiendo: la delimitación del objeto, la cantidad, el tipo de basamento (determinante definido/indefinido), la estructura actancial.

En esta oportunidad, también dentro del marco de la materia Lengua y Literatura, retomamos estos conceptos después de haber leído el texto y de haber trabajado sobre las consignas de comprensión, que detallamos a continuación:⁵

1. Lean atentamente el siguiente cuento:

⁵ En trabajos futuros, agregaremos en estas consignas, actividades con imágenes para que los alumnos asocien más fácilmente los conceptos de concreto y abstracto con los designados de los textos. Creemos que el soporte visual ayudará en la comprensión de las categorías gramaticales.

Cuento policial⁶

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, **un joven** pasaba todos los días por delante de una casa (1) en cuyo balcón **una mujer bellísima** leía **un libro** (2). **La mujer jamás le dedicó una mirada** (3). Cierta vez **el joven** oyó en la tienda a **dos clientes** que hablaban de **aquella mujer**. Decían que vivía sola, que era muy rica y que guardaba **grandes sumas de dinero** en **su casa**, aparte de **las joyas** y de la platería. **Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se introdujo sigilosamente en la casa de la mujer** (4). La mujer despertó, empezó a gritar y **el joven se vio en la penosa necesidad de matarla** (5). Huyó sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que **la policía** no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, **la policía lo detuvo** (6). Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba **un diario íntimo** en el que había escrito que **el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes**, era su amante y que esa noche la visitaría.

Marco Denevi

2. Determinen quiénes son los protagonistas. ¿Cómo son nombrados en el cuento?
3. Para cada una de las construcciones numeradas y resaltadas en negrita, determinen cuál es el agente, cuál el paciente, y cuál es la interacción.
4. Elaboren la secuencia narrativa del relato.
5. PARA PENSAR: ¿Qué relación pueden establecer entre el inicio del cuento, cuando dice "...un joven pasaba todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro. **La mujer jamás le dedicó una mirada**" y la frase final: "Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que **el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría**"?

⁶ Se numeran los nominales bajo análisis.

6. Expliquen por qué aparece en el texto en primer lugar UN JOVEN/UNA MUJER y más adelante EL JOVEN/LA MUJER.
7. Ordenen los nominales subrayados en una escala que vaya del más concreto al más abstracto. Recuerden tener en cuenta los siguientes parámetros: [+/-definido], [+/-contable], [+/-interacción], [+/- actantes]

En el trabajo anterior que mencionábamos (Funes y Poggio, 2015), nos propusimos demostrar que el ECP permite una conciliación entre gramática y discurso a la hora de enseñar gramática en la escuela secundaria. Con tal fin, tomamos una prueba sobre el concepto de “sustantivo” a dos cursos de primer año del nivel secundario: un curso resolvió consignas confeccionadas desde la gramática estructuralista, mientras que el otro resolvió consignas hechas desde el ECP.

En aquel trabajo nos enfrentamos a la sorpresa de que la mayoría de los estudiantes pertenecientes al grupo que había hecho la prueba desde el ECP había elegido como nominal [+concreto] un nombre no prototípico: *sus brazos*. Esto nos llevó directamente al texto y a pensar por qué aparecía este nominal como el más concreto de toda la escala. Pensamos que, si bien *sus brazos* no era lo esperado para el extremo del continuum por tratarse de la parte de un todo (el cuerpo humano) y carecer de autonomía, pudimos observar que, en competencia con *el primer vagón* (elegido en segundo lugar por el 50% de los alumnos) resultaba más delimitado porque podía percibirse como una totalidad, mientras que *vagón* tenía un tamaño mayor e implicaba un esfuerzo cognitivo más costoso para individualizarlo que en el caso de un brazo, y por eso ocupaba el segundo lugar de la escala. Por otra parte, el nominal *sus brazos* designaba los brazos del protagonista del texto, por lo que pensamos que resultaba una conceptualización mucho más definida que *el primer vagón*, lo que pudo haber llevado a los estudiantes a interpretarlo como el más concreto de la escala.

Estos resultados nos llevaron a pensar qué grado de influencia podían tener los basamentos en la conceptualización del nominal, y además pudimos observar el papel crucial que jugaba la coherencia textual.

Para poder estudiar este fenómeno, seleccionamos un cuento breve en el que los actantes aparecían en una primera instancia presentados como información nueva, con basamentos indefinidos. Más adelante, ya presentados, se los retoma con el artículo definido, con algunas diferencias que aclararemos en el desarrollo del análisis.

6. Análisis de los resultados

Al analizar los datos cuantitativamente, observamos que los alumnos agruparon los nominales en zonas, de acuerdo con diversos criterios. La escala promedio podría resumirse del siguiente modo:

Un diario íntimo, un libro, las joyas, grandes sumas de dinero, el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, el joven, una mujer bellísima, aquella mujer, la mujer, dos clientes, la policía, la casa de la mujer, una mirada.

En el extremo izquierdo, correspondiente al polo de los nombres prototípicos, más concretos y asociados al MCI de escenario, encontramos nominales con artículo indefinido (vale aclarar que en el texto no se encontraba ningún caso de nombre sustantivo en singular con artículo definido). Los alumnos conceptualizaron estos nominales como los más prototípicos, dados los atributos intrínsecos de los núcleos (“libro”, “diario” en combinación con el modificador “íntimo”) (véanse los Gráficos 1 y 2). Es por esto que no sorprende que sean los más concretos, a pesar del basamento indefinido. Además, los alumnos atendieron al criterio de la cantidad: el artículo indefinido singular precisa unicidad, y esto es concebido como cercano al prototipo, en contraposición con los nombres plurales, que son los que siguen en la escala.

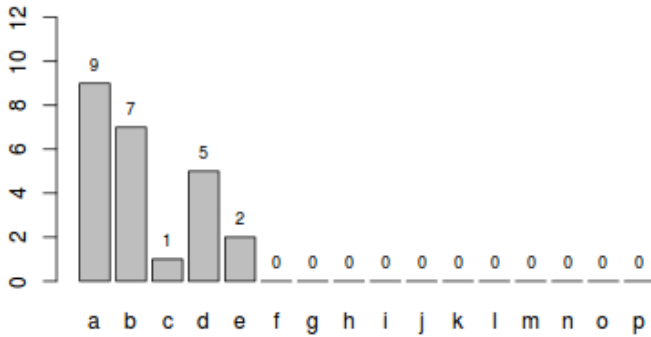


Gráfico 1. Nominal *un diario íntimo*⁷

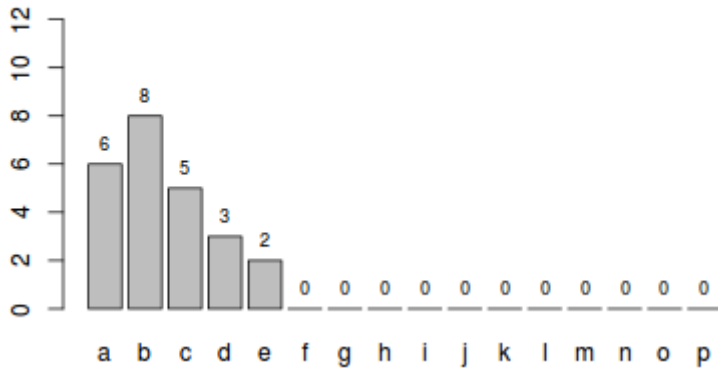


Gráfico 2. Nominal *un libro*

En una segunda zona, se encuentran los nombres relacionados con distintas cuantificaciones: *las joyas* como nominal más cercano al prototipo, dada la presencia del artículo definido “las”,

⁷ En cada gráfico, el eje vertical corresponde al número de alumnos, mientras que el eje horizontal muestra, mediante las letras del alfabeto, el orden en que ubicaron ese nominal. Por ejemplo, en el Gráfico 1, el nominal *un diario íntimo* fue elegido por 9 alumnos para ocupar el primer lugar en la escala.

pero más alejado que *un libro*, por el significado plural colectivo de “joyas”. Seguidamente, aparece en la zona intermedia de la escala, el único nominal sin basamento: *grandes sumas de dinero*, que por tener morfema de plural, se asocia a una cuantificación colectiva imprecisa (véanse los Gráficos 3 y 4).

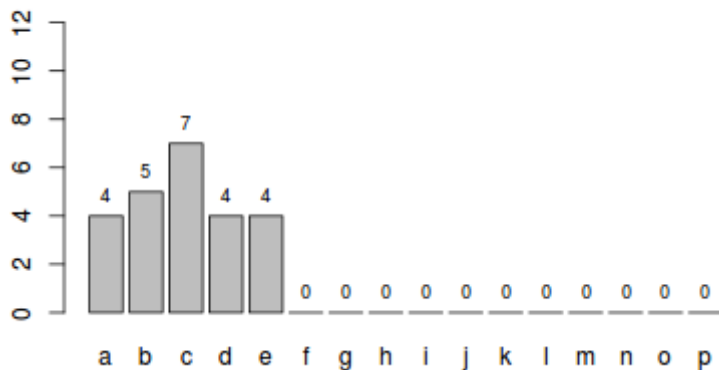


Gráfico 3. Nominal *las joyas*

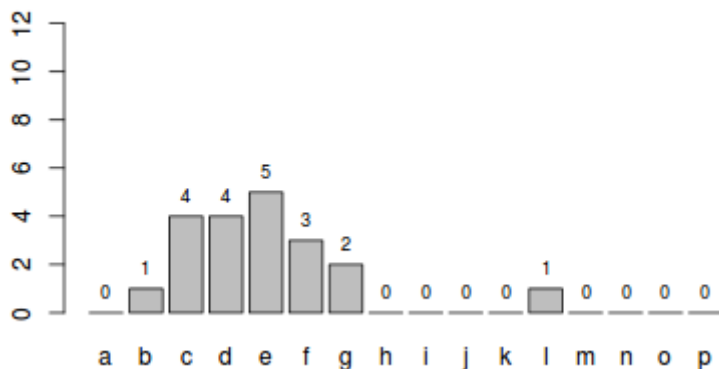


Gráfico 4. Nominal *grandes sumas de dinero*

Como tercera zona, los alumnos ubicaron los nombres con el atributo [+humano] y establecieron una escala donde se observa cómo

se va construyendo cada actante a lo largo del discurso. Para la elaboración de estas subescalas, es interesante observar cómo los alumnos tuvieron en cuenta la coherencia textual, ya que los actantes son los protagonistas del cuento. Observaron que lo más cercano al prototipo en tanto más identificado, es el nominal *el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes*. Aquí, el mayor grado de determinación no sólo viene dado por el artículo definido “el” sino por todos los modificadores del nombre, en conjunto. Es decir que todos los elementos que rodean al nominal contribuyen a la determinación/identificación de un nominal, no solamente la presencia de un tipo específico de basamento. Además, estos elementos que son internos al nominal, operan en relación con los factores textuales, donde está inserto ese nominal. En la línea discursiva, se va construyendo cada actante: a partir de los nominales actantes, los alumnos percibieron cuáles eran más identificados, y cuáles son menos identificados (*un joven, una mujer bellísima*).

En esta zona media del continuum, entonces, se ubican los nominales con el atributo [+humano], que son los actantes del cuento, como hemos mencionado. Lidera esta zona el nominal *el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes* (véase el Gráfico 5) por dos cuestiones fundamentales: la primera es que, en comparación con los otros nominales que tienen el rasgo [+humano], este es el que más información comporta por el tipo de especificación que lo acompaña en el texto: dos especificadores atributos y dos complementos preposicionales. Por otra parte, si atendemos al desarrollo de la historia, este nominal aparece en el momento de identificación del asesino. Por lo tanto, tiene que ser un nominal con mucha carga informativa, toda la necesaria para identificar correctamente al designado.⁸ Luego le sigue el nominal *el*

⁸ La Semántica tradicional utiliza la denominación “referente” para indicar el objeto del que se habla, porque es una semántica referencial que presupone que el objeto preexiste, que es el mismo para todos y que significa lo mismo para todos los hablantes. En contraposición, desde la Gramática Cognitiva se considera que el significado se construye a partir de la percepción de la sociedad, es por esto que se

joven (mismo designado, sin especificadores, con artículo definido) (véase el Gráfico 6) y seguidamente, *una mujer bellísima* (véase el Gráfico 7), que tiene basamento indefinido pero posee un especificador atributo, que hace al núcleo más identificable.

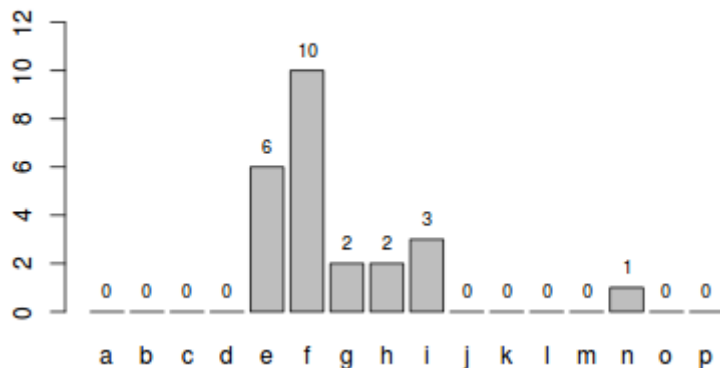


Gráfico 5. Nominal *el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes*

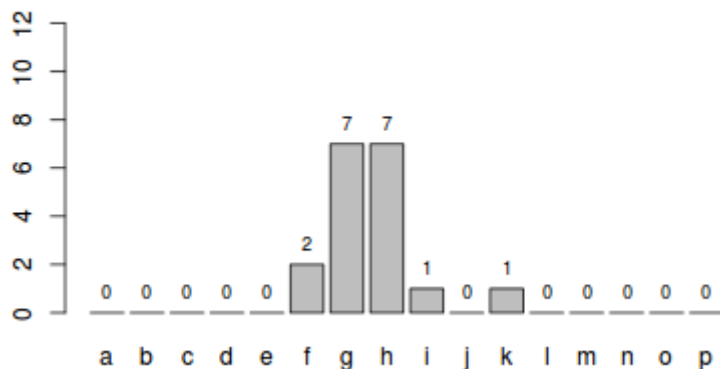


Gráfico 6. Nominal *el joven*

prefiere el término “designado” al de “referente”.

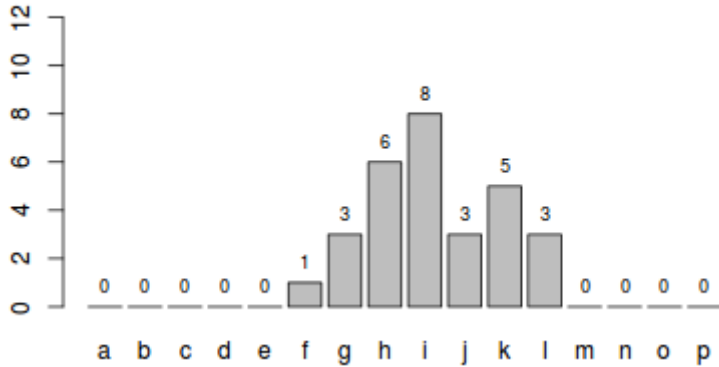


Gráfico 7. Nominal *una mujer bellísima*

A continuación, se encuentra el nominal *un joven*, que tiene los mismos atributos que el nominal anterior, pero no presenta especificador atributo (véase el Gráfico 8).

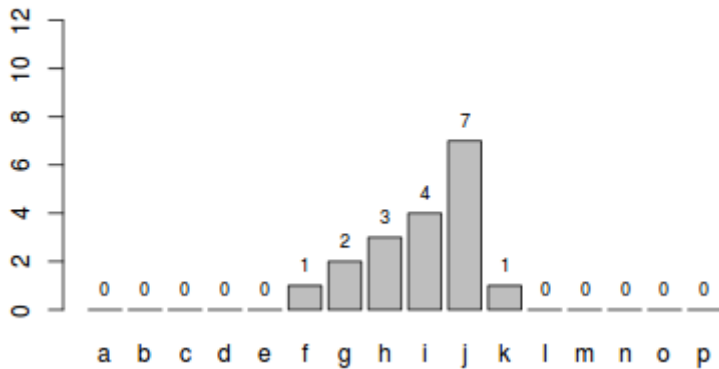


Gráfico 8. Nominal *un joven*

En la escala, el nominal *la mujer* presentó una distribución poco concentrada (véase el Gráfico 9). Esta dispersión puede deberse a que los alumnos no se dieron cuenta de que debería haber estado en la misma posición que *el joven*. Al compartir atributos *el joven* y *la*

mujer, uno de los dos nominales quedó distribuido de manera más caótica.

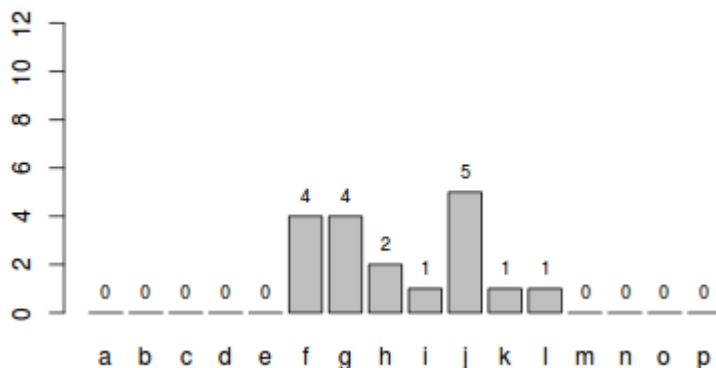


Gráfico 9. Nominal *la mujer*

El nominal *aquella mujer* ocupa el siguiente lugar en la escala (véase el Gráfico 10). A diferencia de los basamentos que venimos analizando en la mayoría de los ejemplos, aquí encontramos un deíctico. En este sentido, si miramos la progresión temática del texto trabajado, el uso del deíctico no sólo tiene una función anafórica (retoma información ya introducida en el texto), sino que aparece cuando se cambia el escenario: la presentación de la mujer se hace en el balcón de su casa. Luego, dos clientes hablan de ella en el negocio, frente al joven que la veía en el balcón. “Aquella” parece estar señalando esa situación.

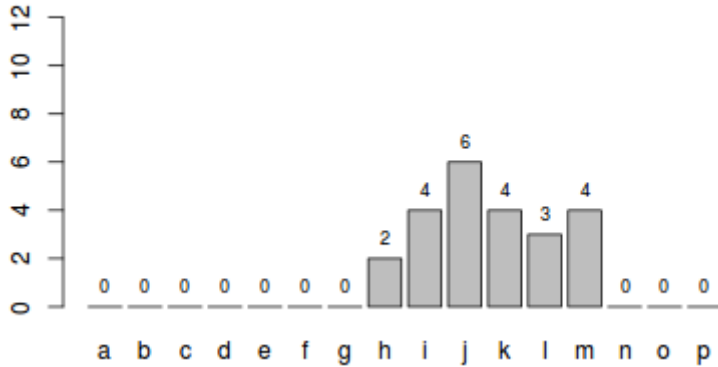


Gráfico 10. Nominal *aquella mujer*

En un cuarto grupo, se encuentran los nominales más humanos que cuentan con el atributo de [+cantidad], a saber: *dos clientes* y *la policía*, ordenados de ese modo, coherentemente con el grado de determinación: son más reconocibles dos clientes que la policía como entidad, institución sin límites precisos.

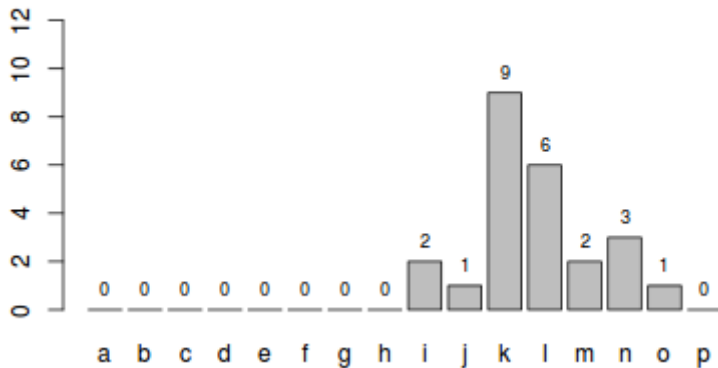


Gráfico 11. Nominal *dos clientes*

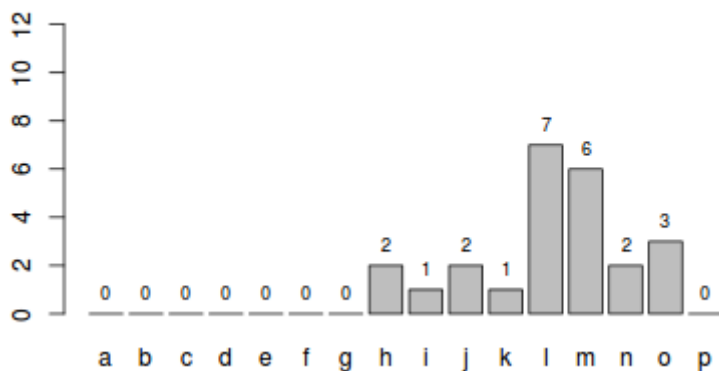


Gráfico 12. Nominal *la policía*

En primer lugar, entonces, aparece *dos clientes* (véase el Gráfico 11) con un cuantificador en posición de basamento. Este cuantificador no identifica a clientes particulares o específicos, sino que tiene una dimensión de indefinido (dos clientes cualesquiera). El último puesto dentro del grupo de [+humano] lo ocupa *la policía* (véase el Gráfico 12). Aquí observamos una relación metonímica del todo por la parte: el nombre de la institución es usado para referirse a las personas que efectivamente fueron al negocio a detener al joven. En este sentido, la policía tiene también un matiz semántico colectivo.

En el quinto y último grupo, aparecen los nominales asociados al MCI de bola de billar. En primer lugar, aparecen los nominales que tienen estructura de actantes e interacción, aunque percepción estática: *la casa de la mujer* y *su casa* (véanse los Gráficos 13 y 14). Dichos nominales gramaticalizan una relación de posesión, donde hay dos entidades relacionadas: el poseedor [+humano] y el poseído. En el primer caso, la posesión se manifiesta por la presencia de la preposición *de*, y en el segundo, por el pronombre posesivo *su*. Los dos nominales mostraron el mismo comportamiento, creemos que debido a dos posibilidades: los alumnos que entendieron la relación, ubicaron los nominales más cerca del polo derecho del continuum; mientras que los que se concentraron en la identificación del núcleo

sin atender a la relación de posesión, los ubicaron más a la izquierda. Finalmente, aparece el nominal *una mirada*, más cercano al extremo del MCI de bola de billar, en el sentido de que no hay una relación estática, sino un agente implícito que mira y un paciente que es mirado. “Mirada” es el núcleo más abstracto de todos los nombres que debían clasificar, que cosifica una acción, y está acompañado de un artículo indefinido (véase el Gráfico 15).

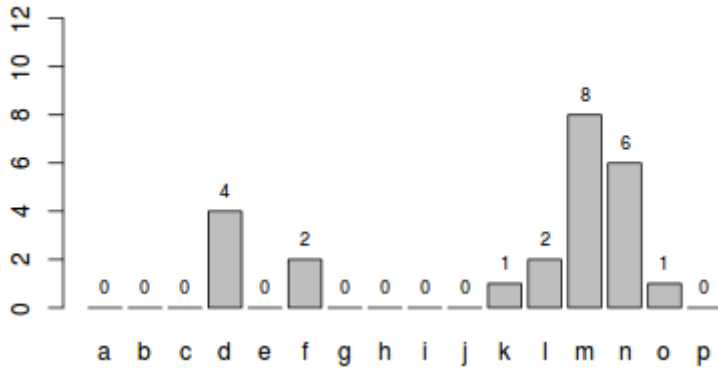


Gráfico 13. Nominal *la casa de la mujer*

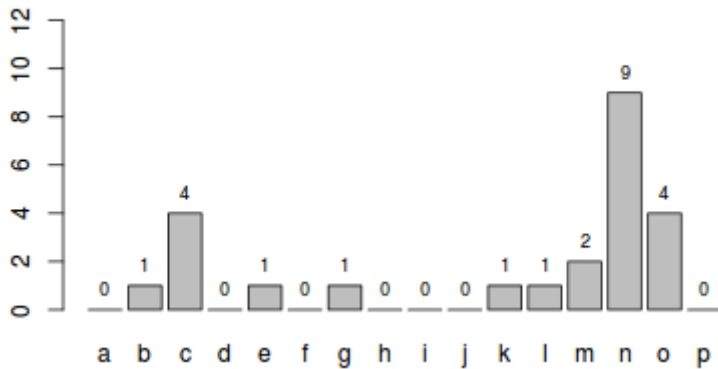


Gráfico 14. Nominal *su casa*

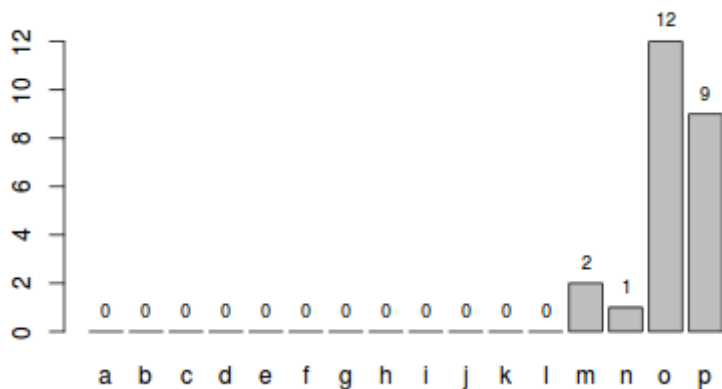


Gráfico 15. Nominal *una mirada*

Como puede advertirse a partir del análisis de los datos, los alumnos se valen de diversos factores en conjunto para categorizar los nominales en [+/-concretos] o [+/-abstractos]. Para el extremo izquierdo de la escala, entienden que el nominal prototípico es aquel que tiene un nombre núcleo concreto y delimitado, con presencia de basamento (*un diario íntimo, un libro*). En una zona intermedia, se encuentran los nominales plurales (*las joyas*), los que tienen cuantificadores como basamento (*dos clientes*), los nombres colectivos (*la policía*) y los nominales sin basamento (*grandes sumas de dinero*). Finalmente, en el extremo derecho del continuum, se encuentran los nominales abstractos que gramaticalizan un evento dinámico (*una mirada*).

En cuanto al grado de determinación de los nominales, no solamente tienen en cuenta el tipo de basamento (artículo definido o indefinido, cuantificador, pronombre demostrativo o pronombre posesivo), sino que también atienden a los otros modificadores que posee el nombre núcleo (los adjetivos, las construcciones con preposición que especifican, es decir, que orientan al interlocutor en las características del objeto designado) y a la coherencia textual (distribución de la información y significado del texto completo). Esto

es, los alumnos prestan atención simultáneamente al contexto nominal y al contexto discursivo. Realizan una operación compleja, en tanto entienden que en la definitud del nombre no sólo es importante mirar al basamento sino reflexionar acerca de la semántica de la construcción completa y del discurso⁹.

Al realizar estas operaciones cognitivas, los alumnos validan los presupuestos básicos del ECP, especialmente la idea de que la gramática emerge del discurso, y la idea de que el análisis sintáctico sólo puede pensarse y entenderse a partir del análisis semántico y pragmático de un texto auténtico completo. Es decir, para el ECP, la sintaxis está motivada por factores semántico-pragmáticos y es por esto que ningún análisis puede realizarse de forma descontextualizada.

7.- Conclusiones

A partir de los resultados observados, concluimos que el fenómeno de determinación opera en contexto, no de forma aislada, por lo tanto, el tipo de basamento no es el único factor involucrado en la identificación de un nombre. Constatamos que los alumnos perciben la construcción de los designados a lo largo del texto, y esto se ve reflejado en las escalas que elaboraron. De este modo, se confirma que la determinación es un fenómeno relacionado con el contexto discursivo. Aquí se observa el papel de la coherencia textual en la categorización de los nombres. De acuerdo con la escala promedio que realizaron los alumnos, concluimos, finalmente, que en la zona prototípica de los nombres concretos, la unicidad del objeto pesa más que la definición/indefinición del artículo (*un libro* versus *las joyas*), en tanto, en la zona intermedia del continuum, aparecen los nominales sin basamento, tal como habíamos hipotetizado.

⁹ Este análisis holístico, que contempla los diversos factores, recuerda en parte las palabras de Álvarez Martínez que mencionábamos al inicio del trabajo acerca de la determinación, la idea de que todos los modificadores del nombre lo determinan, no solamente el artículo (Álvarez Martínez, 1986: 66).

A los fines de la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria, insistimos en que los conceptos (sustantivo, determinación, etc.) deben enseñarse siempre en contexto, y a partir de textos auténticos completos, como el cuento policial que presentamos en este trabajo. Si se tienen en cuenta los factores discursivos como la coherencia textual y la distribución de la información, será mucho más fácil para los alumnos entender qué son y para qué sirven los determinantes y también comprender por qué un nombre puede ser más o menos concreto o abstracto. De la semántica y la pragmática surgirán los conceptos sintácticos, y ya el análisis de las funciones sintácticas no existirá en el vacío sino que estará anclado en el discurso y en la comprensión de un texto.

Referencias bibliográficas

Álvarez Martínez, M. A. (1986). *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*. Madrid: Gredos.

Borzi, Claudia y Dorotea Lieberman. “Aproximación al Estudio del Uso del Nominal y del Artículo Determinado en Producciones Escritas de Estudiantes de Español L2”. En: *III Jornadas de ELE y I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, Córdoba, 21 al 23 de mayo 2008*, págs.1-8.

Borzi, Claudia. *Teórico N° 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática “C”*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012.

Bosque, Ignacio (ed.). *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid, Visor, 1996.

Contreras, Heles. “Sobre la distribución de los sintagmas nominales no predicativos sin determinantes.” En Bosque (ed.). *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor, 1996, págs. 141-168.

Fauconnier, Gilles. *Mental Spaces*. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.

Fillmore, Charles. "Frame Semantics". En: Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seúl: Hanshin, 1982, págs. 111-138.

Fuentes Rodríguez, Catalina. "La complejidad del artículo". *Anuario de estudios filológicos*, (13), 85-102, 1990.

Funes, María Soledad y Anabella Poggio. "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico", *Revista Lenguas en contexto*, 12. ISSN: 1870 1671 (Versión impresa) y ISSN: 2007 3038 (versión electrónica), 2015.

Garachana Camarero, Mar. "Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español." *MarcoELE: Revista de didáctica*, (7), 5, 2008.

Hopper, Paul. "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate", en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 1988, 117-134.

Laca, Brenda. "Presencia y ausencia de determinante". En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. I. Madrid, Espasa-Calpe, 1999, págs. 891-928.

Lakoff, George. *Women, fire and dangerous things*. Chicago, Chicago University Press, 1987.

Lakoff, George y Mark Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago, Chicago University Press, 1980.

Langacker, Ronald. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford, Stanford University Press, 1987.

Langacker, Ronald. *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford, Stanford University Press, 1991.

Leonetti, Manuel. *Los determinantes*. Madrid, Arco / Libros, 1999.

Prado Ibán, María Elena. "Gramática y conversación: la actualización del sustantivo", *Español como lengua extranjera. Enfoque comunicativo y gramatical*, 114, 673-680, 1999.

Prado Ibán, María Elena. El artículo: contraste el/un/ausencia de artículo. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 96, 559-577, 2000.

Rosch, Eleanor. "On the internal structure of perceptual and semantic categories". En T. E. Moore (ed), *Cognitive development and the acquisition of language*, New York: Academic Press, 1973, págs. 114-144.



Reseñas bibliográficas / Bibliographical Reviews

Jaime Ibáñez Quintana [Sagas, distopías y transmedia: ensayos sobre ficción fantástica]

Encabo, E.; Urraco, M. y Martos, A. (Eds.). *Sagas, distopías y transmedia: ensayos sobre ficción fantástica*. Universidad de León, León, 2016. 459 páginas. ISBN: 978-84-9773-775-3.

Como muy acertadamente se recoge en la solapa inicial del volumen: “Este libro surge de la necesidad de dar visibilidad a una temática relevante en el ámbito literario que, en estos momentos, tiene un destacado papel cultural: la ficción fantástica. Tanto las sagas, las distopías o el universo transmedia han emergido en las manifestaciones sociales y son muy numerosos los lectores o usuarios que se aproximan a los textos que tienen que ver con estas demostraciones de la fantasía”. Es así su intención “[...] poner en valor este tipo de narrativas”. Según plantea Jesús M^a Nieto Ibáñez en las páginas de Presentación de la obra: “Esta nueva literatura fantástica responde a un tipo peculiar de



público en las primeras décadas del siglo XXI, con pluralidad de lectores, lenguajes, formatos y soportes” (pág. 11). Por su parte, Amando López Valero, en la Introducción del libro, insiste en la relevancia de dichas literaturas, ya que “[...] tratar de desestigmatizar este tipo de literatura es una de las misiones docentes y sociales que considero importantes [...]. [...] Creo firmemente que la diversidad textual debe ser una aspiración de la formación literaria. [...] Entre esos tópicos o temáticas se encuentra la ficción fantástica y el contacto con obras literarias que conciernen a la misma supone la apertura de un vasto universo que el lector con agrado puede recorrer” (pág. 14).

El Prólogo de Eloy Martos Núñez, titulado *La ficción fantástica y las nuevas narrativas seriales*, enmarca brillantemente las treinta y ocho aportaciones que conforman las tres partes del volumen.

La primera de ellas, coordinada por Eduardo Encabo Fernández, cuenta con trece contribuciones, centradas en *Las sagas fantásticas*, incluyendo en ella, según los editores y coordinadores de la obra: “[...] la alusión a la sucesión de historias en varias entregas o a las epopeyas familiares extendidas a varias generaciones (pág. 457)”. De este modo, reúnen “[...] en un mismo volumen aspectos que atañen a cómics, fantasía épica o ciencia ficción (pág. 457)”. Abre Isabel Clúa Ginés, con *Evasión y consuelo: afectos y políticas de la fantasía*; le siguen Enrique Encabo Fernández, con *De Mordor a California: parodias en torno a lo fantástico en los siglos XX y XXI*; José Rovira Collado, con *El booktrailer y el booktuber como estribillos transmedia de sagas fantásticas*; Enrico Bocciolesi, con *El juego de leer. Entorno digital y nuevos textos*; Laura Gálvez Gómez, con *Estudio comparativo de lugares y paisajes de las leyendas artúricas y la geografía de la Tierra Media de J.R.R. Tolkien*; Aldo Daparte Jorge, con *Gilgamesh, Beowulf y Henry Fleming: tres héroes fundacionales marcados por una anábasis frustrante*; Carmen María López López y José Ángel Castillo Lozano, con *Los culpables han de ser castigados: El pensamiento ordálico en la saga “Canción de Hielo y Fuego” de G. R. R. Martin*; Carlos Fco. Márquez Linares, con

Un fragmento desprendido de la luz verdadera: el cristianismo en la obra de JRR Tolkien; Eduard Baile López, con *Cómo Robert E. Howard salvó a Marvel: la literatura de espada y brujería como agente renovador en el cómic*; Juan José Varela Tembra, con *El despertar de la fuerza o la circularidad de la mejor saga galáctica jamás narrada*; Eduard Baile López, José Rovira Collado y Jesús Vidal Martín-Toledano, con *Avengers Assemble!: análisis transmediático de la saga de sagas superheroica*; Andrés Montaner Bueno, con *Una lectura entre culturas. Razón, fantasía y pautas para la educación en La Odisea de Kazantzakis*; y cierran esta primera parte del libro, Isabel Jerez Martínez, Lourdes Hernández Delgado y Eduardo Encabo Fernández, con su ensayo *Fantasía y patrimonio. Función educativa de los hipotextos míticos*.

La segunda parte, coordinada por Mariano Urraco Solanilla, la conforman diecinueve contribuciones, dedicadas a las *Distopía: lecturas, relecturas e interpretaciones sociológicas*. Para los editores “[...] la distopía constituye un campo de estudio social del máximo interés, por cuanto resulta una ventana privilegiada desde la que analizar las pesadillas y los temores (igual que la utopía nos muestra los sueños y anhelos) de una sociedad. [...] Las obras, en sus distintas manifestaciones, que van desde el libro hasta la película pasando por el videojuego, el cómic o las series de televisión, aparecen, de este modo, como “excusa” para el análisis, como telón de fondo sobre el que se reflejan o recortan las preguntas fundamentales que se hace una sociedad, las preguntas que aluden a sus miedos, a sus filias y fobias, o a sus propios *sentidos* de existencia y posibilidad (págs. 457-458)”. Comienza Francisco Martínez Mesa, con el estudio *Utopía y distopía: apuntes sobre una misma realidad*; prosiguen Andreu Domingo Valls, con *Capitalismo caníbal. El género zombi como demodistopía del siglo XXI*; José Saturnino Martínez García, con *Apocalipsis zombi e ideología*; Ruth García Martín, con *Los videojuegos como retóricas distópicas*; Aitana Martos García y Alberto Eloy Martos García, con *Las distopías en las sagas fantásticas*; Mariano Urraco Solanilla, con *Distopía y juventud, metáforas y realidades: una aproximación desde*

la *Sociología*; Jaime Romero Leo, con *Los cimientos de la distopía tecnológica en la Ciencia Ficción*; Adrian Elías Negro Cortés, con *La construcción del discurso historiográfico en las distopías: algunos ejemplos*; Francisco Javier Tovar Paz, con *Distopías lingüísticas: Metrópolis, de Ferenc Karinthy*; Manuel Baelo Álvarez, con *Desmontando V de Vendetta (la película): simbolismo político y sociología jurídica en Durkheim*; Raúl López Baelo y Rubén Pérez Trujillano, con *Derecho moderno y Sociología en La guerra de las salamandras de Karel Capek: una aproximación*; Amparo Cano Esteban, con *La discapacidad en mundos distópicos: la utopía del cuerpo perfecto*; Patricia Agudo Romanillos, con *Los juegos de la divergencia*; César Santos Blázquez, con *El ludismo en la obra de H. G. Wells*; Jorge Juan Carrillo Santos, con *Lenguas con argumentos y argumentos con mucha lengua. Estudio sobre el nadsat y su aplicación en La naranja mecánica*; Ignacio Fernández Portero, con *Distopía y contravalores del aprendizaje moral en la ficción de Los Juegos del hambre*; Sergio Suárez Ramírez, Manuel Fernández Guerrero, Miriam Suárez Ramírez y Ángel Suárez Muñoz, con *Distopía y educación: hacia una docencia sin profesor o el peligro de la virtualidad y la pérdida de referentes socioculturales o el menoscabo de valores*; Sergio López Salas, con *El modelo de consumo y marketing actual: configurador de realidades sociales no deseadas*; y concluye esta parte, Angélica García Manso, con el estudio *Los pájaros: la distopía que Daphne du Maurier legó a la Literatura y las demás Artes*.

La tercera y última parte, coordinada por Aitana Martos García, la forman seis trabajos que versan sobre los *Mundos simbólicos*, *Fan fiction* y *Didáctica de la literatura*. Según los editores: “[...] Aspectos como la transficción, los mundos simbólicos o las cuestiones multimedia han sido tratados en ella. Dichos elementos suponen una importante novedad en lo que atañe a la Didáctica de la literatura, facilitando nuevos recursos al profesorado y dotando de importancia a estos temas que suelen estar alejados de la canónica (págs. 458-459)”. Empieza la propia Aitana Martos García,

con su trabajo *Mundos simbólicos y narración serial*; continúan Ana Bravo Gaviro, con *Los mundos simbólicos de las narrativas populares*; Mar Campos Fernández-Fígares, con *Multimedia y narraciones seriales*; Miriam Suárez Ramírez y Sergio Suárez Ramírez, con *Mundos fantásticos y Textos predecibles*; Gloria García Rivera y Estíbaliz Barriga Galeano, con *Transficcionalidades y educación literaria*; y cierran Alberto Eloy Martos García y Antonio Castaño Blanco, con el estudio *Fan fiction, orígenes y didáctica*.

Finaliza el volumen el Epílogo de los tres editores y coordinadores, Eduardo Encabo Fernández, Mariano Urraco Solanilla y Aitana Martos García, en el que abogan nuevamente por “[...] dar visibilidad a la temática a la que se refiere este libro: la ficción fantástica; [...] remarcando la contribución que supone al ámbito de los estudios de lectura y de la promoción de esta (pág. 459)”.

En suma, este volumen lleva a cabo una muy necesaria y completísima panorámica sobre la ficción fantástica, no siendo esta siempre lo debidamente reconocida y atendida que merece desde el ámbito educativo y académico, colaborando en subsanar con ello tan injusta situación, y convirtiéndose en una obra indispensable y de referencia a la hora de abordar, trabajar y valorar dicho motivo en nuestro actual sistema educativo desde los campos de la Didáctica de la Literatura y la Animación a la Lectura.

Jaime Ibáñez Quintana
Universidad de Burgos

Juan Lucas Onieva López [Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación]

López Valero, A.; Encabo Fernández, E y Jerez Martínez, I. *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación*. Editorial Síntesis, Madrid, 2017. 198 páginas. ISBN: 978-84-9077-453-3

Innovar en la didáctica de la lengua y la literatura puede ser para muchos docentes una ardua tarea, complicada, teniendo en cuenta la gran cantidad de información que hay al respecto en internet y, en cuanto a libros que traten el tema, gran parte de ellos poseen una gran fundamentación teórica pero no profundizan desde mi punto de vista lo suficiente en la realización de propuestas prácticas y motivadoras para el docente de secundaria o universitario. Por ese motivo, el presente libro destaca no solo por su estudio de la didáctica de la lengua y la literatura sino que además realiza diferentes propuestas didácticas que pueden servir al profesorado como ejemplo o modelo. El libro va dirigido a profesores y estudiantes del máster de profesorado de secundaria de lengua castellana, así como a aquellos docentes en activo que impartan clases a alumnos de la ESO. Esta obra destaca porque invita en muchos momentos a la reflexión de la



educación lingüística y literaria, cuestionando cómo podría aunar un docente la enseñanza de la lengua y la literatura partiendo de los múltiples cambios tecnológicos y motivacionales que se están produciendo en los últimos años. Ya desde el primer capítulo se plantea la cuestión de la formación del profesorado desde un enfoque crítico, proponiendo una visión constructiva de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. De igual forma, a lo largo de todo el libro se propone que la didáctica de la lengua y la comunicación trasciendan de lo meramente lingüístico y teórico para que esta información forme parte de la vida de las personas en su cotidianidad y su enseñanza tenga un objetivo más allá de la mecánica adquisición de contenidos y conocimientos específicos. También, los autores proponen una enseñanza de la lengua donde el alumnado pueda comprobar que lo que está aprendiendo le va a ser útil y puede utilizarlo de forma práctica e inmediata en su presente y futuro, tanto personal como profesionalmente. Queda patente en todo momento la filosofía y forma de pensar de sus autores que, como docentes de lengua y literatura e investigadores, proponen con múltiples estrategias y ejemplos prácticos que lo lingüístico y lo literario tienen un espacio más allá de la consideración de una materia curricular, y ofrecen la posibilidad de entenderla como un aspecto incidente a nivel personal, social, profesional y cultural en los aprendizajes de los estudiantes. Y es que vivimos en una época de grandes cambios, donde la tecnología y su gran influencia con múltiples estímulos (sobre todo audiovisuales) está mediatizando de forma sobresaliente a jóvenes y adolescentes. Por este motivo existe una importante brecha generacional entre el profesorado y sus alumnos que debe ser cubierta por parte de los profesionales de la educación en la búsqueda de recursos y estrategias con las que motivarlos a aprender el lenguaje, la comunicación y su valor en su vida presente y futura.

El libro está dividido en seis grandes partes y cada una de ellas está conformada por varios capítulos, al final de los cuales podemos leer algunas ideas claves que los resumen. En la primera parte del

libro, en su planteamiento epistemológico y, concretamente, en el capítulo uno se nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el perfil del docente a que se debe aspirar, contextualizándolo en su marco social y cultural. Proponiendo que en su continua formación combinen elementos de la era digital junto con otros de tradición humanista, y recomendando la selección y empleo en el aula de materiales digitales así como otras propuestas novedosas que influyen de manera importante en nuestra sociedad como son las redes sociales y los recursos audiovisuales. De esta manera se conformarían un grupo de estrategias con las que enseñar y aprender lengua castellana y literatura al mismo tiempo que se motiva al alumnado en el contexto actual en el que se desenvuelve.

En su segunda parte, el libro se centra en la comunicación oral, particularmente en escuchar y hablar. Cabe destacar cómo en el capítulo cinco se ofrecen diferentes estrategias con las que mejorar el habla y la escucha. Estas y muchas otras serán propuestas igualmente a lo largo del resto de capítulos y partes del libro, lo que lo convierten en un manual muy práctico. En cuanto a la oralidad, a la que no se le suele dar demasiada importancia en la formación del alumnado en las aulas de primaria y secundaria porque se presupone que los alumnos aprenden hablar de forma natural, dicho aprendizaje contiene ciertos aspectos formales y elementos que no se adquieren en el ámbito familiar o cotidiano, como por ejemplo el aprender a escuchar, las pausas, el ritmo y el énfasis, que quizás algunos alumnos pudieran aprender de forma intuitiva pero que deberían ser practicados en las escuelas. Por ello, nuestros autores presentan en dicho capítulo una serie de estrategias como el debate, hablar en público con una función propedéutica para toda la vida, así como textos expositivos y argumentativos, posibilitando al alumnado a través de su práctica que pueden mejorar su capacidad crítica de aquellos temas que se discutan oralmente en clase, adquiriendo además habilidades para defender sus ideas. También, proponen el pretexto como recurso didáctico que propiciará que los estudiantes se posicionen con respecto a opiniones

de diferentes autores que hayan leído, mostrando sus posturas ante compañeros y profesor.

La tercera parte hace referencia a la comunicación escrita, concretamente a leer y a escribir, ofreciendo en el capítulo ocho diferentes estrategias para fomentarlo. En este sentido se destaca que los docentes sean consciente de que los cambios sociales así como el uso de los dispositivos móviles como medios de comunicación no solo cambian sino que alteran la comunicación entre pares al tratar de hacer más rápida y concisa la información que se transmite. Por ello, el lenguaje no solo se suele sustituir por iconos al buscar la brevedad sino que se acortan y mutilan las palabras, por lo que se suelen cometer gran cantidad de errores ortográficos y gramaticales. El uso de aplicaciones ubicuas desde diferentes dispositivos móviles fomenta una comunicación inmediata que puede ser un recurso para el aula con el que mejorar la comunicación o el lenguaje escrito, al mismo tiempo que motivan al alumno a escribir correctamente con su uso. Algunas de las estrategias planteadas por los autores son los pretextos de escritura que, además de fomentar la imaginación, promueve que los estudiantes escriban todo aquello que se les ocurra, lo cual ofrece un valor educativo al permitir al profesorado usarla para interpretar las consideraciones que el alumno realice al respecto. De igual forma, el libro ofrece propuestas didácticas a partir de pretextos con los que realizar actividades de lectura y escritos ligados a la vida personal; a la invención de historias a partir de cosas no existentes; a la creación de hipótesis; o a la plasmación de historias de corte fantástico con diferentes temas.

En la cuarta parte, el tema ha considerar es el conocimiento de la lengua, y para ello se establecen una serie de conceptos y temas a tratar que se consideran esenciales: la formación de palabras con prefijos y sufijos; el manejo de diccionarios; las relaciones gramaticales y el discurso. Seguidamente, y en el capítulo diez se exponen diferentes estrategias para el desarrollo del conocimiento de la lengua, diferenciándolas entre el primer ciclo (basadas en la

filosofía de un aprendizaje significativo con un diseño flexible), y el segundo ciclo (continuación de contenidos ya adquiridos pero con un mayor trabajo cognitivo). En resumen, en esta parte del libro se pretende que los estudiantes tomen conciencia de cuán importante es la forma en que se comunican, ya sea de forma oral o escrita, cumpliéndose la expresión: “dime cómo te comunicas y te diré quién eres”. Por todo ello, los autores consideran esencial que los alumnos aprendan a ser específicos y concretos en su forma de expresarse, que comprendan el carácter dinámico de la comunicación y que sepan autorregularse en materia de conocimientos lingüísticos, adaptándose a las circunstancias y a los requerimientos del contexto.

La quinta parte del libro abarca la educación literaria, en su capítulo once, los autores además de establecer los fundamentos básicos de la educación literaria ofrecen como ejemplo diez textos de literatura infantil juvenil con los que se puede guiar una lectura al mismo tiempo que se proponen preguntas y actividades que reconducirían el debate y la puesta en común de los temas de los textos, procurando así que los apuntes teórico aprendidos previamente puedan llevarse a buen fin. Algunos de los textos son: El mago de Oz, Caperucita en Manhattan, Momo, El perro de los Baskerville, El guardián entre el centeno o El señor de las moscas. Cabe destacar en esta parte del libro la importancia que se da a la formación del hábito lector, el cual depende en gran parte de la motivación de los estudiantes así como de la mediación del profesorado y de la adecuada interacción con los textos propuestos. Para ello, se propone que el plan lector se asiente en un proyecto lingüístico de centro en el que los agentes implicados (docentes, alumnado y familias) se coordinen de manera oportuna. Además, los autores del libro añaden que con propuestas o modalidades de lectura fragmentada así como de obras adaptadas se contribuye a fomentar la lectura completa de los libros y el hábito lector es creado. En el capítulo 12 de esta quinta parte, titulada “La lectura en ESO”, se ponen a disposición del lector fragmentos de obras representativas de diferentes épocas de la historia de la literatura española que pueden ser utilizadas en clase, y que se

dividen en tres grandes apartados. El primero abarca el período de la Edad Media hasta el Siglo de Oro, con obras como *El Cantar del Mío Cid*, *El Conde de Lucanor* o *La vida es sueño*. La segunda propuesta es una selección de lecturas fragmentadas que van desde el siglo XVIII hasta la actualidad, con textos de José Cadalso, Antonio Machado, Gustavo Adolfo Bécquer, o Federico García Lorca. Y en la tercera selección de textos de literatura juvenil, destacan *El mago de Oz*, *La historia interminable*, *Memorias de Idhún*, o *A tres metros sobre el cielo*.

Finalmente, en la sexta y última parte del libro se estudia el tema de la evaluación, un aspecto esencial en la educación que se aborda manteniendo la misma filosofía que se ha seguido durante todo el libro, es decir, planteando una evaluación de la lengua castellana y de la literatura desde la reflexión crítica a través de cuestiones sobre cómo evaluar, para qué y con qué herramientas. De tal manera que se valore no solo el aprendizaje de la materia, sino también la adquisición de gran parte de la competencia comunicativa del alumnado y sus múltiples y personales posibilidades expresivas. Por ello, los autores consideran que es preciso mejorar el empleo de la evaluación más allá del mero examen que evalúa la asimilación de contenidos, y enfocarlo hacia la formación del alumnado de manera que la evaluación sea fructífera, planteando también distintos contextos para la producción y comprensión de textos, estableciendo criterios e instrumentos de evaluación lingüística y literaria basándose en la actual ley educativa.

Es destacable que los autores, a lo largo de todo el libro traten de suscitar e invitar a los profesores a reflexionar acerca de su práctica docente, para que sean conscientes que igual de importante es la asimilación y comprensión de conocimientos lingüísticos como que los estudiantes aprendan a comunicarse de forma práctica y efectiva para su desempeño personal y profesional. Ya que comunicarse de forma correcta y efectiva en su propio idioma es esencial para un buen

desarrollo personal así como para una adecuada convivencia escolar, social y cultural.

Juan Lucas Onieva López
Universidad de Málaga



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán