

ISSN: 1988-8430
DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17398/1988-8430](http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430)



Tejuelo

Nº 32, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XII. Septiembre de 2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>



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

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

Editores y Coordinadores: Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez

Cáceres, 2020

403 páginas

CDU: 821.134.2:37.02

ISSN: 1988-8430

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



EDITORES / EDITORS

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dr. 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 Plaza, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, 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
 Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy

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
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Christiane Neveling, 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. Antonio Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
 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 Selta Sastre, Universidad de Lleida, Spain
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain
 Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Lidia Uso Vicedo, Universidad de Barcelona, Spain
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
 Dra. Mariona Casas Desuerras, Universidad de Vic, Spain
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
 D^a. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Mijadas, Spain
 Dr. Roderic Cuadrié 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
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Ana Díz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Juan Senís, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain
 Dra. Deniz Ozcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.
 Dra. Alexandra Santamaría Urbieto, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
 Dra. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
 Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.
 Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.
 Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
 Dr. Zehra Özcanar, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.
 Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.
 Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus
 Dr. Semih Calışkan, Aydın University, Istanbul, Turkey.
 Dr. Ahmet Güneçli, Lefke European University, Turkey.
 Dra. Badrie, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.
 Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.

Dra. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.
Dr. Fatih Yavuz, Balikesir University, Turkey.
Dra. Mukaddes Sakalh Demirok, Near East University, Nicosia, Cyprus.
Dra. Ozge Hacfazhoğlu, Hasan Kalyoncu University, Turkey.

Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.
Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Universidad de Málaga, Spain.

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

Bases de datos de citas

ESCI. "Emerging Sources Citation Index" de Thomson and Reuters: <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jnlst/jlresults.cgi>, desde el 20 de noviembre de 2015.

SCOPUS de Elsevier: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100897521&tip=sid&clean=0> (desde 2018). Q3, Factor de impacto 0,11.

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Science) de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

Clasificación en MIAR: ICDS 2018: 9,6; 2019: 9,5; 2018: 9,5; ICDS 2016: 9,4; ICDS 2015: 3,845; ICDS 2013: 3,699; ICDS 2012: 3,602; ICDS 2011: 3,477.

Erih plus: incluida desde el 28 de julio de 2015.

Ulrich's Periodicals Directory: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

Clasificación según ih10 en InreCs: Incluida como la revista n° 36 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Delgado López-Cózar, Emilio; Ayllón Millán, Juan Manuel; Ruiz Pérez, Rafael (2013). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2007-2011)", EC3 Reports, 3. Granada, 9 de abril de 2013). H index 3 y Media H= 5.

Clasificación según ih10 en InreCs: Incluida como la revista n° 38 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Ayllón, Juan Manuel; Ruiz Pérez, Rafael; Delgado López-Cózar, Emilio (2013). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2008-2012)", EC3 Reports, 7. Granada, 18 de noviembre de 2013). H index y Media H= 4.

Clasificación según ih10 en InreCs: Incluida como la revista n° 49 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Ayllón, Juan Manuel; Martín-Martín, Alberto; Orduña Malea, Enrique; Delgado López-Cózar, Emilio (2015). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2010-2014)", EC3 Reports, 13. Granada, 23 de octubre de 2015). H index 6 y Media H= 12.

Clasificación en DICE: valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

Clasificación en Latindex (directorio y catálogo): 36 criterios cumplidos.

Sherpa Romeo: color "grey".

CIRC 2020 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Ciencias Sociales C; Humanidades C.

DIALNET. Dialnet Métricas: Impacto 2017: 0,070; Revista 144 de 225. Impacto 0,080.

REDIB. Clasificación global: 368. Percentil Factor de Impacto: 67.870.

MLA (Modern Language Association).

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL MSHE points 2019: 40 pkt

DOAJ

REDINED

CARHUS PLUSH +

Artículos /Articles

Diseño Universal para el Aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas

Universal Design for Learning: a paradigm for the development of reading skills in foreign languages through affective networks

Ignacio Fernández-Portero

Universidad de Extremadura

ignaciofp@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3323-217X>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.7

Fecha de recepción: 14/08/2017
Fecha de aceptación: 21/12/2017

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN ACCESS

Fernández-Portero, I. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas. *Tejuelo* 32, 7-36.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>

Resumen: El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un paradigma que surgió a principios de los años 90 para garantizar una educación de calidad e igualitaria. Su origen se debe a una necesidad por reducir las barreras que en ocasiones se generan de manera involuntaria y que impiden el aprendizaje de nuestro alumnado. Algunas de estas barreras se generan en los entornos de aprendizaje, los cuales ejercen una gran influencia en el desarrollo cerebral y, en general, en el aprendizaje. En este sentido, las interacciones contexto-individuo y la relación entre afecto y cognición pueden favorecer la activación de las redes afectivas, que resultan esenciales para motivarnos e implicarnos en nuestro aprendizaje. El estímulo adecuado de estas redes y una correcta aplicación de los principios del DUA pueden reducir las barreras para el aprendizaje y maximizar las habilidades lectoras para la adquisición de lenguas extranjeras.

Palabras clave: diseño universal; aprendizaje; lectura; afecto; enseñanza de lenguas.

Abstract: Universal Design for Learning (UDL) emerged in the early 90s as a new paradigm to ensure equity and quality across education. Its origins were due to the increasing need to reduce barriers which are often caused unintentionally and impede learning. Some of these barriers are caused by learning environments, which exert considerable influence on brain development and, therefore, on learning. In this respect, individual-context interactions and the relationship between affect and cognition can benefit the activation of affective networks and their responses to stimuli, which are essential for our engagement in the learning process. Their effective stimulus and the correct application of UDL principles can reduce barriers and help learners acquire reading skills in a foreign language.

Keywords: universal design; learning; reading; affection; language teaching.

1.- Introducción

El aprendizaje suele ser fruto de la comunión entre el alumnado y el currículum, pero cuando esta interacción falla surgen las dificultades de aprendizaje (Rose y Meyer, 2000b). Si los currículos se diseñaran partiendo de la premisa de que deben ser flexibles, podrían satisfacer más necesidades de las que sus principales usuarios, los estudiantes, pueden necesitar (Rose y Meyer, 2000a). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco de acción cuyos objetivos principales son la creación de entornos de enseñanza accesibles para todos y el diseño de currículos flexibles que contemplen una gran variedad de estilos de aprendizaje para mejorar las experiencias educativas de todos, independientemente de su condición física o intelectual (Rose y Meyer, 2000a, 2000b). Entre los múltiples beneficios que tiene la aplicación de este enfoque en los centros educativos se encuentra que lo que se adapta para para un estudiante, siempre sirve para el resto (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

Este paradigma educativo parte de la premisa de que todo proceso de aprendizaje finaliza con la generalización de los conocimientos adquiridos, pero estos no se pueden asimilar si no se activan las redes afectivas (Rose y Meyer, 2000a). Cuando aprendemos, entran en conjunción una serie de conexiones que se generan cuando estamos expuestos a algún estímulo (por ejemplo, información visual, auditiva, etc.), cuando actuamos sobre ellos (es decir, cuando expresamos lo que sabemos) y cuando utilizamos lo aprendido para aplicarlo a la resolución de problemas. En esta tercera fase, las redes afectivas resultan de gran relevancia para retener lo aprendido y saber utilizarlo cuando sea necesario (Meyer et al., 2014). Este enfoque contrasta con el aprendizaje memorístico asociado a la enseñanza tradicional, caracterizada por las carencias que los estudiantes presentaban para poder aplicar lo aprendido a situaciones reales (o incluso simuladas, pero significativas). Memorizar y hacer ejercicios de manera sistemática parece no servir de mucho si los estudiantes no se implican en su aprendizaje y si no se les facilitan las herramientas para favorecer la transferencia de lo adquirido a otras áreas de conocimientos (Arnáiz, 2011) y, para ello, las funciones que ejercen las redes afectivas juegan un papel fundamental en nuestro aprendizaje (Connell et al., 1997). Por ello, no se debe separar la *emoción* de la *cognición* y deben estar siempre presentes en las aulas (Meyer et al., 2014).

Para activar estas redes tan esenciales para el aprendizaje se pueden optimizar las elecciones individuales, la autonomía de nuestros estudiantes o la relevancia de lo que les enseñamos, además de ofrecer apoyos graduados para el establecimiento de objetivos alcanzables a corto y largo plazo que lleven a la autorregulación del aprendizaje (CAST, 2011; Meyer y Rose, 2006, 2009). Para lograr esto, el desarrollo de las habilidades lectoras se antoja necesario puesto que forman parte de las destrezas relacionadas con la comprensión, las cuales anteceden al desarrollo de las de expresión. Curtis (2014), que asocia problemas de lectura con deficiencias de vocabulario y altos porcentajes de fracaso escolar, defiende esta postura y establece que se debe trabajar el afecto de los estudiantes cuando se enfrentan a actividades de comprensión lectora, sobre todo, cuando están intentando aprender una lengua extranjera debido a la inseguridad que este proceso

les puede generar. Además, afirma que, si se trabajan las redes afectivas y emocionales con los estudiantes de idiomas, se creará un vínculo más fuerte entre el vocabulario y la comprensión (ya que, para ella, la adquisición del vocabulario es una consecuencia directa de cómo comprendemos) que facilitará la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos y, en definitiva, el aprendizaje.

Las acciones educativas que incorporan los principios del DUA en las actividades de lectura favorecen que los estudiantes establezcan conexiones textuales de manera más creativa y motivadora, extiendan el uso del vocabulario y las ideas que extraigan de los textos a otras situaciones o contextos, mejoren sus habilidades de decodificación y su capacidad para predecir una secuenciación de eventos en distintos tipos de textos (Brand y Dalton, 2012). La integración de estos resultados de aprendizaje en los planes de estudio puede contribuir a que los estudiantes tengan una visión holística de lo aprendido y no se relacione únicamente con la materia de la que proviene. Esta visión del aprendizaje debería mejorar exponencialmente sus habilidades cognitivas para retener información durante más tiempo y agilizar los procesos mentales para la resolución de problemas y para el aprendizaje de idiomas (Lazda-Cazers y Thorson, 2008).

2.- Barreras en los entornos de aprendizaje

Según Genesee (2000), el aprendizaje consiste en establecer conexiones entre el cerebro y el mundo exterior, aspecto que empieza a notarse en la educación del siglo XXI por el pragmatismo que empieza a percibirse en las aulas, sobre todo, en la adquisición de competencias y en los resultados del aprendizaje que dictan los currículos. Esta evolución sobre la enseñanza tradicional —caracterizada por el aprendizaje memorístico (que todavía parece demasiado vigente en las aulas) y una rigidez generalizada en las estructuras y los métodos de enseñanza (Arnáiz, 2011; Berberi, 2008)—, se debe, en gran parte, a los descubrimientos de la neurociencia moderna sobre el funcionamiento del cerebro, donde cada vez son menos los que lo contemplan como la acumulación de estructuras diferenciadas, cada una con una función específica, sino como una red compleja de conexiones entrelazadas e

interrelacionadas entre sí que son las que hacen posible el aprendizaje (Meyer et al., 2014).

Las barreras innecesarias de la enseñanza tradicional han ido más allá de las que impedían el acceso de los estudiantes a los contenidos y a la expresión de los conocimientos adquiridos. Para motivar al alumnado y hacer que se implique en su propio aprendizaje se ha hecho hincapié en las barreras afectivas, ya que aquellos que van a los centros de enseñanza con curiosidad y ganas de aprender encuentran que su motivación se acaba cuando se les estigmatiza —no es debido a algo que puedan controlar, sino a los entornos de aprendizaje inaccesibles (Rose y Meyer, 2000a).

Estos entornos bloquean los procesos de aprendizaje y pueden suponer una barrera para que los estudiantes quieran aprender, desarrollar su creatividad en clase y verse como sus pares se ven entre ellos (los que aprenden y promocionan sin mayor dificultad). El entusiasmo de muchos de estos alumnos se inunda con facilidad de sensaciones de incompetencia y desánimo que se han generalizado desde algunas áreas que implicaban dificultad para ellos hasta un sentimiento de completa incompetencia o ineptitud (Berberi, 2008). Esta desconexión de todo lo relacionado con los centros de enseñanza y el daño provocado en su autoestima ha sido el resultado negativo de un sistema rígido (McGuire, Scott y Shaw, 2006), uno que, de hecho, se podía hacer flexible en la actualidad con la aparición de la tecnología digital y todo lo que nos puede ofrecer.

Si se activan las redes neuronales necesarias para, no sólo ser capaces de captar la información que se presenta o actuar sobre ella, sino también motivar al alumnado y lograr implicarlo en su propio aprendizaje para, por ejemplo, mantener el esfuerzo y la persistencia ante una situación de aprendizaje con un alto grado de exigencia o dificultad, las acciones que lleven a cabo en el aula indudablemente serán más efectivas que si no se logra este grado de implicación. Se ha visto cómo numerosos estudiantes desmotivados se han reactivado e integrado en las aulas cuando se les han ofrecido alternativas centradas en potenciar sus fortalezas y trabajar sobre sus debilidades para

mejorarlas en clases inundadas por el aprendizaje colaborativo y diseñadas para que todos puedan participar (Meyer et al., 2014). En estos entornos, alumnos con dislexia u otros trastornos de lectura (o del aprendizaje de ésta), por ejemplo, han podido leer y escribir en entornos de aprendizaje digitales sobre materiales con un alto grado de complejidad y, del mismo modo, estudiantes con discapacidad intelectual severa han aprendido a leer y han mejorado su comprensión lectora a través de la implantación de metodologías docentes que requerían de la implicación de varias áreas cerebrales al mismo tiempo para la realización de una tarea concreta (Lazda-Cazers y Thorson, 2008). En definitiva, aunque en ocasiones lo más recomendable sea establecer una rutina, o seguir un cierto orden pueda ayudar a que nuestro cerebro procese mejor la información —como cuando lo exponemos a acciones de exposición, expresión y generalización de los contenidos—, las redes cerebrales deben estar siempre interconectadas entre sí para potenciar y maximizar el aprendizaje.

3.- Influencia del entorno en los trastornos de la lectura

Los ambientes competitivos que nos podemos encontrar en las aulas en ocasiones tienen unas consecuencias que pueden pasar desapercibidas para los docentes. El estrés y las situaciones traumáticas que los alumnos puede experimentar dentro y/o fuera del aula puede manifestarse no sólo en las calificaciones, sino también a través de los sentimientos de rechazo que se crean ante situaciones cotidianas, como puede ser leer un texto en voz alta (Wolf, 2016). El aspecto emocional no debe obviarse y debe trabajarse en las aulas para que todos los alumnos puedan desarrollar sus habilidades en igualdad de condiciones, ya que podemos encontrarnos con alumnos que requieran de un apoyo adicional que no se le está dando y, por lo tanto, está desatendido y su desventaja con respecto a su grupo de iguales cada vez será mayor. Por este motivo, es importante trabajar las redes afectivas que interactúan en los procesos de aprendizaje para evitar así generar situaciones que impidan el aprendizaje del alumnado más vulnerable.

Investigaciones recientes sugieren, por ejemplo, que estudiantes de 12-16 años con dificultades de aprendizaje afrontan ciertas situaciones con miedo, incluso externalizando respuestas de estrés psicológico al entrar en un aula en el que saben que se les va a pedir que lean, mientras que los estudiantes que presentan buenas aptitudes para la lectura suelen mostrar unos niveles de ansiedad bastante moderados cuando se les pide leer en voz alta (Wolf, 2016). Los que cuentan con antecedentes de dificultades lectoras suelen manifiestan una respuesta fisiológica al estrés, como un ritmo cardíaco por encima de lo normal y otros indicadores de estrés que pueden ser visibles incluso antes de que se les pida leer (Cheung, 2013; Blackburn, 2008).

Además de las conexiones internas —o respuestas de anticipación involuntarias— causantes del estrés psicológico relacionado con la comprensión lectora (como la ansiedad o la depresión), conexiones propias de redes externas del cerebro relacionadas, por ejemplo, con situaciones traumáticas vividas, también pueden generar problemas en el desarrollo de las habilidades lectoras. En una investigación llevada a cabo con estudiantes de 1º de Educación Primaria que habían estado expuestos a situaciones familiares violentas y traumáticas, la aflicción relacionada con el trauma experimentado se asociaba a un descenso considerable tanto en la habilidad lectora como en los resultados del aprendizaje (Delaney-Black et al., 2002). Del mismo modo, un estudio realizado con estudiantes de 6-9 años con antecedentes de violencia doméstica demostró que obtuvieron resultados notablemente más bajos que los participantes del grupo control (sin estos antecedentes) en pruebas estandarizadas de lectura y en test de procesamiento fonológico, además de ser más propensos a un diagnóstico de trastorno de lectura los que habían estado expuestos a agresiones psicológicas (Blackburn, 2008).

¿Qué impacto puede tener una situación traumática en las habilidades lectoras? Entre algunos de los mecanismos que pueden potenciar esto se incluyen los déficits de memoria y otras funciones neurológicas que pueden derivar del estrés (por ejemplo, ansiedad, depresión o miedo) y provocar una respuesta continua o discontinua en el niño, que puede ser perjudicial con una manifestación de estrés

crónico, ya que genera un desgaste natural en el cuerpo (Saltzman, Holden y Holahan, 2005). El trauma se asocia a una aflicción psicológica y fisiológica. De hecho, los niños expuestos a violencia parental a menudo muestran indicadores fisiológicos de estrés elevados, como niveles altos de cortisol y un alto ritmo cardíaco, comparados con niños que no han sido expuestos a este tipo de violencia (Saltzman et al., 2005). Con el tiempo, estos aumentos en los niveles de estrés pueden alterar de manera significativa el desarrollo cognitivo de las funciones neurológicas y de las habilidades académicas del niño si la respuesta al estrés se manifiesta con asiduidad (Turley y Obrzut, 2012), lo cual puede llegar hasta el punto de que el estrés asociado a un trauma experimentado puede ser uno de los factores involucrados en el desarrollo de unas competencias lectoras por debajo de la media debido a sus efectos en el desarrollo neurológico, al igual que puede ser una tendencia que dificulte su concentración y aprendizaje (Blackburn, 2008; Samuelson, Krueger, Burnett y Wilson, 2010). Por lo tanto, los niños que se han enfrentado a situaciones traumáticas pueden generar un estrés y unos síntomas psicológicos asociados a estas experiencias que afecte a un funcionamiento neurológico adecuado.

Los efectos neurológicos generados por una exposición a situaciones traumáticas pueden tener un importante efecto en la habilidad de un niño para desarrollar adecuadamente habilidades cognitivas como la lectura. Por ejemplo, los niños con antecedentes de trauma o de trastornos derivados de estrés postraumático (PTSD por sus siglas en inglés: *Posttraumatic Stress Disorder*) suelen mostrar estructuras y funciones cerebrales anormales, entre las que se incluyen déficits en la memoria, en las funciones ejecutivas, en la atención y en las habilidades orales (Graham-Bermann, Howell, Miller, Kwek y Lilly, 2010; Turley y Obrzut, 2012). La memoria es una función esencial para llegar a tener una comprensión lectora avanzada, por lo que una disfunción en esta función puede resultar en una dificultad para aprender a leer y puede crear una barrera para la comprensión de los contenidos. Además, disfunciones en la memoria y en las funciones ejecutivas pueden llevar a dificultades en la lectura en general y pueden afectar a las habilidades de un niño para aprender y recordar contenidos nuevos (Samuelson et al., 2010; Yasik, Saigh, Oberfield y

Halamandaris, 2007), lo cual es probable que afecte a su capacidad para comprender, por ejemplo, una secuenciación de eventos mientras lee una historia.

En resumen, los niños con PTSD pueden presentar dificultades para aprender y retener información nueva, lo cual puede dificultar la comprensión lectora si no pueden asimilar y recordar, por ejemplo, los personajes que intervienen, los cambios en el argumento o los principales eventos que se suceden en una historia. Las afecciones físicas y emocionales —al igual que los antecedentes de haber experimentado situaciones traumáticas— son importantes y a menudo no se tienen lo suficientemente en cuenta. Son factores que parecen afectar a las habilidades de comprensión lectora y, al no evaluar la salud física y emocional cuando se detecta que los niños presentan dificultades en esta área, las intervenciones que se lleven a cabo pueden no resultar efectivas.

4.- Diseño Universal para el Aprendizaje

El término Diseño Universal fue acuñado por Ronald L. Mace a finales de los años 80 para referirse al diseño de productos y entornos accesibles para todos. El objetivo con el que este concepto surgió fue no tener que adaptar los elementos diseñados para cubrir necesidades específicas, sino que esas posibles necesidades ya se contemplaban de inicio para abarcar el mayor rango posible de necesidades colectivas e individuales (NCSU, 1997). El DUA es una extensión de este paradigma aplicado al ámbito educativo. Su objetivo principal es la creación de entornos de aprendizaje accesibles y currículos flexibles para que todos los estudiantes puedan acceder a todo tipo de enseñanzas y se puedan enfrentar a procesos de evaluación en igualdad de condiciones (Rose y Meyer, 2002). Para ello, se proponen múltiples caminos que deben llevar a un punto de encuentro común: que todos los estudiantes alcancen los objetivos establecidos sin la necesidad de tener que modificarlos (Rose y Meyer, 2000b), es decir, todo puede ser susceptible de ser modificable excepto los objetivos y los resultados de aprendizaje preestablecidos. Los tres principios del DUA son los siguientes:

- a) Proporcionar múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje).
- b) Proporcionar múltiples medios de acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje).
- c) Proporcionar múltiples formas de implicación (el “porqué” del aprendizaje).

En la Tabla 1 se muestran estos 3 principios (que suponen la base de este enfoque), las 9 pautas derivadas de los mismos y los objetivos que se pueden alcanzar con la correcta implementación de cada una de ellas. Además, se incluyen 31 puntos de verificación cuyo principal objetivo es servir de guía para que los docentes sean conscientes de si los materiales, las metodologías y las evaluaciones están al alcance de todos los alumnos de sus aulas. Tanto las pautas como los puntos de verificación siguen un orden y una estructura vertical jerarquizada que va desde lo más sencillo —acciones con baja carga cognitiva y de fácil implementación— hasta lo más complejo —acciones que requieren de mayor carga cognitiva y de más esfuerzo e implicación por parte del alumno—. Todas las pautas son flexibles y, debidamente mezcladas y ajustadas en los currículos, pueden proporcionar la accesibilidad que cada estudiante necesite.

Tabla 1

Principios, pautas y objetivos del Diseño Universal para el Aprendizaje (adaptado de CAST, 2011)

PRINCIPIOS		
PRINCIPIO I: Proporcionar Múltiples Formas de Representación (el “qué” del aprendizaje)	PRINCIPIO II: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el “cómo” del aprendizaje)	PRINCIPIO III: Proporcionar Múltiples Formas de Implicación (el “por qué” del aprendizaje)
PAUTAS		
1. Proporcionar opciones para la percepción	4. Proporcionar opciones para la interacción física	7. Proporcionar opciones para captar el interés
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
3. Proporcionar opciones para la comprensión	6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	9. Proporcionar opciones para la auto-regulación
OBJETIVOS		
Estudiante capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir sus metas	Estudiante motivado y decidido

Fuente: elaboración propia

Vinculados a estos objetivos se encuentran otros que comparten lo que Rose y Meyer (2000a) denominan “estudiantes expertos”, que son aquellos capaces de aprender, extender sus conocimientos a otras áreas y que no quieren dejar de aprender porque disfrutan con ello. Se trata, en definitiva, del tipo de estudiante que se forma cuando se le expone al DUA durante su etapa educativa. La Tabla 2 resume las principales características que este alumnado comparte, distinguiendo la manera en la que reaccionan ante distintas fases o situaciones de aprendizaje.

Tabla 2

Características que comparten los estudiantes denominados “expertos” (adaptado de Meyer et al., 2014)

Estudiante capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir sus metas	Estudiante motivado y decidido
<ul style="list-style-type: none"> - Recurren a sus conocimientos previos para adquirir los nuevos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se planifican para aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - Están deseando aprender y motivados para llegar a las cotas más altas de su aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> - Activan sus conocimientos previos para identificar, organizar, priorizar y asimilar la información nueva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idean estrategias y tácticas útiles para optimizar su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Su aprendizaje está orientado hacia el logro de metas.
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen las herramientas y los recursos que les pueden ayudar a encontrar, estructurar y recordar nueva información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizan recursos y herramientas que les facilitan el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saben cómo establecer objetivos que suponen un reto para ellos.
<ul style="list-style-type: none"> - Saben cómo transformar la información nueva en relevante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorizan su aprendizaje. - Son conscientes de sus fortalezas y debilidades. - Renuncian a estrategias que no les son de utilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saben calibrar el esfuerzo que necesitan para lograr los objetivos y cómo mantenerlo prolongado en el tiempo. - Monitorizan y regulan los factores que pueden impedir su progreso.

Fuente: elaboración propia

Según Palley (2002), el concepto del DUA se sitúa en la intersección en la que las iniciativas más innovadoras y efectivas — unidades de trabajo integradas, enseñanza multisensorial, inteligencias múltiples, instrucción diferenciada o individualización de la enseñanza, uso de las nuevas tecnologías en los centros educativos, evaluación basada en el rendimiento, entre otras— confluyen, a lo que añade que la correcta aplicación de los principios puede llevar a los especialistas de idiomas a integrar las oportunidades de aprendizajes sensoriales en sus metodologías docentes para enseñar y potenciar la habilidad que

considera más importante para el correcto desarrollo tanto de la lengua materna como de una lengua extranjera: la lectura; ya que considera que es la mejor fuente de ampliación y enriquecimiento de vocabulario y, por consiguiente, de un banco de recursos al que recurrir durante el proceso de aprendizaje. Este enfoque ha demostrado en las últimas décadas ser uno de los más eficientes para facilitar las habilidades de comprensión (el objetivo final de toda lectura) y a la descodificación de la información que se presenta en las aulas (Strangman, Meyer, Hall y Proctor, 2008).

El diseño de entornos de aprendizaje y currículos centrados en este tipo de enfoques donde se potencian las habilidades lectoras, implica tanto el desarrollo de procesos automáticos e indirectos que subyacen de la consciencia de los que procesan la información que se les presenta -y que pueden interrelacionar con otras áreas del aprendizaje, con patrones y estrategias ya adquiridas—, como la creación de conexiones intertextuales entre las lenguas que se estén aprendiendo, además de facilitar la transferencia y la generalización de lo aprendido para ser capaces de utilizarlo en situaciones reales o simuladas en el aula (Orkwis y McLane, 1998).

5.- Afecto y cognición e interacciones contexto-individuo a través del DUA

Tradicionalmente, cuando un alumno presentaba dificultades de aprendizaje los esfuerzos se centraban en sus fortalezas y debilidades, sin tener en cuenta las circunstancias que rodeaban el entorno en el que se llevaba a cabo el aprendizaje. Esto puede deberse a una tendencia por dar por hecho que las habilidades de los estudiantes son inherentes, estables y cada vez más consistentes con el paso del tiempo (Meyer et al., 2014), y no tiene por qué ser así. Los contextos de aprendizaje ejercen una gran influencia sobre si aquello que hace único a cada estudiante se termina convirtiendo en una barrera o no (Rose y Meyer, 2000a), y si su progreso va en aumento o si decrece.

La influencia que los entornos de enseñanza ejercen sobre el desarrollo cerebral está fuera de toda duda gracias a las aportaciones más recientes en el campo de la neurociencia cognitiva. Se ha demostrado que las conexiones contexto-individuo juegan un papel fundamental en aspectos como la plasticidad sináptica que puede mejorar nuestras funciones cognitivas (Knafo et al., 2012). Las conexiones sinápticas entre neuronas, por ejemplo, no son estáticas, sino dinámicas, y sufren contantes modificaciones en función de la actividad que desempeñan las células (Doherty, Fazeli y Walsh, 1995), las cuales, motivadas por estímulos externos, pueden provocar que algunas conexiones se refuercen o se debiliten, por lo que la influencia que el entorno en el que nos desenvolvemos ejerce sobre ciertas conexiones puede alterar el aprendizaje, y en concreto, el procesamiento de la información y la memoria (Knafo et al., 2012).

Por esto, y por muchos otros descubrimientos, la variabilidad humana es un hecho irrefutable y la concepción de que cada persona desarrolla unas estrategias de aprendizaje individualizadas y que, por tanto, no hay alumnos que aprendan de la misma forma en las aulas, también lo es (Arnáiz, 2011; Ortega, 2004). Gu y Kanai (2014) profundizan en este aspecto y concretan que las funciones más exigentes —como la atención, la cognición, el lenguaje y el procesamiento visual— son las que contribuyen en mayor medida a las diferencias individuales en la morfología de ciertas estructuras cerebrales. Además, demuestran —al igual que Kaliman et al. (2014)— que los factores genéticos no son los únicos que influyen en el desarrollo cerebral, sino que las conexiones contexto-individuo y, en definitiva, el entorno en el que nos desenvolvemos, afectan a prácticamente una tercera parte del desarrollo cerebral y neuronal. Por este motivo, investigaciones como las de Sternberg y Williams (2010) y Sternberg y Sternberg (2016a, 2016b) se centran en trabajar sobre los entornos de aprendizaje para mejorar las experiencias educativas de los estudiantes.

En el caso de CAST, los resultados de los estudios llevados a cabo, sumados a la observación directa con los participantes de los proyectos realizados y la revisión de la literatura especializada, les han

llevado a desarrollar una filosofía centrada en la importancia de las conexiones contexto-individuo para intentar eliminar las barreras que en ocasiones se crean de manera involuntaria en las aulas. Es por eso por lo que han pasado de centrarse en la genética (o lo que es lo mismo, en lo individual e innato) a la epigenética, es decir, a estudiar el impacto del ambiente en las expresiones genéticas (Meyer et al., 2014). Para ello, las interacciones dinámicas entre el alumnado y los entornos de aprendizaje resultan necesarias y vitales en los centros de enseñanza.

En este sentido, el hecho de conceder uniformidad a los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha traducido en los currículos diseñados bajo el prisma de una única “talla-para-todos” (CAST, 2011), que son los que han dominado los espacios educativos a lo largo de la historia y esto puede ser extensible hacia los espacios de enseñanza. Esta uniformidad ha obviado las necesidades individuales que los estudiantes pueden presentar, no sólo entre los que se encuentran en los extremos, es decir, aquellos que aprenden con más dificultad o los denominados con altas capacidades, sino que resulta difícil encontrar alumnos que no hayan necesitado algún tipo de ayuda o asistencia durante todo su proceso de formación académica (Arnáiz, 2011). Los entornos de enseñanza, por lo tanto, no han tenido en cuenta que “todos” puede (y debe) significar “cada” y que para que las interacciones contexto-individuo favorezcan el funcionamiento de las redes afectivas, y la comunión entre el afecto y la cognición, las enseñanzas deben estar diseñadas contemplando los principios de flexibilidad y accesibilidad (Lowrey, 2014).

6.- Redes afectivas para el aprendizaje

A pesar de que existen miles de redes específicas, el DUA destaca tres amplias que constituyen la mayor parte del cerebro humano y tienen un mayor impacto en el aprendizaje (Rose y Meyer, 2000a):

- Redes de *reconocimiento* que detectan y perciben la información en el entorno y la transforman en conocimiento útil.
- Redes *estratégicas* para planificar, organizar e iniciar acciones de determinación en el entorno.

- Redes *afectivas* que monitorizan el entorno interno y externo estableciendo prioridades para la motivación e implicación en el aprendizaje y el comportamiento.

Cada una de estas redes está diferenciada en el cerebro. Las de reconocimiento se encuentran en la parte posterior del cerebro (abarca prácticamente la zona en la que se ubica el lóbulo occipital y es, por ejemplo, donde se perciben los estímulos a los que estamos expuestos: visuales, auditivos, táctiles, etc.), las estratégicas en la anterior (donde se encuentran los lóbulos frontales y tienen lugar las funciones ejecutivas que regulan, por ejemplo, la capacidad de organización, la planificación, el cambio de estrategias, etc.) y las afectivas en la parte interna del cerebro (son las que se encargan, en líneas generales, de la motivación, de orientar nuestra atención hacia un estímulo o regular el nivel de esfuerzo ante una actividad).

En lo que concierne al ámbito educativo, las redes afectivas no se han tenido en cuenta en los procesos de enseñanza a pesar de que las teorías sobre su importancia llevan décadas promulgando la necesidad de incluirlas en las aulas, ya sea mediante el seguimiento de un currículo, la elección y/o aplicación de las metodologías docentes o mediante la gestión de los espacios en los que tiene lugar la enseñanza. Bloom (1956), por ejemplo, a mediados del siglo pasado ya justificaba la necesidad de trabajar las áreas afectivas (en conjunto con las cognitivas y las psicomotoras) para lograr los objetivos educativos cuando elaboró su conocida taxonomía. Las áreas afectivas, en concreto, se basan en las reacciones emocionales del alumnado centradas en la conciencia y el desarrollo de la actitud, las emociones y los sentimientos, todas ellas básicas para el aprendizaje.

Una de las características de las redes afectivas es que no pueden reconocer o generar patrones *per se*. Sin embargo, pueden realizar otro tipo de funciones que, en el caso del aprendizaje, resultan de vital relevancia, como la priorización de objetivos, el desarrollo y la elección de preferencias, el aumento de la confianza o el grado con el que se mantiene el esfuerzo y la persistencia al encontrar una dificultad (Meyer y Rose, 2005). Trabajar a la par con el afecto y la cognición en

las aulas puede ayudar al alumnado a superar situaciones de estrés que pueden obstaculizar el razonamiento, la implicación en una actividad y, en definitiva, inhibir el aprendizaje (Arreymbi, 2005; Meyer et al., 2014).

6.1.- Características de las redes afectivas

6.1.1.- Las redes afectivas son especializadas

Una de las funciones que caracteriza a las redes afectivas es que son especializadas. Es decir, como cualquier máquina u organización, las redes afectivas están formadas por muchas partes diferenciadas, cada una especializada de alguna manera, pero que trabajan al unísono. Como ejemplo, si examinamos las partes del cerebro que están especializadas para priorizar a través de las emociones que sentimos podemos saber por qué el cerebro tiende a priorizar la gratificación instantánea sobre las recompensas a largo plazo. Para ello, el sistema límbico y las partes que lo componen tienen unas funciones específicas que, si se dañaran, afectarían a los estados de ánimo o a lo que se entiende por “instintos” (Sternberg y Williams, 2010).

6.1.2.- Las redes afectivas son heterárquicas

Las redes afectivas también son heterárquicas. Ser heterárquico quiere decir que el control y la influencia no es sólo jerárquico (de arriba abajo), sino también de abajo arriba y de lado a lado. ¿Cómo funciona? Si seguimos con el ejemplo del sistema límbico, ciertos estímulos provocan una reacción fisiológica en nuestro cuerpo, como una explosión de adrenalina, contracción de los músculos esqueléticos (o estriados), un aumento de la presión arterial, etc., lo cual nos lleva a experimentar los síntomas psicológicos del fenómeno que estemos experimentando. Este proceso emocional inconsciente es tanto de abajo arriba como de arriba abajo en nuestro cerebro, lo cual se puede interpretar como un primer ejemplo de la naturaleza heterárquica de las emociones y de la cognición en el pensamiento. Estos procesos son de abajo arriba porque la información sube desde los órganos de los sentidos hacia el sistema neurológico, al menos en lo que al sistema límbico se refiere. Sin embargo, los procesos también son de arriba

abajo porque este sistema depende de los estímulos que recibe de la corteza cerebral para evaluar y catalogar la información que recibe. Este ejemplo de bidireccionalidad en el sistema nervioso sugiere que la emoción y la cognición están tan interrelacionadas que deshacer esta conexión se podría considerar como poco práctica o poco útil, ya que el cerebro no desarrollaría todo su potencial.

Debido a que el sistema límbico está conectado no sólo con información sensorial y perceptiva proveniente del entorno, sino también con niveles más altos del sistema nervioso que tratan con comportamientos predictivos, nos comportamos en función de las experiencias aprendidas o experimentadas. En este sentido, cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que generan estrés (como presentaciones orales, audiciones o competiciones deportivas que se espera que provoquen algo de ansiedad) podemos recurrir a técnicas de control de impulsos o de control emocional, como respirar profundamente, refocalizar la atención o visualizar la acción que se esté llevando a cabo finalizada con éxito. Los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar sus destrezas partiendo de que se deben trabajar sus emociones para llegar al autocontrol, sobre todo, en situaciones de estrés (Rose, 2005). Entender el impacto que las emociones pueden tener en el aprendizaje de los estudiantes puede ayudar a mejorar su autocontrol y dominar situaciones que les podrían superar (Rose y Meyer, 2000b).

6.1.3.- Las redes afectivas son variables

Cada estudiante puede reaccionar de una manera diferente al mismo estímulo, por lo que su manera de aprender también puede variar (Rose, 2005). En estudios de control, investigadores han demostrado que se pueden manipular las respuestas de los alumnos en función del entorno que les rodea (Wolf, 2016). Por ejemplo, poner música alegre o triste, mostrando fotos que evocan estos mismos sentimientos, o proporcionando una retroalimentación diferente a los participantes en tareas de difícil resolución, se pueden manipular sus respuestas afectivas. Esto demuestra la variabilidad de estados afectivos en respuesta a cambios producidos en el entorno o en las interacciones

sociales. Los entornos de aprendizaje no son una excepción, ya que las aulas pueden estar plagadas de elementos que condicionen e influyeran en los estados afectivos del alumnado (Rose y Meyer, 2000a).

Parece claro, por lo tanto, que las diferencias afectivas ejercen un importante efecto en la capacidad de los estudiantes para aprender, y es que el afecto puede influir positiva o negativamente en un alumno (Sternberg y Sternberg, 2016b). El alumnado con trastornos afectivos severos (como esquizofrenia o con antecedentes de abusos) son muy propensos a presentar problemas en la lectura, en parte porque las influencias afectivas más relevantes pueden alterar el trabajo que realizan las redes de reconocimiento o las estratégicas (Lowrey, 2014). Por otra parte, existen emociones o sentimientos comunes para todos y forman parte de la normalidad como, por ejemplo, la ansiedad que se siente antes de hacer un examen o una exposición oral, lo cual puede incluso favorecer a nuestros alumnos, ya que cierta cantidad de estrés o ansiedad puede prepararnos para prestar más atención o estar más concentrados, para lo cual podremos ofrecer nuestro rendimiento más alto (Meyer et al., 2014). Comprender estas diferencias y saber interpretarlas puede ayudar a que los docentes puedan ayudar al alumnado que lo necesite en cada situación.

7.- DUA y habilidades lectoras en lengua extranjera

En los países en los que el marco del DUA lleva más tiempo instaurado (EE.UU. y Canadá) su eficacia ha sido más que probada cuando se incluyen sus principios y orientaciones en las aulas de idiomas. Una prueba de esta eficacia se puede encontrar en el estudio que realizaron Proctor, Dalton y Grisham (2007) en el que intentaban demostrar que a través de la implementación del DUA las personas cuya lengua materna no era el inglés podían mejorar en comprensión lectora, aumentar su vocabulario y mejorar en las destrezas comunicativas. El estudio fue motivado por los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional sobre el Progreso Educativo (NAEP por sus siglas en inglés: *National Assessment of Educational Progress*) de 2003, donde destacaba un asunto urgente y que requería de una actuación inmediata sobre los logros en lectura en los EE.UU. en la

población que pertenecía a algún programa de inserción cultural: el 37% de los estudiantes del 4° de Educación Primaria y el 26% de los de 2° de ESO no sabían leer a un nivel básico de inglés (Centro Nacional de Estadísticas Educativas [NCES], 2003). En el NAEP se mostró también que la gran diferencia a nivel académico entre los estudiantes locales y la población inmigrante eran mayor de lo que se esperaba: el 75% de los estudiantes de raza blanca de 4° de Primaria tenía unas competencias lectoras acordes al nivel o por encima del nivel básico, mientras que sólo el 44% de los estudiantes hispanos y el 40% de los estudiantes de otro origen cultural e idioma obtenían estos mismos resultados. Todo ello, además, era acorde a los niveles relacionados con las tasas de abandono escolar y de desempleo en edad adulta.

Estos investigadores, por lo tanto, decidieron elaborar un estudio en el que el objetivo principal era entender mejor los componentes y procesos de comprensión lectora que les ayudaran a desarrollar intervenciones didácticas centradas en equilibrar la desigualdad entre diferentes sectores de la población en edad escolar. El proyecto se llevó a cabo durante 4 semanas con 30 estudiantes del 9-10 años cuya lengua materna era el español. Las pruebas a las que tuvieron que enfrentarse constaban de varias lecturas de textos narrativos e informativos en los que siempre se incluía algún tipo de apoyo, como hipertextos o enlaces que les llevaban a glosarios donde se definía o explicaba el vocabulario más complejo que aparecía en los textos, además de un software de conversión de texto a voz en el que una voz en *off* leía en voz alta las partes del texto que los participantes seleccionaban. El análisis contrastivo entre el pretest y el postest mostró que, con respecto al aprendizaje de vocabulario, existía una relación directamente proporcional entre su adquisición y el número de veces que se accedía a los enlaces con los glosarios. En lo que respecta a la comprensión lectora, los resultados fueron similares y el éxito en estas pruebas estaba asociado a la frecuencia con la que se accedía a los avatares de ayuda que ofrecían un apoyo adicional vinculado a estrategias de comprensión lectora.

En este tipo de contextos de enseñanza de idiomas, se recomienda aprovechar la experiencia, los conocimientos y las destrezas

adquiridas en la lengua materna de los estudiantes. Sus conocimientos de la lengua que están aprendiendo pueden ser limitados, pero si se parte de que ya han aprendido una lengua y su cerebro tiene una huella de memoria para percibir información, asociarla o vincularla con los conocimientos previos para ayudar a su comprensión y practicar la lengua, ya sea por imitación o por experimentación (ensayo-error) — que son los principales ejercicios que intervienen en el aprendizaje de cualquier lengua (Krashen, 1981)—, se puede facilitar su aprendizaje y su motivación al enfrentarse a procesos que no les resultan tan exigentes (Proctor, August, Carlo y Snow, 2006).

Por otra parte, las técnicas de alfabetización en una lengua extranjera dirigidas al alumnado con discapacidad intelectual severa tradicionalmente han hecho hincapié en destrezas aisladas centradas en la enseñanza de palabras comunes o de uso más frecuente. Recientes investigaciones apuntan a que este tipo de alumnado se puede beneficiar de recursos más complejos que incluyan la comprensión lectora basada en historias (en cuentos, por ejemplo) como punto de partida para el aprendizaje de una lengua. En este sentido, Coyne, Pisha, Dalton, Zeph, y Smith (2012) llevaron a cabo un estudio en el que probaron los efectos de un método basado en los principios del DUA y lo llevaron a la práctica mediante el uso de tecnología digital en clases de alfabetización —a lo que llamaron Alfabetización por Diseño (LBD por sus siglas en inglés: *Literacy by Design*)—. En el estudio se pretendía analizar el rendimiento en comprensión lectora y la consecución de objetivos en comunicación escrita (lectura) en 16 estudiantes de Educación Infantil y Primaria con una media de edad de 7,4 años con discapacidad intelectual severa, de los cuales el 87,5% eran estudiantes de origen europeo, el 6,25% hispanos y el 6,25% restante afroamericanos. El enfoque de LBD se centra en la búsqueda del significado, combinando libros o cuentos electrónicos basados en los principios del DUA y del andamiaje educativo con software de reconocimiento de palabras y letras. En el estudio, 4 docentes recibieron formación en prácticas literarias basadas en otras investigaciones y 5 fueron formados en el método LBD, poniéndolo en práctica entre cuatro y cinco veces por semana. Al evaluar los progresos en materia de iniciación a la lectura, el grupo que trabajó sobre el método LBD

obtuvo resultados notablemente mejores en la Prueba de Aptitud Woodcock–Johnson III (WJ-III; Woodcock, McGrew y Mather, 2001) que los que trabajaron sobre los otros métodos, por lo que la eficacia del método LBD basado en los principios del DUA quedó demostrada.

Como se ha mencionado anteriormente, el enfoque del DUA surgió en EE.UU. y uno de los Estados que antes lo puso en práctica — aparte de los que forman parte de Nueva Inglaterra, lugar donde surgió el DUA— fue el Estado de Ohio. Tras varios años de recogida de datos sobre el impacto del DUA en todos los niveles educativos, en el Informe Anual del Departamento de Educación de 2013 se concluyó que los estudiantes con discapacidad cuya lengua materna no era el inglés tenían una tasa de éxito mayor y mejores resultados a niveles más altos que antes de aplicarlo, destacando la rapidez con la que el alumnado aprendía la lengua de destino (inglés) gracias a una notable mejora en comprensión lectora, lo cual les permitía mejorar en otras materias porque su grado de comprensión era mayor. Entre las pautas iniciales que se aplicaban estaban las siguientes (Annual Report, 2014):

- 1) Proporcionar el apoyo educativo necesario con una enseñanza bien planificada y estructurada.
- 2) Realizar leves mejoras en lo que al espacio físico en el que se desarrollaban las clases se refiere.
- 3) En la medida de lo posible, formar grupos de trabajo en los que hubiera alumnos sin discapacidad.

Otras pautas que se siguieron para favorecer la plena inclusión del alumnado proveniente de otras etnias y culturas fueron de carácter tanto general como específico. Con carácter genérico, en la línea de lo que defienden Proctor et al. (2007), estaba pautado que los docentes, una vez que conocieran los orígenes de su alumnado, aprovecharan su bagaje cultural y el nivel de las competencias idiomáticas adquiridas al aprender su lengua materna (sobre todo, con respecto a las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral) para aprender la segunda lengua o lengua extranjera, intentando relacionar los aspectos emocionales o afectivos con los cognitivos en la medida de lo posible.

De manera más específica, y teniendo siempre en cuenta los principios del DUA como punto de partida, las pautas que el profesorado siguió incluían, por ejemplo, identificar y trabajar el vocabulario que se creía que el alumnado desconocía antes de realizar una actividad de lectura, estando presente y visible durante toda la lección (Principio I), hacer que el alumnado elaborara notas gráficas que resumieran los conceptos clave de cada lección donde se incluyeran, por ejemplo, el vocabulario aprendido o las ideas principales de los textos que se trabajaban en clase (Principio II) o elaborar un tabla del tipo *Know, Want to know, and Learned* (KWL) al final de cada unidad para que fueran conscientes de lo que ya sabían (*What I know [K]*), lo que querían saber (*What I want to know [W]*) y, una vez que la lección se daba por finalizada, escribir lo que habían aprendido (*What I learned [L]*) para que fueran conscientes de su progreso (Principio III). Todo ello con el uso de la tecnología digital siempre que fuera posible.

8.- Conclusiones

La tecnología digital tiene el potencial de adaptar los recursos educativos a las necesidades de cada usuario (Stearns, 2012). Un uso adecuado y responsable de estas herramientas en las aulas puede suponer un gran cambio para el alumnado que necesite un apoyo adicional y un desarrollo en sus habilidades lectoras, puesto que a través de la alfabetización digital se pueden potenciar otras destrezas que faciliten la comunicación y las interacciones entre el alumnado (Cheung y Slavin, 2012, 2013).

El DUA puede contribuir a que esta teoría se lleve a la práctica mediante el diseño de materiales didácticos que hagan posible que estudiantes con una gran variedad de estilos de aprendizaje puedan adquirir las competencias idiomáticas en una segunda lengua o lengua extranjera sin la necesidad de tener que adaptar los currículos para cubrir necesidades concretas (Strangman et al., 2008). Sus principios de flexibilidad curricular y accesibilidad en los entornos de aprendizaje parten de la heterogeneidad que abunda en las aulas y facilitan a los

docentes la individualización de la enseñanza de manera instantánea. Como apuntan McGuire et al. (2006), los principios del Diseño Universal debidamente aplicados a la educación pueden suponer un nuevo paradigma que facilite una verdadera inclusión educativa en las aulas ordinarias a través del acceso a los currículos oficiales.

En este enfoque en el que la flexibilidad es el punto de partida, el afecto, las emociones y la cognición son elementos esenciales que deben formar parte de toda práctica educativa para maximizar el rendimiento de nuestro alumnado (Meyer et al., 2014). Del mismo modo, las interacciones contexto-individuo no se pueden obviar y se debe cuidar que los entornos de aprendizaje tengan un efecto positivo en las redes afectivas implicadas en el desarrollo neuronal y cognitivo para facilitar la transferencia y generalización de los conocimientos adquiridos (Connell et al., 1997). En el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras la simbiosis entre los métodos y los materiales de enseñanza, en conjunción con el desarrollo emocional y afectivo de los estudiantes, puede maximizar su aprendizaje de manera significativa y favorecer su progreso académico en todos los niveles educativos (Berberi, 2008; Lazda-Cazers y Thorson, 2008).

Referencias bibliográficas

Annual Report. (2014). Ohio Community Schools. Ohio Department of Education (ODE). Recuperado de http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Quality-School-Choice/Community-Schools/Annual-Reports-on-Ohio-Community-Schools/FNAL-150306_ODE_2014-Comm-Schools-Annual-Report_ART_rev_web.pdf.aspx

Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 1(21), 23-35.

Arreymbi, J. (2005). Investigating the effects of Multimedia on children's anxiety during Learning and Teaching. En G. Williams, J. Ampomah y P. V. Avudzivi (Eds.), *1st IEEE Annual International Conference on Advances in Information and Communication Engineering* (pp.78-98). Accra.

Berberi, T. (2008). Bridging Worlds Apart: Disability and Foreign Languages Where We Live and Learn. En T. Berberi, E. C.

Hamilton y I. M. Sutherland (Eds.), *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning* (pp. 1-22). New Haven: Yale University Press.

Blackburn, J. F. (2008). Reading and phonological awareness skills in children exposed to domestic violence. *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma*, 17, 415-438.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.

Brand, S. T. y Dalton, E. M. (2012). Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy. *Forum on Public Policy Online*, 1, 1-19.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. Recuperado de [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_\(Final\)_3.doc](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_(Final)_3.doc).

Cheung, A. C. K., y Slavin, R. E. (2012). How features of Educational Technology Applications Affect students reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 198-215.

Cheung, A. C. K., y Slavin, R. E. (2013). Effects of Educational Technology Applications on Reading Outcomes for Struggling Readers: A Best Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 277-299.

Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostrosff, E., et al. (1997). *The Principles of Universal Design, Version 2.0*. Raleigh (NC): North Carolina State University.

Curtis, M. E. (2014). Vocabulary testing and vocabulary instruction. En M. G. McKeown y M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., et al. (2002). Violence exposure, trauma, and IQ and /or reading deficits among urban children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 280-285.

Doherty, P., Fazeli, M. S., y Walsh, F. S. (1995). The neural cell adhesion molecule and synaptic plasticity. *J Neurobiol*, 26, 437–446.

Genesee, F. (Guest Editor). (2000). *Syntactic aspects of bilingual acquisition. Special Issue of Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graham-Bermann, S. A., Howell, K. H., Miller, L. E., Kwek, J., y Lilly, M. M., (2010). Traumatic events and maternal education as predictors of verbal ability for preschool children exposed to intimate partner violence (IPV). *Journal of Family Violence*, 25, 383-392.

Gu, J., y Kanai, R. (2014). What contributes to individual differences in brain structure? *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(262), 1-6.

Kaliman, P., Álvarez-López, M. J., Cosín-Tomás, M., Rosenkranz, M. A., Lutz, A., y Davidson, R. J. (2014). Rapid changes in histone deacetylases and inflammatory gene expression in expert meditators. *Psychoneuroendocrinology*, 40, 96–107.

Knafo, S., Venero, C., Sánchez-Puelles, C., Pereda-Peréz, I., Franco, A., Sandi, C....y Esteban, J. A. (2012). Facilitation of AMPA Receptor Synaptic Delivery as a Molecular Mechanism for Cognitive Enhancement. *PLoS Biol* 10(2): e1001262. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001262>

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Lazda-Cazers, R., y Thorson, H. (2008). Teaching Foreign Languages to Students with Disabilities: Initiatives to Educate Faculty. En T. Berberi, E. C. Hamilton y I. M. Sutherland (Eds.), *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning* (pp. 107-136). New Haven: Yale University Press.

Lowrey, K. A. (2014). When All Means Every: Two Approaches to UDL Curriculum Design for Students with Severe Disabilities. *Implementing Universal Design for Learning*, 6, 124-127.

McGuire, J., Scott, S., y Shaw, S. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27,166-175.

Meyer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield MA: CAST Professional Publishing.

Meyer, A. y Rose, D. (2005). *The universally designed classroom: accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Meyer, A., y Rose, D. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Meyer, A. y Rose, D. (2009). *A Policy Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

National Center for Education Statistics. (2003). The nation's report card. Recuperado de <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2003/2005453.asp>.

NCSU. (1997). *The Principles of Universal Design*. The Center for Universal Design, NC State University. Recuperado de <http://www.ncsu.edu/project/design-projects/udi/center-for-universal-design/the-principles-of-universal-design/>.

Orkwis, R. y McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: Design principles for student access, ERIC/OSEP Topical Brief*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Ortega, J. L. (2004). La atención a la diversidad en el aula de idiomas. *Porta Linguarum, 1*, 121-140.

Palley, M. (2002). Education in the digital age. En D. Rose, A. Meyer, N. Stragman y G. Rappolt, *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, Virginia: ACEI. Recuperado de www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes

Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., y Snow, C. E. (2006). The intriguing role of Spanish vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98*, 159-169.

Proctor, C. P., Dalton, B., y Grisham, D. L. (2007). Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support. *Journal of Literacy Research, 39*(1), 71-93.

Rose, D. (2005). Cognition and learning: meeting the challenge of individual differences. *ACM SIGACCESS Accessibility and Computing, 1*(83), 30-36.

Rose, D., y Meyer, A. (2000a). *The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.

Rose, D., y Meyer, A. (2000b). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.

Rose, D., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Saltzman, K. M., Holden, G. W., y Holahan, C. J. (2005). The psychobiology of children exposed to marital violence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 129-139.

Samuelson, K. W., Krueger, C. E., Burnett, C., y Wilson, C. K. (2010). Neuropsychological functioning in children with posttraumatic stress disorder. *Child Neuropsychology*, 16, 119-133.

Stearns, S. C. (2012). *Integration of Technology into the Classroom: Effects on Reading Comprehension*. Shouthern Illinois University Carbondale, Open SIUC.

Sternberg, R. J., y Sternberg, K. (2016a). *Cognitive psychology*. Nelson Education.

Sternberg, R. J., y Sternberg, K. (2016b). *The Psychologist's Companion: A Guide to Professional Success for Students, Teachers, and Researchers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., y Williams, W. M. (2010). *Educational psychology* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill.

Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., y Proctor, P. (2008). New Technologies and Universal Design for Learning in the Foreign Language Classroom. En T. Berberi, E. C. Hamilton y I. M. Sutherland (Eds.), *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning* (pp. 164-180). New Haven: Yale University Press.

Turley, M. R., y Obrzut, J. E. (2012). Neuropsychological effects of posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 27, 166-182.

Wolf, L. D. (2016). The Influence of Psychological and Physical Health on Reading. En C. M. Connor (Ed). *The Cognitive Development of Reading and Reading Comprehension* (pp 11-119). New York: Routledge.

Woodcock, R. W., McGrew, K., y Mather, N. (2001). *Woodcock–Johnson III Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside.

Yasik, A. E., Saigh, P. A., Oberfield, R. A., y Halamandaris, P. V. (2007). Posttraumatic Stress Disorder: Memory and Learning Performance in Children and Adolescents. *Biological psychiatry*, *61*, 382-8.

Telecolaboración y desarrollo efectivo de competencias de comunicación intercultural en el aula de español para fines económicos y comerciales *

Telecollaboration and effective intercultural competence development in Business Spanish Foreign Language

Luis Vicente Gómez García

Instituto Politécnico de Castelo Branco-Portugal

lgomes@ipcb.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9623-3989>

Elva Morales-Robles

Universidad de Atacama-Chile

elva.morales@uda.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8682-231X>

Margarida Morgado

Instituto Politécnico de Castelo Branco-Portugal

marg.morgado@ipcb.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3651-3030>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.37

Fecha de recepción: 04/05/2018

Fecha de aceptación: 05/06/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN ACCESS

Gómez García, L. V.; Morales-Robles, E.; Morgado, M. (2020). Telecolaboración y desarrollo efectivo de competencias de comunicación intercultural en el aula de español para fines económicos y comerciales. *Tejuelo* 32, 37-54.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.37>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto Erasmus + ICCAGE: *Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability* (2015-1-CZ01-KA203-013992) <http://iccageproject.wixsite.com/presentation>

Resumen: En este trabajo describimos una experiencia didáctica destinada a desarrollar las actualmente más demandadas competencias de comunicación intercultural empresarial, en los estudiantes de español para fines económicos y comerciales (ELEFEC) de dos instituciones del espacio europeo de educación superior (EEES). Encuadrada en el proyecto Erasmus + ICCAGE: *Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability* (<http://iccageproject.wixsite.com/presentation>), la unidad didáctica "Tándem comercial europeo", cuyo objetivo final consiste en crear, a través de trabajo cooperativo asistido por ordenador, la web en español de una empresa internacional, se implementó de forma paralela en el Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) y en la Budapest Business School (Hungría), en el año lectivo 2016-2017.

Palabras clave: español como lengua extranjera para fines económicos y comerciales; competencia comunicativa intercultural, aprendizaje colaborativo asistido por ordenador; internacionalización de la enseñanza superior; movilidad virtual.

Abstract: This paper describes a didactic experience aimed at developing one the most requested competences in work environments, namely intercultural communicative competence (ICC) in Business Spanish Foreign Language (BSFL), which was developed through student collaboration (telecollaboration) in two European Higher Education Area (EHEA) institutions. In the framework of the Erasmus + project ICCAGE: *Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability* (<http://iccageproject.wixsite.com/presentation>), a didactic unit called "European commercial tandem" was created, piloted and implemented in parallel at the Polytechnic Institute of Castelo Branco (Portugal) and at the Budapest Business School (Hungary) during the academic year 2016-2017. The aim of this unit was to have students create, through cooperative ICT-assisted tasks, a webpage in Spanish for an international company.

Keywords: business spanish foreign language; icc - intercultural communicative competence; ict-assisted learning; internationalisation of higher education; virtual mobility.

I

ntroducción

La práctica pedagógica que aquí describimos se inscribe en el marco del proyecto *ICCAGE, Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability*¹ (en adelante ICCAGE), cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, que, mediante la innovación didáctica en la activación y en la incorporación a los estudiantes del espacio europeo de educación superior (en adelante EEES) de las competencias comunicativas interculturales más demandadas en el actual mercado laboral global, pretende incrementar los niveles de empleabilidad en los recién graduados de Portugal, España, Hungría y República Checa, cuatro países europeos donde el desempleo juvenil es realmente elevado².

¹ Referencia del proyecto ICCAGE: 2105-1-CZ01-KA203-013992

² Tanto los resultados de diversas investigaciones empíricas (C-EO Coach for Entrepreneurial Opportunities (2013-2015), INTENT (2007-2009)) como la opinión de reconocidos especialistas en el área del comercio internacional (Fanjul, 2010), coinciden en que para conseguir una efectiva comunicación, externa e interna, en las empresas del mercado globalizado y articulado en redes que caracteriza a nuestras

La investigación realizada en la primera fase del proyecto ICCAGE, que consistió en la realización y posterior análisis de entrevistas semi estructuradas a 28 empleadores internacionales y a 70 profesores del EEES (Morgado, Gómez García y Arau Ribeiro, 2016), nos permitió, por un lado, determinar qué competencias son necesarias para enfrentar con éxito la internacionalización del empleo, de la producción y de las empresas en el actual mercado laboral, y, por otro lado, averiguar cuál es la manera más eficaz de incorporarlas a nuestros alumnos de español para fines comerciales y económicos (en adelante ELEFEC), futuros trabajadores en este mercado global.

Con la información obtenida sobre las competencias fundamentales en la comunicación internacional empresarial, así como acerca del entrenamiento más eficaz para desarrollarlas en la enseñanza y aprendizaje dentro del EEES, uno de los equipos de trabajo multidisciplinares del proyecto ICCAGE diseñó una unidad didáctica, titulada “Tándem comercial europeo”, que, en la modalidad de aprendizaje cooperativo asistido por ordenador, fue pilotada de forma simultánea con alumnos de la licenciatura de Gestión Comercial del Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) y del grado en Turismo de la Budapest Business School (Hungria), durante el año lectivo 2016-2017.

Consideramos que “Tándem comercial europeo” contribuye a la necesaria innovación en el campo de la didáctica de ELEFEC, puesto que, como señala Riutort Cánovas (2010, p. 578), en los materiales que se vienen utilizando en la enseñanza de español de los negocios: “...se recurre a las (actividades de aprendizaje) más clásicas.../...basadas en textos orales y escritos, en huecos y tablas, en ejercicios de vacío de información, en la búsqueda de información, en debates, en test y preguntas, en imágenes y presentaciones breves”. En cambio, las actividades de aprendizaje diseñadas en esta unidad didáctica, como por ejemplo el análisis de las videoconferencias efectuadas, la

sociedades, no es suficiente con un elevado dominio de una lengua extranjera, sino que es fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, es decir, del conjunto de habilidades para interactuar apropiadamente entre culturas.

autoevaluación, la edición de diarios o el análisis del choque cultural, se corresponden con las actividades denominadas por el Diccionario de términos clave de ELE del C.V.C (AA.VV., 2008) como “de tercera generación”, aquellas que procuran “una formación integral del aprendiente”, mediante un desarrollo efectivo de competencias como “la autoconfianza, la autonomía, el respeto a la diversidad cultural etc.”

1.- Descripción de la práctica pedagógica

1.1.- Objetivos y público

La finalidad de la unidad didáctica “Tándem comercial europeo” es que los alumnos involucrados se integren y trabajen en tándem para realizar un proyecto común: crear la web en español de una empresa multinacional. Para que los alumnos alcancen este objetivo final se hace imprescindible la activación y el desarrollo de una serie de competencias de diversa índole,³ que dividimos en tres bloques:

- Competencias de comunicación intercultural empresarial: estar preparado para la comunicación intercultural (desarrollar actitudes como la confianza en uno mismo, la adaptabilidad, la tolerancia y la flexibilidad); colaborar adecuadamente en proyectos (destrezas de trabajo en equipo); adaptar el lenguaje a diferentes tipos de textos, situaciones y registros; identificar y resolver adecuadamente conflictos; saber evitar los preconceptos y equívocos; conciencia crítica sobre las diferencias culturales y los problemas de gestión del tiempo (diferentes estilos de trabajo).
- Lenguaje y comunicación: consolidar destrezas lingüísticas (preguntar, comparar, negociar, expresar gustos y preferencias...); usar un lenguaje y un vocabulario funcionales; emplear terminología y fraseología específica del área del

³ Las competencias que se pretenden alcanzar con la implementación de esta unidad didáctica son las más frecuentemente referidas, por los empleadores internacionales consultados en el proyecto ICCAGE (Morgado, Gómez García y Arau Ribeiro, 2016), como fundamentales en la actual comunicación intercultural comercial.

comercio y de la empresa en español; revisar textos; describir las causas de los problemas en la comunicación y/o en el conflicto; comentar, analizar y resumir lo que otros dicen.

- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC): utilizar efectivamente herramientas de comunicación online; usar plataformas en línea para compartir informaciones en un espacio virtual; diseñar y utilizar una página web para fines comerciales.

Los alumnos que durante noviembre de 2016 participaron en la implementación de la unidad didáctica “Tándem comercial europeo” fueron un total de doce. Seis de ellos portugueses, del segundo año de la licenciatura en Gestión Comercial en el Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal), que tan solo habían tenido un año de formación en lengua española. Los otros seis, de nacionalidad húngara, son estudiantes del primer año del grado de Turismo en la Budapest Business School (Hungría), y, a diferencia de sus compañeros lusos, contaban con al menos tres años lectivos de estudios de español como lengua extranjera.

1.2.- Metodología

En los resultados de la investigación efectuada en la primera fase del proyecto ICCAGE (Morgado, Gómez García y Arau Ribeiro, 2016) observamos que, según los empleadores internacionales y los profesores del EEES consultados, la forma más adecuada de activar y desarrollar las competencias imprescindibles para llevar a cabo una eficaz comunicación empresarial intercultural es la experiencia en situaciones reales, presenciales o en línea, de contacto intercultural.

Por ello, en el diseño de la unidad didáctica “Tándem comercial europeo” adoptamos un abordaje didáctico experiencial, consistente en la recreación, mediante el trabajo cooperativo asistido por ordenador⁴,

⁴ Además, el trabajo colaborativo asistido por ordenador, también denominado telecolaboración, que se fundamenta en involucrar a los estudiantes en actividades comunicativas en línea, es especialmente adecuado para los alumnos de ELEFEC, puesto que los empleadores consultados por ICCAGE mostraron convergencia

de los habituales escenarios de interacción empresarial, multiculturales e interdisciplinarios, a los que los estudiantes de ELEFEC se enfrentarán en su futuro profesional.

De este modo, la metodología por la que optamos, la experiencial, se adecua perfectamente al desarrollo de las competencias pretendidas con la implementación de esta unidad didáctica, puesto que, al introducir a nuestros alumnos en contextos de trabajo multilingües y multinacionales, provocamos que inevitablemente recurran al uso de las competencias de comunicación empresarial intercultural identificadas en el proyecto ICCAGE como fundamentales para una exitosa interacción empresarial.

Además, el aprendizaje experiencial asistido por ordenador nos ha ofrecido la posibilidad de grabar las interacciones efectuadas, lo que nos ayuda a responder a la necesidad manifestada por los empleadores internacionales (Gómez García, Silveira y Morgardo, 2018) de examinar qué parámetros (por ejemplo los diferentes estilos de comunicación, las circunstancias culturales que lo definen, el ángulo social o lingüístico de la interacción...) y en qué medida contribuyen para una eficaz adaptación al encuentro intercultural empresarial de nuestros estudiantes de ELEFEC.

Se produce, de este modo, una correspondencia unívoca entre las recomendaciones de los empleadores y los profesores consultados, y las actividades incluidas en “Tándem comercial europeo”, ya que en las actividades de aprendizaje que vertebran la unidad didáctica se produce tanto la inmersión de los alumnos en escenarios reales de comunicación intercultural, como el posterior análisis de las interacciones efectuadas:

(Gómez García, Silveira y Morgardo, 2018) al afirmar que gran parte de la comunicación intercultural profesional se produce a través de la red, sobre todo mediante correos electrónicos y videoconferencias, las herramientas interactivas más empleadas en esta unidad didáctica.

Actividad 1 “El primer contacto”.

Telecolaborativa, comunicación intercultural asíncrona (e-mails). A cada estudiante se le asigna un compañero de la otra institución con el que tendrá que trabajar en tándem, por lo cual intercambian un mínimo de tres e-mails donde dialogan sobre diversas cuestiones de naturaleza personal, académica y profesional. Se les ofrecen, en clase, diversos recursos para elaborar las preguntas⁵ y, posteriormente, se reflexiona de forma grupal e individual sobre la interacción efectuada, con especial atención a la identificación y comprensión de los problemas surgidos durante este primer intercambio cultural.

Actividad 2 “Webs de empresas españolas internacionales”.

Presencial, informativa, comparativa. Primero analizamos la estructura y los contenidos de algunas páginas webs de empresas españolas de ámbito internacional, atendiendo sobre todo a la terminología y a la fraseología propia del área de comercio y la economía en castellano. Además, observamos el perfil empresarial de una determinada firma y reflexionamos acerca de la importancia de cada uno de los elementos que lo componen. Por último, aprendemos a crear y utilizar páginas webs en diversos sitios de internet.

Actividad 3 “Nuestra empresa internacional”.

Telecolaborativa, comunicación intercultural síncrona (videoconferencia). Por medio de videoconferencia, y utilizando los conocimientos previamente adquiridos (sobre las webs de empresas internacionales españolas, el mercado comercial español y los aspectos que debe contemplar un perfil empresarial) las parejas luso-húngaras deben trabajar en un documento *google docs* para planificar el trabajo a

⁵ Se debate sobre una serie de referentes culturales relacionados con el trabajo y la economía, como los horarios de trabajo, las vacaciones, los tipos de contratos, el futuro laboral, las convenciones sociales en el trabajo, la economía del país y los problemas laborales en la población..., que sirven como base para crear preguntas dirigidas al compañero del otro país.

desarrollar y, a partir de él, elaborar la página web de una empresa multinacional que va a operar en el mercado español⁶.

Actividad 4. “Presentamos la web”.

Telecolaborativa, comunicación intercultural síncrona (videoconferencia). Cada pareja de alumnos presenta en clase la empresa creada, a partir de la página web elaborada. Para ello se realiza una sesión conjunta de presentaciones entre las dos instituciones participantes, estando ambas clases conectadas a través de videoconferencia. Al finalizar las presentaciones realizamos un debate, también por videoconferencia, entre todos los alumnos involucrados, en el cual se abordan aspectos como el diseño de las webs, los contenidos... Cada tándem recoge sugerencias para corregir errores y/o mejorar la web creada.

Actividad 5. “Para qué nos ha servido, en qué hemos mejorado”.

Presencial, informativa, comparativa. Por último, se evalúa el trabajo realizado en su conjunto centrándonos, sobre todo, en analizar qué hemos aprendido y cómo se puede aprovechar el aprendizaje obtenido, es decir, qué competencias hemos adquirido que sean aplicables al área profesional del comercio y de la empresa global.

Los recursos utilizados a lo largo de la unidad didáctica “Tándem comercial europeo” se corresponden con los que, de acuerdo con las declaraciones de los empleadores internacionales consultados (Gómez García, Silveira y Morgado, 2018), se emplean en la actual comunicación interna y externa de las empresas globales. De este modo, los alumnos usaron tanto herramientas de comunicación asíncronas: correo electrónico, *google docs* y páginas webs, como herramientas de

⁶ La página web de la empresa creada, a semejanza de las previamente analizadas, tiene que incluir, como mínimo, las siguientes informaciones: Nombre; Logotipo; Títulos de secciones en la página de inicio; Perfil de la empresa; Productos/servicios que ofrece; Algunas imágenes de la ciudad española sede de la empresa; Gestión de tiempos en la empresa; Plantilla de la empresa y funciones; La historia de la empresa.

comunicación síncronas: *skype* y otras plataformas para realizar videoconferencias.

1.3.- Evaluación

Aplicamos diversos instrumentos para recoger datos que nos permitan determinar si efectivamente los alumnos participantes han adquirido las competencias pretendidas con la realización de la unidad didáctica “Tándem comercial europeo”. Se evaluaron, por un lado, las producciones de los alumnos, tanto las referidas al producto final: la página web de la empresa internacional, como las efectuadas durante el trabajo cooperativo en telecolaboración: la serie de correos electrónicos intercambiados y el documento *google docs* con el plan de trabajo conjunto.

Así mismo, empleamos otro instrumento de evaluación y recogida de información: la escritura reflexiva. Ello se debe a que, tal y como han comprobado reconocidos investigadores en el área de la comunicación intercultural (Godwin-Jones, 2013, O’Down, 2003, O’Down y Ware, 2009, Vinagre, 2010a y 2010b), la escritura reflexiva es una de las más eficaces herramientas para evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de lenguas extranjeras, al tiempo que fomenta la reflexión activa de los participantes acerca del aprendizaje obtenido.

De este modo, los alumnos realizaron una composición para valorar la experiencia vivida en el primer intercambio intercultural efectuado, el asíncrono. Posteriormente, analizaron cada una de las interacciones síncronas que realizaron por medio de una *conversateca* (registro y evaluación de las conversaciones).⁷

⁷ Reproducimos la estructura de los dos instrumentos de escritura reflexiva aplicados:
-Reflexión sobre el intercambio de e-mails (c. asíncrona): qué ha sido lo más interesante del intercambio; qué nos ha sorprendido del comportamiento de nuestro compañero; semejanzas y diferencias entre nuestras costumbres y las de nuestro colega; qué hemos aprendido de español comercial: terminología, fraseología...; si se han producido malentendidos: cuáles y cómo los hemos solucionado; cómo nos hemos

Una vez finalizada la implementación de la unidad didáctica, y también recurriendo a la escritura reflexiva, se solicitó a los alumnos una valoración acerca de qué aspectos serían susceptibles de incluirse en su C.V., tanto de los referidos al trabajo efectuado como de las competencias desarrolladas. Pretendíamos, con esta reflexión final, obtener datos acerca de los beneficios del proyecto realizado a nivel de futuras ventajas de empleabilidad.

En lo referido a los profesores de ambas instituciones involucrados en el pilotaje de la unidad didáctica, se completó un diario reflexivo para anotar las reacciones experimentadas, por los alumnos y por el propio docente, al enfrentar cada una de las actividades de la unidad didáctica.

Para analizar la información proveniente de los alumnos y de los docentes involucrados en la implementación de “Tándem comercial europeo”, y dadas las finalidades de esta experiencia didáctica, optamos por la investigación descriptiva, en concreto por el análisis de contenido, puesto que mediante su empleo enfocamos la atención en los factores “que configuran el contenido de las comunicaciones y se sitúan dentro de la lógica de la comunicación interhumana” (López Noguero, 2002, p.173).

2.- Resultados

En primer lugar, el análisis de las producciones de los alumnos muestra que se han alcanzado los objetivos planteados con la implementación de la unidad didáctica “Tándem comercial europeo”.

sentido usando español para comunicarnos (inseguros, confiados...); otros aspectos que se consideren relevantes sobre la interacción llevada a cabo.

-Conversateca sobre las videoconferencias (c. asíncrona): fecha y duración de la reunión; objetivos de la reunión: los alcanzados y los no alcanzados; dificultades en la comunicación debidas al uso del español; situaciones de bloqueo: ha habido algún malentendido o has notado algo raro o diferente en el diálogo...; diferencias entre nuestra forma de comunicar y la del compañero (más directo, menos directo, más o menos gestos...); qué hemos sentido (inseguridad, empatía, frustración, comodidad...); qué hemos aprendido de español y de la cultura del otro; para qué nos ha servido.

Así, los participantes se han integrado efectivamente en parejas de trabajo internacionales y han desarrollado un proyecto común, creando mediante telecolaboración la web en español de una empresa multinacional. Además, lo han hecho utilizando terminología y fraseología de español comercial y empresarial. Por último, se han familiarizado con el uso de las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas más utilizadas en la actual comunicación empresarial.

Así mismo, y en lo referido a los datos recabados mediante la aplicación de la herramienta metodológica de la escritura reflexiva, el análisis de contenido de los testimonios obtenidos demuestra que, con la implementación de “Tándem comercial europeo”, hemos conseguido que hayan sido desarrolladas en los estudiantes involucrados algunas de las competencias necesarias tanto para la integración y la comunicación con los compañeros de distinta identidad cultural, como para la realización, en español, de un proyecto final de índole económica y comercial.

A continuación, reproducimos partes de las reflexiones de los alumnos, con la finalidad de ilustrar la activación en los estudiantes de ELEFEC de ambas instituciones de algunas de las competencias de comunicación empresarial intercultural pretendidas con la implementación de esta unidad didáctica. En lo que concierne a las competencias de lenguaje y comunicación, entre las que citábamos la de “usar un lenguaje y vocabulario funcionales”, capacidad fundamental para establecer una interacción comercial internacional exitosa, uno de los alumnos refiere al finalizar el intercambio de e-mails:

En los correos con Alexandra he tenido más cuidado en estructurar mejor el texto escrito, utilizando estrategias y conectores para que ella me pudiese entender mejor (Humberto Monteiro, reflexión tras e-mails, IPCB).

Otras dos competencias de lenguaje y comunicación, “emplear terminología específica del área del comercio y de la empresa en español” y “revisar textos”, también han sido desarrolladas en los participantes en el módulo, como prueban sus testimonios:

Me encantó crear la empresa internacional y todo el proyecto. Es una buena idea para entrenar escribiendo y hablando el vocabulario general en español y el propio de nuestros estudios de gestión comercial (Antonio Conde, reflexión final, IPCB).

Cuando ella me respondió me ayudó a observar mejor su texto e incluso me atreví a corregirle algunos errores (Humberto Monteiro, reflexión tras e-mails, IPCB).

Por su parte, entre las competencias específicas de comunicación intercultural, destaca la de “identificar y resolver adecuadamente conflictos”, debido a la frecuencia de los malentendidos en la interacción entre personas de distinta identidad cultural y sus fatales repercusiones a nivel comercial, si no se saben detectar y resolver adecuadamente. A este respecto, las consideraciones de estos dos alumnos muestran que, al menos, han entrado en contacto con este tipo de problemas culturales:

Para mí hubo unos malentendidos con unas preguntas ¿Cuál es el sueño de tu vida? y ¿Qué te motiva en la vida? Nosotros mal nos conocemos y tenemos edades diferentes (Olga Botas, reflexión tras e-mails, IPCB).

Creo que este trabajo ha sido muy productivo, aunque a veces haya habido algún malentendido como, por ejemplo, ella me preguntó cuál era mi profesión de sueño y yo ya le había dicho que era trabajador estudiante (Humberto Monteiro, *conversateca*, IPCB).

Con la competencia de estar preparado para la comunicación intercultural nos referíamos al conjunto de actitudes personales, como la confianza en uno mismo, la adaptabilidad, la tolerancia y la flexibilidad, indispensables para establecer interacciones interculturales exitosas. A este respecto, el proceso seguido en el trabajo cooperativo ha ayudado a superar los lógicos recelos previos al intercambio intercultural, como muestra Ruben Rodrigues (IPCB) en su reflexión final:

He sentido miedo algunas veces porque pensaba que no iba a conseguir hacer este trabajo pues dudaba de mis capacidades y pensaba muchas veces que nunca iba a conseguir terminarlo hasta el fin.

Este conjunto de declaraciones evidencia que tanto la propia inmersión, gracias al intercambio telecolaborativo de los estudiantes de español de los negocios en contextos reales de comunicación empresarial, como la posterior reflexión sobre estas experiencias, por medio de las herramientas de análisis aplicadas, contribuyen para la activación y, en ocasiones, para el desarrollo de algunas de las competencias de comunicación intercultural más relevantes en la actual comunicación empresarial.

Conclusiones

La implantación en esta práctica docente de una red internacional de telecolaboración, nos permitió recrear los escenarios de interacción intercultural característicos del mercado laboral actual, activando y desarrollando del modo más idóneo, ya que se trata de una experiencia real, en nuestros alumnos de ELEFEC las competencias de comunicación intercultural fundamentales para una exitosa interacción empresarial en el globalizado mercado laboral de nuestros días.

No cabe duda, el abordaje didáctico experiencial adoptado en la unidad didáctica “Tándem comercial europeo” va al encuentro de las necesidades más acuciantes en la actual formación dentro del EEES, puesto que, para llevar a cabo una verdadera formación por competencias⁸, se hace necesaria la inmersión de los alumnos en situaciones reales, donde se les exige el desempeño de las competencias a adquirir.

Resulta, a este respecto, preocupante la escasez de prácticas didácticas en esta orientación de efectiva formación por competencias, palpable tanto en la novedad que produce en los alumnos, como en la

⁸ Como señala Vinagre Laranjeira (2010: 33) la formación por competencias, cada vez más asumida en el EEES, responde más adecuadamente a “los problemas de empleabilidad a los que han tenido que hacer frente las empresas en los últimos años” debido a que permite establecer quién es más adecuado para un empleo, así como a identificar cuáles son los recursos necesarios para enfrentar con éxito situaciones específicas de un determinado contexto laboral.

satisfacción que experimentan al usar de forma real la lengua que estudian, como observamos en las reflexiones finales de tres estudiantes involucrados en la implementación de “Tándem comercial europeo”:

Yo he sentido una mezcla de sentimientos pues es un trabajo muy diferente, hablar con otras personas que viven en otro país entonces he sentido que era un desafío, y yo quería hacer parte de él (Ruben Rodrigues, Reflexión final, IPCB).

[...] considero que este trabajo es una forma diferente de aprender lenguas extranjeras y de contactar con personas de otros países (Olga Botas, Reflexión final, IPCB).

Me gustó este proyecto, porque tuve la oportunidad de comunicar en español (Bárbara Arany, Reflexión final, BBS).

En lo referido a los problemas derivados de la práctica pedagógica efectuada, cabe señalar que la diferencia en el nivel de español de los alumnos del IPCB, con únicamente un año de formación en esta lengua, frente a los estudiantes del BBS, que como mínimo contaban con tres años de aprendizaje de castellano, supuso en bastantes ocasiones problemas para la interacción. Se asume en Portugal que el español, por su semejanza con el portugués, no necesita ser estudiado, pero cuando los alumnos experimentan interacciones reales comprenden que la similitud con el portugués no es suficiente para comunicar con efectividad. Así lo reflejan en sus comentarios tanto los alumnos como la profesora cooperante:

Yo he tenido algunos problemas porque Lina tenía un mayor nivel de español que yo y usaba a veces palabras que yo desconocía (Ruben Rodrigues, conversateca, IPCB).

El problema estuvo en que algunas parejas tenían diferentes niveles de español (María Szijj, Diario de la profesora, BBS).

Otros inconvenientes frecuentes en el pilotaje de esta unidad didáctica fueron los técnicos, especialmente las dificultades con las conexiones a internet, que en general fueron solventados, y los causados por las diferencias de horarios entre los participantes. A este respecto

reproducimos tres comentarios, dos de alumnos, uno de la profesora húngara cooperante:

La primera conexión por Skype con mi compañera Alexandra Bachmann se realizó el día 2 de diciembre y duró casi treinta y cuatro minutos. Tuvimos muchos problemas de comunicación porque Alexandra me conseguía oír, pero yo no. Decidimos por eso que yo hablaba, y ella me respondía por escrito (Humberto Monteiro, conversateca, IPCB).

La diferencia de horarios entre los dos países supuso ciertas trabas para la comunicación (María Szijj, diario de la profesora, BBS).

No tuve ningún problema con el proyecto y la colaboración, pero nuestros horarios son diferentes, y por eso, a veces no pudimos contestar rápido (Bárbara Arany, reflexión final, BBS).

Para concluir, debemos señalar que esta práctica pedagógica es especialmente recomendable en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para fines específicos comerciales, económicos y turísticos, así como, con las debidas alteraciones, en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Este alto potencial de aplicabilidad se debe a que el fundamento central de la unidad didáctica “Tándem comercial europeo”, -la experiencia en escenarios auténticos de interacción empresarial internacional (mediante telecolaboración)- coincide con la realidad que caracteriza a nuestras sociedades: la de un mercado laboral multilingüe, multidisciplinar y conectado por la red, y la de una educación superior de auténtica formación por competencias y necesariamente intercultural.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

C-EO (2013-2015). Coach for entrepreneurial opportunities. In Europe. *Lifelong Learning Programme: Europe*. Recuperado de https://ec.europa.eu/budget/euprojects/coach-entrepreneurial-opportunities-c-eo_en

Fanjul, E. (2010). Factores culturales e internacionalización de la empresa. *ICE* nº 856, 7-19. Recuperado de http://www.revistasice.com/cache/pdf/ICE_856_720__076B0861F5EAE8EEB6A01AF3FDB85A28.pdf

Godwin-Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17(2), 1–11. Recuperado de <http://llt.msu.edu/issues/june2013/emerging.pdf>

Gómez García, L.V., Silveira, P, y Morgado, M.M. (2018). Las Competencias de Comunicación Intercultural en la Empresa Global y su Desarrollo en el Aula de Español para Fines Económicos y Comerciales. En A. Curado (ed.), *AELFE2017, EPiC Series in Language and Linguistics, vol. 3*, (pp. 103–109). Recuperado de <https://easychair.org/publications/open/HFpR>

INTENT (2008). International Entrepreneurship A comparative analysis of interviews on “Intercultural Intelligence (II) in international business” in Europe. *Lifelong Learning Programme: Europe*. Recuperado de https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/521692/1/V_ACTAS_CIEFE_DEF.pdf

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-180. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/handle/10272/1912?show=full>

Morgado, M.M., Gómez García, L.V. and Arau Ribeiro, M.C. (2016). ICCAGE: O1 Survey of ICC best practice. *Transnational Report of Intercultural Communicative Competence: An Advantage for*

Global Employability (2015-1-CZ01-KA203-013992). Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/526a9b_c715f29c0f2f43dab28b9c1006886e1c.pdf

O'Dowd, R. (2003). Understanding the 'other side': intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning and Technology*, 7(2), 118-144. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/default.html>

O'Dowd, R., y Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188.

Riutort Cánovas, A. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*. Tesis doctoral inédita. Recuperado de http://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.pdf

Vinagre, M. (2010a). El aprendizaje cultural en entornos virtuales de colaboración. *Resla* 23, 297-317.

Vinagre, M. (2010b). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

Literatura infantil y emociones: las relaciones madre-hijo *

Children's Literature and Emotions: mother-child relationship

Ângela Balça

Universidade de Évora/CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança

apb@uevora.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4159-7718>

Moisés Selfa Sastre

Universidad de Lleida, España

mselfa@didesp.udl.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5394-6471>

Fernando Azevedo

Universidade do Minho/CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança

fraga@ie.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7373-705X>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.55

Fecha de recepción: 12/01/2020

Fecha de aceptación: 02/02/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Balça, Â.; Selfa Sastre, M.; Azevedo, F. (2020). *Literatura infantil y emociones: las relaciones madre-hijo*. *Tejuelo* 32, 55-82.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.55>

* This work was financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Center for Child Studies of the University of Minho) project under the reference UIDB/00317/2020.

Resumen: La literatura infantil permite acercarnos a obras en donde la relación madre-hijo no está exenta de problemas que hacen aflorar emociones de todo tipo. En este sentido, los objetivos del estudio son comprender cómo la literatura infantil problematiza la relación madre-hijo; investigar cómo la literatura infantil analiza el tema de las emociones dentro de esta relación; y discutir cómo la literatura infantil contribuye al desarrollo social y emocional de los niños. Para ello consideramos obras de autores e ilustradores de diversas nacionalidades: *El día en que a mamá se le puso cara de tetera* (2008), de Raquel Saiz y João Vaz de Carvalho; *Quiero una mamá robot* (2007), de Davide Cali y Anna Laura Cantone; *La mamá de Tesla no quiere* (2010), de Åsa Mendel-Hartvig y Caroline Röstlunf. Como metodología, privilegiamos el análisis hermenéutico de textos escritos e ilustraciones, realizando una exégesis de los mismos, a través de una lectura crítica y reflexiva. De este análisis, llegamos a la conclusión de que la literatura infantil muestra una relación madre e hijo que no está libre de conflictos y emociones negativas, que, sin embargo, están reguladas y controladas, lo que genera estados emocionales positivos de afecto y amor entre ellos.

Keywords: literatura infantil; emociones; relaciones; madre; hijo/a.

Abstract: Children's literature allows us to consider texts where the mother-child relationship is not exempt from problems that bring out emotions of all kinds. In this sense, the objectives of the study are to understand how Children's Literature problematizes the mother-child relationship; how Children's Literature addresses the issue of emotions within the scope of this relationship; and discuss how Children's Literature contributes to the social and emotional development of children. In order to achieve these goals, we have considered the works of authors and illustrators of several nationalities: *The day mother had a face like a teapot* (2008), by Raquel Saiz and João Vaz de Carvalho; *Mama Robot* (2007), by Davide Cali and Anna Laura Cantone; *Tesla's mom doesn't want to* (2010), by Åsa Mendel-Hartvig and Caroline Röstlunf. Our methodology privileges the hermeneutical analysis of written texts and illustrations, making an exegesis thereof, through a critical and reflexive reading. From this analysis, we conclude that Children's Literature depicts a mother-child relationship that is not free from conflict and negative emotions, but which are regulated and controlled, resulting in positive emotional states of affection and love between them.

Palabras clave: children's literature; emotions; relations; mother; child.

Introduction:

Children's Literature, family and single-parent families in 21ST century Europe: some important considerations

Children's literature, whilst maintaining an indirect relationship with the semiosphere, may encourage the social-emotional development of its readers (Sánchez and Romero, 2018). Indeed, it is not a copy or a mirror of the empirical and historical-factual world where readers are situated. The texts do, however, have the capacity to model that world by presenting certain states and events with reflections on the cognitive environment of their readers (Martín-Macho and Neira, 2018). This is, deep down, one of the most relevant reading protocols: children's stories are constructed as near-assertions or as indirect acts of language. The texts are read in light of the fictional protocol, which doesn't negate the possibility of the stories achieving perlocutionary effects on their readers.

If children's literature lacks forms of expression and forms of content that are exclusive or specific to it, there is, however, a set of

traits that makes it distinct: the proposal of possible worlds where the victory of good values over bad values, of values of justice over injustice, of love-values over hate-values is clearly and explicitly emphasized in an environment with a high affective and emotional load.

One of the dominant topics in children's literature has been the representations of family. Its textual representations have shown it as a social construction that is simultaneously problematic and ideal: problematic in the sense that it is never presented as a single entity and definitively determined; ideal in the sense that families carry the essence of the utopian promises of a better future (Bradford, Mallan, Stephens and McCallum, 2008). In a text dedicated to the study of the family in English children's literature, Alston (2008) points out that it is usually associated with a rhetoric according to which true happiness seems impossible to achieve without the love and support of a devoted family nucleus or group. Deep down, family is presented as the stronghold of protection and care, the warmth that assures continuity and safety, in contrast to the inhospitable places of the world where insecurity and suffering reigns (Wojcik-Andrews, 1990).

The emotions and the emotional development of the subjects, especially the younger ones, is one of the main themes of psychology, since it is a key element to the explanation of human behaviour. A child is not born from nothing, but from a family context with a set of ideas, points of view and ways to solve problems. Consequently, family is the crucible where the subject learns a large amount of conscious and unconscious behaviours with which he faces his existence for better or worse. In that context, not only are behaviours assimilated, but children also learn how to emotionally react in the face of different situations (Meyer, Raies, Virmani, Waters and Thompson, 2014). Within families, there are group forces with which the subject identifies himself (Larson and Almeida, 1999). Similarly, there are individual forces in which the individual has his own way of thinking, his own projects and goals.

It is clear that a home is defined by the coexistence that, in the vast majority of cases, is the reflection of the bond between the different members of the family. In this way a home is characterized by the

presence or absence of relationships in the midst of family relationships, specifically by the existence of couples or filial ties. The simplest type of home is formed by a single person (single-member home), followed by the one in which people live together despite not having any type of relationship or filiation (multi-person household without a nucleus). If there is a filial relation but not a romantic one, the home will be defined as a single-parent home: father or mother (but not both) with at least one child. If there is a romantic relationship, but with no children from that relationship, the home will be characterized as a solo couple. The presence of a couple with any children of their own will define the home as a couple and children. Finally if a couple and children live with the father or mother of any of the members of the main couple, this will be defined as a three-generation home.

This mix of families is reflected in current-day Children's Literature. This allows young readers to enhance their capacity to see themselves and their families mirrored in the stories they read, with which they identify even more extensively, given the family diversity present in European Children's Literature of the 21st century.

The children's stories considered in this study to carry out hermeneutic analysis present a single-parent type of family structure in which a mother – always a mother and never a father – lives with her child. This type of coexistence implies cooperative relationships between both members of the household and the development of a positive affection, even though we have to discuss relationships that are occasionally tense, that are not free of conflict, but rather situations that are always solved positively for both the mother and the child (Kochanska, 1997).

Even if during the course of the story different social and family situations that led to single-parenting were produced, the key concept of referring to them is fairly recent (Avilés Hernández, 2013), since in 21st century Europe the single-parent family has established itself as a predominant type of family unit from which a well-characterized problem derives: the relationship of the parent with her child is not always the best one, mainly due to two issues. On the one

hand, the parent's need to work long hours away from home to support the family unit financially. This is the case in one of the children's stories that we consider in this paper: *Mama Robot* (2007), by Davide Cali and Anna Laura Cantone, in which the mother leaves her son home alone as she needs to go to work to provide for the family. On the other, the child's need to spend time with his parent and the demand for that time which, occasionally, the parent does not have (Tseng and Hsu, 2018). This is the case of another of the texts considered: *Tesla's mom doesn't want to* (2010), by Åsa Mendel-Hartvig and Caroline Röstlunf, in which the roles are reversed: the mother takes the role of the daughter and does not want to obey. Here the disobedience supposes and calls for attention that the mother gives her daughter when she implicitly claims to spend the most time possible with her mother.

Just as Di Nella (2006) and Almeda, Di Nella and Obiol (2007) point out, scientifically analysing single-parenthood as a field of study, developing different meanings for it, has enabled significant progress that allows the explanation of particular social and family phenomena, which substantially transformed the coexistence relationships between its members (Fernández Riquelme, 2013).

From this point of view, the mother, one of the core elements of the family, is an absolute figure in literature. In the popular narratives, the mother, as opposed to the stepmother, is someone who is markedly positive and euphoric. It is the mother that unconditionally loves her son; it is she who sacrifices herself for the children, who educates them with love, patience and good will, whether she is a queen, a peasant or of any other social status. For Chevalier and Gheerbrant (2005), the mother is “the security of shelter, warmth, tenderness and nutrition” (p. 431).

Thus the goals of this study are to understand how children's literature presents and problematizes the mother-child relationship; to understand how children's literature presents and addresses the issue of emotions within the framework of these relationships; and to discuss how children's literature can contribute to the social and emotional development of children. In this study we will analyse children's

literature books by authors and illustrators of different nationalities: *The day mother had a face like a teapot*, by Raquel Saiz and João Vaz de Carvalho; *Mama Robot*, by David Cali and Anna Laura Cantone; *Tesla's mom doesn't want to* by Åsa Mendel-Hartvig and Caroline Röstlunf. We chose these works for several reasons: they are an example of a very common type of family in the 21st century, the single parent family; they represent an eventual emotional relationship between single working mothers and children; and, because they are written and illustrated by authors and illustrators of different nationalities, they are an example of global realities, at least in the Western world. With respect to the analysis methodology, we have adopted hermeneutic analysis. Hermeneutic analysis focuses on the interpretative process of literary texts, among others. According to Sidi & Conte (2017), hermeneutic analysis implies interpretation, based on a direct relationship with our experience of the world. An eminently hermeneutic approach to texts employs dialogue in the interpretation of culture and in opening to the other. So, we performed a critical and reflexive reading of the verbal and plastic texts, in a hermeneutic work that allowed us to make an exegesis thereof.

In general, and in both verbal and plastic texts, we found a mother-child relationship where conflict and disagreement are present. However, these antagonisms are temporary and the mother-child relationship is characterized by positive emotional situations of love and affection between them.

1.- Family and mother-child relationships: different mother types in Children's Literature

In general and in reality, the concept of *family* refers to a group of people formed by individuals that are united through affective relationships or filiation (Lamanna, Riedmans and Stewart, 2014). In this group, there is a kinship, something in which the concepts of living together and, occasionally, adoption are implicit. According to Article 16 of the Universal Declaration of Human Rights (2008), family has the right to protection from society and from the State.

There are two main types of ties that define a family: affinity bonds, as the result of establishing a socially recognized bond, such as marriage - which in some societies is only allowed between two people, while in others polygamy is possible – and kinship ties, such as the filiation between parents and their children, or ties that are established between siblings that share the same father (Galvin, Braithwaite, Bylund and Braithwaite, 2015).

There is no consensus concerning a universal definition of family. Traditionally, we can say that, in general, a family is formed by the union of a man and a woman. This is the main model of family as it is, although family lifestyles are very diverse, depending on social, cultural, economic and affective factors (Bunkers, 1992).

Throughout the history of human thought, different theories about the evolution of familial structures and their affective and social roles have been developed by anthropologists and sociologists (Chambers, 2012). Well into the 19th century, the family model presented was the ‘traditional’ model, anchored in a synchronized relationship between a man and a woman and, in case of offspring, in being a father and a mother, who would be role models for their children, although as we well know, this was not always the case (King, 2011).

Even though family has not always answered to the organizational model that the social imaginary has imposed as paradigmatic (father, mother, children), in its pages children’s literature of the 19th century and the first half of the 20th century tend to present that canon of harmony and domestic happiness, of a balance capable of overriding all types of difficulties, no matter their type (Alston, 2008). Let us recall a few classic children’s stories from this period. In *The Blue Bird* (1909), by Maurice Maeterlinck, Tytyl and Mytyl escape from home one night to search for the blue bird of happiness. At the end of the book, they return to their home to find that their big adventure was only to find that true happiness lies in living with their loving parents. In *Peter and Wendy* (*Peter Pan*) (1911), by James Matthew Barrie also depicts a model of home close to the traditional

representation. When Wendy, John, and Michael, the Darling couple's children, escape to Neverland with Peter Pan, it highlights the typical nuclear family where Peter takes on the role of the Lost Boys' father, while Wendy becomes the mother figure, taking the place of the jealous and cranky – and rightly so – Tinker Bell.

As exceptions to this rule, we find Mowgli, in the *The Jungle Book* (1894); Dorothy, in *The Wizard of Oz* (1900); and *Kim* (1901). Children's stories in which orphans are the main characters include *Oliver Twist* (1837), *David Copperfield* (1850) or stories in which, for some reason – generally widowed due to sickness or war – the mother is the one responsible for educating and providing a roof and food for the young hero, just like in *Treasure Island* (1883), by Robert Louis Stevenson. By the same token, the presentation of a family composed of a father and his son that in no way corresponds to the orthodox canon is also an exception, as portrayed by Mark Twain in *Huckleberry Finn* (1884).

Over the past few decades, the family has undergone major transformations, triggering a debate on a crisis of this institution, the basic nucleus upon which the organization of society is based. In the face of the number of multiple socioeconomic, political and cultural transformations, the family has resisted and adapted (Imber-Black, 2011). Between these transformations, women demanded their right to decent work and to equal opportunities (Pacheco, 2012). This would have two consequences that affect the mother-child relationship: a) the weight of educating children does not fall solely on the mother, b) the mother is still a mother, but she is also a socioeconomic asset who, in some cases, will spend long hours away from home, assuming that the child is not with her 24 hours a day anymore.

All this will result in different mother types whose relationship with their children is determined by the role that they adopt in their families.

According to García Surrallés (2013), in European and American children's literature of the past two centuries, four mother types emerge and, as a result, four mother-child relationships:

a) The traditional mother, as in *Manolito Four-Eyes* (1998-2012), by Elvira Lindo, or in *V come Valentina* (2001), by Angelo Petrosino. Here, it is the mother who takes care of her family and that dedicates herself exclusively to the home and to her offspring's education. On some occasions, there are mothers that become careless and neglect the intellectual education of their children. This is the case of *Matilda* (1988), by Roald Dahl.

b) The liberated mother, like the one in *You are Not Like Other Mothers* (2012), by Angelica Schrobsdorff. In this children's book, the mother wants to live life intensely, sometimes dedicated only to her professional work, without having to exclusively take care of her family and educate her children. In other cases, we find single mothers fighting against prejudices and exclusionary traditions, such as the main character's mother in *My father lives in Brazil (Mijn vader woont in Brazilië)* (1974), by Thea Beckman.

c) The doubly-occupied mother, or the type between the traditional mother and the liberated mother. She has two jobs, one at home and the other away from it. This is a loving type of mother that only shares her role as educator with the father or with a grandfather or grandmother. In any case, the mother-child relationships appear to be normal, without conflict, because the narrator focuses on the children's mischief, adventures or misadventures, mostly seen with humour. We find this type of mother in the series *Anastasia Krupnik* (1979), in which the mother, who is a painter, of the main character unsuccessfully attempts to combine her artistic occupation with the mission of being a mother.

d) The demanding and, sometimes, challenging mother, the loving mother type, who loves her children but that sometimes is a terrible mother who only uses strength and toughness to educate her children. That can be seen in *Tom Sawyer* (1876), or more recently in *My Mother is Weird* (1988), by R. Gilmore and B. Jones, and *Erika's history* (2003), by R. Vander Zee. This type of mother does not rely on the father's help in instructing their children.

These types of mothers, albeit with some idiosyncrasies of which we will take note, are the ones we find in the children's stories that we analyse in the next section of this paper. The role these mothers play in the three texts we present leads to a range of emotions expressed by the mothers and their children that enable us to identify a unique mother-child relationship that is not, obviously, free of difficulties. All this is so the potential reader, whether child or adult, can relate (or not) to the characters of literary texts that have been written with the specific intention of persuading the reader from the characters' behaviour and so that the same reader can identify himself/herself with them.

1.1.- The day mother had a face like a teapot (2008), by Raquel Saiz and João Vaz de Carvalho (*O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*, 2008)

The first book under study was published by OQO books in 2008, in Portuguese and English. Written by Spanish writer Raquel Saiz and illustrated by Portuguese illustrator João Vaz de Carvalho (1st Prize *Ilustrarte* 2005, of the International Biennial of Children's Book Illustration; *45th The Golden Pen of Belgrade Award*, 2009), *The day mother had a face like a teapot* is the result of this Iberian partnership, which is a very common practice of this Galician publisher.

This hard cover picture book is illustrated in soft but warm pastel colours, in which reds, browns and greyish blues stand out. In the paratexts, there is a dedication from the author to her grandmother: "For Teadora. What a great general you would have been, grandmother!" (Saiz and Carvalho, 2008, n/p). In a way, it seems to us that this dedication materializes not only in the verbal text, but mostly in the plastic text. While in the verbal text the mother's character appears to get mad, in the illustrations these emotions are enhanced quite a lot, with the mother displaying an enraged attitude, fuming through her mouth at her son's mess. Usually, the general officer stereotype, a figurehead of the military hierarchy, appears as someone who wants to impose order, in most cases in a non-friendly manner. We indeed find

some similarities between the mother's character and that of the general officer stereotype.

Graphically, this text plays with two different fonts, written in different sizes and showing distinct focuses, in a ludic exercise between narration and the characters' lines, facilitating reading for the younger audience and making the text, in the aesthetic sense, very dynamic and attractive.

João Vaz de Carvalho's illustrations, in which the expressiveness and originality of his line work is immediately recognized, depict specific details and, in this case, dialogues with what is unusual in the verbal text: characters featuring big noses, glazed and wide eyes, in an almost hypnotic expression that nevertheless reveals the characters' feelings, such as surprise, astonishment and distress.

In this text, humour and the unusual mark their presence and punctuate the mother-child relationship, both in the verbal and plastic text. This story shows us the mother-child relationship very likely as it is, marked by not-so-good moments due the child's mischief, but a context in which the unconditional love between both is omnipresent. These aspects are clear in a text of an oneiric and circular nature that begins just like it ends: the main character, Little Mark, jumps out of bed and breaks mother's favourite jar into a thousand pieces. If, at the beginning of the story, this incident results in an accelerated and rushed adventure, at the end, the incident is left in suspense, enabling a completely open outcome. This openness of outcome seems so much broader when we realize that the frantic hurry of little Mark and his mother with a face like a teapot belongs to the oneiric domain; what will happen to little Mark after breaking mother's favourite jar, something that leaves her completely furious, is something that is totally left to the imagination and creativity of the younger readers.

The story's disastrous opening event is what triggers the mother's metamorphosis. The purpose of the hyperbolic representation, and to some surrealist degree of the mother, is none other than to reveal the negative emotions of the parent, who wants to show her son Mark

that his behaviour caused her such distress that she even literally fumes from her mouth like a dragon. This causes the mother's metamorphosis, turning her into a teapot fuming from its spout. Something that looks like a funny thing is not actually that funny, since Mark wants to recover his mother's original identity and morphology at any cost. Hence, a very concerned Mark wants to help her and, being scared, he went to see his neighbour, grandmother Lucy, Uncle John, Frank the friend, the librarian, Mr. Ignatius... but no one seems to be able to do anything about it.

A traditional story's typical motive, according to Jean (1990), the metamorphosis represents a deviation from normality that surpasses the limit between matter and spirit, enabling access to the fantastic or to the symbolic; the metamorphosis shows "a distressing duality that affirms change, reaffirming continuity" (Albuquerque, 2003, p. 84). In the case of Mark's mother, we are confronted with a progressive, advanced metamorphosis that is corroborated by the illustrations. As soon as the mother's jar breaks into a thousand pieces, the plastic text shows us a completely enraged mother that shouts her son's name with her arms held high, blowing "out smoke like a dragon" (Saiz e Carvalho, 2008, n/p). However, instead of transforming into the expected dragon, the mother progressively transforms into a teapot:

Worried about what was going to happen, Mark thought: She's starting to get a teapot face! Just then, his mother's nose turned into a funny spout. Next, her left ear began to change till it looked like a perfect handle. Finally, with a metal sound, a teapot that looked very much like his mother fell to the floor (n/p).

In the face of this unexpected metamorphosis, the illustrations show us Mark shocked and calling for his mother, but realizing that, because of the transformation and of the steam coming out of the teapot, his mother was still angry.

While at first the mother appears infuriated with her son, in a second moment the unconditional love between a mother and a child immediately arises – Mark grabs his mother, transformed into a teapot, and hastily rushes to try to change his mother back, the reader surmises.

Along the way, Mark talks to the teapot, who answers back with clouds of smoke, and he holds it “as if it were a treasure” (Saiz and Carvalho, 2008, n/p), in spite of the careful scrutiny and strange looks from the people he asks for help, who consider the phenomenon to be truly odd. Whereas in his distress little Mark holds his mother-teapot like a treasure, his most precious possession, the illustrations broaden the written text, showing the oddness and the astonishment of this son’s interlocutors.

In Mark’s quest, the story becomes a cumulative tale (Simonsen, 1987), “Stories in which the episodes are successively chained” (Câmara Cascudo, 2010, p. 12). In fact, Mark grabs his mother-teapot and runs, from character to character, looking for help: from Miss Peters to grandmother Lucy, to Uncle John, to Frank the friend, to the librarian, to Mr. Ignatius and, again, Miss Peters, in a chained circular movement that leads readers to the outcome of the story. Even though they are puzzled by the situation, all characters try to help Mark.

In this text, the mother-child relationship and some associated emotions are problematized: If, in the face of the child’s mischief, emotions such as anger and rage can take over the mother, the umbilical relationship that bonds these two beings eventually prevails. In *The day mother had a face like a teapot*, a curious situation arises at this level. While in other books, such as *A Mother’s Heart* or *Schreimutter/Shrill Mother*, we place ourselves in the mother’s position regarding the reestablishment of the harmony between a mother and her son (Azevedo, Cruz and Balça, 2015), in this text we are seeing it through the child’s eyes. It is the child that seeks to restore the lost order and harmony; it is the son who seeks reconciliation in an act of love toward his mother.

1.2.- *Quero uma mamã-robot* (2007), by Davide Cali and Anna Laura Cantone (*Mama Robot*, 2008)

The second book presented in this study is written by Davide Cali, entitled *Mama Robot*, with illustrations by Anna Laura Cantone. The Portuguese version of this book was published by Livros Horizonte

in 2007. Swiss writer Davide Cali has won several awards, in particular with the album *I Can't Wait* (2005 Baobab Award Montreuil) and the album *Piano*, distinguished with a Special Mention Award in the *Words and Music Award*, in the Bologna Children's Book Fair in 2006. Anna Laura Cantone, born in Alexandria, is an awarded illustrator, having received, among others, the Bologna Ragazzi Award at the Bologna Children's Book Fair.

Mama Robot is a hard cover picture book characterized by the various shades of bright pink. Symbolically connected to the feminine universe, the omnipresence of a palette in tones of pink is very interesting in a text that problematizes the mother-child relationship in the present world and which, through colour, brings us to the world of women, in this case of the woman-mother.

Of the paratexts present in this book, there is a dedication, a subtitle that complements the title, and the back-cover text. The dedication may lead young readers to understand, in this case, the illustrator's feelings about the people to whom she dedicates the book and about her own work, especially if the analysis is supplemented with the subtitle and the back-cover text.

The subtitle, only present on the title page and absent from the book cover, may be a summary statement of the back-cover text. In fact, we may consider the back-cover text to be an explanatory text that immediately broadens the book's title and provides a very clear interpretative hypothesis for the young readers,

A real mom is always busy. On the contrary, a robot mom, besides having lots of time, would do whatever we wanted to. And best of all [...] she would never yell. If she did, we would turn her off with the remote control! But does a robot mom smell just as good and tickle us like a real mom?" (Cali and Cantone, 2007, back cover text).

The back-cover text lays down the dilemma present in the book and clarifies it to the children. In this way, by looking at the title and subtitle of the Portuguese version "I want a Mama Robot because my real mom is always busy" (Cali and Cantone, 2007, title page), besides

having a summary on the back cover, through the causal connector “because,” we have the reason why the main character, present in the book cover illustrations, wants an artificial mom, a non-human, who is no more than a machine. By the same token, the cover and the back cover of this book, which form a diptych, allow us to move forward with the same interpretative hypothesis, given that the main character is present in both, manipulating a robot that is holding a bag of popcorn with one hand and the main character’s cat on the other.

These paratexts, because they are so obvious, in our opinion allow a quick connection between children and the main character of the story, in the sense that the suspected problem is, in fact, common to the majority of western societies’ children who, from an early age, are confronted with the prolonged daily absence of their mothers (and fathers).

Graphically, this text creates a game between the different fonts and their sizes, with italics (for the note that the mother leaves for her son) and bold being used to emphasize relevant words or expressions from the text. Still regarding the book’s graphical concept, highlighted aspects such as the mother’s note to her son, which is in an epistolary form, and the scheme, where the main character lists the things that Mama Robot lets him eat. We also draw attention to the fact that the entire book graphically unfolds horizontally, but has an illustrative diptych displayed vertically half way through the book; thus a change in the way the book is read is required. All these aspects of a graphical and typographical nature make this book aesthetically attractive, dynamic and compelling for younger readers.

The illustrations by Anna Laura Cantone are revealing of her style, present throughout her plastic work, as it combines drawing, collage and painting, using strong tones that give the book an intense brightness. By taking us through the familiar universe of the main character, through the illustrations, the child reader easily identifies not only with the main character, but also with his vision of reality.

Mama Robot is a book in which the plot unfolds in an opposition, in a duality of emotions from the child in relation to his mother. This duality is marked by the lack of time and attention from the mother toward her son, felt by the main character who narrates it in the first person. In this way, in the beginning, the narrative handles the child's complaint, presenting its premises: "My mom is always busy. She's at her desk every day, sometimes even on Saturday. She leaves me home alone. It's not fair." (Cali and Cantone, 2007, back-cover text). As we can see, the main character immediately positions himself in the opening of the story: the situation caused by the mother's absence, even on Saturday, is considered and felt by the child to be unfair. By way of explanation and justification for this feeling, the main character describes his daily routine: he gets home from school and finds a note from his mother with recommendations that he follows, "After I eat, I brush my teeth, do my homework, and tidy up my room. Then I play with my cat, Fluffy, and pretend that he's a dog. Boring. Boring. Boring." (Cali and Cantone, 2008, n/p). Once again, the child positions himself in relation to the loneliness and abandonment to which he's subjected, his feelings shining through.

After the presentation of this reality, the narrative tells us about the child's decision: since his mother is not around, he decides to build a *Mama Robot*. From this point on, the narrative appears in an opposition between the child's emotions regarding *Mama Robot* and his real mom. In the beginning, *Mama Robot* appears to only have benefits; she does everything that the child wants and dreams about as well. Everything that the real mom can never do. In these actions, we learn the child's various wishes and dreams: on the one hand, those concerning protection, company, comfort; on the other, those that concern the child's education. In this way, *Mama Robot* offers the child every possibility for him to be happy, accompanying him and giving him everything he wants: she would not work and she would take him to school; she would protect him from all dangers; she would allow him to eat everything he wanted; she would do all his homework; she would let him do everything he wanted. *Mama Robot* would only offer benefits and, best of all, she could be controlled by the child: "She

would never yell at me! If she yelled at me, I would turn her off with my remote control.” (Cali and Cantone, 2008, n/p).

Despite the apparent perfection, this Mama Robot, however, has several flaws that stand out as being the opposite of the real mom’s qualities. These flaws in Mama Robot and qualities of the real mom concern feelings and affections. The real mom is warm and soft, smells good, tickles him, hugs and kisses him, everything a Mama Robot cannot do.

Here, sensations, feelings and emotions win, prevailing over the child’s will. Even with no time for him, even being absent, the real mom is irreplaceable. About the Mama Robot, the main character says, “I’ve decided to take her apart and build something else.” (Cali and Cantone, 2008, n/p).

This picture book addresses a reality present in our current societies: the son’s wish to spend as much time as possible with his mother and the search for happiness in technological objects, in this case a *robot* that does not yell and does all chores and homework, is a response, a form of revenge, to his mother’s attitude, who spends long hours working to provide for her home. A similar message is shared in *Caroline and the secret door* (2002), by Neil Gaiman and Dave McKean, in which the main character’s parents are very busy with their jobs and do not give her enough attention. Such loneliness invites the young girl to explore new worlds, which will result in the appreciation of her real parents.

In *Mama Robot*, marked by humour but also by hyperbole, the mother-child relationship is problematized, taking into account the reality of many children. The lack of time and attention from the mom towards her son can mark this relationship, although the narrative, on the mom’s part, lets her concern for the well-being and education of her child shine through. Despite this absence and the main character’s complaints, the unconditional love between mother and son is ubiquitous.

1.3. *La mamá de Tesla no quiere (Tesla's mom doesn't want to)*, (2010), by Åsa Mendel-Hartvig and Caroline Röstlunf

This picture book is a Spanish translation of the original in Swedish *Tesslas mamma vill inte*, by Swedish author Åsa Mendel-Hartvig, illustrated by Swedish artist Caroline Röstlunf. The original book, published in 2010, was translated into Spanish in the same year by the team of Editorial Gatosueco translators.

This 28-page album is illustrated with light and suggestive shades of colour that represent the two main characters of the text. Tesla, a little girl who observes how her mother does not want to do several everyday activities; and Tesla's mother, whose name we don't know, but who is committed to surprising her daughter, as Tesla's wishes are once again not followed. The illustrations depict the mother with a very big build compared to Tesla, who is represented with very small but attentive black and white eyes, surprised in the face of her mother's actions, which confuse her. There is a side to Tesla's mother that is graphically represented to affirm her attitude of doing what she wants to do without listening to her daughter's recommendations.

From a graphical point of view, the text is presented with a single font of medium size and in black, which fits perfectly with the illustrations that predominate every page of the album. This creates a synergy between the written text and the illustrations, allowing the young reader to interpret the substance of a message to which he/she is not indifferent. Alongside each illustration, larger than the text, there is a dialogue between Tesla and her mother with a dual purpose: the mother does not want to obey a shocked Tesla, who suggests a game so that her mother will obey her wishes.

This book presents a very common problem in mother-child relationships. The problem is articulated from the mother's non-compliance with everything Tesla suggests. In fact, in this situation, it is not the daughter that fails to obey her mother, as would be expected, but the mother that does not obey her daughter. In one of the album's

paratexts, the back cover, the reader gets a sense of the behaviour and attitude of both characters throughout the text:

What a bummer! Tesla's mother doesn't want to come back from the park, or climb the stairs, wash her hands or even take a shower. How will Tesla convince her?" (Mendel-Hartvig and Röstlunf, 2010, back cover)¹.

There is an obvious swap of roles, in an attempt, on the part of Åsa Mendel-Hartvig and Caroline Röstlunf, to lead the young reader to dwell on, to ask why the roles are reversed, and what is hidden behind this mutation of personalities. Therefore, this children's story presents a mother-child relationship marked by the sense of Tesla's surprise, who will have to handle it so that her mother does what she should do.

This mother-daughter role reversal is a response to an attempt in which the traditional mother, who knows how to, and should, take care of her children in spite of the work pressure imposed by the 21st century society, makes a claim on her child. While the mother initially appears to be disobedient, it is only because she wants to copy her child's behaviour when she spends what little time she can with her. Logically, what makes Tesla's mother change her attitude is the love that her daughter, transformed into a caring mother, shows her. Hence, the message of this text represents a clear message to children who should learn to expect from their mother what she can, lovingly, give them according to her work obligations.

In this text, the mother does not want to do anything that Tesla says. It is about everyday activities that any girl would do during the afternoon, but, in this case, it is the mother who adopts the role of the disobedient daughter. The mother does not want to come back home from the park, or climb the stairs, or change clothes or wash her hands before eating. She does not want to eat or wash her hair, put on skin lotion, pee before going to bed, brush her teeth, go to bed or sleep alone. She replies with a flat "No!" to any new activity.

¹ Back cover translated from Spanish by the authors of this paper.

Tesla, her daughter, is responsible for finding the resources and ways to make her mother cooperate, so that she finally does what she has to. This is a customary situation for mothers, who hear *no* on many different occasions, sometimes when they least expect it.

With an impressive honesty, Tesla handles every single *no* in a very correct manner: she does not get mad, she does not yell, she doesn't lose her cool, rather she finds nice and efficient resources to elicit reactions from her mother. In this way, Tesla, just like any other mother, starts to run so that her mother comes back from the park, climbs the stairs like a dog, disguises herself as Spider-Man so that her mother will change her clothes, plays with the soapbox so that her mother washes her hands, puts salt on the food so that her mother eats it, makes soap bubbles in the bathtub so that her mother bathes, draws figures with lotion on her mother's skin, gives her an original potty so that her mother pees before going to bed, offers her different brushes so that she brushes her teeth, sings a lullaby before falling asleep and sleeps in the same bed so that her mother is not afraid.

What should be a reason for rage and annoyance, for Tesla it is transformed into an occasion to show how unconditionally she loves her mother. Thus, what prevails is that filial love can overcome the most difficult adversities and impose the strength of generous love over all the initial contempt. Tesla's caring and conciliatory attitude is the reason why the young reader should reflect upon the role of children with their parents. In this regard, Tesla does not stop smiling in the face of her mother's negativity and does not lose the excitement of finding respectful alternatives. Her behaviour and smile are a perfect example of a committed child. Consequently, this child character shows young children and also adults that reaching an acceptable compromise is not a sign of weakness but one of intelligence.

This text teaches us that mother-child relationships do not always require the other party to do something because they have to, taking the emotional conflict to the extreme, but that there are much more respectful and conciliatory ways to accomplish the same goal. There are things that can be done differently so that the subject, whether

it is the mother or the daughter, can feel that they are the key character and not a simple victim of another's will.

Conclusions

Children's literature, being a form of art and linked to an aesthetic aspect, can contribute to the social and emotional development of children at an early age. They learn to recognize, regulate and control their emotions. Because of the situations it presents in a fictional world, children's literature can aid in this socio-emotional development. Art and literature enable the awareness and recognition of emotions, allowing a complete and effortless development of the human being:

Contemporary literature for children and the young reflects, more frequently, the transformations that have been produced in the concept of family. In this manner, presenting a wide range of organizational ways of family and a critical view of its functions and relationships is a valuable contribution to the promotion of respect, the fight against intolerance and the acceptance of the existence of family models that are more and more present in our society due to economic imperatives that make them possible. Children's Literature translates in its texts the issue of family structure and of coexistence in its sphere, as non-schematic and not trivial, but complex, a satisfaction-generator and phenomena characterized by serious conflict (Joosen, 2015, p. 146).

Considering that the maternal figure is central in a child's life and considering the emotional relationship established between a mother and her children, in this study we aimed to analyse children's literature books in which the mother-child relationship is present and where those emotions play a key role. The bond between a mother and child is established along several stages and the quality of the relationship and of the emotions between both will determine the future emotional system of the child.

The mother is central to the emotional development of her children. In the three children's stories analysed in this paper, we observed how the mother establishes a type of relationship with her children that determines their actions, following two objectives of this

study: how children's literature problematizes the mother-child relationship and how children's literature addresses the issue of emotions within the scope of this relationship. On some occasions, we find maternal behaviour aimed at developing their children's will, such as the case of *Tesla's mom doesn't want to*, where Tesla is in charge of her mother's education, with the relationship role play being clearly reversed. Tesla's mother, according to García Surrallés (2013), is a traditional mother that plays with her daughter all day, despite her continuous *no's*.

In the other books, we find a mother that wants to elicit in her children a sense of cooperation when it comes to chores, as in *Mama Robot*. The main character of this text, who does not want to obey his mother's instructions, finds out that if he does what his mother kindly tells him to, he will get affection from her. It is about a mother who corresponds to the profile of a doubly-occupied mother and wants to meet her professional obligations without neglecting the education of her children.

Finally, we also observe the authoritarian attitudes of a mother whose goal is not the abandonment of her children, but only to make them think when their behaviour is not appropriate. In this way, in *The day mother had a face like a teapot*, we see the angry mother figure whose only goal is to warn her son when his attitude is not appropriate and to let him know that he should get back on track. Consequently, we can say that the main character's mother in this children's story is a demanding one who only uses her authority to elicit a sense of regret in her son.

In contrast, we should highlight the fact that the mother-child relationships we see in these three books are dealt with a fine sense of humour, the purpose of which is to attract the complicity of the potential reader. It seems, therefore, reasonable to conclude that the moralizing intention is in the basis of the texts we studied herein, but that humour helps to smooth the mother-child relationships so that both benefit from a coexistence that does not leave them indifferent to each other.

In conclusion, the analysis of these works allows us to discuss how children's literature contributes to the social and emotional development of children, which was our third objective. Children's literature is always attentive to the needs of readers in addressing critical issues that are at the basis of human and familial relationships. Only in this way can we understand the problems that affect the relationships between mothers and children and how these are determined to understand and develop emotional states (Mincic, 2009). These states can vary over time, but they will always be remembered, especially by the mother and the child, as important moments for both, such as the formation and education of a new generation.

Referencias bibliográficas

Albuquerque, F. (2003). As faces da metamorfose na obra infanto-juvenil de Mia Couto. En F. Azevedo (Ed.), *I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas* (pp. 304-305). Braga: Universidade do Minho.

Almeda, E., Di Nella, D., y Obiol, S. (2007). *Las familias monoparentales desde una perspectiva de género*. Barcelona: Copalqui Editorial.

Alston, A. (2008). *The Family in English Children's Literature*. New Jersey: Routledge.

Avilés Hernández, M. (2013). Origen del concepto de monoparentalidad. Un ejercicio de contextualización sociohistórica. *Papers. Revista de Sociología*, 98(2), 263-285. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2013m4-6v98n2/papers_a2013m4-6v98n2p263.pdf

Azevedo, F., Cruz, J. Z., y Balça, A. (2015). Literatura infantil e afetos: como pensar a família a partir de textos. En Z. Anastácio (Ed.), *Atas do Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e Meio Institucional* (pp. 79-89). Braga: Universidade do Minho.

Bradford, C., Mallan, K., Stephens, J., y McCallum, R. (2008). *New World Orders in Contemporary Children's Literature. Utopian Transformations*. New York: Palgrave Macmillan.

Bunkers, S. (1992). We Are Not the Cleavers: Images of Non-Traditional Family in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 16(1), 115-133. doi: <https://doi.org/10.1353/uni.0.0110>

Cali, D., y Cantone, A. L. (2007). *Quero uma mamã-robot*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cali, D., y Cantone, A. L. (2008). *Mama-robot*. Toronto: Tundra Books.

Câmara Cascudo, L. (2010). *Contos Tradicionais do Brasil para Jovens*. São Paulo: Global Editora.

Chambers, D. (2012). *A sociology of family life*. Cambridge: Polity.

Chevalier, J., y Gheerbrant, A. (2005). *Dicionário de Símbolos – Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

Di Nella, D. (2006). *Exclusión social y grupos vulnerables*. Barcelona: Copalqui Editorial.

Fernández Riquelme, S. (2013). *Ensayo sobre la Familia. Un viaje al verdadero bienestar social*. Murcia: Universidad de Murcia.

Galvin, K. M., Braithwaite, D. O., Bylund, C. L., y Braithwaite, D. (2015). *Family Communication: Cohesion and Change*. New Jersey: Routledge.

García Surrallés, C. (2013). Nuevas relaciones maternofiliales en la LIJ. En A. M. Ramos y C. Ferreira (Eds.), *A família na Literatura Infantil e Juvenil* (pp. 143-155). Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho.

Imber-Black, E. (2011). The evolution of family process: Contexts and transformations. *Family process* 50(3), 267-279. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2011.01367.x>

Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes*. Paris: Casterman.

Joosen, V. (2015). Look more closely, said Mum: Mothers in Anthony Browne's picture books. *Children's Literature in Education*, 46(2), 145-159. doi: <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9253-3>

King, W. (2011). *Stolen childhood: Slave youth in nineteenth-century America*. Indiana: Indiana University Press.

Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization.

Child Development, 68(1), 94-112. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01928.x>

Lamanna, M. A., Riedmann, A., y Stewart, S. D. (2014). *Marriages, families, and relationships: Making choices in a diverse society*. Madrid: Cengage Learning.

Larson, R. W. y Almeida, D. M. (1999). Emotional Transmission in the Daily Lives of Families: A New Paradigm for Studying Family Process. *Journal of Marriage and the Family*, 61(1), 5-20. doi: <https://doi.org/10.2307/353879>

Mendel-Hartvig, A. y Röstlunf, C. (2010). *La mamá de Tesla no quiere*. Madrid: Editorial Gato Sueco.

Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., y Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173. doi: <https://doi.org/10.1177/016502541351901>

Mincic, M. (2009). *Dialogic reading with emotion-laden storybooks: Intervention methods to enhance children's emergent literacy and social-emotional skills*. Fairfax: George Mason University.

Pacheco Zerga, L. (2012). La igualdad de oportunidades y el derecho al trabajo de la mujer: un esfuerzo internacional de protección social. *Revista IUS*, 6(29), 108-129. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rius/v6n29/v6n29a8.pdf>

Saiz, R., y Carvalho, J. V. (2008). *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*. Pontevedra: OQO, 2008.

Saiz, R., y Carvalho, J. V. (2008). *The day mother had a face like a teapot*. Pontevedra: OQO, 2008.

Sidi, P. M., y Conte, E. (2017). A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(4), 1942-1954. doi: <https://doi.org/10.21723/riaae>

Simonsen, M. (1987). *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes.

Tseng, W. S. y Hsu, J. (2018). *Culture and family: Problems and therapy*. New York: Routledge.

United Nations. (2008). *Universal Declaration of Human Rights*. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

Wojcik-Andrews, I. (1990). The Family as an Ideological Construction in the Fiction of Arthur Ransome. *The Lion and the Unicorn*, 14(2), 7-15. doi: <https://doi.org/10.1353/uni.0.0310>

La intertextualidad en las revistas científicas de didáctica de la lengua y la literatura

Intertextuality in the scientific journals of Language and Literature Didactics

Antonia María Ortiz Ballesteros

Facultad de Educación de Toledo-UCLM

amaria.ortiz@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0322-7318>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.83

Fecha de recepción: 03/03/2020

Fecha de aceptación: 20/04/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Ortiz Ballesteros, A. M. (2020). La intertextualidad en las revistas científicas de didáctica de la lengua y la literatura. *Tejuelo* 32, 83-116.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.83>

Resumen: Este artículo ofrece una revisión bibliográfica de la presencia del concepto de *intertextualidad* en estudios publicados entre 2002 y 2019 en las revistas científicas de didáctica de la lengua y la literatura. Comienza con algunas observaciones sobre la singularidad que caracteriza al área en lo que a la difusión de la producción científica en revistas se refiere y la pertinencia de la presente revisión; luego delimita el concepto de intertextualidad y, finalmente, fija un corpus de diez revistas que pueden considerarse por su trayectoria y calidad como referentes. En estas publicaciones se localizan 68 artículos que abordan de diversa forma la *intertextualidad* y que son clasificados según diferentes criterios. Los resultados permiten esbozar un panorama del interés y tratamiento de dicho concepto en el área de didáctica de la literatura desde sus inicios hasta la actualidad, ampliando las líneas para su delimitación y desarrollo futuros.

Palabras clave: investigación en didáctica de la lengua y la literatura; intertextualidad; revistas científicas.

Abstract: This article offers a bibliographical review of the concept of intertextuality in studies published between 2002 and 2019 in the scientific journals of Language and Literature Didactics. It begins with some observations on the uniqueness that characterizes the area in terms of the dissemination of scientific production in journals and the relevance of this review; then it defines the concept of intertextuality and, finally, sets a corpus of ten journals that can be considered for their trajectory and quality as referents. In these publications 68 articles are located that address intertextuality in different ways and are classified according to different criteria. The results allow to outline a panorama of the interest and treatment of this concept in Literature Didactic from its beginnings to the present, expanding the lines for its delimitation and future development.

Keywords: research on Language and Literature Didactics; intertextuality; scientific journals.

Introducción

Una de las responsabilidades de cualquier ciencia es la revisión periódica y sistemática de los saberes que le son propios, situando los avances que se van produciendo dentro del cuerpo general epistemológico, al tiempo que se precisan los conceptos, se eliminan o reformulan las premisas previas y se establecen nuevos contenidos e hipótesis sobre los que progresar. En el caso de la didáctica de la lengua y la literatura, esto resulta si cabe más necesario, debido a su juventud como disciplina específica, a su génesis multidisciplinar y a su carácter esencialmente aplicado.

Comprometidos con dicha revisión, a finales de la década de los noventa, Alario et al. (1998) analizaron 240 comunicaciones presentadas en las seis primeras reuniones científicas que la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura-SEDLL llevó a cabo, para comprobar de qué manera se estaba afianzando el área tras su institucionalización en la década anterior. Los datos mostraban una

mayor presencia de la vertiente lingüística seguida de la psicolingüística y la didáctica de la lengua, referida esta, particularmente, a la enseñanza del inglés, mientras que los trabajos sobre literatura infantil, sociolingüística y crítica literaria eran escasos o puntuales (Alario et al., 1998, p. 171). Señalaba también este grupo de estudiosos que las comunicaciones clasificables como *investigaciones* propiamente no llegaban al 15%, por lo que, sin cuestionar las causas, apuntaban este hecho “con la intención de señalar una necesidad perentoria si queremos contribuir a la constitución de esta disciplina” (Alario et al., 1998, p. 177).

La seguridad de que solo a partir de la revisión periódica y sistemática de la evolución del área podía asegurarse su afianzamiento originó otros estudios similares que resultaron igualmente útiles. Cuatro años más tarde, Battaner (2002) evaluaba el estado de la cuestión, insistiendo todavía en la situación de la didáctica de la lengua y la literatura como “en consolidación”, basándose en la escasa presencia y reconocimiento del área por parte de administraciones e investigadores. Tras un minucioso análisis, esta investigadora señalaba de forma precisa las necesidades del momento, si bien el foco seguía centrado de modo preferente en la didáctica de la lengua y las competencias comunicativas, en tanto que sobre la literatura se hacían pocas observaciones.

Desde entonces, se han llevado a cabo otras revisiones periódicas de la evolución del área de forma global y se ha publicado un buen número de manuales y artículos dirigidos a los distintos niveles educativos y ámbitos de interés. Un intento de mostrar el panorama actual de estudios lo tenemos en 2019 en forma de dos monográficos: el número 30 de la revista *Tejuelo*, con el título *Desarrollos actuales y perspectivas de futuro en la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Romero y Trigo, 2019), y el número 38 de *Campo Abierto, revista de educación*, presentado como *Nuevas perspectivas en Didáctica de la lengua y la literatura* (López Pérez y De la Maya, 2019). Ambos dan por consumada la consolidación del área aunque difieren en la organización de las investigaciones que pudieran representar su

prospectiva en el momento presente. Para Romero y Trigo (2019) destacan cuatro bloques de interés actualmente: los proyectos lingüísticos, el desarrollo de la didáctica de la lengua y la literatura en la formación inicial del profesorado, la formación lectora y la enseñanza de español para extranjeros. Por su parte, López Pérez y De la Maya (2019) estructuran el volumen de acuerdo a niveles educativos: primaria, secundaria y educación superior, con estudios y experiencias de temática diversa en cada uno de ellos.

No obstante, en ambas selecciones, están ausentes investigaciones que contribuyan a describir y conocer de forma objetiva la situación intrínseca del área a partir de los conceptos que, en un inicio, se postularon como potencialmente rentables, toda vez que, extrínsecamente, por parte de la comunidad académica y la administración, se ha reconocido su asentamiento, con las limitaciones que se referirán. Creemos necesarios más trabajos de revisión crítica y bibliográfica, tanto referidos a la modalidad, “que analiza, revisa y propone los conceptos operativos y los programas de investigación e intervención que redunden en una mejora de la actividad de enseñanza/aprendizaje” (Mendoza, 2003, p. 19), como otros sobre la función y eficacia de las actuales revistas como difusoras de la producción científica derivada de tales conceptos entre los potenciales interesados. Escasean las investigaciones en uno u otro sentido, con algunas excepciones, como el trabajo sobre la educación literaria (Dueñas, 2013) y la presencia de la DLL en la formación inicial (Aguilar, 2016) (en relación a la primera carencia) y las contribuciones de Selfa (2015), Nikleva y Cortina (2014), Haba, Peredo y Osca-Lluch (2014) y Sanz, Guillén y Barranco (2017) (referido a la segunda carencia). Unas y otras son necesarias puesto que, hasta el momento, las investigaciones del área de didáctica de la lengua y la literatura han sufrido una enorme dispersión en revistas de diferentes ámbitos, motivada por la génesis multidisciplinar de esta ciencia: “Con respecto a las revistas citadas, se observa que predominan las citas realizadas a revistas no solamente especializadas en didáctica de la lengua y la literatura, sino también a revistas pertenecientes a otras disciplinas

científicas, como educación, matemáticas, lingüística y psicología” (Haba et al., 2014, p. 2820).

Lo expuesto dificulta el conocimiento, difusión e impacto de los avances, puesto que una ciencia no solo debe definirse en lo que la caracteriza sino también hacer identificables los canales de transmisión que le son propios. Universidades y centros de investigación han sido conscientes de este déficit y, gracias a su ingente esfuerzo, hoy podemos contar con revistas científicas con sello de identidad propio, en las que ya es posible rastrear sistemáticamente conceptos nucleares del área, como es el de *intertextualidad*, del que nos ocuparemos en este trabajo.

1.- Sobre intertextualidad y didáctica de la lengua y la literatura

1.1.- La intertextualidad como renovación metodológica

Sabido es que la LOGSE (1990) supuso un auténtico revulsivo en cuanto al sistema educativo se refiere; su implantación vino a coincidir también con el origen de la didáctica de la lengua y la literatura, cuya especificidad fue reconocida en 1986. De ambos lados se incidía en la necesidad de renovar los planteamientos de la enseñanza de la literatura. A finales de los ochenta, Díaz-Plaja y Mendoza (1988) postulaban la literatura comparada como alternativa tanto a la tradición historicista como a la formalista, centrada de forma exclusiva en los comentarios de texto. En la década siguiente, ambos docentes intensificaron y consolidaron cada uno de forma propia sus propuestas: Mendoza (1994, 1996, 1996a) y Díaz-Plaja y Bordons (1993). Estas últimas autoras mostraban su seguridad de que la literatura comparada podía contribuir a la renovación metodológica y presentaban para el nivel de ESO siete unidades didácticas que trabajaban de forma conjunta las literaturas castellana y catalana, organizando su propuesta en torno a los cinco grupos sugeridos por Guillén, a saber: la genología, la tematología, la morfología, la internacionalidad y la historiología. Igual afán comparatista revelaban Rincón y Sánchez Enciso (1983, 1984, 1986) al articular la programación de Secundaria en torno a los géneros, potenciando la creatividad por parte de los alumnos.

De otro lado, Guzmán (1992) mostraba las posibilidades de las teorías de la recepción en el II Congreso de la SEDLL, en Las Palmas de Gran Canaria. Tras un repaso histórico de su origen, justificaba su uso en la didáctica de la literatura por las implicaciones pedagógicas, que otorgaban protagonismo al lector/receptor:

[...] las teorías de la Recepción en su concreción en la didáctica de la literatura, representan un paso hacia adelante en el reconocimiento de la actividad del alumno como generador del significado textual. Un significado al que llega el alumno, eliminando la ambigüedad del texto al llenar los espacios vacíos y de indeterminación que aparecen. Esta labor la realiza el alumno por medio de una interpretación textual en función de los aspectos más ligados a su praxis vital, y que se integran dentro de su propia conciencia (Guzmán, 1992, pp. 147-148).

De manera análoga, Meix (1994) confiaba preferentemente en metodologías sustentadas en teorías sistémicas y destacaba las posibles aportaciones a la enseñanza de la literatura de la Poética de lo Imaginario, la Semiología, la Estética de la Recepción y la Pragmática literaria. Proponía, de modo conjunto, ocho implicaciones didácticas, tres de las cuales (las número 5, 6 y 7) han recibido particularmente continuación: las que señalan la conveniencia de abordar los textos desde una perspectiva interdisciplinar, el uso de estrategias comprensivas en el estudio de los textos (preferiblemente uso de criterios temáticos) y el desarrollo de la creatividad entendida como producción intertextual (Meix, 1994, pp. 63-64).

Sin embargo, ni Guzmán ni Meix mencionaron expresamente el concepto de *intertextualidad* (o intertexto) con las derivadas que sugería desde su título la monografía *Literatura comparada e intertextualidad*. En esta obra, Mendoza (1994) formulará por vez primera sus propuestas, de manera tanto teórica como práctica, en aras a la búsqueda renovación metodológica, sirviéndose de la integración de las dos tendencias anteriores. Para ello incide particularmente en la interdisciplinariedad, el carácter abierto a otras manifestaciones artísticas de la literatura comparada, así como en la importancia formativa de la intertextualidad, a partir de las consideraciones de

Riffaterre, quien había orientado su método hacia la recepción, revalorizando el saber literario en la lectura e interpretación de textos.

En el momento actual, respecto a estas dos vías abiertas originariamente, la de la literatura comparada y la de la intertextualidad, parece que la segunda está resultando más fértil, si bien es justo reconocer que, en relación a la literatura comparada, las razones de Pimentel (1988-1990) y Villanueva (1995) se han visto reforzadas en el terreno didáctico por otras (Ballester e Ibarra, 2008, 2009; Rodríguez Martínez, 2016) y, en muchas ocasiones, ambas colaboran para la educación literaria. En el apartado siguiente nos centraremos en el término de intertextualidad e intentaremos delimitar su alcance con el objeto de valorar su presencia en las revistas científicas.

1.2.- La necesaria delimitación y concreción del concepto de intertextualidad

El concepto *intertextualidad* procede, como es bien sabido, de la teoría de la literatura. Sus antecedentes más lejanos, si reconocemos su no equivalencia con los conceptos de *fuentes* o *influencia*, están en el *dialogismo* y la *polifonía* de Bajtín y es J. Kristeva quien acuña el término como tal, si bien su principal aportación no es la conceptualización ni sistematización del vocablo sino más bien su capacidad para provocar distintas respuestas en otros investigadores, entre las que destacan por extensión las de Roland Barthes o, por concreción, las de Harold Bloom, Jenny y G. Genette, quizá el más referenciado en el ámbito de la didáctica. De este último, afirma Gutiérrez Estupiñán, al cotejar su propuesta con la de la estudiosa búlgara:

La intertextualidad, según Julia Kristeva, quien la concibe como el campo de transposición de diversos sistemas significantes, y el concepto de texto como espacio en el cual se cruzan y se entrecruzan múltiples enunciados tomados de otros textos, no están reñidos con el concepto de transtextualidad en G. Genette (1982) como «todo aquello que pone a un texto en relación manifiesta o secreta con otros textos» (Gutiérrez Estupiñán, 1994, p. 144).

Y más adelante, advierte la falta de un consenso general en cuanto a la terminología:

Es frecuente encontrarse con que los autores no atribuyen el mismo valor a los términos que utilizan, lo cual es un indicio de que los instrumentos teóricos para el estudio de lo intertextual están aún en vías de perfeccionamiento. Ello, sin embargo, no invalida las diferentes propuestas, a condición de que se definan los términos, de que dicha definición sea coherente y de que prueben su funcionalidad (Gutiérrez Estupiñán, 1994, p. 147).

Esta falta de consenso en lo que a terminología se refiere se agrava si cabe en el caso de la didáctica de la lengua y la literatura y perdura hasta la actualidad. Cristóbal González, en uno de los primeros (y escasos) trabajos que repasan el concepto, distingue dos actitudes diferentes:

[...] por un lado están quienes tienen una visión global o general del fenómeno intertextual y, por otro, quienes asumen una visión restringida. En su concepción general, la intertextualidad se contempla como una cualidad de todo texto entendido como un tejido de alusiones y citas y, en su visión restringida, como presencia efectiva en un texto de otros textos anteriores. Y aún cabe una concepción conciliadora de los dos extremos: la de quienes la entienden como un espacio discursivo en el que una obra se relaciona con varios códigos formados por un diálogo entre textos y lectores (González, 2003, pp. 115-116).

Este investigador destaca dos nombres cuyas ideas tendrán gran proyección para la educación literaria: Genette y Riffaterre. Para el primero, la *intertextualidad* es uno de los cinco tipos de relaciones *transtextuales* y se define como “la relación de copresencia entre dos o más textos o, lo que es lo mismo, la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, citado en González 2003, p. 124) que puede manifestarse en forma de cita, plagio o alusión. Ahora bien, este concepto se diferencia de las relaciones entre un texto A (hipotexto) incluido en un texto B en forma diferente al comentario, en cuyo caso estaríamos ante la *hipertextualidad* en sus dos modos de transformación (directa e indirecta o imitación). Los otros tipos que indica Genette son

la *architextualidad*, la *metatextualidad* y la *paratextualidad*, como es sabido.

Sobre la posible equivalencia entre *intertextualidad* y *transtextualidad*, establecida ya por Gutiérrez Estupiñán (1994), previene también González, al señalar que el criterio de Riffaterre “se diferencia del que utilizan Genette y Bloom en que, para él, la intertextualidad vendría a ser el equivalente de todo lo que Genette comprende bajo la transtextualidad” (González, 2003, p. 125). A esto debemos añadir la ambigüedad del término *hipertexto* e *hipertextual*, pues, como detallan Montes y Rebollo en un nuevo repaso al concepto, acoge además del concepto genettiano, un “concepto cibernético” vinculado a hipermedia:

La palabra *Hipermedia* a su vez se refiere al hipertexto cuyas lexías o unidades mínimas son a veces gráficos, imágenes, sonidos, secuencias de video. Los distintos hipertextos se relacionan no secuencial ni linealmente, sino por el contenido. En lugar de pasar las páginas de papel, mediante el *click* del ratón se escoge un enlace u otro. Surge la noción de *lectoautor* o *hiperlector* de relatos interactivos que elige caminos distintos (Montes y Rebollo, 2006, p. 171).

Estos matices y distancias terminológicas se reflejan en las numerosas publicaciones vinculadas al área de didáctica de la lengua y la literatura desde finales del siglo pasado hasta la actualidad, pues el origen y formación de los investigadores, así como el cauce elegido para la difusión de los trabajos, condicionan el empleo de un vocablo u otro. Lo cierto es que, dejando al margen lo terminológico, la incidencia de la intertextualidad como línea de investigación es tal que resultan excepción los grupos de investigación del área de didáctica de lengua y literatura que no la recojan entre sus propuestas de trabajo, sea como *intertextualidad* propiamente, *transtextualidad*, *hipertextualidad* o cualquiera otra de sus variantes.

Por lo que atañe a las aulas, como señala Villarrubia (2013), actualmente “la mayoría de los profesores hacen uso del intertexto en sus clases, bien de modo improvisado o bien de manera deliberada” (p.

34). En este segundo caso, señala esta profesora que “La cuestión no es tanto revelar algo nuevo sino tratar de hacer de la intertextualidad y la hipertextualidad prácticas conscientes, autónomas y permanentes, no esporádicas o improvisadas” (Villarrubia, 2013, p. 34). Ello, sin embargo, no es posible sin disponer, al menos, de un panorama lo suficientemente claro sobre aportaciones de calidad contrastada y que lleven al consenso por su amplia difusión, de forma que los docentes trabajemos con garantías y en el mismo sentido. Como resulta evidente que ningún investigador puede realizar revisiones exhaustivas cada vez que aborda un tema, al menos convendría disponer de revisiones bibliográficas de investigaciones periódicas, complementarias a las monografías, que por su propio carácter, no ofrecen el mismo grado de difusión, actualización ni concreción que las publicaciones en las revistas científicas. Por ello, creemos que el momento actual, cuando las revistas del área se están consolidando, es propicio para acotar la representatividad que tiene el concepto de *intertextualidad* pues, según se ha demostrado, es nuclear en los intereses del área desde su génesis pero también en el futuro, pues como señalaban Mendoza y Cerrillo (2003) citando a G. Allen” la intertextualidad es y será un elemento crucial para comprender la literatura y la cultura” (p. 9).

2.- Metodología

Una vez que se ha indicado el objetivo principal de la investigación y también se ha delimitado el interés y principales escollos del concepto elegido, es momento de seleccionar aquellas revistas científicas que gracias a su calidad y representatividad puedan servir de referente. Creemos preciso volver a insistir en los problemas que presenta el área en cuanto a su reconocimiento y valoración por parte de las agencias y organismos correspondientes. Sanz et al. (2017) han señalado con acierto los problemas a que se enfrentan los profesores e investigadores de didáctica de la lengua y la literatura, mostrando la existencia de evidentes “*limitaciones*; más aún, si tenemos en cuenta que la promoción de las revistas de este ámbito científico es relativamente reciente, por comparación con las de otros ámbitos” (Sanz et al., 2017, p. 143).

Por un lado, como área que puede incluirse indistintamente en las humanidades o en las ciencias sociales, la didáctica de la lengua y la literatura arrastra problemas comunes en estas ciencias de forma general, consecuencia, según Giménez Toledo (2018, p. 9), de la diversidad tanto en el conocimiento como en las formas y canales de publicación. Por otra parte, de manera particular, la didáctica de la lengua y la literatura añade dificultades que se derivan de su inherente carácter multidisciplinar, lo que conlleva la disgregación de las investigaciones, debido a la multiplicidad de ámbitos implicados, conduciendo a un déficit en el impacto de la publicación, que no siempre cuenta con canales óptimos de difusión.

Podemos ejemplificar alguno de estos problemas con evidencias concretas, extraídas tanto de conocidas bases de datos como de los principales sistemas de clasificación¹. En relación a estos últimos, ni Carhus Plus + ni CIRC-*Clasificación integrada de revistas científicas*, (tampoco *Scopus*) dan visibilidad al área, por lo que las revistas se alojan en otros campos excesivamente amplios, como es el de Ciencias Sociales y Humanidades en el caso de Carhus Plus +. De las bases de datos, en *Dialnet*, muy empleada por parte de los investigadores hispanos, el área de didáctica de la lengua y la literatura no se diferencia de otras *Didácticas aplicadas*, en un conjunto conformado por más de 150 publicaciones de carácter bien distinto, todas ellas dentro de la categoría superior *Psicología y Educación* (1079 revistas). Aquí el área se distingue claramente tanto del grupo de *Humanidades* como del de *Filología*, con los que no comparte subcategorías. Lo expuesto ocasiona que, por ejemplo, la revista *Lenguaje y Textos*, aparezca en grupos diferentes según *Dialnet* o CIRC. En MIAR-*Matriz de Información para el Análisis de Revistas-MIAR*, una base de datos que identifica y también analiza revistas, sí se contempla explícitamente *Didáctica de la*

¹ Todos los datos referidos a las bases de datos remiten a diciembre 2019, fecha en que se cerró esta investigación. Pueden haberse visto modificados en cuanto al número de revistas incluido en los grupos, puesto que estas herramientas están en constante actualización.

lengua y la literatura como uno de los 237 campos académicos específicos dentro de los 30 ámbitos o áreas científicas.

La indefinición o arbitrariedad en las clasificaciones conduce a que sea difícil identificar qué revistas científicas albergan con mayor rigor y representatividad el conocimiento del área al tiempo que, en ciertos grupos, quedan excluidas publicaciones que de forma histórica han sido y continúan siendo referentes. Como muestra de lo expuesto, en *Dialnet* y *MIAR*, bases españolas ambas, se clasifican de modo distinto dos revistas tradicionalmente referentes por su antigüedad y contribución al área: *Cauce y Lenguaje* y *Textos*. Mientras que *Dialnet* sitúa a ambas como vinculadas a la didáctica, entre las 150 revistas de didácticas específicas, en *MIAR* figuran en el grupo de *Lingüística*, no en el de Didáctica de la lengua y la literatura. El problema no es menor, puesto que esta falta de delimitación conlleva desconocimiento (particularmente en los jóvenes investigadores) de las bases y avances que se realizan en el área, así como a un impacto más reducido, sin que muchas investigaciones consigan llegar con efectividad a sus destinatarios potenciales. Por otro lado, el enfoque y alcance de cada revista, según el campo en que sitúe, conlleva una terminología, enfoque y otros aspectos, que, en el caso de la didáctica de la lengua y la literatura, pueden verse también condicionados por falta de referentes específicos. De ahí la necesidad de determinar, con claridad, los cauces preferentes de difusión del área cuando de publicaciones periódicas se trate, concentrando las investigaciones que se vayan produciendo.

2.1.- Alcance y descripción de la muestra

Teniendo en cuenta lo expuesto, esta investigación rastrea la presencia del concepto de *intertextualidad* en las revistas científicas del área desde 2002 a 2019. Partiendo de que *MIAR* es la única base de revistas que reconoce *Didáctica de la lengua y la literatura* como campo académico específico y diferenciado, tomaremos como primera referencia los 101 resultados que *MIAR* ofrece dentro este campo, a los que se han aplicado tres condiciones para formar parte de la muestra:

1ª) *Revistas españolas*, a partir de la consideración de Alcaín (citado por Sanz et al., 2017, p. 146), de que las estrategias de los investigadores del área muestran su preferencia, en un porcentaje del 82,9%, por publicar en revistas españolas frente a 22,4% en extranjeras.

2ª) *Con calidad científica* representativa, que establecemos en un ICDS superior a 4 en 2018.

3ª) Con *alcance conjunto* tanto a la lengua materna como a la segunda lengua: se quitaron revistas que se referían solo a segundo idioma o a español como lengua extranjera únicamente.

La aplicación del primer criterio redujo la muestra inicial de 101 a 19 revistas; la del segundo a 11 y la del tercero la fijó en 6 títulos, de los que ofrecemos los principales datos (ISSN, vigencia, web, editor, ámbito en MIAR e ICDS en 2018):

1. *AILIJ-Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. ISSN: 1578-6072 (2001-actualidad) web: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ>. Asociación Nacional de Literatura Infantil y Juvenil-Universidad de Vigo. Ámbito: Filología. ICDS 2018: 6.2.

2. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning language & Literature*. ISSN: 2013-6196 (2009-actualidad) web: <http://revistes.uab.cat/jtl3>. Universitat Autònoma de Barcelona. Ámbito: Educación. ICDS 2018: 6.0.

3. *Didáctica. Lengua y Literatura*. ISSN: 1130-0531 (1989-actualidad) web: <http://revistas.ucm.es/portal/modulos.php?name=Revistas2&id=DIDA>. Universidad Complutense de Madrid. Ámbito: Educación, Filología. ICDS 2018: 10.

4. *ISSL-Investigaciones sobre lectura*. ISSN: 2340-8685 (2014-actualidad) web: <http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL>. AECL-Asociación Española de Comprensión Lectora. Ámbito: Educación. ICDS 2018: 7.1.

5. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. ISSN: 1988-8430 (2008-actualidad) web: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/index>. Universidad de Extremadura. Ámbito: Educación. ICDS 2018: 9.5.

6. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. ISSN: 2014-4776 (1994-actualidad) web: <https://www.grao.cat/ca/textos>. Editorial Graó. Ámbito: Educación. ICDS 2018: 4.4.

Como se observa, el corpus inicial es relativamente heterogéneo, partiendo de que nos todas las revistas pertenecen al ámbito exclusivo de educación, al tiempo que evidencia ausencias significativas, que ya anticipábamos, derivadas del criterio clasificatorio. Así, no está presente la revista *Lenguaje y Textos*, editada por la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua, referente para investigadores desde la configuración del área, ni otras actuales como *Álabe* y *Cauce. Revista de Filología y su didáctica*. Tampoco, pero ello es previsible, revistas vinculadas a Facultades de Educación, como *Educatio siglo XXI* o *Tarbiya*, que no se ciñen de modo exclusivo a la lengua y la literatura sino a las didácticas aplicadas o a la educación en general. Otro caso llamativo es *Ocnos*, que se tipifica en tres ámbitos (educación, filología, psicología) y ningún campo.

Por lo expuesto hemos creído necesario, para aumentar la representatividad de la investigación, ampliar el corpus con otras revistas que, no cumpliendo la condición de partida, a saber, su clasificación en el campo académico *Didáctica de la lengua y la literatura* según MIAR, sí satisficieran los requisitos previos, a saber: españolas, con ICDS superior a 4 y enfoque centrado en investigaciones propias de lengua y literatura en lengua materna o segunda lengua de forma indistinta. No hemos considerado por tanto revistas académicas del ámbito *Educación* si el campo académico no correspondía de forma directa a filología, lingüística, lectura o literatura, aunque algunas de ellas (*Tarbiya*, *Campo Abierto*, *El Guiniguada*, *Educatio siglo XXI*) han dedicado monográficos al área.

Con estos criterios se han añadido a la muestra:

1. *Álabe*. ISSN: 2171-9624. (2010-actualidad) web: <http://www.revistaalabe.com>. Red Internacional de Universidades Lectoras. Ámbito: Filología; campo académico: Lingüística. ICDS 2018: 9.4.
2. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*. ISSN: 0212-0410. (1977-actualidad) web: <https://sites.google.com/view/revistacauce/pr%C3%B3ximos-cfp?authuser=0>

<https://sites.google.com/site/revistacauce/Home>. Universidad de Sevilla. Ámbito: Filología; campo académico: Lingüística. ICDS 2018: 8.0.

3. *Lenguaje y Textos web*: ISSN: 2530-0075. (1991-actualidad), web: <http://polipapers.upv.es/index.php/lyt>. SEDLL-Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Universitat Politècnica de València. Ámbito: Filología; campo académico: Lingüística. ICDS 2018: 9.9.

4. *Ocnos web*: ISSN: 2254-9099. (2005-actualidad), web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/index>. CEPLI-Centro de Estudios para la Promoción de la literatura infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ámbito: Educación, Filología, Psicología; campo académico: no figura. ICDS 2018: 9.6.

Así pues, la muestra de donde extraer los datos sobre el concepto de *intertextualidad* queda conformada por diez revistas que consideramos referentes del área en cuanto a contenido, visibilidad y calidad constatada:

AILIJ-Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil

Álabe

Bellaterra Journal of Teaching & Learning language & Literature

Cauce. Revista de Filología y su Didáctica

Didáctica. Lengua y Literatura

ISSL-Investigaciones sobre lectura

Lenguaje y Textos

Ocnos

Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación

Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura

2.2.- Método y variables

Una vez delimitado el corpus de búsqueda, compuesto como se ha indicado por diez revistas científicas de referencia para el área de didáctica de la lengua y la literatura, se ha realizado una pesquisa en las páginas *web* de cada una de ellas, gracias a los motores de búsqueda, en título, resumen y palabras clave, a partir de tres términos nucleares (*intertexto*, *intertextual*, *intertextualidad*) y nueve más que complementan los anteriores (*transtextual*, *transtextualidad*, *hipertextual*, *hipertexto*, *hipotexto*, *hipertextualidad*, *architextualidad*, *paratextualidad* y *metatextualidad*), para evitar que quedasen fuera

algunos artículos debido a las previsibles imprecisiones terminológicas anteriormente advertidas.

Hemos de añadir dos consideraciones más: la primera, que los números antiguos de algunas revistas no incluían resumen ni palabras clave, por lo que la búsqueda se ha visto limitada en las páginas de referencia; la segunda, que en el caso de la veterana revista *Cauce*, la plataforma de Cervantes Virtual (<https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/default.htm>), que aloja los números 1 a 40, no permite búsquedas y estas se han realizado de forma manual a partir de la revisión exhaustiva de los índices. Pese a estas limitaciones, creemos que los resultados, que abarcan desde 2002 a 2019, pueden considerarse suficientemente representativos.

Con estas condiciones, la búsqueda ha arrojado un corpus inicial de 77 trabajos, a los cuales se les ha aplicado un factor de corrección para suprimir artículos provenientes de revistas que no pertenecían al área de didáctica según MIAR (añadidas *a posteriori*: *Álabe*, *Cauce*, *Lenguaje y Textos* y *Ocnos*), cuando su contenido no se ajustaba al propio del área. Con este criterio han sido excluidos siete trabajos de *Cauce* y dos de *Álabe*, que tenían carácter más filológico que didáctico. La muestra final la componen por lo tanto 68 artículos científicos, cuyas referencias completas figuran en el Anexo.

3.- Análisis y resultados

Para el análisis de la muestra se ha realizado una lectura de los trabajos y se han establecido clasificaciones de acuerdo a los siguientes indicadores:

- a) cronología o fecha en que se publican los artículos,
- b) localización de cada trabajo,
- c) carácter de las publicaciones,
- d) intensidad del concepto, a partir de su presencia en los diferentes elementos de indexación,
- e) contenido y

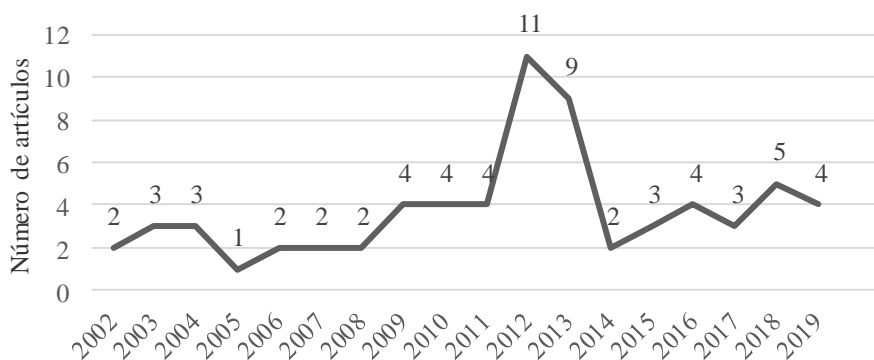
f) alcance interdisciplinar.

3.1.- Cronología de los trabajos

Bajo esta variable hemos clasificado los 68 artículos que conforman el total de publicaciones científicas, desde 2002 hasta la actualidad, como refleja la siguiente Figura 1:

Figura 1

Cronología de los trabajos



Fuente: Elaboración propia

Según se observa, el número de trabajos presenta un pico importante en 2012, con once artículos. Tal vez esto explique el monográfico que la revista *Textos* dedicó en 2013 a la intertextualidad, lo que unido a las secuelas del año anterior, mantienen también este año con un elevado número, si bien el interés decae súbitamente en 2014 y únicamente ISLL ofrece en su número inaugural las dos muestras con que contamos. A partir de entonces, el número se estabiliza en torno a tres artículos anuales con ligeros remotes puntuales.

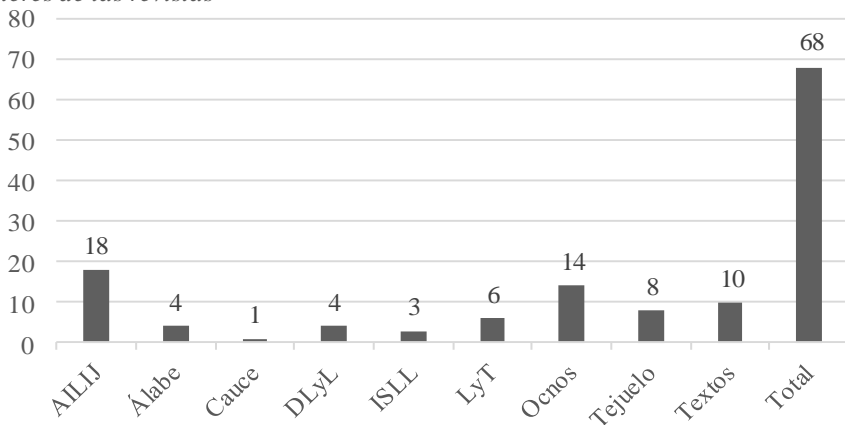
3.2.- Localización en las revistas científicas

Este indicador se establece a partir del número de trabajos recogidos por una misma publicación científica a lo largo de toda su vigencia y revela el interés de la línea editorial por el concepto de *intertextualidad*.

Según se observa en la Figura 2, *AILIJ* es la que más artículos recoge de intertextualidad, seguida de *Ocnos*. El número de *Textos*, aunque elevado, debe ser tomado con precaución, ya que incluye el mencionado monográfico y esta revista es, por lo demás, de largo recorrido. Por otro lado, *Bellaterra* no ofrece ningún trabajo que, de forma directa, trate la intertextualidad.

Figura 2

Interés de las revistas



Fuente: Elaboración propia

3.3.- *Carácter de las publicaciones*

Partiendo de que en la didáctica de la lengua y la literatura confluyen distintas disciplinas pero su objeto es la mejora educativa, hemos distinguido el carácter *contextualizado* o *autónomo* de los trabajos publicados. Entendemos que forman parte del primer grupo aquellos que, de forma explícita, se formulan como propuestas para el aula, surgiendo de un contexto al que responden y señalando un nivel educativo concreto de acuerdo a una legislación dada; los trabajos autónomos, aunque puedan estar inspirados en un nivel educativo, serían aplicables independientemente de la legislación o precisarían una adaptación a ella. Forman el primer grupo 18 muestras mientras que del segundo hemos obtenido 50.

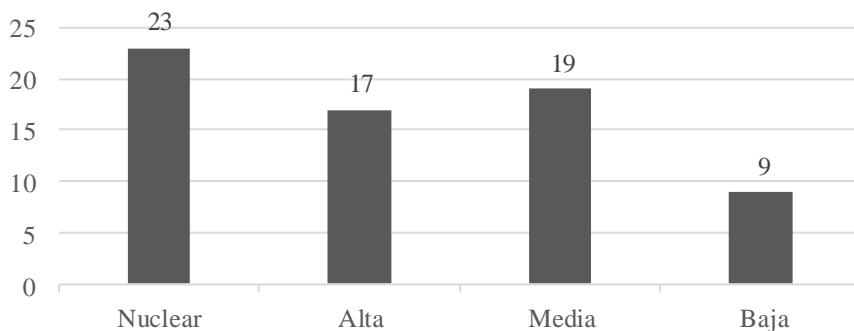
Si analizamos el detalle de contenido de las propuestas para el aula, la mayoría (8) están destinadas a ESO, seguidas de Bachillerato (5), ESO o Bachillerato indistintamente (1) y Educación Primaria (3). No hay propuestas para los niveles de Infantil ni universitario, y está presente una para ELE.

3.4.- *Intensidad del concepto*

Este indicador jerarquiza la presencia del concepto en los diferentes elementos de indexación. Así, si el autor visibilizaba el término *intertextualidad* (o sus afines *intertexto*, *intertextual*) en el título, que consideramos elemento de primer nivel informativo, se ha establecido una intensidad 1 o *nuclear*; si aparecía en las palabras clave, la intensidad era grado 2 o *alta*; en el resumen, intensidad 3 o *media*. Cuando el término no aparecía explícitamente en ninguno de estos elementos, sino que su presencia se deducía de la mención a otro de los términos de búsqueda, se ha clasificado como de intensidad 4 o *baja* por el riesgo de pasar inadvertido.

Figura 3

Intensidad del concepto



Fuente: Elaboración propia

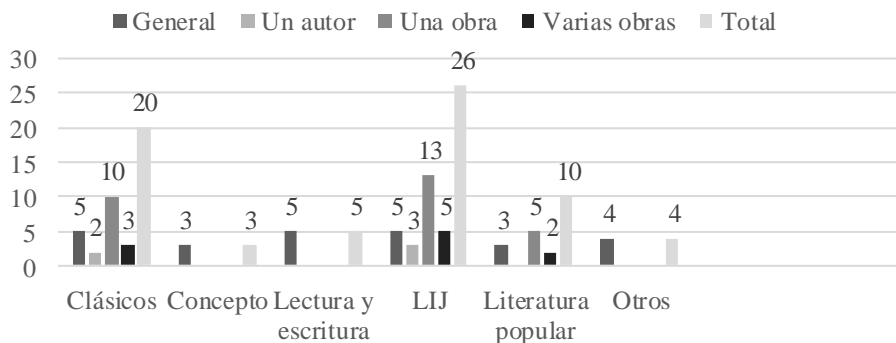
Los resultados reflejados en la Figura 3 muestran que más de la mitad de los trabajos (un 58,82%) visibilizan el término *intertextual* en el título o las palabras clave, mientras que se reduce a un 13,23% los que se refieren a otro término que suele ser *hipertextual* en su vertiente cibernética.

3.5.- *Contenidos que se presentan bajo la vertiente intertextual*

Los artículos han sido revisados internamente para establecer los principales contenidos susceptibles de tratamiento intertextual. Los seis grupos que hemos configurado pretenden ser lo suficientemente amplios como para dar cabida a la variedad del área: el grupo de *conceptualización* lo forman los trabajos teóricos que abordan el significado y alcance del concepto de intertextualidad o afines para la didáctica de la lengua y la literatura; el de *lectura* señala las implicaciones intertextuales en el proceso de recepción lectora y el grupo de *escritura*, su paralelo en procesos de producción, a los que añadimos, por su alcance general, los trabajos referidos a los manuales o *libros de texto*. En el terreno aplicado, distinguimos los que abordan el tratamiento intertextual para obras o autores *clásicos*, junto a aquellos que revelan su alcance en la *literatura popular* y la contribución para la

literatura infantil y juvenil (de autor). Más específicos, los hay centrados en *motivos y tópicos* literarios. El interés que cada uno de estos contenidos ha suscitado se muestra en la Figura 4:

Figura 4
Contenidos con enfoque intertextual



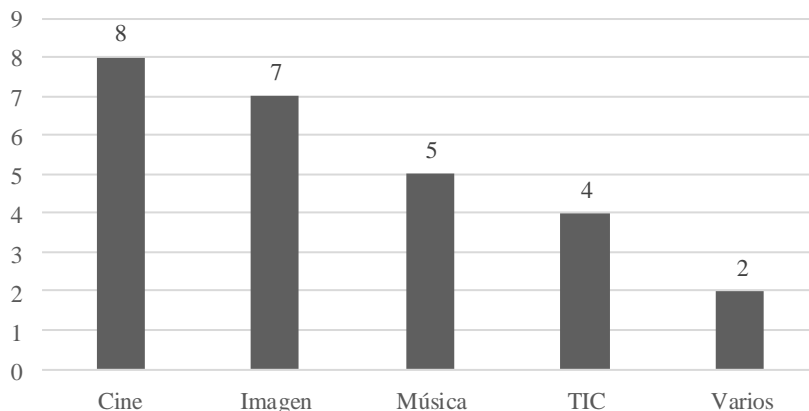
Fuente: Elaboración propia

3.6.- Alcance y enfoque de la intertextualidad

Según se ha visto, la relación con otras disciplinas era una de las apuestas de la renovación metodológica, tanto referida a la literatura comparada como al caso que nos ocupa. Los resultados evidencian que únicamente 23 trabajos apuestan por un enfoque *interdisciplinar* mientras que se limitan a una sola área 45, con la advertencia de que los primeros no se refieren tanto a disciplinas cuanto a metodologías que usan diferentes códigos o lenguajes de acercamiento a la obra artística. El trato que reciben cada uno de los lenguajes y/o disciplinas puede verse en la Figura 5. Como es frecuente en algunas propuestas el combinar diversos lenguajes, la suma de datos es superior a 23.

Figura 5

Proyección de la intertextualidad en otros lenguajes



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El desarrollo del área de didáctica de la lengua y la literatura como disciplina específica, una vez obtenido su reconocimiento oficial, precisa de canales de difusión de las investigaciones que, de modo análogo a lo que sucede en otras ciencias, sirvan para concentrar las propuestas, difundir los avances y potenciar el intercambio académico de forma rápida, ágil, extensa y eficaz. La juventud del área, la formación filológica y humanística que subyace en muchos de sus especialistas, unido al número reducido de revistas científicas propias, así como la relativa valoración que se ha hecho de las investigaciones desde los órganos evaluadores, ha ocasionado que muchos investigadores hayan acudido a medios de otras disciplinas o a monografías, de modo preferente, para difundir sus avances. Esto tal vez no suponga para el investigador especializado ningún obstáculo, puesto que existen bases de datos temáticas para realizar búsquedas, pero sí dificulta que los investigadores del área accedan a un panorama general y completo de la evolución de los distintos ámbitos de interés, que es lo que permite el habitual seguimiento de las revistas científicas

propias de cada área. Por ello, consolidar en número y aumentar la calidad de estas publicaciones periódicas ha sido un reto desde la creación del área de didáctica de la lengua y la literatura, que paulatinamente se está logrando. Investigación e innovación son inherentes a la didáctica de la lengua y la literatura, y solo a través del intercambio rápido y contrastado de investigaciones y experiencias es posible contribuir de forma eficaz al aumento de saberes que redunden en la mejora educativa.

Junto al perfeccionamiento de los canales de difusión, evidenciado en que son ya varias las revistas referentes del área reconocidas por su calidad, es preciso revisar internamente los avances que se vayan produciendo respecto a los principales conceptos y planteamientos fundacionales. En este sentido, nuestra investigación ha querido contribuir a esbozar la situación actual del concepto de *intertextualidad*, por estar en la génesis de la renovación metodológica de los años 80 y seguir una andadura indisociable del de la didáctica de la literatura, que tendría como prospectiva su ampliación al contexto de monografías y publicaciones en revistas no vinculadas directamente al área.

A partir del interés que ha suscitado este concepto en los investigadores, y que puede conocerse en las revistas científicas analizadas, se constata, en primer lugar, que aunque su uso esté muy extendido, la dispersión de los trabajos ha llevado hasta ahora a limitaciones respecto a la precisión terminológica y el alcance, originando también una indefinición de las posibles metodologías y ámbitos de actuación. Según el análisis de los 68 trabajos publicados en diez revistas referentes del área se constata que, si bien desde 2002 hasta la actualidad los trabajos que tienen como referente la intertextualidad están presentes de manera ininterrumpida, la representatividad en las revistas que constituyen el corpus es escasa. No existen apenas revisiones sobre el concepto o su utilidad sino trabajos sobre cuestiones particulares con poca relación entre sí. Sorprende, a pesar de que la intertextualidad se propuso como vía de renovación metodológica, las escasas investigaciones publicadas en estos medios

sobre su uso y proyección en las aulas. Por el contrario, predomina una vertiente teórica cercana a la literatura comparada sin concreción curricular. Dentro de los niveles educativos, es Secundaria donde el interés resulta más evidente y, en el caso de los contenidos abordados, la intertextualidad parece resultar particularmente fértil cuando se abordan los clásicos o la LIJ; en estos casos, hay un interés por un tratamiento interdisciplinar que, aun resultando también minoritario, ofrece vías de renovación al optar por la combinación de lenguajes artísticos. Finalmente, debemos advertir que muchas otras investigaciones, recogidas tal vez en estas revistas, han podido quedar excluidas del estudio por carecer de visibilidad a partir de los principales elementos de indexación.

Como conclusión, creemos que actualmente el área tiene ya revistas de calidad donde dar a conocer los resultados y sería deseable seguir aumentando el número para que las investigaciones no terminasen diluidas en grupos excesivamente amplios, permitiendo a los investigadores un acceso rápido y con garantías de avance. No está de más reivindicar, una vez más, la especificidad y necesidad de un área de origen multidisciplinar, sí, pero con carácter propio.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2016). La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte I, *Lenguaje y Textos*, 44, 39-59.

Alario, A. et al. (1998). El desarrollo del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: consideraciones sobre su consolidación, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 161-178.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2008). Literatura comparada y educación: una aproximación crítica, *Lenguaje y Textos*, 28, 11-28.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico, *Ocnos*, 5, 25-36.

Battaner, P. (2002). Investigación en la Didáctica de la lengua y de la literatura y la consolidación del área de conocimiento, *Revista de Educación*, 328, 59-80.

Díaz-Plaja, A. y Mendoza, A. (1988). Aproximación didáctica a la literatura comparada. En *Homenaje al profesor Vela Díaz*, (pp. 101-122), Málaga: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.

Díaz-Plaja, A. y Bordons, G. (1993). La literatura comparada: propuestas de trabajo. En A. Rodríguez López-Vázquez (Ed.). *Simposio Didáctica de Lenguas y Culturas*, (pp. 325-331), La Coruña: Universidad de La Coruña.

Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. doi:10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239

Giménez Toledo, E. (2018). La evaluación de las Humanidades y de las Ciencias Sociales en revisión, *Revista Española de Documentación Científica*, 41, (3), 1-15. doi: 10.3989/redc.2018.3.1552

González, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas, *Lenguaje y Textos*, 21, 115-128.

Gutiérrez Estupiñán, R. (1994). Intertextualidad. Teoría, desarrollos, funcionamiento, *Signa*, 3, 139-156. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/portales/signa/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--11/html/dcd92a92-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_21.html#I_16_

Guzmán, J. R. (1992). Las teorías de la recepción: su concreción en la didáctica de la literatura, *El Guiniguada*, 3/1, 143-148.

Haba Osca, J.; Peredo, J. y Osca-Lluch, J. (2014). El consumo de información en didáctica de la lengua y la literatura. En M.^a T. Tortosa et al. (Coords.), *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, (pp. 2809-2822), Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/40144>

López Pérez, M.^a M. y De la Maya, G. (Coords.) (2019). Nuevas perspectivas en Didáctica de la lengua y la literatura, Monográfico de *Campo Abierto*, 38/1. Recuperado de

<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/issue/view/256>

Meix, F. (1994). Teorías literarias y enseñanza de la literatura, *Textos*, 1, 53-64.

Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura*, Madrid: La Muralla.

Mendoza, A. (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura, *Signa*, 5, 265-288.

Mendoza, A. (1996a). Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo, *Lenguaje y textos*, 8, 9-54.

Mendoza, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid: Pearson Educación.

Mendoza, A. y Cerrillo, P. C. (Coords.) (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca: UCLM.

Montes, R. E. y Rebollo, M.^a J. (2006). La intertextualidad (1967-2007). El largo periplo de un término teórico, *Alfinge*, 18, 157-180.

Nikleva, D. y Cortina, B. (2014). La producción científica actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas españolas, *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 281-299.

Pimentel, L. A. (1988-90). Qué es la literatura comparada y cómo se puede usar en la enseñanza de la literatura, *Anuario de letras modernas*, 4, 91-107.

Rincón, F. y Sánchez Enciso, J. (1983). *La fábrica del teatro*. Barcelona: ICE.

Rincón, F. y Sánchez Enciso, J. (1984). *El taller de la novela*. Barcelona: PPU.

Rincón, F. y Sánchez Enciso, J. (1986). *El alfar de la poesía*. Barcelona: Teide.

Rodríguez Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Secundaria. *Ocnos*, 15/2, 119-135.

Romero, M. F. y Trigo, E. (Coords.) (2019). Desarrollos actuales y perspectivas de futuro en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, Monográfico de *Tejuelo*, 30.

Sanz, F. J., Guillén, C. y Barranco, N. (2017). Hacia la garantía de calidad editorial y científica de las revistas *Lenguaje y Textos* y *Porta Linguarum*, *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, (1), 141-162. doi:10.35362/rie731130

Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014), *Ocnos*, 13, 65-84. doi:10.18239/ocnos_2015.13.04

Villanueva, D. (1995). Literatura comparada y enseñanza de la literatura, 1616: *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 9, 97-103.

Villarrubia, A. (2013). La intertextualidad como formación literaria, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, 33-45.

Anexo: Corpus de artículos sobre intertextualidad en las revistas científicas del área (2002-2019).

Agut, F. (2002). ¿Ímito, copio o plagio? *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 30, 99-109.

Azevedo, F. (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. *Lenguaje y Textos*, 28, 75-82.

Blejer Eder, D. B. (2007). De la madriguera a la libertad: Intertextualidad como subversión en *Caperucita en Manhattan*. *AILIJ*, 5, 9-24.

Bosch, E. y Durán, T. (2009). OVNI: un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente. *AILIJ*, 2, 39-52.

Broide, M., Cuter, M.^a E. y Siro, A. (2018). ¿Qué odisea es la Odisea? Los clásicos y las TIC en la secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 82, 29-35.

Cancelas-Ouviña, L. P. (2018). Propuesta metodológica para el estudio de la presencia del folclore infantil en obras literarias. *Ocnos*, 17 (3), 55-67.

Caro Valverde, M.^a T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal, *Tejuelo*, 29, 245-274.

Caro Valverde, M.^a T. y González García, M.^a (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos, *Ocnos*, 9, 89-106.

Cristóbal, R., Sanjuán, M. y Villanueva, J. (2019). Educación literaria basada en canciones. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 83, 53-59.

de Vicente, M.^a I. (2014). Un nuevo enfoque de la lectura musical. Análisis literario, musical y didáctica del cuento *Mi madre la Oca*. *Investigaciones sobre Lectura*, 2, 15-23.

de Vicente, M.^a I. y García Gómez, M.^a (2018). Análisis de las adaptaciones literarias de *Hamlet* para su uso didáctico en el aula. *Ocnos*, 17/2, 20-32.

de Amo, J. M. (2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* de Benjamín Prado, *Ocnos*, 6, 21-34.

Departé, A. (2012). Descripción y análisis de las reescrituras y versiones de la materia cotidiana al servicio de la mediación lectora. *Ocnos*, 8, 33-48.

Díaz Armas, J. (2003). El libro dentro del libro: aspectos de la metaficción en la Literatura infantil y juvenil. *AILIJ*, 1, 25-51.

Díaz Armas, J. y Rodrigues, C. (2013). Libros ficticios y universales: la intertextualidad como diálogo. *AILIJ*, 11, 61-70.

Díaz Martínez, E. M. (2010). Una propuesta didáctica: intertextualidad e interdisciplinariedad en las *Danzas de la muerte* medievales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 125 - 147.

Dueñas, J. D. y Tabernero, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico, *Tejuelo*, 16, 65-77.

Echazarreta, C. (2005). Literatura a través del cine. Cine gracias a la literatura. Una mirada conjunta en el bachillerato. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 40, 58-68.

Encabo, E. y Montaner, A. (2012). La promoción de la lectura y el trasvase cultural literario: una investigación en Enseñanza Secundaria Obligatoria basada el tópico del amor. *Álabe* (5). Recuperado de <http://www.ual.es/alabe>.

Ezpeleta, F. (2012). Barba azul: de Perrault a Wenceslao Fernández Flórez. *Tejuelo*, 13, 9-23.

Falguera-García, E. (2019). Alicia en el laberinto intertextual: del hipertexto a la pantalla, *Ocnos*, 18, (2), 65-74.

Fernández Cobo, R. (2015). Ricardo Piglia: el lector de la tribu. *Tejuelo*, 21, 117-136.

Fernández Vázquez, M. (2011). Los premios literarios, una estrategia en Carlos Casares. *AILIJ*, 9, 61-69.

Ferreira, M.^a C. (2012). La reescritura de brujas y princesas en la literatura infantil y juvenil gallega del siglo XXI. *AILIJ*, 10, 47-56.

Fischer, M. B. (2011). *Hexe Lilli-Kika Superbruja*. *AILIJ*, 9, 71-86.

García Anaya, E. (2013). Un pequeño ejercicio para entender la intertextualidad. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, 61-70.

García Linares, J. M.^a (2013). Enseñar literatura en entornos digitales. *Álabe* (7). Recuperado de <http://www.ual.es/alabe>.

García Padrino, J. (2002). El «Pinocho», de Salvador Bartolozzi: un caso particular de intertextualidad. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 14, 129 – 143.

González, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas, *Lenguaje y Textos*, 21, 115-128.

González Vera, P. (2012). La presencia de nursery rhymes y Disney en Shrek y Shrek 2. El papel de la intertextualidad en DreamWorks. *AILIJ*, 10, 57-68.

González Vera, P. (2016). Los juegos del hambre: un mundo distópico, intertextual y simbólico. *AILIJ*, 14, 93-104.

Guerrero, P. y Cano, Á. G. (2009). La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del Cancionero. *Lenguaje y Textos*, 29, 103-124.

Hagedorn, H. C. (2011). Notas sobre Feral y las cigüeñas, de Fernando Alonso, y la “Historia del califa cigüeña” (Wilhelm Hauff, Sara Cone Bryant). *Ocnos*, 7, 7-23.

Herrada-Valverde, G., y Herrada-Valverde, R. I. (2017). Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto. *Ocnos*, 16 (2), 7-16. doi:10.18239/ocnos_2017.16.2.1287

Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato, *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 55, 27-38.

Lemus, I. (2009). Grado de adaptación en las traducciones de *Alice's Adventures in Wonderland*. *Tejuelo*, 4, 33-55.

López González, R. C. (2017). Literatura infantil y juvenil en el cine de animación de Dreamworks (2000-2012): La intertextualidad audiovisual humorística, *AILIJ*, 15, 89-103.

López Ruano, R. (2014). El reflejo de la lectura de Monterroso en *El hombre duplicado*. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 50-56.

Lorenzo García, L. y Rodríguez Rodríguez, B. (2015). La intertextualidad en los textos audiovisuales: el caso de Donkey Xote. *Ocnos*, 13, 117-128.

Lorenzo, M. y Quintairos, A. (2018). Destripando la historia: análisis de la influencia de la intertextualidad y la transgresión en la viralidad de los vídeos con doble receptor, *AILLIJ*, 16, 95-114.

Marco, M.^a y Bañón, D. (2016). Cambiemos la historia. Una creación hipertextual basada en las TIC. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 36-43.

Martín Rogero, N. (2004). La huella medieval del camino de Santiago en la narrativa juvenil española, *AILLIJ*, 2, 113-126.

Martín Rogero, N. (2008). Ficción literaria y educación: lo fantástico medieval en la narrativa juvenil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 191-209.

Martín Rogero, N. (2012). Entre risas y brumas: un recorrido hipertextual por el mundo artúrico. *Ocnos* 8, 21-31.

Martínez Ferrer, H. (2012). *Con ojos americanos* y el cañamazo del *Lazarillo* (Un ejemplo de intertextualidad creativa), *Tejuelo*, 13, 142-160.

Martos García, A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde El Quijote. *Ocnos*, 5, 55-68.

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2019). Revisitando a Feijoo: las (re)lecturas de las tradiciones y la encrucijada de la educación literaria. *Tejuelo*, 29, 131-160. doi:10.17398/1988-8430.29.131

Mendoza, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, 11-23.

Millán, P. J. (2003). Shrek. Reflexiones contadas sobre la ficción y la parodia. *Cauce*, 26, 231-260.

Mínguez, X. (2012). Subversión e intertextualidad en la saga Shrek. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 249-262.

Pérez Parejo, R. (2012). La influencia de la poesía portuguesa en la obra de Ángel Campos Pámpano: ejemplos y significación, *Tejuelo*, 14, 58-85.

Quiles, M.^a C. (2012). Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua, *Álabe*, 6. Recuperado de www.revistaalabe.com.

Quiles, M.^a C. (2010). La intertextualidad en el aula de español como lengua extranjera: música, texto e imagen. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 54, 113-123.

Reis da Silva, S. (2006). Manuel António Pina`s Aquilo que os olhos vêem ou o admastor: Imagery, history and intertextuality. *AILLJ*, 4, 93-105.

Reis da Silva, S. (2013). La presencia de Luisa Ducla Soares en la literatura infantil portuguesa: los niños y las representaciones de la diversidad. *AILLJ*, 11, 137-142.

Rienda, J. y Núñez, M.^a P. (2013). Composición escrita e intertextualidad. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, 46-60.

Rivera, P. y Romero, M. F. (2017). Acercarnos a la literatura desde la interculturalidad: una propuesta comparatista a partir de la intertextualidad de los clásicos. El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist, *Álabe*, 15, Recuperado de <http://www.revistaalabe.com>.

Rodríguez Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Secundaria. *Ocnos*, 15/2, 119-135.

Rodríguez Salas, G. (2004). El conflicto generacional en Katherine Mansfield: El caso de “Sun and Moon”, *AILLJ*, 2, 199-214.

Romero, M. F., Trigo, E. y Moreno Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17 (3), 68-85.

Ruiz Domínguez, M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados. *AILLJ*, 10, 155-171.

Salido, J. V. y Salido, P. V. (2016). La hipertextualidad entre literatura y cine: el caso de Charlie y la fábrica de chocolate, *Lenguaje y Textos*, 44, 61-71.

Sánchez García, S. (2011). Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso, *Ocnos*, 7, 7-22.

Senís, J. (2004). Valores, literatura y libros de texto (una propuesta para el estudio de los valores en los libros de texto de primaria). *AILIJ*, 2, 215-230.

Sifontes, L. C. (2015). Intertexto, autorreferencia y patrimonio: Los cuentos de Beedle el Bardo en la construcción del mundo de Harry Potter, *AILIJ*, 13, 145-166.

Silva, P. H. (2006). La lectura de una lectura. La función del intertexto en los procesos de interpretación textual. *Lenguaje y Textos*, 23-24, 109-131.

Tabernero, R. (2007). Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario. *Lenguaje y Textos*, 26, 53-62.

Villarrubia, A. (2013). La intertextualidad como formación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, 33-45.

Principales dificultades del alumnado universitario novel a la hora de elaborar un texto científico*

Main difficulties of novel university students when preparing a scientific text

Pedro Vázquez-Miraz

Universidad Tecnológica de Bolívar

pvasquez@utb.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5801-1728>

Camila Rentería

Universidad Tecnológica de Bolívar

camilarenteriagomez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5285-0881>

María José Martínez

Universidad Tecnológica de Bolívar

martinezcastronariajose9@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3178-9983>

Katherine Zapata

Universidad Tecnológica de Bolívar

kazaga_26@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8841-2584>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.117

Fecha de recepción: 18/02/2020
Fecha de aceptación: 14/05/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Vázquez-Miraz, P.; Rentería, C.; Martínez, M.^a, J.; Zapata, K. (2020). Principales dificultades del alumnado universitario novel a la hora de elaborar un texto científico. *Tejuelo* 32, 117-146.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.117>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *Estudios de género, de economía, comunicación y educación (II)* del grupo de investigación *Desarrollo, Salud y Desempeño Humano* de la Universidad Tecnológica de Bolívar.

Resumen: El presente trabajo de investigación-acción es un análisis mixto de corte descriptivo de los errores de micro-redacción, macro-redacción, metodológicos y de escritura en una presentación pública cometidos por 46 estudiantes noveles de psicología al realizar una recopilación de artículos científicos para una materia académica; escogiéndose el proyecto de mayor calidad del semestre y comparándolo con los demás trabajos académicos de la asignatura. El objetivo de esta experiencia pedagógica se fundamenta en que los estudiantes deben aprender destrezas tan importantes en la investigación como la capacidad de conseguir información científica fiable y válida en diferentes bases de datos, el sintetizar todos esos datos en un documento genuino que se rige por reglas específicas de escritura y el realizar una presentación de los resultados en un aula con público en un tiempo estipulado. Las principales conclusiones de este estudio resaltan que los alumnos universitarios tienen carencias importantes a la hora de realizar un resumen integrado y estructurado basado en una normativa concreta.

Palabras clave: escritura científica; artículos de investigación científica; didáctica; enseñanza de la escritura científica; géneros textuales.

Abstract: The present research-action work is a descriptive mixed analysis of the micro-writing, macro-writing, methodological and writing in a public presentation errors committed by 46 novel psychology students when they making a compilation of scientific articles for an academic subject; choosing the highest quality project of the semester and comparing it with other academic works of the course. The objective of this pedagogical experience is based on the fact that students must learn researching skills such as important in research as the ability to obtain reliable and valid scientific information in from different databases, synthesizing all these data in a genuine document that is administrated by specific rules of writing and finally, they must make a public presentation of the results in a classroom within a stipulated time. Principal conclusions of this study indicate that university students have significant lacks when it comes to making an integrated and structured summary based on a specific regulation.

Keywords: academic writing; scientific research articles; didactic; scientific writing teaching; textual genres.

I

ntroducción

El que los alumnos universitarios manejen con soltura la *escritura académica*¹, entendida como “todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico” (Camps y Castelló, 2013, p. 24), es uno de los principales objetivos que tienen las entidades de educación superior, pues así pueden lograr que sus estudiantes se conviertan en miembros de pleno derecho de la amplia y diversa comunidad científica (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Rakedzon y Baram-Tsabari, 2017). Para conseguir tal objetivo, los alumnos universitarios tienen que conocer, comprender y manejar las particularidades específicas de la escritura científica; una actividad vital en el contexto cultural de la educación superior (Campo, Escorcía, Moreno y Palacio, 2016), en contraste con la educación secundaria, que simplemente exige a sus estudiantes “que comprendan y usen de forma

¹ Cuando la enseñanza tiene lugar en la universidad se prefiere usar el término “científico”, pero si la docencia se dirige directamente a la actividad profesional prevalece el término “técnico” (Álvarez de Mon, 2001).

adecuada los planteamientos de otros autores (...) y, al tiempo, que expresen con voz propia sus ideas” (Ramírez y López-Gil, 2018, p. 16).

En el área de la psicología se requiere además de esta competencia declarativa unos conocimientos procedimentales de difícil medición (Rosas, 1992). Algo lógico ya que el objetivo de esta ciencia es entender por qué los individuos piensan y actúan de la manera en que lo hacen (Kantowitz, Roediger y Elmes, 2001) y como revelan Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister (2007), para ello se deben diseñar teorías e investigaciones eficientes; siendo uno de los primeros pasos el hacer una correcta revisión de la literatura de la temática². Una actividad más habitual en las ciencias sociales y humanidades que en el ámbito de las ciencias físicas y las ingenierías (Whitmire, 2002 citado en Catalano, 2013). Así pues, a la hora de realizar esta tarea, el alumno se encuentra casi siempre con varias dificultades (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005) tales como el interpretar y entender el específico lenguaje científico que se maneja en el entorno académico e investigativo (Coolican, 1994; Kerlinger y Lee, 2002).

Entendida la enseñanza de la escritura en educación superior desde muchos enfoques implícitos y vista como una transcripción, un talento, una habilidad básica, una inspiración individual, un sinónimo de vocabulario y ortografía o incluso como algo no enseñable (Navarro y Mora-Aguirre, 2019), en ocasiones se asume equivocadamente que el estudiante universitario ya debería encontrarse muy familiarizado con este tipo de actividades y por lo tanto la habilidad de escritura no tendría que ser enseñada en la universidad. Se entendería así que esta competencia sería fácilmente transferible a otras situaciones (Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez, 2011); más la realidad que impera en muchos países es que la formación general de los estudiantes que ingresan a la universidad es muy baja en esta área (González, 1998; Ochoa y Cueva-Lobelle, 2014).

² Entendido este término como “un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio” (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p. 64).

Mientras que el éxito académico universitario puede ser fácilmente operacionalizado por indicadores cuantitativos como el número de créditos aprobados, notas o tiempo de estudio (Rosas, 1992), analizar las dificultades académicas en los niveles educativos superiores es más complejo al ser éstas muy numerosas. Como indica Edel (2003, p. 11) esta categoría abarca “desde una mala ortografía hasta la incapacidad para llevar a cabo procesos de pensamiento elementales, tales como el análisis, la síntesis o un proceso de evaluación”, debiendo el alumno superar estos problemas con la dirección de sus profesores. Respecto a las específicas dificultades en escritura en la universidad (Tabla 1), para Restrepo-Baena (2012) los errores ortográficos evidencian el escaso hábito por la lectura que tienen los actuales universitarios, siendo las equivocaciones lingüísticas más comunes el inadecuado uso de la distinta tipografía, el mal uso de las mayúsculas y los errores con los signos de puntuación (Bassi-Follari, 2016); entendiendo Gómez-Camacho y Gómez-Del Castillo (2015, p. 101) que los errores ortográficos “no dependen de las características del texto, sino de la formación del emisor”.

Tabla 1

Principales dificultades del alumnado universitario en el área de la escritura

Carranza et al., (2004)	Carlino (2004)	Uribe-Álvarez et al. (2011)	Cortés-Trujillo (2012)	Valverde (2016)
Ausencia del hábito de lectura	La dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector	El deficitario estado de los procesos lectores y escritores del alumnado	Conceptos, propósitos e ideas ambiguos en el informe	Escasa comprensión lectora y del repertorio lingüístico
Desinterés personal	No uso del potencial epistémico de la escritura	Mayor dificultad y complejidad de los textos académicos en el ámbito universitario	Apoyos escasos para escribir	Desconocimiento del género del trabajo
Factores socio-económicos	La propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y no	Uso inapropiado de estrategias	Proceso deficiente para la escritura de los textos	Dificultades para presentar textos coherentes.
Avances tecnológicos			Tácticas ineficaces para la escritura	Carencias ortográficas, gramaticales
				Falta de

sustantivos	cognitivas	conocimientos
La dilación o postergación del momento de empezar a escribir	Pobre desarrollo de competencias propias	de un sistema de citación y referenciado
	Aspectos actitudinales inadecuados y baja motivación	Ignorancia de la metodología
		Plagio de trabajos

Fuente: elaboración propia, 2020

Además de estas dificultades, la forma de escritura presente en los textos científicos de psicología se rige por las normas de la Asociación Americana de Psicología (APA), reglas que todo psicólogo tiene que manejar a la perfección. Aunque las tecnologías vigentes han facilitado el tedioso trabajo de la maquetación y han fomentado la lectura frente a las limitaciones de los rígidos formatos físicos del pasado (Said-Hung et al., 2015; West y Chew, 2015), también han erradicado magníficas herramientas pedagógicas en aras de la inmediatez digital.

De esta manera, las universidades han propuesto un número de alternativas para mejorar el desempeño de sus alumnos en lecto-escritura de textos avanzados (además del uso de las TICs) tales como la creación de talleres y/o cursos de refuerzo en el primer año de la carrera o la mayor articulación de los planes de estudio universitarios en función a la formación recibida en colegios e institutos (Álvarez, 2012). Si bien son muy loables los esfuerzos que hacen estas organizaciones educativas, estas estrategias estarían centradas exclusivamente en los datos y los formatos de enseñanza al obviarse las valoraciones prácticas académicas (Ortiz-Casallas, 2011) e ignorando que las incapacidades del alumnado tienen su origen en las deficiencias de las funciones cognitivas y en su mal manejo (Otero, 1990; Campo et al., 2016; Avedaño, Paz y Rueda, 2017).

Creemos también necesario reseñar de forma breve los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Maestría (TFM); uno de los enfoques prácticos más relevantes³ que las universidades han desarrollado para aproximar la metodología académica-científica a sus alumnos. Este tipo de actividades, definidas como trabajos de síntesis en las que los alumnos integran y aplican los conocimientos y destrezas que han obtenido durante sus estudios (Freire-Esparís et al., 2015), presentan una intensa relación con la escritura académica, en la cual se va incrementando el nivel de exigencia en los niveles académicos de posgrado y doctorado (Vargas-Franco, 2015).

A través de la selección, integración y organización de argumentos de diferente procedencia que giran en torno a una determinada idea central, el estudiante además de fortalecer su capacidad de condensar información también refuerza el pensamiento científico gracias a la unificación creada en el propio texto formada por juicios de valor y contraargumentos (González-Lamas, Cuevas y Mateos, 2016). Para Valverde (2016), las mayores dificultades que tienen los educandos para finalizar con éxito estos informes, serían similares a las que puede encontrar un joven en el campo de la ciencia en general.

1.- La enseñanza de la escritura académica en la Universidad Tecnológica de Bolívar

El programa de psicología de la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB) nació en el año 1993, teniendo como principio fundamental el de suplir una importante necesidad de formación especializada en la región caribeña colombiana (Ripoll, 2011), amparándose este programa académico en unos lineamientos pedagógicos globales que están claramente definidos por la propia

³ Este tipo de trabajos académicos fueron implantados en España en el curso académico 2010/2011 durante el proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (Leví-Orta y Ramos-Méndez, 2013), si bien, en países latinoamericanos, estas actividades instructivas tienen una larga tradición histórica.

institución. Este plan de cuatro años de duración y estructurado en ocho semestres cuenta con una amplia gama de programas que introducen y profundizan a sus estudiantes en el campo de la escritura académica, siendo algunas de las materias más importantes de esta área, las asignaturas de *Composición de textos científicos* y *Fundamentos de investigación*, las cuales pertenecen al área de ciclo básico disciplinar y son cursadas por los estudiantes de psicología durante el segundo semestre, favoreciéndose así que la escritura académica se enseñe como un proceso global y no como una simple clase de inicio de curso (Zambrano y Guerrero, 2015).

El curso de *Composición de textos científicos* es entendido como una continuación de la asignatura del primer semestre *Habilidades del pensamiento*⁴ y tiene como metas desde que el alumno comprenda la estructura general de las frases en castellano, el abordaje de la construcción de párrafos y la identificación de las ideas principales del escrito, hasta lograr entender los textos científicos como unidades globales estructuradas (Schumacher, Serrano y De Castro, 2011); mientras que la asignatura de *Fundamentos de investigación* es concebida como una combinación teoría-práctica de actividades que permite tanto el acercamiento a prácticas investigativas y académicas como a la elaboración de un trabajo teórico científico escrito.

2.- Metodología

La metodología empleada en el presente trabajo se basó en un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) característico de la investigación-acción. Una propuesta con una larga trayectoria histórica diseñada por el psicólogo social Kurt Lewin (1946) y que en el ámbito educativo es de uso habitual (Elliot, 1990), siendo el problema de trabajo identificado inicialmente el escaso bagaje de los alumnos de primer grado de psicología de la UTB en escritura académica; debilidad

⁴ Este tema es concebido “como un taller de argumentación en el cual se abordan toda clase de textos, en los que se busca desentrañar su estructura argumentativa, sus principales estrategias retóricas y se aspira a poder hacer una evaluación lógica de su corrección argumentativa” (Schumacher et al., 2011, p. 39).

intuida por los profesores de las materias de primer semestre y que fue comentada a los docentes del siguiente período. De este modo, uno de los objetivos pedagógicos de la materia *Fundamentos de investigación* fue detectar las principales dificultades de estos estudiantes en este ámbito específico, habiendo presentado una mejora significativa en este desempeño todos los alumnos que superaron la asignatura.

Por medio del análisis de contenido de la parte práctica de la asignatura (50% del total / siendo pruebas objetivas la otra mitad de la nota) medida ésta por una rúbrica que oscilaba entre rango de 0-50 fácilmente adaptable al rango de calificaciones de Colombia; un mínimo de 0.0 y un máximo de 5.0), el alumno tenía que realizar la elaboración de una revisión de textos científicos de un tamaño mínimo de 4.000 palabras (utilizando como requisito básico sencillas bases de datos como Google Académico y Dialnet) y hacer una posterior defensa pública en el aula. En este trabajo se indican los principales errores de micro-redacción (fallos de ortografía, gramática, vocabulario y estilo), de macro-redacción (problemas de formato, estructura y cohesión textual), de metodología (selección y ponderación de artículos y manejo de bases de datos) (Sabaj, 2009) y de la escritura específica de una presentación pública que los educandos universitarios han cometido durante este ejercicio pedagógico. La muestra quedó conformada por 21 trabajos realizados por 46 alumnos (7 varones y 39 mujeres), no habiendo durante el curso ninguna deserción y fomentándose en todo el proceso de enseñanza el trabajo en equipo. La modalidad elegida mayoritariamente por los futuros psicólogos fue la colectiva (ocho grupos de tres o cuatro individuos, ocho parejas y solo cinco trabajos individuales).

El proceso pedagógico se dividió en tres ciclos de 45 días de duración aproximada y de idéntico peso evaluativo (un tercio del total), coincidentes con los tres períodos de evaluación clásicos que rigen en la educación superior colombiana. La secuencia didáctica de carácter práctica quedó conformada por una primera evaluación de un trabajo de revisión teórica, una segunda revisión de ese mismo trabajo mejorado y una tercera nota en base a una exposición ya mencionada, ciñéndonos

en este documento explícitamente a los errores de escritura realizados en todo el material elaborado por los alumnos (incluyendo las diapositivas de la parte final y obviándose la temática de las habilidades orales). Un aspecto didáctico éste último que muchos programas académicos no promueven (Rakedzon y Baram-Tsabari, 2017) y el cual no será analizado en este informe, si bien es interesante destacar que estas capacidades (junto a las de escritura) se refuerzan al participar muchos estudiantes en unas jornadas científicas. Un acto realizado por el programa de psicología de la UTB a final de cada semestre.

La memoria escrita tenía que elaborarse siguiendo unas específicas reglas de maquetación (dadas previamente en clase), se debía cumplir la normativa APA (sexta edición) y debía poseer la típica estructura cerrada de un artículo científico formada por varios apartados básicos: resumen, introducción, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas (López-Hernández, Torres-Fonseca, Brito-Aranda y López-Hernández, 2014; Martín, 2017). Una distribución que limitaría las opciones del estudiante a la hora de confeccionar un discurso abierto y creativo (Baquero y Martínez, 2019). Como recursos didácticos empleados, además del material físico básico (aula, mobiliario, proyector y sistema informático) cabe citar el amplio repertorio de materiales electrónicos con las que cuenta la biblioteca de la UTB a completa disposición del alumnado, tales como bases de datos (Springer, Scopus o J-Stor entre otras), libros, revistas, etc.

El primer borrador, además de la estructura y el tamaño, tenía como requisito fundamental el usar (como mínimo) quince referencias de artículos científicos indexados (cinco de ellos de alta calidad, presentes en Scimago). Una vez dada la retroalimentación de este trabajo y las recomendaciones docentes (animándose siempre a manejar textos de lengua inglesa), en la segunda entrega se debía ampliar el número de referencias y añadir otro tipo de recursos bibliográficos tales como libros, capítulos de libro y tesis doctorales. Si ese trabajo era apto se permitía al alumno sustentar su obra en una exposición pública, teniendo que sintetizarse ese material en unas sencillas diapositivas.

Los indicadores específicos que el docente tuvo en cuenta para evaluar los trabajos, (además de la puntualidad en la fecha de entrega ya que no se aceptaban entregas a destiempo) fueron los elementos tradicionales de cualquier rúbrica (Anexo 1). Unos criterios específicos en las modalidades escritas con varios niveles de desempeño evaluados inicialmente de forma dicotómica: no apto (puntuaciones entre 0.0 y 2.9) / apto (puntuaciones entre 3.0 y 5.0) (Ramírez y López-Gil, 2018). La evaluación práctica de los dos primeros informes se realizó mediante una rúbrica concreta de textos escritos de la propia UTB, un instrumento diseñado por un equipo especializado de profesores de la Coordinación de Humanidades del área de formación en lectura y escritura de esta entidad educativa (Anexo 1); mientras que, para la calificación de la exposición se tuvo en cuenta la presencia (o no) en las diapositivas de faltas gramaticales y de ortografía, la riqueza léxica empleada y la concordancia citas-referencias entre otros factores.

Además, se compararon específicamente los errores del material estudiantil titulado *Síndrome de X Frágil* con el resto de los trabajos. Un proyecto seleccionado por su calidad por el propio docente para ser el representante final de la materia en las Jornadas Científicas de Psicología de la UTB en la modalidad de póster (Anexo 2), el cual fue creado posteriormente a la finalización de las clases para competir con otros estudiantes universitarios de esta carrera, pero de otros semestres. Este cartel obtuvo uno de los principales galardones de este evento tras su evaluación por jurados independientes (Anexo 3) siendo los factores evaluados en los pósteres de estas jornadas los aspectos relacionados con el contenido (33.33%), el diseño (33.33%) y la sustentación oral (33.33%).

3.- Resultados

Como ya hemos dicho, las actividades educacionales analizadas en este artículo se encaminaron en el objetivo didáctico de que el estudiante universitario pudiera adquirir una escritura científica básica y una capacidad mínima para poder exteriorizar conocimientos de idiosincrasia investigativa. Aspecto que fue logrado por la totalidad de los alumnos al superarse el curso de *Fundamentos de investigación de*

manera satisfactoria (con un promedio global ligeramente superior a la cifra de 3.5).

Es reseñable destacar que las notas académicas del curso durante los tres cortes del semestre mantuvieron una dinámica ascendente y que la parte teórica (la mitad de la nota total y un elemento no analizado en este estudio) favoreció que muchos estudiantes superaran finalmente la materia. Así, se pudo observar que la media de la calificación del primer corte no llegó al aprobado ($M = 2.86$) debido a un desempeño mediocre en el primer examen ($M = 3.10$), a que tres trabajos colectivos cometieron plagio (evaluados todos los implicados con el valor de 0.0) y que otros tres informes copiaron páginas enteras citando a la fuente (evaluados con un 1.0), lo que produjo una primera nota global práctica baja ($M = 2.6$). Por el contrario, los promedios prácticos (y teóricos) del segundo y tercer corte fueron cercanos a la cifra de 4.0 (al verse una mejora significativa en la prueba objetiva y erradicarse el plagio y la copia directa /parte práctica, $M = 4.1$), alcanzándose las puntuaciones máximas en el final del curso (parte práctica, $M = 4.4$).

Esto evidentemente no indicaría que en los trabajos del primer y segundo corte y las presentaciones finales no hubiera numerosas faltas durante estas secuencias didácticas, pues el estudiantado de primer año aún no estaba familiarizado con la temática del curso e ignoraba muchas cosas que un investigador asumiría que son de sentido común (tales como el acto de copiar páginas enteras citando la fuente). A rasgos generales, los principales desaciertos realizados por estos futuros psicólogos bien podrían ser clasificados de la siguiente manera (Tabla 2):

Tabla 2

Principales fallos de redacción y presentación encontrados en el estudiantado

	Errores de micro-redacción	Errores de macro-redacción	Errores de metodología	Errores de escritura en la presentación
Trabajo Síndrome de X Frágil	Mínimos errores ortográficos y de acentuación (cuatro errores) ⁵	Uso de un título inadecuado para un artículo científico (demasiado genérico)	Limitada presencia de bibliografía reciente	Sin problemas dignos de mención
	Escasas incoherencias gramaticales (dos errores) ⁶	Fallos menores en la citación de autores (dos errores) ⁸		
	Abuso de adverbios y muletillas ⁷			
Resto de trabajos académicos	Abundantes errores graves de ortografía (más de siete faltas por trabajo)	Uso de títulos inadecuados (demasiado ambiguos o excesivamente largos)	Uso exclusivo de fuentes y datos bibliográficos en idioma español (en quince trabajos)	Diapositivas con el mismo texto repetido (en dos trabajos)
	Constantes incoherencias en el uso de tiempos verbales	Problemas de maquetación. Falta de un formato común	Ausencia de explicaciones	Faltas de ortografía leves Ausencia de

⁵ Aparecen escritos los desatinados términos *anterior mente*, *localizo* (en vez del correcto *localizó*), *bibliograficas* (por bibliográficas) y *Sanchez* (por Sánchez).

⁶ Véase las siguientes sentencias descaminadas: *aspectos del desarrollo cognitivo, psicológicos y sociales o el fenotipo conductual de los niños con síndrome de X frágil es muy diversos*.

⁷ Se han contabilizado 29 adverbios terminados con el sufijo *-mente*, la muletilla *por otro lado* se ha mencionado ocho veces y la expresión *por otra parte* aparece en tres ocasiones. Se ha utilizado en todo el texto una docena de veces la palabra *diagnóstico*.

⁸ Véase los dos únicos errores en esta tarea: la omisión en la fecha de la siguiente cita secundaria (Rogers et al.; citado en García-Nonell et al., 2006) y la incongruencia entre esta cita (Robles y Sánchez, 2013) y su respectiva referencia bibliográfica: Robles-Bello, M. y Sánchez, D. (2013).

Numerosos errores de concordancia número-género	(seis trabajos)	en el método de selección de los artículos mencionados (en doce trabajos)	referencias bibliográficas (en siete trabajos)
Pobreza de vocabulario y léxico repetitivo	Incongruencias entre las citas y las referencias bibliográficas	Bibliografía no actualizada	Presencia de fondos y/o imágenes que imposibilitaron la lectura del texto (en dos trabajos)
Bajo nivel de estructuración y conexión textual	Párrafos excesivamente largos, más de veinte líneas (en nueve trabajos)	Nula información de las bases de datos utilizadas (en tres trabajos)	
	Fallos graves en la citación		

Fuente: elaboración propia, 2020

A pesar de la cantidad de equivocaciones cometidas por los estudiantes universitarios, se asumió que la calidad de los productos concebidos por los educandos resultó más que aceptable ya que la asignatura de *Fundamentos de investigación* fue una de sus primeras experiencias en el ámbito de la escritura científica y no hubo suspensos; destacando el hecho de que catorce alumnos, que fueron duramente penalizados en su primera entrega por malas prácticas (más por desconocimiento que por otros factores), pudieron aprobar finalmente el curso.

En resumen, los yerros de escritura más frecuentes de este entorno educativo específico fueron básicamente los problemas de gramática y ortografía, la inadecuada utilización de la normativa de la 6ª edición de la APA (reglas y entidad que desconocían por completo al inicio de la materia) y la sustancial dificultad para crear y mantener una estructura global entendible en un documento; al estar el alumnado acostumbrado en el pasado a realizar meras actividades de lecto-escritura inconexas como los controles de lectura o los dictados.

4.- Discusión de resultados

Aunque reiteramos que los trabajos analizados cumplieron con creces las expectativas del docente, siendo los esfuerzos de los alumnos más brillantes reconocidos por agentes externos en un evento científico independiente, eso no nos ha impedido asumir que, como cualquier tarea de aprendizaje basada en la observación exploratoria, esta didáctica también ha presentado una serie de limitaciones relevantes. La no realización de una prueba de nivel de lecto-escritura al inicio y al final del curso, la posible presencia de sesgos evaluativos subjetivos en el docente, el escaso control de variables extrañas o la no detección de malas prácticas estudiantiles por no contar con sistemas informáticos de detección anti-plagio (problema resuelto recientemente en la Universidad Tecnológica de Bolívar con la adquisición del programa Turnitin) fueron las principales carencias de esta investigación.

Como apuntan Gómez-Rodríguez, Carranza-Abellá y Ramos-Pineda (2016), aunque la literatura científica sobre el desarrollo en competencias de lectura y escritura es bastante prolífica y abundante, los análisis de estas mismas aptitudes en estudiantes universitarios son mucho más escasos, pues además de que ésta es una línea de investigación bastante reciente (Ortiz-Casallas, 2011), el interés por el propio concepto de competencia científica tuvo menos atención académica que la implementación de la enseñanza orientada a la investigación (Böttcher y Thiel, 2017).

El asumir simplistamente que la escritura es una mera herramienta que se puede cuantificar en función del número de equivocaciones que cometen los estudiantes es una concepción fuertemente criticada por una parte de la lingüística al determinarse que, si se tergiversa la naturaleza de la escritura se juzgaría mal las necesidades de los alumnos y no se realizaría ningún cambio curricular efectivo (Rose, 1985). Es por eso valioso recordar la relación significativa entre la escritura y diferentes procesos psicológicos como el pensamiento, la motivación o la ansiedad sentida por los graduados a

la hora de realizar tareas de escritura y su percepción de autoeficacia (Huerta, Goodson, Beigi y Chlup, 2016).

De todas maneras, las principales inexactitudes y fallas cometidas que se han encontrado en este trabajo apenas difieren con los realizados por estudiantes de otros entornos educativos:

- Existencia constante de numerosos errores ortográficos (Sabaj, 2009) ya que el alumno apenas revisa lo escrito o usa meramente auto-correctores y presencia de un estilo de redacción pobre que no facilitaba la lectura al destinatario final, al no ser el texto ni breve ni estar cohesionado (Khuwaileh y Shoumali, 2000; Restrepo-Baena, 2012).
- Manejo de títulos generalistas y difusos en vez de “una breve y concisa descripción que refleje con precisión el artículo” (López-Hernández et al., 2014, p. 239) y un abuso de las voces activas (Rakedzon y Baram-Tsabari, 2016).
- Presencia de plagios literales, al no mencionar las fuentes documentales que han sido manejadas, pobre parafraseo al copiar textos literales de otros autores (Alzahrani, Salim y Abraham, 2012) y continuas incongruencias entre las citas y sus correspondientes referencias bibliográficas en el documento (Restrepo-Baena, 2012); además de presentar textos con diferentes formatos de letra y una limitada maquetación (Sabaj, 2009).
- Uso de bibliografía que apenas tenía relación con la temática del relato (Restrepo-Baena, 2012), siendo el objetivo de los estudiantes alcanzar el mínimo de palabras exigido por el maestro junto a una elección exclusiva de bases de datos digitales (Catalano, 2013) complementada con una fuerte predilección por fuentes de escaso rigor científico (blogs, redes sociales...).

Conclusiones

La finalidad básica de esta actividad formativa consistió en que los alumnos se hubieran familiarizado con las características principales de la escritura científica, estando por tanto la evaluación profesoral centrada en el contenido del texto, el plagio académico y el correcto uso de las normas de la sexta edición de la APA (Morales-Morgado y Campos-Ortuño, 2014). Esto no obvia la importancia e influencia del estilo educativo utilizado por el profesor universitario y las propias (y limitadas) estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos (Jerónimo-Arango, Yaniz-Álvarez y Cárcamo-Vergara, 2020), habiendo entendido que el primero debe convertirse siempre en un guía activo. Una labor que no todos los maestros están dispuestos a hacer pues para modificar las formas tradicionales de enseñar se requiere bastante tiempo y paciencia (Carlino, 2003) ya que se asume por muchos profesores y alumnos que dentro de las funciones de los docentes universitarios no está el hacerse cargo de la lectura y la escritura (Cartolari y Carlino, 2012; Carlino, 2017):

Tanto los profesores como los alumnos sostienen un modelo restringido acerca de la enseñanza de las asignaturas y de su objeto. Enseñar en las ciencias sociales se concibe en términos de que el profesor exponga oralmente y explique conceptos. En consecuencia, no se considera que el rol del docente incluya andamiar (guiar y retroalimentar) nuevas prácticas (en este caso, de lectura y escritura) para que, progresivamente, el alumno las aprenda. El aprendizaje se concibe como la internalización más bien pasiva de significados preformados transmitidos por el docente. No se suele considerar que la participación de los alumnos en tareas de lectura y escritura desafiantes, en ciertas condiciones y con ciertas ayudas pedagógicas, resulte imprescindible para favorecer el aprendizaje de los temas sobre los que se lee o escribe (Carlino, 2017, p. 118).

Una de las primordiales fuerzas de este documento, además de su valor pedagógico, es su polivalencia debido a que este producto permitió introducir, de forma activa y directa a las diferentes perspectivas que tienen los dos agentes fundamentales de una clase universitaria (educador y educando) durante todo el proceso didáctico. Ambos actores fueron los hacedores de este artículo científico puesto que, una vez celebrada la Jornada Científica de Psicología, y como

recompensa por el buen desempeño de las representantes de la clase de *Fundamentos de investigación*, tres alumnas fueron invitadas a colaborar en la realización de este texto, ayudando al profesor en tareas sencillas adaptadas a su nivel formativo.

Finalmente, para el docente de la materia el resultado global obtenido fue más que positivo, dado que, aunque de antemano se conocía la limitada perspectiva de comprender la escritura como un medio de registro formal y no como un sistema en sí mismo que permite al alumno medio demostrar de manera instantánea sus conocimientos (Guerrero, 2016), este entorno le permitió enseñar a estudiantes sobresalientes el mundo académico de las publicaciones científicas y la revisión por pares como método de rigurosidad científica. Un entorno de muy difícil comprensión para los no iniciados.

Una cuestión más preocupante para la docencia académica fue, en contraste, la existencia inaceptable del plagio de información procedente de libros y revistas especializadas (Walker, 1998). Un problema que se ha incrementado de manera exponencial con la llegada de la era digital (Alzahrani et al., 2012), siendo paradójico que las ya desfasadas y tradicionales tareas manuales de búsqueda y recolección de datos fomentaban un aprendizaje más efectivo (Lyons y Elmedni, 2015). De todos modos, se ha de decir que los plagios estudiantiles detectados se basaron más en la falta de competencias y conocimientos éticos, que en la intención real de hacer pasar escritos ajenos por propios (Walker, 1998).

Para las estudiantes laureadas, el rendimiento obtenido por sus empeños y sacrificios fue recompensado de forma satisfactoria y tangible, al verse reflejado este esfuerzo en sus resultados académicos finales, habiendo incorporado a su formación los conocimientos primarios que permitieron elaborar textos detallados para ser presentados a la comunidad científica, comprendiendo de primera mano todo lo relacionado con el complejo proceso de publicación de estos mismos documentos académicos.

La colaboración estrecha entre estos dos agentes educativos en un entorno común (Bono y De la Barrera, 1998) y la revisión entre pares, fueron brillantes herramientas en este tipo de experiencias didácticas (Vargas-Franco, 2005; Mariona y Gerardo, 2013) que han permitido la elaboración de este artículo, para lo cual los estudiantes, lógicamente tuvieron que leer una gran cantidad de textos científicos, fomentándose su interés por la lectura (Applegate y Applegate, 2004; Applegate et al., 2014) y potenciándose, por ende, “la conciencia de que la producción escrita [...] implica trabajar con diversos tipos de textos que [...] habitualmente los profesores no los emplean como tareas de escritura” (Vásquez-Rocca y Varas, 2019, p. 37).

En definitiva, consideramos entonces que el publicar artículos científicos en colaboración y asesoramiento permanente con diligentes estudiantes de pregrado fue un medio para alcanzar una meta instructiva de mayor recorrido. Atraer a las jóvenes generaciones, en un momento de transición del modelo de enseñanza universitario [del sistema clásico decimonónico hacia el futuro tecnológico (Area-Moreira, 2018)], al interés por el ámbito investigativo y científico para así cohesionar la función de la investigación con la docencia y el entorno social que Colombia tanto necesita (Montes y Mendoza, 2018). Esto constituye un esfuerzo valioso por procurar además del progreso de la producción académica-científica, el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. En palabras de Calle-Arango (2018, p. 171):

[...] con miras a formar un estudiante crítico y apoyar de manera transversal las diferentes asignaturas que componen los programas de educación superior, actualmente los centros y programas de escritura tienen la responsabilidad no solo de que los estudiantes escriban bien, sino de que desarrollen sus habilidades comunicativas y pragmáticas. Para esto se requiere que los centros y programas de escritura, en consonancia con los cursos propedéuticos y otros esfuerzos que se están haciendo dentro del currículo en el marco de la educación superior en diferentes instituciones a nivel internacional (como el ofrecimiento de cursos específicos sobre escritura académica, talleres nivelatorios a recién ingresados, entre otros), adopten mayores prácticas que apoyen la comprensión lectora de los estudiantes en formación profesional, y con ellas los procesos cognitivos que a partir de una lectura sistemática se pueden alcanzar.

Referencias bibliográficas

Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, 6(12).

Álvarez de Mon, I. (2001). Problemas en torno a la denominación del lenguaje científico-técnico: ciencia, técnica, tecnología e ingeniería. *Ibérica*, 3, 31-42.

Alzahrani, S.M., Salim, N., y Abraham, A. (2012). Understanding Plagiarism Linguistic Patterns, Textual Features, and Detection Methods. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 42(2), 133-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1109/TSMCC.2011.2134847>

Applegate, A., y Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-563.

Applegate, A., Applegate, M., Mercantini, M., McGeehan, C., Cobb, J., DeBoy, J., Modla, V., y Lewinski, K. (2014). The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>

Area-Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25-30. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>

Avedaño, W.R., Paz, L.S. y Rueda, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13(1): 132-143. doi: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>

Baquero M.P., y Martínez, J. (2019). Escribir contra las cuerdas: la escritura académica, dispositivo de subjetivación. *La Palabra*, 34. doi: <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9540>

Bassi-Follari, J.E. (2016). La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos. *Quaderns de Psicologia*, 18(1), 119-142. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1342>

Bono, A., y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. *Lectura y vida*, 19(4), 13-20.

Böttcher, F. y Thiel, F. (2017). Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. *Higher Education*, 75(1), 91-110. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0128-y>

Calle-Arango, L. (2018). Prácticas de lectura en los centros y programas de escritura académica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 155-175. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302155175>

Campo, K., Escorcia, D., Moreno, M., y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>

Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1). 17-36.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad* 3(2), 17-23.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.

Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/22486798.12350>

Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J.A., y Carezzano, F.J. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(1).

Cartolari, M., y Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Acción Pedagógica*, 21, 6-17.

Catalano, A. (2013). Patterns of graduate students' information seeking behavior: a meta-synthesis of the literature. *Journal of Documentation*, 69(2), 243-274. doi: <https://doi.org/10.1108/00220411311300066>

Coolican, H. (1994). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Ciudad de México: El Manual Moderno.

Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., y Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científico- académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.

Cortés-Trujillo, J. (2012). Dificultades de la escritura de informes de investigación formativa en la educación superior en facultades de Ingeniería. *Polisemia*, 9(14), 12-23.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Freire-Esparís, M.P., Díaz-Vázquez, R., Martínez-Roget, F., Maside-Sanfiz, J.M., Del Rio-Araujo, M.L., y Vázquez-Rozas, E. (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 323-344.

Gómez-Camacho, A., y Gómez-Del Castillo, M.T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 37(150), 91-104.

Gómez-Rodríguez, D.T., Carranza-Abellá, Y., y Ramos-Pineda, C.A. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Chakiñán. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1, 46-56.

González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65. doi: <http://dx.doi.org/10.26439/persona1998.n001.691>

González-Lamas, J., Cuevas, I., y Mateos, M. (2016). Arguing from sources: design and evaluation of a programme to improve written argumentation and its impact according to students' writing beliefs,

Infancia y Aprendizaje, 39(1), 49-83. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606>

Guerrero, R. (2016). Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, 20(23), 237-261.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., y Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>

Jerónimo-Arango, L., Yaniz-Álvarez, C., y Cárcamo-Vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 13, 1-20. doi:
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec>

Kantowitz, B.H., Roediger, H.L., y Elmes, D.G. (2001). *Psicología experimental*. Ciudad de México: Thomson Learning.

Kerlinger, F.N., y Lee, H.B. (2002). *Investigación del Comportamiento*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Khuwaileh, A.A., y Shoumali, A.A. (2000). Writing Errors: A Study of the Writing Ability of Arab Learners of Academic English and Arabic at University. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 174-183. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07908310008666597>

Leví-Orta, G.C. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658.
doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

López-Hernández, D., Torres-Fonseca, A., Brito-Aranda, L., y López-Hernández, M.L. (2014). Cómo redactar y organizar un artículo científico original. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 19(2), 236-242.

Lyons, B.P., y Elmedni, B. (2015). Writing Skills Development for Graduate Students: Workshop Intervention Using a Student-Centered Learning Approach. *Journal of Education & Social Policy*, 2(1), 38-49.

Mariona, M., y Gerardo, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 79-104.

Martín, P. (2003). A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences. *English for Specific Purposes*, 22(1), 25-43.
doi: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00033-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00033-3)

Montes, I.C., y Mendoza, P. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(40). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3220>

Morales-Morgado, E.M., y Campos-Ortuño, R.A. (2014). Dimensiones para el diseño y catalogación de objetos de aprendizaje en base a competencias informacionales. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 15(2), 4-31.

Navarro, F., y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>

Ochoa, L., y Cueva-Lobelle, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667>

Ortiz-Casallas, E.M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41.

Otero, J. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control

de la propia comprensión. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 8(1), 17-22.

Rakedzon, T., y Baram-Tsabari, A. (2016). Assessing and improving L2 graduate students' popular science and academic writing in an academic writing course. *Educational Psychology*, 37(1), 48-66. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1192108>

Rakedzon, T., y Baram-Tsabari, A. (2017). To make a long story short: A rubric for assessing graduate students' academic and popular science writing skills. *Assessing Writing*, 32, 28-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2016.12.004>

Ramírez, L.S., y López-Gil, K.S. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Cali: Sello Editorial Javeriano.

Restrepo-Baena E.A. (2012), Errores comunes en la elaboración de artículos científicos. *Revista CES Medicina*, 26(1), 131-134.

Ripoll, M.T. (2011). *La historia de la UTB*. Cartagena de Indias: Ediciones Unitecnológica.

Rosas, R. (1992). Éxito académico universitario: problemas de su definición, medición y predicción. *Psykhé. Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1(1), 25-39.

Rose, M. (1985). The Language of Exclusion: Writing Instruction at the University. *College English*, 47(4), 341-359. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/376957>

Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127.

Said-Hung, E., Iriarte, F., Jabba-Molinares, D., Ricardo-Barreto, C., Ballesteros, B., Vergara, E., y Ordóñez, M. (2015). Fortalecimiento pedagógico en las universidades en Colombia a través de las TIC. Caso región Caribe. *Educación XX1*, 18(2), 277-304. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14019>

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (pp.

135-159). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Schumacher, C., Serrano, G., y De Castro, M. (2011). *Las humanidades en la UTB*. Cartagena de Indias: Ediciones Unitecnológica.

Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B., y J.S. Zechmeister (2007). *Métodos de investigación en psicología*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Uribe-Álvarez, G., y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.

Valverde, M.T. (2016). *El Desarrollo de la Escritura Académica con Soporte Digital para la Formación Inicial del Profesorado*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.

Vargas-Franco, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33.

Vargas-Franco, A. (2015). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5807>

Vásquez-Rocca, L., y Varas, M. (2019). Escritura multimodal y multimedial. Un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166). doi: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.166.59211>

Walker, J. (1998). Student Plagiarism in Universities: What are we Doing About it? *Higher Education Research & Development*, 17(1), 89-106. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0729436980170105>

West, M., y Chew, H.E. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. Ciudad de México: UNESCO.

Zambrano, J., y Guerrero, R. (2015). Escribir en la Universidad: una revisión de las investigaciones de la Universidad de Los Andes, Venezuela. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 20 (3), 385-398. doi: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a07>

Anexo 1

Rúbrica evaluativa de textos UTB (Puello-Sarabia, Muñoz-Castaño y Casalins-Pérez)

El rango de evaluación de la siguiente rúbrica va de 0 a 50 puntos. Insuficiente (0-29), Suficiente (30-34), Bueno (35-39), Muy bueno (40-44) y Excelente (45-50).

Componentes		Criterios	Puntaje máximo
I n t r o d u c i ó n	Planteamiento del problema	La introducción sitúa la cuestión y la tesis que se defiende. En el último párrafo de la introducción aparece, de forma explícita, la tesis.	2,5
	Tesis	La tesis sintetiza la posición del autor/la autora frente a la cuestión abordada. La tesis se expresa en una oración precisa y concisa. La tesis expresa una idea controvertible.	2,5
D e s a r r o l l o	Argumentación	Suministra premisas o razones para sustentar la tesis. Las premisas se apoyan con datos o evidencias (hechos, ejemplos, detalles y casos ilustrativos pertinentes). El texto no presenta falacias argumentativas (errores argumentativos).	5
	Calidad y manejo de las fuentes	Las fuentes usadas son confiables, es decir, son reconocidas como fiables en el campo académico y científico. Las citas utilizadas son pertinentes y están debidamente introducidas y comentadas en el texto. Las citas están debidamente referenciadas, de acuerdo con las normas APA.	5
Conclusión		El texto incluye uno o dos párrafos de conclusión. La conclusión resume los argumentos y reafirma la tesis. La conclusión incluye una reflexión final.	5

<i>Puntaje total- organización del ensayo:</i>		
Componentes	Criterios	Puntaje máximo
Propósito comunicativo	Se aprecia con claridad el propósito comunicativo del texto: convencer al lector de un punto de vista frente a un problema o cuestión.	5
Adecuación	El tono, el estilo y el léxico utilizados en el texto se adecúan al lector ideal estipulado.	5
Unidad temática	Las ideas se desarrollan de forma suficiente en las distintas unidades que conforman el texto (oraciones y párrafos).	5
Cohesión	En el texto se implementan los procedimientos de cohesión de manera adecuada: conectores lógicos, sustitución léxica, elipsis.	5
<i>Puntaje total- propiedades del texto:</i>		
Componentes	Criterios	Puntaje máximo
Normas APA	La lista de referencias aparece completa y se presenta de acuerdo con las normas APA. Se aplican las normas APA en relación con: tipo y tamaño de la fuente, interlineado, márgenes, paginación, sangrías, citación.	5
Título	El ensayo cuenta con un título que sugiere el tema y el punto de vista o tesis.	2
Ortografía y puntuación	El ensayo cumple a cabalidad con las normas ortográficas (uso de mayúsculas, tildes, etc.) y de puntuación.	3
<i>Puntaje total-requerimientos formales:</i>		
Puntaje total-ensayo		

Anexo 2

Poster seleccionado como representante en la Jornadas de Psicología de la UTB



SÍNDROME DE X FRÁGIL

Maria Jose Martínez Castro, Camila Rentería Gómez,
Katherine Zapata Gazabon
Neurociencias I - Fundamentos de Investigación

INTRODUCCIÓN

El sistema nervioso es la estructura encargada de integrar los estímulos internos y externos, y emitir una respuesta adecuada para cada situación.

Muchas de sus patologías tienen afectaciones en los procesos cognitivos, entre ellos y siendo una de las menos reconocidas, el síndrome de X frágil.

METODO

Se consultaron 50 artículos de las bases de datos Redalyc, Science Direct, Scholar Google y Dialnet, de los cuales 15 son de investigación y 35 de revisión teórica.

RESULTADOS

El síndrome de X frágil fue descrito por vez primera en 1943 por Martin y Bell. Esta es una patología del sistema nervioso ligada al sexo, encontrada específicamente en el extremo Xq27,3 del cromosoma X, en el cual se ubica el gen FMR1 que codifica la proteína FRMP, cuya ausencia provoca la sintomatología del síndrome.

Es la primera causa de retraso mental hereditario y la segunda en frecuencia después del Síndrome de Down.

Prevalencia: en las mujeres portadoras ocurre en 1:6000 mientras que en los hombres 1:4000, debido a que la mujer, heterocigota, está protegida por un cromosoma X normal, y el hombre, hemocigoto, está más expuesto a esta.

Este síndrome está constituido por el trinucleótido CGG:

- 29-30 repeticiones -> estado normal
- 55-200 repeticiones -> premutación
- +200 repeticiones -> mutación completa
- 45-60 repeticiones -> intermedio o zona gris

El gen FMR1 presenta dos expresiones:

- En la mutación completa: hay un déficit de la FRMP -> trastorno del neurodesarrollo.
- Premutación: hiperactividad de la FRMP -> trastorno neurodegenerativo

Pruebas diagnóstico: Southern Blot y PCR

Posible tratamiento: reactivación del gen

Estrategias terapéuticas: pruebas pre-test A y B y post-test B

Medicación: (utilizada en TDAH)

-> metilfenidato

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS MOTORAS
<ul style="list-style-type: none">• Macrocia• Macrocefalia• Mandíbula prominente• Macroquidismo postpuberal• Alteraciones cardiovasculares• Anomalías huellas dactilares• Manifestaciones intraoculares	<ul style="list-style-type: none">• Diarria• Hipotonía• Retraso en adquisiciones básicas• Trastorno de la marcha• Coordinación motora afectada• Pérdida del equilibrio
CARACTERÍSTICAS SOCIOCONDUCTUALES	CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS
<ul style="list-style-type: none">• Hipersensibilidad a los estímulos• Ansiedad social• Sobrestimulación• Alta defensiva táctil• Conducta hiperactiva• OSI	<ul style="list-style-type: none">• Lenguaje literal• Baja capacidad de expresión• Procesamiento simultáneo-impulsivo <p>OTRAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Síndrome fallo ovárico prematuro

CONCLUSIÓN

Este trabajo nos ha permitido analizar la situación actual de esta patología, que recientemente está siendo más evaluada, ya que a pesar de tener tantas implicaciones en el sistema nervioso central, no era tan conocido o estudiado.

Nuestro principal interés en hacer la revisión bibliográfica acerca de esta patología es para darla a conocer más, pues es la primera causa de retraso mental hereditario.



REFERENCIAS

- García-Nonell, C., Rigau-Ratera, E. y Artigas-Pallarés, J. (2005). Autismo en el síndrome de X frágil. Rev neurol, 42(2), 95-98.
- Brun-Gasca, C. y Artigas-Pallarés, J. (2001). Aspectos psicopatológicos en el síndrome del cromosoma X frágil. Revista de neurología, 33(1), 29-32.
- Pugh, A., Fuentes, V., Santa María, L., Corelto, B., Allaga, S., Salas, I., Soto, P., Bravo, P., Peña, M. I. y Allende, M. A. (2014). Aspectos clínicos, moleculares y farmacológicos en los trastornos asociados al gen 1 del retraso mental del x frágil. Neurología, 32(4), P 241.

Anexo 3

Planilla de evaluación de revisores de pósters de revisión teórica usada en la UTB

JORNADA CIENTÍFICA Ψ
Tarjeta de Calificación 2

Evaluación para trabajos de revisión teórica u otros.

Nombre del Póster: _____ #

Categoría: seleccione la categoría en la que participa el póster o experimento.

Procesos Psicológicos	Fundamentos Psicológicos y Neurociencias	Aplicaciones de la Psicología	Prácticas Profesionales I	Prácticas Profesionales II
-----------------------	--	-------------------------------	---------------------------	----------------------------

Aspectos sobre el contenido del trabajo	1	2	3	4	5
Pertinencia de la temática abordada: justificación, viabilidad y relevancia del tema.					
Apoyo teórico de la información: mediante artículos, libros, revistas, documentales, u otras fuentes confiables.					
Conclusiones: claras, concisas, puntos principales enfatizados.					
Sub Total	Sumar puntos y dividir entre 3		=		
Aspectos sobre el diseño del póster	1	2	3	4	5
Redacción y Estructura					
Sub Total	Colocar el valor asignado		=		
Aspectos sobre el desempeño de los evaluados en la sustentación oral	1	2	3	4	5
Conocimiento y dominio del tema expuesto.					
Claridad y coherencia en la presentación oral.					
Postura crítica frente al tema : se argumentan ventajas o desventajas, bondades o inconsistencias de cierto contenido objeto de discusión, se plantean contrastes teóricos con escenarios actuales y pasados, etc.					
Sub Total	Sumar puntos y dividir entre 3		=		
Valoración Global	Sumar sub totales y dividir entre 3		=		

Evaluador: _____

PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS:
Introducción a la Psicología, Aprendizaje, Cognición, Sensación y Percepción, Motivación y Emoción, Fundamentos de Investigación, Seminario de Autoformación I, Estadística, Historia y Sistemas.

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y NEUROCIENCIAS:
Psicología de la Personalidad, Desarrollo del Ciclo de Vida o Evolutiva, Neurociencias I, Neuropsicología, Psicopatología.

APLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA:
Psicometría, Diseño I, Diseño II, Psicología Social, Problemas Fundamentales de la Psicología Social, Psicología educativa, Estrategias en Intervención de Psicología educativa, Psicología Clínica, Entrevista, Intervención a Víctimas, Seminario de Autoformación II, Psicología Organizacional, Gestión del Talento Humano.

***Developing intercultural communication in the EFL
primary education classroom: Internationalization through
virtual team collaboration with eTwinning***

***Desarrollo de la comunicación intercultural en inglés como
lengua extranjera en educación primaria:
Internacionalización a través de la colaboración virtual en
equipo con eTwinning***

Gema Alcaraz-Mármol

Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Castilla-La Mancha

gema.alcaraz@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7703-3829>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.147

Fecha de recepción: 10/03/2020

Fecha de aceptación: 14/05/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Alcaraz-Mármol, G. (2020). Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual team collaboration with eTwinning. *Tejuelo* 32, 147-170.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.147>

Abstract: According to the Common European Framework of Reference (CEFR), the intercultural competence is one of the aspects that must be developed as part of the communicative competence in a foreign language. Two groups of students in their 6th year of Primary Education work on a pollution project through English as the vehicular language. The experimental group works in collaboration with students from a school in Poland through the eTwinning tool. The control group performs the same tasks, but with working teams formed by students from the same classroom. After the project, both groups conducted a questionnaire about their awareness regarding intercultural communicative competence. Results reveal that the group that worked in collaboration with the international students developed their intercultural competence more than the other group. Collaboration with students from another country—which has been possible through eTwinning — seems to have contributed to the development of this competence.

Keywords: intercultural communication; ICT; foreign language; primary education.

Resumen: De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), la competencia intercultural es uno de los aspectos que se deben desarrollar como parte de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Dos grupos de alumnos de 6° de Educación Primaria trabajan en un proyecto sobre contaminación utilizando el inglés como lengua vehicular. El grupo experimental trabaja en colaboración con alumnos de un centro de Polonia a través de la herramienta eTwinning. Por su parte, el grupo de control realiza las mismas tareas, pero con equipos de trabajo formados por alumnos del mismo aula. Tras el proyecto, ambos grupos realizaron una encuesta de percepción sobre diversos aspectos relacionados con la competencia intercultural. Los resultados muestran que el grupo que trabajó con los alumnos polacos ha evolucionado más en su competencia intercultural que el grupo control. La colaboración con alumnos de otro país, que ha sido posible a través de eTwinning, parece haber contribuido al desarrollo de esta competencia.

Palabras clave: comunicación intercultural; TIC; lengua extranjera; educación primaria.

I ntroduction

Education should not be understood as something isolated from the society in which we live (Ibáñez-Martín, 2007). In fact, the school is—or should be—the reflection of the society we want to build, formed by free citizens, entrepreneurs and with a critical spirit, open to the world. Nowadays we can no longer speak of Spain as a mere nation, but as part of a larger European structure. That is, Spain is an active member of the European Union (EU) and, as such, arises as a part of an international network in a globalized world. But the society of the 21st century is more than globalized; it is interconnected and complex, where the profile of a monolingual citizen is disappearing in favour of citizens who are capable of communicating in more than one language (Martínez-Pasamar, 2005).

The EU aspires to create a society of citizens with a European conscience, a society based on the free movement of people, where communication is essential for a social cohesion. Hence, the learning of at least one foreign language (FL) is fundamental in the training of 21st

century citizens. In fact, the Common European Framework of Reference for Languages (2018) –hereafter CEFR– mentions cultural awareness as one of the goals in FL learning, and the intercultural communicative competence (ICC) as one of the aspects to be developed by the learner.

By the end of the 20th century the need to master at least one FL was made evident by the Spanish education laws. This learning has focused on the grammar, vocabulary and the oral and written skills. However, some aspects related to the culture and pragmatics linked to that FL have been pushed into the background. Consequently, students usually finish their compulsory education with a considerable level of vocabulary, grammar and oral and written skills, but they miss an important intercultural part which complements it.

Alptekin (2002, p. 58) states that “learning a FL becomes a kind of enculturation, where one acquires new cultural frames of reference and a new world view”. In this sense, FL learning should go beyond the mere acquisition of linguistic forms, and promote the use of these forms taking into account intercultural aspects. In Sercu’s words (2002, p. 62), “it seems natural to try and raise awareness in learners of the fact that people speaking other languages may also organize and perceive the world in ways which are different from their own”.

At the same time, Bozdag (2015, p. 14) warns that “the relationship between ICTs, globalization of schools, and intercultural networks remains an understudied issue”. In order to contribute to this branch of research, the present study focuses on this topic trying to combine the digital tool eTwinning and its use in the development of the (ICC) among English as a Foreign Language (EFL) students.

1.- Literature Review

1. 1.- Intercultural communication and telecollaboration

Nowadays, there is a certain degree of agreement among researchers about the concept of "communicative competence". Yet, the

word "competence" has been one of the most controversial issues within the field of Applied Linguistics. Chomsky (1985) was one of the first scholars who used this term in opposition to what he called "performance". He defined "competence" as the linguistic knowledge owned by the speaker (Chomsky, 1985). However, it was Hymes (1972) who decided to link "competence" with communication and used the term "communicative competence", since he believed it was a more accurate and realistic concept for language teaching.

Already in the 80s, Canale and Swain (1980) understood communicative competence as the synthesis combining a cognitive system, linguistic knowledge and skills for effective communication in a language. The way in which they understood communicative competence comprises three types of knowledge: grammatical principles, knowledge about how to use language in a given social context, and knowledge about how to combine different statements and ideas according to discourse principles. In addition, they distinguished between the use of that knowledge in a situation of real communication and its presence in a communicative act.

However, authors such as Savignon (1972), Bachman and Palmer (1996) or Skehan (1998) emphasize the dynamic nature of communicative competence, as opposed to a static character, considering it as something more interpersonal than intrapersonal. Following this conception, Savignon (1972) defines communicative competence as "the ability to function in a truly communicative scenario, that is, in a dynamic exchange in which said competence must adapt to the informational framework of one or several interlocutors" (p. 8).

Based on the ideas discussed above, several models of communicative competence have been suggested. One of the most influential is proposed by Bachman and Palmer (1996). They divide their model into two aspects, that is, the linguistic knowledge and the strategic-communicative ability. The former involves organizational knowledge and pragmatic knowledge. The organizational knowledge comprises grammar (vocabulary, syntax, phonology) and text

(cohesion, coherence, rhetoric). Regarding pragmatic knowledge, they talk about the functional (manipulation, cultural references) and the sociolinguistic (dialect, register) knowledge. On the other hand, they conceive the strategic part of the model as a set of metacognitive components that allow the individuals to establish the communicative objective, evaluate the resources to be achieved and plan their actions in that act of communication.

A much more recent model is the one that is exposed in the CEFR (2018), particularly oriented to the process of language teaching and learning. Accordingly, the communicative competence comprises three basic components: the linguistic competence, sociolinguistics and pragmatics. However, each component includes both content and the ability to apply that content. Thus, linguistic competence refers to the knowledge and the ability to use linguistic resources to form well-structured messages.

The CEFR also contemplates the so called (ICC) as one of its components. The term “intercultural” is defined by Gagnestam (2003) as a frame for collaboration between people from different cultural contexts. The CEFR (2018) highlights the importance of promoting plurilingual and intercultural education. In fact, Deardoff (2006) considers the intercultural interaction as one of the most important aspects of the communicative competence. The role of the culture in FL learning is remarked by Sercu (2002), since bringing a FL into the classroom means contacting students with a culturally different world to their own.

Byram (1997) is one of the authors that has paid special attention to the intercultural aspect in FL learning. He developed a model with five different components or *savoirs* that the FL student should acquire in order to be interculturally competent: knowledge, attitudes, interpreting and relating skills, discovery skills and interaction and critical cultural awareness. In Byram’s words, these *savoirs* comprehend “knowledge about social groups and their cultures in one’s own country, and similar knowledge of the interlocutor’s country, on the one hand; knowledge of the processes of interaction at individual

and societal levels, on the other hand” (1997, p. 35). In a similar vein, Huang, Rayner and Zhuang (2003) affirm that someone that is interculturally competent can develop relationships with people from different cultures, manage to solve complicated conflicts by crossing the barriers that arise as a result of cultural differences, and improve their ability to communicate with counterparts from different cultures.

Chen and Starosta (1999, p. 28) define “intercultural communication competence” as “the ability to effectively and appropriately execute communication behaviors that negotiate each other’s cultural identity or identities in a culturally diverse environment”. These authors argue that the ICC is comprised of three key components: intercultural sensitivity (affective process), intercultural awareness (cognitive process), and intercultural adroitness (behavioral process). One of the differences with Byram’s proposal is affect, that is, intercultural competence goes beyond knowing about one’s own culture and the others’, and it also concerns affect and emotions. In the same line, Wiseman’s (2001) definition of this concept involves motivation, together with knowledge and skills. The author acknowledges that the learner needs motivation to interact effectively with other people, as motivation is “the set of feelings, intentions, needs and drives associated with the anticipation of or actual engagement in intercultural communication” (p.4).

Some studies have dealt with the ICC from different perspectives. In her study at the Beijing University, Griffiths (2011) explored the performance of EFL students as regards intercultural competence. She could observe that most of those students showed a low level of ICC. Similarly, Hao and Zhang (2009) found out that Chinese students that had been involved with the English language for more than 12 years were unable to be communicatively competent when interacting in intercultural contexts. In this line, Penbek, Yurkadul and Cerit (2009) carried out a study where participants proved to increase their level of ICC with international interactions. They recommend the promotion of this type of experiences so that students can be not just linguistically competent but also culturally competent in the FL. Accordingly, scholars such as Anderson et al. (2006), Gao and

Kennedy (2019), or Kitsantas and Meyers (2002) reported promising results about the improvement of cultural awareness in FL students spending some time abroad and interacting with native speakers of that FL.

More recent research has revealed how ICC has been built through virtual team collaboration. Thus, O'Dowd (2016) recommends virtual collaboration as a way to internationalize the curriculum with minimum costs. This type of interaction is gaining importance among teaching models. This is the case of Crawford et al. (2019) who developed a project where university students of Economics from Scotland, Germany and Portugal worked together through a common virtual platform in order to carry out different tasks related to their degree. The authors could observe that experiential international classroom projects using this kind of collaboration increased intercultural sensitivity and ICC in those students. Similarly, Üzümlü et al. (2020) highlight how telecollaboration among teacher trainees exerted a positive effect in their motivation and intercultural communication. In the lights of their results, they claim that “intercultural exchange projects through telecollaboration promote participants’ intercultural communicative competence” (p.3).

1. 2.- eTwinning and FL learning

The learning of FLs with the help of new technologies dates back to the 60s, when there is a significant increase in the interest of computer-assisted teaching. Warschauer and Healey (1998) highlight some of the benefits that the use of technologies can bring, especially the computer and the Internet connection. Among them we find multimodal practice with almost immediate feedback, access to a great diversity of resources, individualized learning, collaborative work in network, besides the game-like factor that many of the applications usually present.

Already in the 21st century, we could define our time as the era of knowledge society, where technologies play an increasingly important role in all areas of our life. All educational sectors insist on

the relevance and need for innovation and appeal to an effort for renewal. González (2008) urges the incorporation of ICT strategies into the teaching-learning process, given their innovating role. In this sense, Kamylyis et al. (2012: 18) state that "the connectivity provided by new technologies is key for learning". In the same line, Gértrudix (2006) considers adamant evidence the fact that there is a progressive and dramatic increase of users connected to the Web 2.0, which allows to develop work strategies, collaboration and research through distributed groups that carry out their exchanges using assisted telematic systems.

This possibility of collaborating through technologies is called "multimedia convergence". Villanueva (2000) argues it is a new revolutionary trend of mass media. In fact, Gértrudix (2006) clarifies that in order for multimedia convergence to occur there should exist systems which are ready for exchanging information.

The so-called eTwinning is a popular ICT tool among teachers and students all over Europe. Vuorikari et al. (2012) define it as a platform based on the creation of a virtual community for schools in Europe, which promotes the development of different skills of students, teachers and other school agents in terms of FL communication, digital competence, and interpersonal and the intercultural knowledge.

There are different modalities of collaboration within an eTwinning project. This collaboration can be given between teaching centers, teachers or students from different institutions. The only condition is that stakeholders belong to different European countries. Collaboration between centers usually occurs with long-term projects where the entire educational community of these centers participates. It is usually done through the European program Socrates. In the case of teachers, Mercadal (2004) mentions the most relevant options: one of them is given among teachers who share the same area of knowledge or work on the same subject; another modality is found among teachers of different areas who combine them in an interdisciplinary project.

Most eTwinning literature recommends the implementation of this tool in different contexts and subject areas (Merlos and Guerrero,

2011; Paré and Soto, 2017). Paré and Soto (2017) suggest a collaborative proposal among teachers combining face-to-face and online interactions with eTwinning, remarking the positive outcomes for the teaching action as a result of these. Merlos and Guerrero (2011) advocate for the use of eTwinning as an instrument of professional development among teachers. The teachers who participated in their project reported significant improvement in several teaching techniques and digital skills to be applied in contexts other than those related to eTwinning.

The studies on eTwinning in the FL classroom are usually framed within the motivational aspect and social development. Carvalho (2007) and Fernández (2008) remark how students' motivation to learn FLs significantly increased after their participation in an eTwinning project. In a similar vein, Pereira and Rocha (2007) carried out a project where secondary school students were immersed in the eTwinning experience for a whole semester. Students' ICT competence and collaborative skills were measured. Results showed that participants improved their basic ICT and intercommunicative skills among their equals. As a support of these results, Sundqvist and Olin-Scheller (2013) found out that using eTwinning in the FL classroom can help teachers fight against discouragement and lack of motivation among secondary school students.

The use of eTwinning and other ways of telecollaboration have proved to be efficient in the development of communicative skills and some formal aspects of the FL learning process (Martínez, 2012). Angelova and Zhao (2016) tested the grammatical use of 26 Chinese university students after taking part in a project with USA students. They used e-mail, Skype and a virtual discussion board to interact. After the project, Chinese students had improved their grammar use specially word order. Bueno-Alastuey and Kleban (2016) compared Polish and Spanish teacher trainees sharing English as their FL. They used telecollaboration to carry out a project where English was the lingua franca. Outcomes pointed towards positive effects in some written and oral aspects in the participants' FL.

Despite there being a lack of studies that combine eTwinning and intercultural awareness, some exceptions are found. Camilleri (2016) interviewed a group of teachers who had worked with eTwinning in order to know their opinions about this tool and intercultural awareness in students. Most of the interviewees acknowledged the relevant role of eTwinning and telecollaboration with people from other countries in the development of intercultural awareness. De Miguel (2017) analyses how ICC is developed through the use of eTwinning in Bachillerato students of French. They were organized in small groups and interacted in virtual social forums. They exchanged opinions and corrected each other's oral performances. This activity contributed to improving their level of ICC. Bozdog (2018) presented a case study where a German and a Turkish school participated in an eTwinning project. The author explored the role of the different agents involved, particularly teachers and students. The study highlights the obstacles when introducing this type of programs in some social contexts. Even though students achieved some level of intercultural awareness, there is a claim for integral programs which go beyond a specific subject or group, but the whole teaching institution. Nevertheless, there is still much to be done in terms of research and the effects of eTwinning on the development of the ICC. This study aims to shed some light on this issue.

2.- Aim of the study

As commented above, telecollaboration between FL learners of different cultures has been used to promote their language learning. Yet, leaving aside some exceptions the use of telecollaboration, particularly eTwinning, is relatively new as regards the development of ICC, especially in low levels. The present study aims to find out if telecollaboration through eTwinning with students from another country improves students' intercultural communicative awareness within the Primary Education scope.

3.- Methodology

3.1.- Participants

Thirty-eight twelve-year-old EFL students took part in the study. Their level of English was elementary and they were in their sixth year of Primary Education. They all belonged to the same state school located in the city of Madrid.

Their mother language was Spanish and had studied EFL since they were six. None of them had extra lessons or studied any other language. Students were divided in two groups, but were taught by the same English teacher. The fact that the same teacher controlled both groups was neutralized because she did not know the aim of the study. She was just asked to work some English content with the children by using different types of activities in each group.

Eighteen students were included in an experimental group and the other twenty students were included in the control group. The students' level of English was similar. The experimental group worked within what is called an eTwinning learning, whereas the control group followed the usual communicative teaching methodology, without the use of eTwinning. The working teams of the experimental group were mixed, that is to say, they were composed of Spanish and Polish students. By contrast, the working teams in the control groups were formed only by students from the Spanish school.

There was a third group of students who participated in the project as necessary collaborators to carry out the eTwinning experiment. They belonged to a state school in Cracow, Poland, and were also in their sixth academic year of Elementary school. The Polish students were the ones that took part of the eTwinning learning event interacting with the experimental group and co-working with them, but they were not assessed.

3.2.- Task design and procedure

Both the experimental and the control group worked with the same project and activities. The difference was that the experimental group did it within an eTwinning learning event in collaboration with Polish students. The project was developed within the subject of EFL in collaboration with the area of Social Science. It consisted of suggesting measures to fight against problems caused by different types of pollution. Students in groups of three or four had to discuss about possible solutions to prevent air pollution, water pollution and soil pollution. The project took four weeks and was developed into four sessions of 90 minutes each, except for the last one, which took 120 minutes given that all the teams –those in the experimental group and also in the control group– had to do an oral presentation.

In the case of the eTwinning learning event, there was an extra session, where students did not participate. It was called the zero session, since it took place before carrying out the project itself with the students. In this session the teacher in Spain and the teacher in Poland met virtually in the eTwinning space to discuss the contents of the project and the type of student grouping. Previously, both teachers had enrolled in the eTwinning platform.

In the first session students watched a video about pollution. Both language and images were adapted to the students' age. The video aimed to contextualize the topic to be addressed in the project and activated the mental mechanisms of the students for the subsequent sessions. After the video, the teacher would moderate a discussion among all the children in the class. She asked open questions about what they had seen in the video.

After that big-group discussion, working teams were organized. They were composed of students from the same class in the case of the control group. In the eTwinning learning event, teams were composed by students from the experimental group and from Poland. The teams had three students, two Spanish and one Polish. Once the teams were

established, a type of pollution (water, air or soil) was assigned to each one.

In the second session, each team had access to a folder with a series of links to some videos where they found information about the type of pollution assigned to them. In order not to overload the students with information, each folder contained two links about the type of pollution that had been assigned and its effects on living beings and the planet in general. The videos took from four to five minutes each, so that the students had enough time to watch them at least twice and were able to devote the rest of the session to oral interaction and the search for solutions to the problem.

The third session consisted of designing a digital poster where the teams had to show the solutions and ideas as a result of the videos and discussions. They used the digital tool Glogster which allowed students from the two countries to work together. The posters were exposed orally in front of the rest of students in the fourth session. In this case, both the experimental and the control group were together in a classroom. Polish students were virtually present too. Students could make questions or suggestions to their classmates about their presentations.

3.3.- Instrument

Once the project had been completed, and in order to assess the students' intercultural awareness, a questionnaire was designed *ad hoc*, based on a Likert scale (see table 1). It was written in Spanish so as the language was not an obstacle for students to understand the items. The elements of this questionnaire were based on the parameters found in the CEFR (2018) regarding ICC. Four parameters were selected: i) the ability to bring the source culture and the foreign culture into relation with each other; ii) cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures; iii) the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural

misunderstanding and conflict situations; and iv) the ability to overcome stereotyped relationships.

Table 1

Likert-scale to measure ICC

	1	2	3	4	5
La cultura española y otras culturas pueden tener cosas en común					
La cultura española y otras culturas pueden tener cosas distintas					
Utilizaría distintas estrategias para comunicarme con gente de otros países					
Me veo capaz de mediar entre personas de mi país si tienen un conflicto o hay un malentendido					
Me veo capaz de mediar entre una persona de mi país y una de otro país si tienen un conflicto o hay un malentendido					
No creo que todas las personas de mi país sean iguales. Hay diferencias entre nosotros en cuanto a carácter y forma de ser					
No creo que todas las personas de otro país que no es el mío sean iguales. Hay diferencias entre ellos en cuanto a carácter y forma de ser					

Source: author

3.4.- Data analysis

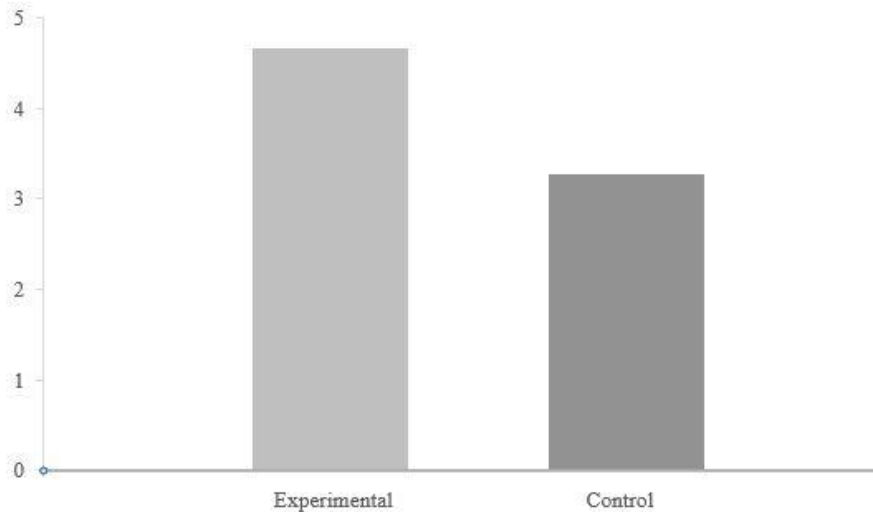
Descriptive and inferential statistics were used. As for descriptive, the numerical means of the Likert scale for each participant were calculated. This allowed us to assign just one figure to each participant. For the inferential statistics the program SPSS was used. An analysis of variance (ANOVA) was run in order to know whether there

were significant differences between the experimental and the control group in terms of their ICC. According to the research norm in Linguistics, differences were considered significant when $p < 0.05$.

4.- Results and discussion

Figure 1 shows that the experimental group scored a mean of 4.67, whereas the average score for the control group only reached 3.27.

Figure 1
Means of ICC level



Source: author

In order to know whether this difference is statistically significant, an ANOVA was carried out (see table 2). In this case the critical level associated to $F (.000)$ is much lower than $.05$, so that we can reject the null hypothesis that the population means are equal. In other words, the group which worked with eTwinning revealed a higher level of ICC than the other group. Therefore, the differences found in the descriptive analysis are statistically significant.

Table 2
ANOVA test for ICC

	Sum of squares	df	Quadratic mean	F	Sig
Inter-groups	18.652	1	18.652	665.911	0.000
Intra-groups	1.008	36	0.028		
Total	19.661	37			

Source: author

Authors such as Liaw (2006), O’Dowd (2003) and Vinagre (2014) highlight the role of e-learning in the development of ICC. Thus, Gajek (2018, p. 2) states that “it is noteworthy that cultural human values expressed in non-native languages are gained and shared via the Internet”. In Liaw’s study (2006), students had to read several articles online and write about them in an e-forum. Liaw found that participants could have increased their interest in knowing other people’s way of life and their ability to change perspective. O’Dowd (2003) observed that e-mail exchanges helped students to develop their ICC. Similarly, Vinagre (2014) used a wiki as the virtual space where university students could discuss about different cultural and social topics. The results in these studies are in vein with the present study, where the participants who interacted with international students through e-Twinning obtained higher marks in the questionnaire. Nevertheless, these three studies differ from ours in two main aspects. First, the participants’ interaction in those studies was asynchronous, that is, it did not take place at the same time. Second, their education level is higher than that of our participants. All of them were university students, whereas our participants were Primary Education students.

Our results also seem to be in line with those in De Miguel (2017), although the participants’ level was again different from ours. Two groups of higher education students took part in this experiment. One group had Spanish as their mother tongue and they were learning French as a FL. The other group spoke French and they were learning Spanish. Both groups took place in a project on the eTwinning

platform. After four sessions of telecollaboration, some evidence of intercultural development was found.

In fact, several studies show the impact of eTwinning on students and the school community (Carvahlo, 2007; Crisan, 2013; Gajek, 2018). Carvahlo (2007) could observe the pedagogical value of eTwinning in the construction of openness and tolerance towards other cultures. Crisan (2013) surveyed over 100 teachers about their experience with eTwinning. They remarked the positive benefits of this tool in terms of teaching and learning. They particularly mentioned a significant development of different skills, enriching discussions and opinion exchange. In fact, Gajek (2018, p. 1) claims that the “challenge is to transform international collaboration of selected schools and everyday practice for all learners and teachers”. What is more, she comments on “the benefits of early intercultural experience [...] which is particularly important for children from monolingual regions” (2018, p. 11). This is the case of the participants in our study, who are still in their primary education and belong to a monolingual community. All these works show an improvement in students’ attitudinal aspects not only as regards ICC but also in relation to other intercultural aspects.

The outcomes of the present study suggest that eTwinning may stand as a tool to promote global education. In this sense, Rollin and Harrap (2005) argue that language learning goes beyond memorizing irregular verbs, and that ICT has a major role to play in the process. This idea is shared by Davies and Pike (2009), who remark the importance of training our students in understanding other cultures and developing skills for public life, which includes interacting with people from different parts of the world. In this sense, Camilleri (2016, p. 4) claims for the need to form students as global citizens: “Students today are facing a global society which is interconnected. This necessitates competences in digital and cultural integration skills to become successful global citizens”. She continues acknowledging that communication is considered to contribute to this global education as language comes through culture and students learn about each other by communicating (Camilleri, 2016).

Conclusions

The European Framework of Reference (2018) presents the ICC as part of the FL student's knowledge to acquire. The present study shows how this competence can be developed through the use of the digital platform eTwinning in the context of Primary Education. This is an example of how to integrate ICT in the FL classroom, going further the language itself, focusing on the ICC, which is a relevant aspect that sometimes adopt a second place.

We cannot deny the existence of an internationalized world, where more than ever effective communication between people is necessary. The FL classroom can become a space which contributes to the students' integral formation, preparing them for the 21st century. The FL should not, therefore, be understood as a mere channel of communication, but as a gateway to other cultures and contexts.

Bibliography

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>

Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., and Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(3), 457-469.

Angelova, M., and Zhao, Y. (2016). Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 167-185. doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.907320>

Bachman, L., and Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bozdag, Ç. (2015). *Intercultural learning in education through information and communication technologies*. Istanbul: Istanbul Policy and Education Center.

Bozdag, Ç. (2018). Intercultural learning in school through telecollaboration? A critical case study of eTwinning between Turkey and Germany. *The International Communication Gazette*, 80(7), 677-694.

Bueno-Alastuey, M. C., and Kleban, M. (2016). Matching linguistic and pedagogical objectives in a telecollaboration project: A case study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 148-166. doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.904360>

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 20-38. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>

Canale, M., and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Carvalho, M. P. (2007). eTwinning project 'Photography as a pedagogical tool: a teaching approach to create and sustain motivations. In M. Silva (Ed.), *Conference Proceedings for ICT for language learning* (pp. 191-195). Florence: University of Florence.

Chen, G., and Starosta, W. (1999). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn and Bacon.

Chomsky, N. (1985). *Aspects of Theory of Syntax*. London: MTI Press.

Common European Framework of Reference (2018). Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Crawford, I., Swartz, S., Luck, S., and Barbosa, B. (2019). Building intercultural competence through virtual team collaboration across global classrooms. Paper presented at the *Learning, teaching and student experience conference*. Retrieved from <https://rgu-repository.worktribe.com/output/322821/building-intercultural-competence-through-virtual-team-collaboration-across-global-classrooms>

Crisan, G.I. (2013). The impact of teachers' participation in eTwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28.

Davies, I., and Pike, G. (2009). Global citizenship education: Challenges and possibilities. In L. Ross (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad. Higher education and the quest for global citizenship* (pp.61-78). Mississippi: Routledge.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

De Miguel, E. (2017). Percepción del alumnado con respecto al desarrollo de la competencia intercultural en el proyecto telecolaborativo eTwinning ‘Preparados para un Erasmus/Prets pour an Erasmus’. *Tendencias Pedagógicas*, 30(2), 246-266.

Fernández, A. (2008). Redes educativas internacionales europeas en la Enseñanza Primaria Secundaria. *Revista DIM*, 12(1), 1-8.

Gagnestam, E. (2003). *Kultur i språkundervisning: med fokus på engelska*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Gajek, E. (2018). Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of eTwinning projects. *Education Sciences*, 8(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci8010001>

Gao, S., and Kennedy, T. (2019). Intercultural competence development of Chinese students after a short-term study abroad experience. *Sino-US English Teaching*, 16(5), 177-196.

Gértrudix, M. (2006). Convergencia multimedia y educación. Aplicaciones y estrategias de colaboración en la red. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, 14(1), 1-17.

Glogster. Retrieved from <https://edu.glogster.com/>

González, J. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(1), 1-8.

Griffiths, C. (2011). Intercultural communicative competence. *English Language and Literature studies*, 1(1), 113-122.

Hao, Q., and Zhang, Y. (2009). A survey on Chinese college students' intercultural literacy. *US-China Foreign Language*, 7(1), 1-5.

Huang, Y., Rayner, C., and Zhuang, L. (2003). Does Intercultural Competence Matter in Intercultural Business Relationship Development?. *International Journal of Logistics*, 6(4), 277-288. doi: <https://doi.org/10.1080/13675560310001626963>

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride, and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-293). Baltimore: Penguin Education.

Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, 238(3), 479-516.

Kampylis, P., Bocconi, S., and Punie, Y. (2012). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: The case of eTwinning. In E. Valtanen, M. Berki, J. Ruohonen, M. Uhomoihi, and G. Staples (Eds.), *Inspire XVII* (pp.17–28). Tampere (FI): Tampere University.

Kitsantas, A., and Meyers, J. (2002). Studying abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness? *Educational Resources Information Center*, 6(4), 456-648.

Liaw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning and Technology*, 10(1), 49-64.

Martínez, S. (2012). Conectando el aula de idiomas a través de proyectos colaborativos en red: eTwinning. *Revista Clave XXI*, 8(1), 1-9.

Martínez-Pasamar, C. (2005). Globalización, cultura audiovisual y lenguas internacionales. *Comunicación y Sociedad*, 18(1), 31-60.

Mercadal, R. (2004). eTwinning, hermanamientos escolares en Europa. *Comunicación y Pedagogía*, 1(1), 6-8.

Merlos, F., and Guerrero, J. (2011). El portal eTwinning y el uso de herramientas TIC en los ciclos formativos de grado superior: una experiencia en el CES Vega Media de Alguazas (Murcia). *Paper presented in the International Conference on Teaching Innovation*. Retrieved from <http://repositorio.upct.es/xmlui/bitstream/handle/10317/2165/c106.pdf?sequence=1&disAllowed=y>

O'Dowd, R. (2003). Understanding 'the other side': Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning and Technology*, 7(1), 118-144.

O'Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *CALICO Journal*, 33(3), 291–310. doi: <https://doi.org/10.1558/cj.v33i3.30747>

Paré, C., and Soto, A. (2017). Propuesta de intercambio intercultural y uso de herramientas TIC con un proyecto eTwinning franco-español. *Paper presented at 5th International Conference of Research and Innovation in Infant and Primary Education*. Retrieved from <http://congresos.um.es/coni3p/coni3p2017/paper/view/51691>

Pereira, C., and Rocha, C. (2007). The eTwinning project: A study with Portuguese 9th grade students. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6722/1/catarina.pdf>

Rollin, H., and Harrap, A. (2005). Can E-learning foster intercultural competence?. *EJournal of Learning and Teaching*, 34(1), 55-61. doi: <https://doi.org/10.1080/09571730685200241>

Savignon, S. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Penbek, S., Yurdakul, D., and Cerit, G. (2009). Intercultural Communication competence: A Study about the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences. *Paper presented at the European and Mediterranean Conference on Information Systems*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.548.9428&rep=rep1&dtype=pdf>

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 1(1), 61-74.

Sundqvist, P., and Olin-Scheller, C. (2013). Classroom vs. Extramural English: Teachers dealing with demotivation. *Language and Linguistics Compass*, 7(3), 329-338.

Üzüm, B., Akayoglu, S., and Yazan, B. (2020). Using telecollaboration to promote intercultural competence in teacher

training classrooms in Turkey and the USA. *ReCALL*, 1(1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1017/S0958344019000235>

Villanueva, E. (2000). Convergencia multimedia: más allá de Internet. *Diálogos de la comunicación*, 56(2), 225-232.

Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 41(1), 7-22.

Vuorikari, R., Garoia, V., Punie, Y., Cachia, R., Redecker, C., and Cao, Y. (2012). *Teacher networks. Today's and tomorrow's challenges and opportunities for the teaching profession*. Brussels: European Schoolnet.

Warschauer, M., and Healey, D. (1998). Computers and Language Learning. An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71.

Wiseman, R. (2001). Intercultural communication competence. In W. Gudykunst, and B. Moody (Eds.), *The handbook of international and intercultural communication* (pp.207-220). London: Sage Publications.

Tras los pasos de los grandes escritores áureos en la enseñanza universitaria: de las biografías canónicas a la visión del cine, la televisión y la publicidad^{*}

Following in the footsteps of the great Golden Age authors in University education: from canonical biographies to cinema, television and advertising approaches

Alberto Gutiérrez Gil

Universidad de Castilla-La Mancha

Alberto.Gutiérrez@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6705-0374>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.171

Fecha de recepción: 27/03/2020

Fecha de aceptación: 11/05/2020



OPEN ACCESS

Gutiérrez Gil, A. (2020). Tras los pasos de los grandes escritores áureos en la enseñanza universitaria: de las biografías canónicas a la visión del cine, la televisión y la publicidad. *Tejuelo* 32, 171-196.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.171>

^{*} Este trabajo se ha realizado al amparo de la financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Resumen: Desde que en 1937 Louis Wirth acuñara el término de *interdisciplinarietà* han sido muchos los intentos de estudiosos y docentes por aplicar sus presupuestos en la enseñanza de la literatura con el fin de atraer al alumnado a su conocimiento y, sobre todo, hacer de su enseñanza un proceso significativo. La enseñanza universitaria ha primado históricamente el conocimiento de las vidas de nuestros autores clásicos por medio de las biografías canónicas; sin embargo, en la actualidad se tiende a una visión interdisciplinar dentro de las aulas en la que el mundo de la literatura se une al del cine, la televisión y la publicidad para dar una visión más actual y completa a un alumno nativo digital y, por tanto, más acostumbrado a los medios audiovisuales. Este trabajo se erige, por tanto, como un breve dispensario documental en el que basar esta experiencia educativa interdisciplinar, presentando algunos de los recursos más interesantes del cine, la televisión y la publicidad que pueden ser utilizados como materiales en la enseñanza del contexto vital y social de autores como Lope, Cervantes o Quevedo, un contexto que, como sabemos, tanto influyó en su producción dramática y poética. Su listado y análisis nos mostrará las bondades y flaquezas de su utilización, así como los beneficios de una metodología menos compartimental y más global.

Palabras clave: escritores áureos; enseñanza universitaria; biografías; cine; televisión.

Abstract: Since Louis Wirth first spoke about interdisciplinarity in 1937 many scholars and teachers have been trying to apply his assumptions to literature teaching with the aims of attracting students to literature knowledge and, above all, of making their teaching a significant process. University education has given priority, on a historical basis, to the knowledge of our classical playwrights' lives through canonical biographies. However, currently an interdisciplinary approach in which the world of literature joins cinema, television and advertising is preferred inside classrooms to give a contemporary and complete vision to students who are digital natives and, thus, are more used to audiovisual media. Therefore, this work is meant to be a short documental compilation on which this interdisciplinary educational experience could be based. Many of the most interesting resources of Spanish cinema, television and advertising, which could be used as materials for teaching such representative contexts for Lope's, Cervantes's or Quevedo's drama and poetic works as their vital and social ones, are presented on it. By means of citation and analysis we will be able to present their strengths and weaknesses and, furthermore, the benefits of a multidimensional methodology.

Keywords: golden age authors; university education; biographies; cinema; television.

Introducción

Si hay una etapa literaria en la que resulta de vital interés estudiar las biografías de las principales figuras literarias para alcanzar una visión más profunda del poliedro que constituye la realidad de su obra escrita es el Siglo de Oro español. Y no solo resulta un material de apoyo necesario para esta labor de exégesis textual, sino que en sí mismo se constituye como un capítulo interesantísimo, repleto de vivencias con llamativos retazos novelescos que rozan la ficción y que enganchan a profesores, alumnos y personas ajenas a este proceso de enseñanza-aprendizaje.

La nómina de genios áureos es bastante amplia y son pocas las figuras cuyos recorridos biográficos no sean susceptibles de ser estudiados como sorprendentes relatos de ficción; sin embargo, nos centraremos en los cuatro nombres que más han ocupado el interés de los estudiosos y, sobre todo, de los cineastas y ejecutivos de televisión y publicidad: Cervantes, Lope de Vega, Góngora y Quevedo. Sus vidas, como documentos de época y, sobre todo, como sustento ideológico y, en muchas ocasiones, argumental de sus obras, se han transmitido curso tras curso en los programas de literatura del siglo XVII en las aulas universitarias y, aunque se observa un cambio en la inercia expositiva, aún siguen predominando los clásicos escritos biográficos como única fuente bibliográfica.

Lope de Vega y Miguel de Cervantes parecen suscitar cuantitativamente mayor interés por parte de los estudiosos. Frente al resto de sus coetáneos, todavía siguen apareciendo nuevas publicaciones afanadas en esclarecer episodios más oscuros y poco explicados, actualizar títulos anteriores o, simplemente, dar una nueva visión que aclare o cambie la hasta ahora conocida o mantenida. Sin embargo, la base epistemológica que fundamenta su exposición en las aulas universitarias sigue siendo el contenido de las biografías canónicas escritas, en algunas ocasiones, hace más de medio siglo (algo que será más que evidente y sangrante en el caso de Góngora, como podremos comprobar).

1.- Las biografías canónicas

El siglo XIX dio a la imprenta la primera gran biografía sobre el Fénix de los ingenios: *Nueva biografía de Lope de Vega* (Barrera, 1973-1974), escrita en 1864 por Cayetano Alberto de la Barrera, reconocido bibliógrafo e historiador de la literatura española. La intención de este texto es dar noticia de la manera más completa y exacta posible de los avatares biográficos y creadores de Lope de Vega, rompiendo la visión idealizada y carente de cierto realismo dada por figuras tan destacadas en los estudios lopescos como Muriel, Ticknor o Lafond. En su caso, tal y como explica el mismo crítico, son la correspondencia del autor madrileño y sus propias obras el sustento documental, y, a partir de ahí, extrae conclusiones que, en sus propias palabras, a muchos puede no gustar:

Los lectores que sigan aquella detestable aunque no desvalida máxima del celebrado pintor y poeta sevillano Pablo de Céspedes: «Los retratos no se han de parecer; lo que importa es hacer una valiente cabeza», pueden desde luego cerrar el libro y excusarse la molestia y el disgusto que habría de darles este mi trabajo biográfico (Barrera, 1973-1974, pp. 10-11).

Además de La Barrera, ya en el ámbito anglosajón, sigue siendo de obligada consulta el curioso estudio sobre Cervantes y Lope *Literary*

Lives de Mary Shelley, publicado en 1837, una curiosidad bibliográfica que da cuenta de la fortuna de ambos escritores en la Inglaterra de principios del siglo XIX bajo el molde de las *Vidas paralelas* de Plutarco. Las relaciones entre literatura y vida privada, la presión social a la que se vieron sometidos los grandes genios áureos o sus episodios más íntimos conquistaron a miles de lectores en toda Europa, y hoy, por tanto, sigue siendo un título de referencia en la enseñanza universitaria (actualizado al español en la editorial Calambur en la edición de Antonio Sánchez Jiménez [Shelley, 2015]).

Ya en el siglo XX contamos con valiosas reescrituras de la biografía lopesca a manos de insignes lopistas como Joaquín de Entrambasaguas (*Vida de Lope de Vega* [1942]), Alonso Zamora Vicente (*Lope de Vega, su vida y su obra* [1961]) o Américo Castro, quien a partir de la traducción de *The Life of Lope de Vega* de H. A. Rennert creó una pieza totalmente nueva cuya primera edición, como reza la contraportada de un ejemplar de 1968, se agotó rápidamente (*Vida de Lope de Vega* [1919]).

Actualmente se han consolidado como piezas insalvables los títulos de Felipe Pedraza (*Lope de Vega. Vida y literatura* [2008]) y de José Florencio Martínez (*Biografía de Lope de Vega (1562-1635): un friso literario del Siglo de Oro* [2011]), cada vez más presentes en la escena universitaria por dos razones evidentes: por un lado, su carácter actualizado, completo y riguroso, y, por otro, el fácil acceso a su consulta por parte de alumnos y profesores (bien sea en biblioteca o por su compra en librerías). Y con un carácter más divulgativo hemos de señalar *Lope de Vega. Pasiones, obra y fortuna del «monstruo de la fortuna»* (2009) del profesor Felipe Pedraza o *Félix Lope de Vega* (2004) de Azucena Penas Ibañez.

Poco difiere el caso de Miguel de Cervantes del de Lope de Vega. La vida del alcalaíno ha hecho correr ríos de tinta casi desde su muerte; sin embargo, hemos de esperar al último cuarto del siglo XX para que un texto biográfico suyo se consolide como pieza canónica, obra de culto y libro de referencia en la enseñanza universitaria: *Cervantes* (Canavaggio, 1986), escrito originariamente en francés y

traducido al español al año siguiente. En esta obra se reconstruyen los pasos dados por Cervantes a lo largo de toda su existencia gracias a los pocos documentos conservados y, sobre todo, como explica el propio autor, a su obra:

Ello explica -aunque no justifica los abusos- la atención prestada a sus ficciones, para tratar de suplir las lagunas de nuestra información, buscando, en un intento algo capcioso, si no un autor cuyo perfil perdido se nos descubre desde un enfoque indirecto, al menos todo aquello que sea susceptible de iluminarlo (2004, s.p.).

Del propio Jean Canavaggio son otras dos piezas bien acogidas en el contexto académico: *Cervantes: en busca del perfil perdido* (1992) y *Cervantes: entre vida y creación* (2000); ambos títulos nuevos intentos del francés por esclarecer pasajes más oscuros de la vida de autor del *Quijote* a través de nuevos documentos y nuevas relecturas de pasajes de sus obras más paradigmáticas.

En 2005 se publicó en el Fondo de Cultura Económica USA *Las vidas de Miguel de Cervantes: una biografía distinta*, escrita por el actualmente polémico Andrés Trapiello (2005). En ella el autor se propone, sin grandes pretensiones, narrar la desventurada y azarosa vida de Cervantes recorriendo los puntos de España que le sirvieron como escenario vital. Siempre a la sombra de Canavaggio, Trapiello ha sabido colarse con esta pieza en el ámbito académico y, gracias a nuevas reimpresiones y reediciones, en las mochilas de los alumnos.

Finalmente, como producto de los centenarios celebrados en 2015 y 2016, salen al mercado nuevas biografías dirigidas mayormente al un público más generalizado y que, de alguna manera, calan rápidamente entre nuestros alumnos. Así, hemos de mencionar *Vida ejemplar y heroica de Miguel de Cervantes Saavedra*, publicada en 1958 y reeditada posteriormente (2015) escrita por Luis Astrana Marín; *Cervantes: la figura en el tapiz*, de Jorge García López (2015); los dos volúmenes de José Manuel Lucía Megías titulados *La juventud de Cervantes: una vida en construcción* (2016a) y *La madurez de Cervantes: una vida en la corte* (2016b), que destacan por una tipología visual centrada en las ventas en grandes superficies; también de 2016,

Miguel de Cervantes. La conquista de la ironía (2016) de Jordi Gracia, una biografía que intenta, como reza en la contraportada, «despojar a Cervantes de los cuatrocientos años de historia que le han caído encima para acercarnos a su dimensión humana y sentimental»; y alejadas totalmente de cualquier pretensión academicista, *William y Miguel: guía integral para «conocer» mejor a Shakespeare y Cervantes* (2016) y *Cervantes: bosquejo biográfico* de Benjamín Jarnés (2006).

Menos numerosas son las biografías dedicadas al insigne Francisco de Quevedo, aunque todavía estamos hablando de un número reseñable. A pesar de ello, el mundo universitario se ha rendido ante la obra que posiblemente da una visión más completa de la vida del archienemigo del conde-duque de Olivares: *Francisco de Quevedo (1580-1645)*, escrita por Pablo Jauralde Pou y publicada en la editorial Castalia (1998). En las 1100 páginas que componen el volumen Jauralde construye minuciosamente la trayectoria vital de Quevedo, completando, tras una ardua investigación en la Biblioteca Nacional, en la British Library o en La Torre Juan Abad, su lugar de destierro, lagunas documentales de las que no se daba cuenta en las biografías precedentes. No hay programa de literatura del siglo XVII que no cuente en su bibliografía con esta referencia.

Antes de Jauralde nos topamos con un intento bastante interesante de realizar un relato lo más completo posible de los avatares vitales del autor madrileño. Se trata de *Quevedo. Espejo cóncavo del imperio* (1985), escrito por José Antonio Vizcaíno. Dentro se despliega un caleidoscopio que aúna la faceta pública y política de Quevedo con otra más literaria y privada que, por ejemplo, se ocupa de las disputas literarias mantenidas con sus coetáneos, destacándose la figura de don Luis de Góngora.

Tampoco hemos de olvidar el drama decimonónico compuesto por Eulogio Florentino Sanz y estrenado en 1848: *Don Francisco de Quevedo* (2014), única pieza hasta el momento escrita en torno a la

figura de un autor del Siglo de Oro y que se mantuvo en repertorio durante cincuenta años en las tablas españolas¹.

Casi una década después de la publicación de Jauralde, han sido varios los títulos que han querido dar su propia visión de la vida de Quevedo, aunque con menos tino y, por ende, menos éxito editorial y académico. Entre ellos podemos destacar *Francisco de Quevedo* de Mario Campaña (2003) o *Quevedo* (2003) de Fina García Marruz.

Acabamos este repaso fijando nuestra mirada en las biografías que han tratado de construir los pasos del cordobés don Luis de Góngora. Si bien es una figura que ha suscitado un gran interés entre los estudiosos, sobre todo por culpa de su enfrentamiento con Quevedo o Lope de Vega, el caudal de textos centrados en analizar su recorrido vital es visiblemente menor y, sobre todo, poco actualizado. Curiosamente, a pesar de la situación actual, fue uno de los primeros en contar con un bosquejo biográfico. Tres años después de la muerte del poeta José Pellicer y Tovar compuso sus *Lecciones solemnes a las obras de Don Luis de Góngora y Argote* (1630), dentro de las cuales se anuncia la biografía del escritor como «Vida y escritos de don Luis de Góngora. Defensa de su estilo por don José Pellicer de Salas y Tovar», un texto en el que se aúna el relato en prosa de sus episodios vitales cardinales con composiciones que se consolidan como apoyo documental de las mismas. Pues bien, desde esta primera puesta al día de la realidad de Góngora, hemos de esperar a la década de los años 20 del siglo XX para encontrar una nueva biografía del poeta que, si bien tuvo cierto éxito académico, actualmente parece no contar con esta repercusión en las aulas. Estamos hablando de *Don Luis de Góngora y Argote: Biografía y estudio crítico* (1925) de Miguel Artigas.

¹ Todavía a finales de los años 60 el drama de Eulogio Florentino Sanz formaba parte habitual de los repertorios teatrales que visitaban diferentes puntos de la geografía española. Así lo atestigua la siguiente noticia de 1968, en la que el título protagonizado por la figura de Quevedo formaba parte de una sonada campaña nacional de teatro: Lorenzo López Sancho, «Informaciones teatrales: La primera campaña nacional de teatro», *ABC* (30 de junio de 1968), 73.

Ocurre lo mismo con títulos posteriores. Si bien el *Góngora* de Emilio Orozco Díaz (1953) y su *Lope y Góngora frente a frente* (1973) tuvieron cierta repercusión y, por tanto, fueron bien recibidos como textos con cierta aplicación pedagógica en las aulas, actualmente no contamos con ningún volumen centrado en la vida el cordobés que haya sabido ocupar un hueco bastante evidente y que ha sabido (o debido) ser solapado gracias a artículos e introducciones a sus piezas canónicas.

2.- Un cambio de paradigma

Pues bien, a pesar de un panorama tan rico y variado en el campo de las biografías escritas en torno a nuestros genios áureos y de su aplicación práctica en las aulas de educación, sobre todo universitaria en los grados equivalentes a las antiguas filologías, es evidente que su uso único como material de apoyo docente resulta insuficiente. En la mayoría de los casos estas referencias bibliográficas se reducen a meros listados que se presentan en los programas de las asignaturas de literatura áurea y son pocas las ocasiones en las que los propios alumnos trabajan con los textos directamente. Es habitual que funcionen como base de clases magistrales y, como tal, simplemente pasan a convertirse en apuntes que, posteriormente, serán arrojados en una prueba escrita sin una previa y necesaria interiorización.

Ya señalaba en 1768 Pablo de Olavide en el plan de estudios para la Universidad de Sevilla que «tenemos por estilo absurdo y digno de corregirse desde luego el que los catedráticos dicten y los discípulos escriban todos los días sus lecciones. Este método no produce otro efecto que el de hacer perder a los muchachos el tiempo y la letra» (Olávide, 1989, p. 110); sin embargo, más de dos siglos después, todavía hay cierto rechazo a nuevos rumbos educativos en el mundo universitario que reviertan esta situación y hagan del aprendizaje algo significativo y, a la vez, atractivo para el alumno.

Uno de los intentos de renovación epistemológica vino de la mano de un concepto acuñado por el sociólogo Louis Wirtz en 1937: la interdisciplinariedad. A través de él daba cuenta de una nueva realidad que el propio desarrollo científico había propiciado: la necesidad de

establecer fuertes lazos entre disciplinas aparentemente separadas pero relacionadas entre sí para hallar soluciones a las nuevas dificultades en investigación. De esta manera se fortalecieron estudios como, por ejemplo, el de la oceanografía, donde la física, las matemáticas, la biología o la química aunaban sus esfuerzos para desvelar incógnitas comunes. Ya en los años 70, sería Smirnov quien completara esta noción con la de la integración social, que postulaba que existían nuevas realidades que obligaban a los estudiosos a abordar el conocimiento a través de nuevos prismas, en este caso, el de la interdisciplinariedad.

Ahora bien, si especialistas en los campos de las ciencias puras se dieron cuenta rápidamente de que esta unión de disciplinas era necesaria, ¿por qué hemos tardado tanto en darnos cuenta los estudiosos y docentes de las artes y las humanidades? Actualmente nos encontramos con unos alumnos diferentes a aquellos que estudiaban Filosofía y Letras en los años 70 y, sin embargo, los sistemas de enseñanza universitarios, en su mayoría, han cambiado más bien poco, con un protagonismo evidente y excesivo de la clase magistral. Como bien señalan Andrés, Gil y Pineda (1989, p. 462):

Un mundo que se abre horizontal y verticalmente reclama el dominio de instrumentos apropiados que nos lo expliquen y nos lo hagan comprender en sus nuevas dimensiones. La nueva situación nos exigirá por tanto otras medidas, otras técnicas y en definitiva otros lenguajes.

Es algo indudable que nuestra sociedad está en continuo cambio y, por ello, no podemos mantener las mismas premisas educativas que hace unas décadas, pues los ciudadanos necesitan formarse en y por las nuevas realidades que se les ofrecen, en un contexto actualizado que conecte con sus intereses y necesidades². Y la literatura no debe

² En este sentido, no podemos olvidarnos de la figura de Stuart Hall, impulsor junto con Richard Hoggart de la corriente educativa conocida como “Estudios culturales”, a través de la cual se abría el conocimiento a alumnos sin previa cualificación académica (entiéndase como tal a usuarios, por ejemplo, de programas para mayores instaurados en numerosas universidades actualmente) por medio de una enseñanza interdisciplinar donde la música o el cine eran grandes protagonistas.

quedarse relegada en un pasado escolar tan rígido e inmóvil, sino que, sin olvidar los pilares básicos del conocimiento, debe saber sumarse al imparable avance social, cultural y tecnológico. En este sentido, no es nuevo para ningún docente la intensa relación interdisciplinar que el cine, la televisión y la publicidad tienen con el mundo literario. En ambos casos se trata de un tipo de lenguaje estético que, con diferentes técnicas, da una visión muy particular del mundo y, en lo que a este trabajo concierne, de la vida de nuestros más reconocidos autores del Siglo de Oro. Los alumnos que actualmente pueblan las aulas pertenecen a las generaciones *milenial* y *Z*, una estirpe que ha nacido y crecido dentro de un mundo tecnológico donde lo que prima es la imagen y la tecnología (de ahí que se hable de ellos como «nativos digitales») y, por ello, el completar la formación tradicional con un enfoque basado en la imagen puede ser muy enriquecedor y beneficioso, haciendo del aprendizaje un proceso significativo:

El cine en el aula tiene en cuenta que el alumno es un elemento activo del aprendizaje, permite diseñar actividades que exijan la investigación del alumno, favorece el trabajo en equipo, fomenta la participación, propone los contenidos a través de un medio que genera interés y que tiene una significación relevante en la vida de los alumnos. (...) La verdadera riqueza del estudio de la literatura -o cualquier otra disciplina- a través del cine es que los estudiantes pueden reconocerse como participantes de esa cultura que estudian y analizan porque los códigos estudiados les son más cercanos que los de la pintura o la escultura (Asunción Romero, 2015, p. 21).

Es más, en palabras de Metz, «frente al “haber estado allí” de la fotografía -y de la literatura, añadimos-, el «estar aquí» del cine le da al espectador la sensación de asistir al desarrollo de un fenómeno en el momento preciso en que este se percibe» (Metz, citado en Asunción Romero, 2015, p. 25). En este sentido, el alumno toma ventaja al profesor, como señalan Aparici y García Matilla, por tres razones: por la gran cantidad de estímulos visuales que le han acompañado en su formación, por la facilidad para decodificar su lenguaje gracias al contacto directo y continuado, y por su facilidad para expresarse con imágenes de forma natural.

Teniendo todas estas ideas en la retina, se hace evidente (y casi necesario) el introducir materiales audiovisuales en las clases universitarias de literatura que ayudarán al alumno a identificarse más con los conocimientos impartidos y hacer de su aprendizaje algo significativo. Y qué mejor manera de conocer las biografías de los escritores señalados que a través de películas, telefilms, biopics y anuncios publicitarios (bien sean televisados, bien en papel). A través del presente estudio veremos cómo las vidas de Lope, Cervantes, Góngora y Quevedo han sido trasladadas al lenguaje cinematográfico y publicitario, y nos centraremos de manera exclusiva en cómo han retratado las tensas relaciones que entre ellos mantenían, uno de los puntos más atrayentes de sus recorridos vitales.

3.- La visión del cine, la televisión y la publicidad: un posible repertorio de materiales

3. 1.- Lope y Cervantes

Hablar de Lope y Cervantes en el mundo del celuloide y la televisión es hablar de tres grandes producciones que han ocupado a la mayoría de los que se han acercado a un estudio de este tipo y que han sido grandes éxitos, tanto como formato visual como en su recepción por parte del gran público y de la crítica. Solo en uno de estos tres casos nos encontramos ante un filme, y es el caso de *Lope*, dirigida por Andrucha Waddington (2010), cuyo éxito de taquilla fue menor del que esperaban, a pesar de los buenos resultados obtenidos. En ella, tal y como explican todos aquellos que han estudiado pormenorizadamente el título³, asistimos a la concepción de una imagen renovada de Lope, más cercana a un personaje de leyenda que a su verdadero ente real (sobre todo en su faceta de amante incansable). Poco espacio dejan al conflicto entre el Fénix de los ingenios y Cervantes, que se convierte en una escena más que anecdótica, como bien explica Urzáiz (2018, pp.

³ Véanse los trabajos de Carmona (2017), Wheeler (2018), Urzáiz (2018) o Breden (2018).

45-46), y que apunta levemente la confrontación surgida entre ambos por las diferentes maneras de concebir la práctica teatral.

Más éxito parece haber tenido *El Ministerio del tiempo* (Vigil, 2015-2017), serial emitido en TVE y en el que sí cobran mucha importancia los conflictos generados entre ambos escritores, materializándose hasta en tres capítulos de manera central: «Tiempo de gloria», «Tiempo de hidalgos» y «Tiempo de esplendor». Y este éxito radica, en palabras de Javier Olivares, uno de los creadores de la serie, en el tratamiento menos “aburrido” de una materia que históricamente ha sido maltratada por la educación y la escena: «[Lope ha sido maltratado] convirtiendo esas materias [en] algo aburrido que habla del pasado como si estuviera muerto. Y está bien vivo. Y sin él, no se puede entender el presente. Pero considero más víctima a Cervantes que a Lope, en su época y aún hoy en día» (Olivares, citado en Breden, 2018, p. 89).

Finalmente, sería *Cervantes contra Lope* (Hueriga, 2016) la producción televisiva que se ocupa en profundidad de la rivalidad entre ambos tomando como punto de partida diferentes ópticas, aunque bien pueden ser resumidas en dos focos principales que analizó profusamente Urzáiz (2018, pp. 47-63): las sospechas más que infundadas de Cervantes de que Lope habría sido el creador del *Quijote* de Avellaneda y las envidias surgidas entre ambos por los éxitos del Fénix de los ingenios en el teatro y del alcalaíno en la novela. Y al igual que ocurría con los dos ejemplos anteriores, las figuras de Lope y de Cervantes se humanizan y se actualizan, acercándose al público contemporáneo: «[su] nueva imagen invita a los telespectadores a acercarse a él desde una visión menos imponente, más humana y sugestivamente contemporánea. A fin de cuentas, quizás la experimentación con los clásicos sea la nueva manera de “enseñar deleitando” en este tiempo» (Fernández, 2018, p. 29).

Pues bien, dejando de lado estas grandes superproducciones, hemos acudido a otras creaciones más modestas que son susceptibles de convertirse en interesante material docente que complemente los textos inicialmente comentados.

Cervantes (Ungría, 1981) fue una serie de TVE emitida en el año 1981 y estuvo compuesta por nueve episodios. Ha sido una de las grandes superproducciones de la cadena pública y contó con Camilo José Cela para supervisar los guiones. En ella encontramos a un anciano Cervantes en cuyos últimos momentos de vida se topa con un licenciado que se propone recuperar la fama y dignidad del escritor mediante un mensaje dirigido al rey que solicitara para él una pensión digna. Desde ahí, el escritor alcalaíno iría recordando los momentos más importantes de su vida.

Pues bien, el capítulo 7 es el que de manera más profusa analiza los recuerdos que el protagonista tiene en cuanto a su relación con Lope de Vega. El monstruo de la naturaleza es en esos últimos momentos de la vida de Cervantes vecino suyo y, dadas sus buenas relaciones con ciertas personas cercanas al poder, deciden que la manera más rápida de alcanzar los propósitos en torno a la pensión es conseguir que este escriba una carta. Curiosamente, Lope accede gustosamente, olvidando cualquier tipo de rivalidad:

No penséis que hay en mis palabras ningún rencor por lo pasado, ninguno. Según nos vamos haciendo viejos nos hacemos más comprensivos para las pequeñas rencillas. Como os decía, cuando un dolor irremediable nos domina, sabemos agradecer unas palabras sinceras y las de Miguel cuando murió mi hijo lo fueron con creces. Después de varios encuentros, su generosidad lo borró todo en mi memoria.

A pesar de estas buenas intenciones, tanto Cervantes como algunos personajes que aparecen en escena, recuerdan a través de diversos *flashbacks* las malas artes ejercidas por Lope hacia Cervantes derivadas de una envidia malsana. Así, rememoran el intento del padre del *Quijote* de viajar a Nápoles junto al duque de Lerma en 1610, un viaje ante el que Lope se opuso simplemente por el hecho de ver a su contrincante derrumbado. Más interesante es un segundo *flashback* en el que un Cervantes ya mayor se encuentra con Lope en una barbería. Parece ser que Lope viene de celebrar el gran éxito de su última comedia en los corrales, algo que no le sorprende dado que siempre

goza del favor del público. Y no queda aquí su bravuconería, sino que incide en la mala suerte de Cervantes en los corrales y el poco interés que suscitan sus comedias dada su poca capacidad para entretener al público y, por ende, solo sirven para la imprenta. Vemos, por tanto, como ocurre en la mayoría de los casos, que la ficción televisiva se decanta del lado del alcalaíno frente a un Lope egocéntrico y malintencionado.

Todavía dentro del mundo de la docuficción hemos de acudir a *Buscando a Cervantes*, pieza documental aderezada con ciertos retazos de una teatralidad muy efectista y realizada para el cuarto centenario de la muerte del escritor, bajo la dirección de Francesc Escribano y protagonizada por Alberto San Juan y producida por Atresmedia (2016). Este minotauro televisivo mezcla el más puro estilo de las entrevistas con la dramatización de diversas escenas de la vida de Cervantes narradas por el propio personaje. Alberto San Juan se presenta como un actor que debe encarnar a Cervantes y, para forjar su personaje, tiene la inestimable ayuda de los mejores conocedores de su biografía.

A lo largo del documental se rememoran los hechos más intrigantes y azarosos en la andadura cervantina, tales como la batalla de Lepanto, su cautiverio en Argel, sus trece años como recaudador para el gobierno...; sin embargo, nos centraremos en aquellos momentos en que se recuperan sus rencillas con Lope. Al alimón con Francisco Rico, nuestro protagonista denuncia cómo la irrupción de su contrincante en la escena teatral dio al traste con sus posibilidades de éxito, lo que le obligó a refugiarse en la novela.

Pero no solo tiene malas palabras para Lope, sino que sus coetáneos también embistieron contra él en aquel barrio de las Letras que los aglutinó a todos. Así lo recuerda Cervantes: «Quevedo odiaba a Góngora, Góngora odiaba a Lope, Lope me odiaba a mí; todo eran insultos, burlas... No quiero ni recordar los versos que aquellos “insignes” poetas me dedicaron llamándome cornudo y a don Quijote basura».

Finalmente, y al igual que se defiende en *Cervantes contra Lope*, se incide en las sospechas de que el Fénix estuvo detrás de la composición del *Quijote* de Avellaneda:

No solo copias, también me suplantaron. Un tal Avellaneda, un pseudónimo, tuvo la desvergüenza de escribir una segunda parte de mi Quijote (mala). No voy a decir quién lo hizo, aunque lo sé perfectamente. Era uno que me envidiaba mucho porque me admiraba mucho. Y Lope estaba detrás.

Pero no solo estas docuficciones recrean el enfrentamiento entre nuestros dos afamados escritores áureos, sino que también programas y espacios televisivos se hacen eco, con un tono desenfadado y de humor, de las desavenencias entre ambos. Ejemplo de ello es *El punto sobre la historia*, espacio que comprende la emisión de un programa de radio, otro de televisión, una revista digital y un canal de YouTube, y que recorre las calles de Madrid para recordar episodios históricos de las grandes personalidades que habitaron sus calles. En uno de los minivídeos compartido a través de su canal de YouTube titulado «Los amoríos de Lope de Vega», paran en el lugar donde se encontraba la casa de Jerónimo Velázquez, empresario teatral al que Cervantes intentaba vender sus comedias y cuya hija, Elena Osorio, fue amante de Lope. Parece que fue allí, en la puerta de la casa del empresario, donde se produjo una gran discusión que prendió la llama de la eterna enemistad, una discusión que, según el personaje invitado al espacio, es el resultado de las críticas que Cervantes y su círculo más cercano habían diseminado por las calles de Madrid contra el Fénix de los ingenios.

Para acabar con este apartado, y con un carácter anecdótico, señalaremos el vídeo *Lope de Vega i Cervantes*, una cápsula en forma de dibujos animados para adultos creada por TV3 en el marco de una serie de curiosidades ilustradas. En él muestran la rivalidad entre Lope y Cervantes a través de sus propios textos: Lope escribe un soneto en el que se mofa del *Quijote* después de que el alcalaíno, dentro del devenir argumental de la segunda parte de su obra, hiciera que Alonso Quijano destrozara un teatro de marionetas que representaba un entremés escrito por Lope.

3. 2.- Góngora y Quevedo

Si Cervantes y Lope protagonizaron una encarnizada lucha en los mundos del teatro y la novela, Góngora y Quevedo hicieron lo propio en el ámbito de la poesía. Como es bien sabido, cada uno de ellos enarbolaba la bandera de dos maneras antitéticas de concebir el fenómeno poético: mientras que Góngora luchó por una poesía culteranista cargada de oscuridad y complicación, Quevedo defendió composiciones más sencillas pero con una carga importante de conceptos y símbolos (conceptismo). Dichas diferencias se tradujeron en fuertes ataques personales que, al contrario que en el caso de Cervantes y Lope, se fundamentaron en viles ataques al físico, la inclinación sexual o la posible ascendencia judía.

Al igual que el *Lope* de Waddington, *Alatriste* se anunció como la gran superproducción española del 2006, una adaptación de las novelas de Arturo Pérez-Reverte que revolucionaría la escena cinematográfica española. La ficción dirigida por Agustín Díaz Yanes (2006), sin embargo, no tuvo el éxito esperado, y el gran presupuesto empleado en el rodaje no se tradujo en buenas críticas. Sea como fuere, en *Alatriste* encontramos a un Francisco de Quevedo (interpretado por Juan Echanove) triste, amargo, ácido, que se presta con mucha facilidad al enfrentamiento y, como dice el capitán en un momento del largometraje, es muy bueno como amigo pero muy malo como enemigo. Pues bien, en una escena desarrollada en uno de los mentideros de Madrid, un caballero le entrega al escritor unos versos con el fin de saber si son suyos o no. Tras una rápida lectura Quevedo identifica (gracias a un hipérbaton) la pluma de Góngora, despreciándolo abiertamente con un «podría mejorarse». La escena termina con un Quevedo violento que pretende batirse con el caballero tras escuchar las siguientes palabras: «[Góngora] sigue escribiendo las mejores rimas de España».

En la estela del largometraje de Díaz Yanes, Mediaset España y Beta Film llevaron a la pequeña pantalla *Las aventuras del capitán*

Alatriste (Urbizu y Calvo, 2015), serie emitida por Tele5 en el año 2015. A pesar de las grandes críticas que recibió por parte de sus seguidores y de los especialistas de ese Madrid del siglo XVII, no cosecharon muy buenos datos de audiencia. En ella, tenemos a un Quevedo, interpretado por Miguel Hermoso, enemistado abiertamente con Góngora, a quien considera un mal poeta que necesita tristemente inspirarse en doncellas hermosas. Así lo increpa Quevedo, borracho, en el local de una mesonera: «Eso se lo dejo a Góngora y su séquito de maricones. A un poeta de verdad le basta con una tasca mugrienta y, a ser posible, una tabernera con mal vino».

El 18 de febrero de 1976 se emitía en TVE el episodio dedicado a Quevedo dentro del programa *Paisaje con figuras*, una serie de televisión dirigida por Mario Camus. Tras una presentación del personaje realizada por Antonio Gala, guionista de la producción, en la que destaca al poeta madrileño como hombre sabio y cronista de la época, nos topamos con un Quevedo en coche de caballos en el Madrid de los años 70, acompañado por su criado, quien actuará como entrevistador.

Quevedo reconoce que a lo largo de su vida ha tenido encontronazos con «políticos menudos» (el conde-duque de Olivares) y «escritores más tristes que higos secos» (refiriéndose a Góngora, obviamente). De hecho, solo puede recordar la defensa por parte de una de estas grandes figuras, que no es otro que Cervantes, quien en su *Viaje del Parnaso* le encumbra como gran poeta. Sin embargo, la acidez del personaje solo le permite encontrar la explicación a tal alabanza en las malformaciones que, de algún modo, les unen: uno es cojo y el otro manco.

Es ya al final de sus días cuando, de soslayo y frente a diversos Quevedos que rodean su lecho de muerte actuando como conciencias acusadoras, sin ningún tipo de arrepentimiento, revive la abierta aversión que sentía tanto por Juan Ruiz de Alarcón («por ser feo y criollo») como por Góngora («por ser feo también y por sabihondo»). Quevedo parece haberse comportado siempre como alguien lleno de

maldad, pero esta conciencia le quita toda la culpa y reconoce que «fue malo por esconder lo bueno que le hubiera gustado haber sido».

Solo hemos encontrado una producción que se ocupa de manera exclusiva de hablar de la vida de Luis de Góngora. Es un biopic de 50 minutos y de bajo coste, realizado al amparo del ayuntamiento de Córdoba (del que únicamente recibió 3000 euros). *Góngora, brillante oscuridad* (Entrenas, 2012) es una adaptación libre a la gran pantalla de la obra de teatro *Góngora, sombra y fulgor de un hombre*, de Francisco Benítez y Carlos Clementson. En ambos casos, asistimos al relato organizado de la vida del poeta cordobés, desde sus correrías por Salamanca en época estudiantil hasta su vuelta a Córdoba en puertas de la muerte, pasando por su etapa de racionero de la catedral de Córdoba y su conversión en confesor de la reina. Sorprende la imagen que la película proyecta del Góngora de juventud, un ser altamente apasionado que se entrega al amor de una mujer comprometida.

Pues bien, parte importante de esta dramatización de la vida de Góngora la ocupan sus desavenencias con Quevedo, que se radicalizan en el momento en que cae enfermo por una apoplejía. Arruinado por las constantes apuestas en juegos de cartas y enfermo, Góngora alquila una casa en Madrid, donde reposa junto a su ama de llaves. Quevedo, conocedor de esta situación, decide comprar la casa en cuestión y aprovechar el primer impago para desahuciarlo. Será el mismo poeta quien se persone en la edificación para expulsarlo y, posteriormente, limpiar y «desgongorizar» todas y cada una de las estancias por medio de la quema purificadora de versos de Garcilaso, pues allí «apeta a versos podridos». De esta manera, el poeta cordobés regresa a su patria derrotado, solo, arruinado y enfermo, algo que Quevedo celebra abiertamente.

Este mismo incidente es el centro del vídeo cargado en el canal de YouTube del ya citado programa de Telemadrid *El punto sobre la historia* dedicado a la rivalidad entre los dos poetas: «Quevedo vs. Góngora: más rivalidad que en un Madrid-Barça». La única diferencia con lo anterior es el prisma de humor que guía toda la narración.

3. 3.- Góngora y Cervantes

Terminamos este breve repaso de materiales con el único exponente que hemos encontrado en el que la publicidad se hace eco de las relaciones entre los diferentes escritores de nuestro Siglo de Oro: el anuncio de televisión de la Lotería del Niño del año 2018. En él vemos a un Cervantes que intenta vender el *Quijote* a un impresor que no está demasiado convencido del futuro éxito del producto, ya que cree que es una novela demasiado extensa para un momento histórico en el que la esperanza de vida es muy baja⁴ (nótese el evidente tono de humor). Pues bien, si en los apartados anteriores hemos analizado la rivalidad entre los dos pares de escritores, en este caso es Cervantes quien denuesta la poesía de Góngora ante las alabanzas de un editor que se muestra seguidor incondicional de su pluma⁵. El escritor alcalaíno responde tajantemente a tal afirmación: «Por favor, Góngora es super comercial».

3. 4.- Una posible aplicación práctica

Nadie a día de hoy duda de la eficacia del uso de los medios audiovisuales en el campo de la educación, sobre todo en los niveles primarios y secundarios del *continuum* escolar. Son un complemento habitual de las clases presenciales y una fuente inagotable de materiales que, además de enriquecer la carga teórica, promueve la motivación dentro de un colectivo que adolece, a pesar de la gran cantidad de estímulos extrínsecos, de ciertos engranajes motivacionales a la hora de enfrentarse a sus quehaceres escolares. En este sentido, parece más conveniente su inclusión dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato; sin embargo, creemos que tales recursos también pueden ser implementados en las enseñanzas de grado en un mayor nivel de profundización, aunque el trabajo de motivación parezca menos necesario en este caso por razones obvias. En consecuencia,

⁴ «¡La esperanza de vida es tan baja que no podrán terminar la novela!», dice el editor.

⁵ «¿Por qué no me traes algo de poesía, como Góngora? ¡Qué crack!».

presentamos aquí una posible aplicación práctica en educación superior en la que seguiremos los parámetros establecidos por la metodología de la *flipped classroom* o clase invertida, los cuales señalan hacia la participación activa de los alumnos en la construcción del conocimiento, dejando atrás la clase magistral para trabajar por sí mismos ciertos contenidos a través de un método dinámico y más adecuado a los diferentes ritmos individuales de trabajo (Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, Lozano-Segura, Casiano Yanicelli, 2017, p. 262).

Pues bien, uno de los polos teóricos centrales dentro de los temarios de las asignaturas que se ocupan de la literatura española del Barroco en los Grados de Español (en sus diferentes nomenclaturas según la universidad) es el profundo cambio que sufre el teatro español a manos de Lope de Vega. Como bien hemos visto, entender este cambio es entender también el enfrentamiento vital y profesional que el madrileño mantiene con Miguel Cervantes, defensor de una visión más conservadora del fenómeno teatral.

En la línea de lo desarrollado con anterioridad, es evidente que son numerosos los recursos audiovisuales que se ocupan de ello, y que se suman a otros documentos más «tradicionales» que son de uso frecuente en las aulas universitarias. Así, presentamos aquí una breve propuesta que parte de los presupuestos de la *flipped classroom* y tiene como principal finalidad que los alumnos profundicen en la relación que ambos escritores mantuvieron y que se materializa en dos maneras muy diferentes de entender sus escritos teatrales y su puesta en escena. Para ello, trabajarán en tres fases, las dos primeras autónomas y una tercera en colectividad:

- El primero de los escalones conducirá a los alumnos al visionado de tres creaciones televisivas: el capítulo «Tiempo de hidalgos» de *El ministerio del tiempo*, tercer capítulo de su segunda temporada, centrado en las ansias de Cervantes por triunfar en las tablas; la miniserie *Cervantes contra Lope*, que se ocupa de la rivalidad de ambos genios en todos los campos de la creación literaria; y la docuficción *Buscando a Cervantes*, que

abre la puerta a nuevas interpretaciones en torno a su enemistad. A partir de estos materiales los alumnos construirán un primer boceto del tema que les ocupa.

- Para completar este primer trabajo, el profesor proporcionará a los alumnos textos en los que ambos autores ofrecen su particular visión de la práctica teatral: por un lado, el «Prólogo» a la compilación que Cervantes hizo de su teatro, algunos fragmentos de *El viaje del Parnaso* y la comedia *El rufián dichoso*, todos ellos defensores de una visión más conservadora; por otro, el *Arte nuevo de hacer comedias* de Lope de Vega, discurso que apuntala la nueva manera de entender la nueva y exitosa práctica teatral propuesta por el Fénix de los Ingenios y sus seguidores. Su lectura completará el boceto inicial y dará mayor profundidad y solidez a los conocimientos.
- El trabajo autónomo se completa siempre en la metodología de la clase invertida con una puesta en común de lo aprendido y un debate que dé cabida a las diferentes conclusiones a las que han llegado los alumnos. En este caso, la discusión servirá para profundizar en estas dos posturas enfrentadas, no solo en un sentido teórico, sino que sus postulados se corroborarán en la lectura de alguna pieza dramática de ambos escritores que forme parte del hipotético corpus de lecturas obligatorias de la asignatura, consolidando así el conocimiento en el tema y, sobre todo, aportando una aplicación más realista.

Conclusiones

La riqueza aportada por el cine, la televisión y, en menor medida, la publicidad es más que evidente, y su uso en las aulas universitarias puede aportar grandes beneficios en un sistema que necesita una profunda renovación dirigida a conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un nuevo tipo de alumnado, más familiarizado con la imagen que con los textos. Sin embargo, y a pesar de esta evidencia, no podemos descartar las biografías clásicas como fuente de estudio, pues la totalidad de las producciones que hemos analizado se han basado en ellas, de una manera más o menos fiel. Por

tanto, creemos conveniente establecer un aprendizaje mixto en el que los medios audiovisuales apoyen la lectura de algunas de estas obras canónicas en el conocimiento de las biografías señaladas. Para ello, es necesario sobrepasar las barreras que las clases magistrales nos imponen y construir un aprendizaje más significativo a partir de nuevas corrientes como la enseñanza por proyectos o la conocida como *flipped classroom* o clase invertida de la que hablábamos en el apartado anterior, y en la que los materiales pueden ser trabajados previamente para servirnos de la clase como espacio de diálogo y profundización y, sobre todo, donde el alumno cobra un total protagonismo en el proceso.

Bibliografía

Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M^a del C., y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4 (1), 261-266. doi: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055

Andrés Marcos, G., Gil Pérez, T., y Pineda Clavaguera, C. (1989). Una propuesta interdisciplinar para la formación del profesor especialista de lengua extranjera en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 461-468. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117677>

Aparici, R., y García Matilla, A. (1999). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Artigas, M. (1925). *Don Luis de Gónfora y Argote: Biografía y estudio crítico*. Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos.

Astrana Marín, L. (1958). *Vida ejemplar y heroica de Miguel de Cervantes Saavedra*. Madrid: Instituto Editorial Reus.

Asunción Romero, C. de la (2015). *El cine como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura. La literatura picaresca y el Siglo de Oro: del papel a la imagen en movimiento*. Trabajo Fin de Máster inédito. Universidad CEU Cardenal Herrera – Valencia.

Barrera y Leirado, C. A. de la (1973-1974). *Nueva biografía de Lope de Vega*. Madrid: Atlas (Biblioteca de Autores Españoles, tomos 262-263).

Breden, S. (2018). La presencia de Lope de Vega en *El ministerio del tiempo*. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXIV, 75-93. doi: 10.5565/rev/anuariolopedevega.251

Campana Avilés, M. (2003). *Francisco de Quevedo*. Barcelona: Omega.

Canavaggio, J. (1986). *Cervantes*. Paris: Fayard. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cervantes-en-su-vivir-0/html/00094668-82b2-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_1_

Canavaggio, J. (1992). *Cervantes: en busca del perfil perdido*. Madrid: Espasa-Calpe.

Carmen Lázaro, A. (2017). Ausencias y presencias: la recepción de Lope y Shakespeare a través del cine. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXIII, 286-317. doi: 10.5565/rev/anuariolopedevega.18

Castro, A., y Rennert, H. A. (1919). *Vida de Lope de Vega: 1562-1635*. Madrid: Imprenta Sucesores de Hernando.

Díaz Yánes, A. (2006). *Alatriste* [cinta cinematográfica]. España: 20th Century Fox.

Entrambasaguas y Peña, J. de (1942). *Vida de Lope de Vega*. Barcelona: Labor.

Entrenas, M. A. (2012). *Góngora, brillante oscuridad* [cinta cinematográfica]. España: MAEL Producciones.

Escribano, F. (2016). *Buscando a Cervantes* [documental de ficción]. España: Minoría Absoluta.

Fernández, E. (2018). Lope de Vega en televisión. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXIV, 10-37. doi: 10.5565/rev/anuariolopedevega.246

Florencio Martínez, J. (2011). *Biografía de Lope de Vega (1562-1635): un friso literario del Siglo de Oro*. Barcelona: PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Florentino Sanz, E. (2014). *Don Francisco de Quevedo*. Ed. Celsa Carmen García Valdés. Pamplona: Eunsa / Universidad de Navarra.

García López, J. (2015). *Cervantes: la figura en el tapiz*. Barcelona: Pasado y Presente.

García Marruz, F. (2003). *Quevedo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Gracia García, J. (2016). *Miguel de Cervantes. La conquista de la ironía*. Barcelona: Taurus.

Jarnés, B. *Cervantes: bosquejo biográfico*. Sevilla: Renacimiento.

Jauralde Pou, P. (1998). *Francisco de Quevedo (1580-1645)*. Madrid: Castalia.

Huerga, M. (2016). *Cervantes contra Lope* [serie de televisión]. España: Televisión Española.

Lucía Megías, J. M. (2016a). *La juventud de Cervantes: una vida en construcción*. Madrid: Edaf.

Lucía Megías, J. M. (2016b). *La madurez de Cervantes: una vida en la corte*. Madrid: Edaf.

Olávide, P. de. (1989). *Plan de estudios para la universidad de Sevilla*. Ed. Francisco Aguilar Piñal. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Orozco Díaz, E. (1953). *Góngora*. Barcelona: Labor.

Orozco Díaz, E. (1973). *Lope y Góngora frente a frente*. Madrid: Gredos.

Pedraza Jiménez, F. P. (2008). *Lope de Vega. Vida y literatura*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Pedraza Jiménez, F. P. (2009). *Lope de Vega. Pasiones, obra y fortuna del «monstruo de la fortuna»*. Madrid: Edaf.

Pellicer de Salas y Tovar, J. (1630). *Lecciones solemnes a las obras de Don Luis de Góngora y Argote*. Madrid: Imprenta del Reino, a costa de Pedro Coello.

Penas Ibáñez, A. (2004). *Félix Lope de Vega. Lenguaje y vida. El autor y su obra*. Madrid: Eneida.

Shelley, M. (2015). *Cervantes y Lope. Vidas paralelas*. Ed. Antonio Sánchez Jiménez. Barcelona: Calambur.

Trapiello, A. (2005). *Las vidas de Miguel de Cervantes: una biografía distinta*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ungría, A. (1981). *Cervantes* [serie de televisión]. España: TVE.

Urbizu, E., y Calvo, S. (2015). *Las aventuras de capitán Alatríste* [serie de televisión]. España: Beta Film y DLO.

Urzáiz Tortajada, H. (2018). «¡Maldito Lope de Vega!»: la polémica Cervantes-Lope en las pantallas de hogaño. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXIV, 38-74. doi: 10.5565/rev/anuariolopedevega.259

Vigil, M. (2015-2017). *El Ministerio del Tiempo* [serie de televisión]. España: TVE.

Vizcaíno, J. A. (1985). *Quevedo. Espejo cóncavo del imperio*. Madrid: Sílex Ediciones.

VVAA (1976-1985). *Paisajes con figuras* [serie de televisión]. España: TVE.

VVAA (2016). *William y Miguel: guía integral para «conocer» mejor a Shakespeare y Cervantes*. Poe Books.

Waddington, A. (director) (2010). *Lope* [cinta cinematográfica]. España: Antena 3 Films.

Wheeler, D. (2018). Las adaptaciones cinematográficas como (posible) herramienta pedagógica. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXIV, 260-287. doi: 10.5565/rev/anuariolopedevega.257

Zamora Vicente, A. (1961). *Lope de Vega, su vida y su obra*. Madrid: Gredos.

Escritoras, mística y política para estudiantes de posgrado: una propuesta didáctica

Female Writers, Mysticism and Politics for Graduates: A Didactic Proposal

Patricia Fernández Martín

Universidad Autónoma de Madrid

patricia.fernandez01@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4112-5507>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.197

Fecha de recepción: 28/03/2020
Fecha de aceptación: 11/05/2020



Fernández Martín, P. (2020). Escritoras, mística y política para estudiantes de posgrado: una propuesta didáctica. *Tejuelo* 32, 197-228.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.197>

Resumen: El objetivo del artículo es demostrar que se puede llevar al aula con éxito una unidad didáctica para enseñar literatura a nivel universitario en la que se aplique una perspectiva de género sobre los textos clásicos españoles. Para ello, se explican en primer lugar las circunstancias en que se dieron las sesiones, detallando tanto las fuentes bibliográficas utilizadas para la creación del material como las actividades realizadas sobre los cuatro pilares teóricos que componían el contenido: a) tipos de escritoras en el Siglo de Oro; b) vida y obra de María de Jesús de Ágreda, c) vida y obra de sor Juana Inés de la Cruz y d) vida y obra de santa Teresa de Jesús. A continuación, se muestran los resultados de la experiencia, centrados en el funcionamiento de las clases y las reacciones del alumnado, las características de las reseñas entregadas y los resultados de las encuestas de dos de los tres cursos académicos elegidos. La principal conclusión realza el papel de la enseñanza superior en la interacción {género-literatura-didáctica}, porque en ella empieza todo el sistema educativo, consciente (Magisterio, MESOB) o inconscientemente (grados habilitantes para ejercer en ESO-Bachillerato).

Palabras clave: enseñanza de la literatura; enseñanza superior; perspectiva de género; textos clásicos.

Abstract: The aim of this paper is to show that a teaching lesson can be applied successfully to have master's degree students getting familiar with Spanish classical literature from a gender perspective. To do this, the circumstances in which the sessions occurred are explained first, detailing both the bibliographic sources used to create the material and the activities carried out, divided into four groups: a) types of female writers in the Golden Age; b) María de Jesús de Ágreda's life and work, c) Sister Juana Inés de la Cruz's life and work and d) Saint Teresa of Jesus' life and work. Thus, the results of the experience are offered, focused on the reactions of the students in the classes, the features of the submitted reviews and the outcomes of the surveys achieved in two of the three academic courses chosen. The main conclusion highlights the essential role of higher education in the interaction {gender-literature-teaching}, because it begins the entire educational system, whether we are aware (degrees and master's degrees in teacher training) or not (degrees in other fields enabling to teach in Secondary School and Baccalaureate).

Keywords: literature education; higher education; gender perspective; classical texts.

I

ntroducción

Parece fácilmente asumible que la innovación de cualquier experiencia docente puede encontrarse bien en la forma de enseñar (método), bien en el fondo (contenido). Así, por ejemplo, cuando se busca que los alumnos desarrollen ciertas competencias consideradas transversales se está innovando por incorporar nuevos quehaceres pedagógicos, incluidas las TIC (Margallo González, 2012) a la enseñanza universitaria, normalmente plagada de clases magistrales (Trenchs Parera y Cruz Piñol, 2012). Cuando, similarmente, se busca incluir en las clases de literatura un contenido que no se suele enseñar, como implica la ampliación del canon en lo que supone la aportación de la crítica feminista al aula (Servén Díez, 2008; Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018, pp. 247-251), se está igualmente innovando porque se está haciendo reflexionar al estudiante sobre la manera en que dicho canon se ha forjado a lo largo de la historia.

Resulta, a su vez, relativamente frecuente encontrar trabajos de investigación que defienden la necesidad de innovar en la enseñanza de

la literatura en contextos en los que es obligatoria, sean preuniversitarios (Fernández Martín, 2008; Molina García, 2015; Caro Valverde, 2019), sean universitarios (Losada y Alsina, 2012; Fernández Martín, 2016; Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2019). Dentro de estos contextos puede ser útil hacer una distinción entre el papel desempeñado por la literatura en los planes de estudio humanísticos (Historia, Filosofía, Lenguas Modernas...), que aparentemente nada tienen que ver con la didáctica; y los planes de estudio centrados en la formación del futuro profesorado, sea a nivel de grado, sea a nivel de posgrado. En cualquiera de los casos, se precisa un método sólido de didáctica de la literatura para romper la tediosa espiral que supone enseñarla como a uno se la han enseñado (Margallo González, 2012; Martín Vegas, 2015; Gómez Trigueros y Ruiz Bañuls, 2017; Díez Mediavilla y Clemente Egío, 2017; Díez Mediavilla y Cherro Samper, 2017). Experiencias docentes como las de Losada y Alsina (2012) o Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2019) demuestran que es perfectamente posible innovar enseñando literatura desde las susodichas dos perspectivas: la de la forma, porque el método empleado obliga al alumnado a desarrollar distintas competencias transversales justificadas por la posible práctica profesional posterior (Solé, 2012; Margallo González, 2012); y la del fondo, en tanto el estudiante ha de prestar atención a textos literarios con los que probablemente no se haya topado hasta entonces (Díez Mediavilla y Cherro Samper, 2017; Ballester Roca e Ibarra-Rius, 2019).

Más necesarios se hacen aún, por tanto, estos dos tipos de innovación cuando se enseña literatura en carreras o másteres donde esta no forma parte de la esencia del plan de estudios, porque se entiende como una asignatura transversal inserta en un todo conjunto que podría sobrevivir sin ella. Es en este contexto de la optatividad donde se encuentra, precisamente, nuestra asignatura de literatura y género, incluida en un posgrado interdisciplinar sobre estudios de género que no tiene nada que ver con lo estrictamente humanístico (aunque lo abarque, evidentemente) ni con lo estrictamente didáctico (aunque algunas de sus alumnas sean maestras). Dentro de dicha asignatura se halla el módulo sobre el que versa el presente trabajo que, impartido durante tres cursos consecutivos en sendas sesiones de cuatro

horas, ofrece un contenido didáctico centrado en algunas escritoras del Siglo de Oro español.

El objetivo del artículo es, pues, demostrar que la complejidad lingüística de estos textos áureos femeninos no puede utilizarse como razón para no estudiarlos en cualquier nivel educativo, igual que tampoco cabe emplear la distancia temporal para excluirlos del currículo, pues ninguna de estas excusas se aplica a los textos masculinos (Caro Valverde, 2019). Para ello, se asumen cuatro premisas: a) es posible hacer asequible lo lingüísticamente lejano (contenido) a través de la inducción (método), de manera que “[s]i hay algún problema con este tipo de textos, no radicará tanto en los propios textos, sino en el uso inadecuado que de ellos se hace” (Díez Mediavilla, 2019, p. 127); b) aplicando la perspectiva de género (Servén Díez, 2008; Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018, pp. 247-251), conviene aprovechar cualquier oportunidad para dar a conocer nuestros textos clásicos (Molina García, 2015; Fernández Martín, 2008, 2016; Caro Valverde, 2019), especialmente porque c) la universalidad de estos textos femeninos ofrece vínculos identitarios con las lectoras actuales y contribuye, por ello, a seguir desarrollando una competencia lectora que no termina nunca a lo largo de la vida (Solé, 2012); y d) no es habitual encontrar futuros profesores de lengua y literatura familiarizados con textos de escritoras hispanas clásicas (Díez Mediavilla y Cherro Samper, 2017; Ballester Roca e Ibarra-Rius, 2019)¹, por lo que incluirlas como contenido les resultará evidentemente innovador, cuanto más si son alumnos ajenos a los estudios de lengua y literatura.

Se explican, pues, en el primer apartado las circunstancias en que se dieron las sesiones (§1), detallando tanto las fuentes bibliográficas utilizadas para la creación del material (§1.1) como las

¹ En el esclarecedor anexo de Ballester Roca e Ibarra-Rius (2019, pp. 60-63), se demuestra lo que desgraciadamente puede ser una tendencia extrapolable a la mayoría del futuro profesorado: solo el 5% de los clásicos estudiados (o, al menos, recordados) en las distintas etapas educativas pertenece a obras escritas por mujeres. De este 5%, a su vez, el 100% pertenece a los siglos XIX y XX y en torno al 70% está escrito originalmente en lengua inglesa.

actividades realizadas sobre los cuatro pilares teóricos que componían el contenido (§1.2): una clasificación de las escritoras en el Siglo de Oro (§1.2.1), vida y obra de María de Jesús de Ágreda (§1.2.2), Juana Inés de la Cruz (§1.2.3) y Teresa de Ávila (§1.2.4). En el segundo apartado se muestran los resultados de la experiencia, teniendo en cuenta la peculiaridad de la estructura de la asignatura al completo (§2) y posteriormente se ofrece la discusión (§3).

1.- Metodología

Como se ha indicado, el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que ha tenido lugar la propuesta didáctica que presentamos se inserta dentro de un posgrado especializado en estudios interdisciplinarios de género desarrollado por una excelente universidad pública española. En concreto, el módulo que se pretende mostrar como ejemplo forma parte de la asignatura de literatura y género de cuatro créditos europeos impartida por varias docentes durante la segunda y la tercera semana de febrero a lo largo de tres cursos académicos consecutivos (2017-2018, 2018-2019, 2019-2020). El objetivo didáctico del módulo de cuatro horas es dar a conocer a las estudiantes el papel desempeñado en la historia de la literatura por tres religiosas que no suelen ser conocidas fuera de los estudios de grado relacionados con las antiguas filologías: santa Teresa de Jesús, sor María de Jesús de Ágreda y sor Juana Inés de la Cruz. Se busca, entonces, por un lado, familiarizar a las alumnas con unas escritoras que probablemente han padecido una doble marginación (en tanto mujeres, son invisibilizadas desde dentro de la Iglesia; y en tanto religiosas, lo son desde fuera) y, por otro lado, se pretende con esta selección animarlas a perder el miedo a leer textos clásicos, pues, aunque estos cuenten con las dificultades inherentes a las naturales variedades diacrónicas de la lengua, el esfuerzo por entenderlos merece la pena, porque permiten el acceso a nuevas formas de comprender el mundo y de mejorar la competencia lectora (Solé, 2012; Molina García, 2015; Caro Valverde, 2019).

El perfil de las estudiantes del máster es, naturalmente, muy variado. A modo de ejemplo se puede exponer los datos del grupo de

uno de los tres cursos impartidos. Un 8% de las alumnas provenía de estudios de ciencias; un 6%, de distintos estudios relacionados con la comunicación; un 30% había estudiado alguna disciplina englobada dentro de las humanidades y un 56% pertenecía a la rama de ciencias sociales. Este heterogéneo perfil no solo nos da una idea de la diversidad de bagajes con que acceden nuestras alumnas a dicho posgrado, sino que también nos ayuda a actuar con cautela a la hora de seleccionar tanto los materiales de estudio de la sesión como la manera de llevarlos al aula, pues, como se ha indicado, no se desea “espantar” a nadie de una posible carrera investigadora en escritoras del Siglo de Oro solo porque la variedad lingüística de estas mujeres se aleje un poco de la nuestra.

Los materiales fueron diseñados para ser impartidos en cuatro horas de clase, pero conviene indicar que, por un lado, no se empezó con la misma puntualidad en las tres ocasiones en que se dio la susodicha materia (porque, al ser el primer módulo de la asignatura, convenía explicarles ciertas cuestiones organizativas de carácter general) y, por otro lado, la pausa tampoco tuvo la misma duración en las tres clases (en la primera y la tercera ocasión apenas alcanzó los veinte minutos, mientras que en la segunda se sobrepasó la media hora). Igualmente, la diferencia en la cantidad de alumnas que habían elegido esta asignatura optativa en cada curso influyó en las distintas dinámicas de aula implementadas: 20 estudiantes (19 mujeres y un hombre) en el curso 2017-2018; 40 alumnas en el curso siguiente y 14 (13 mujeres y un hombre) en el curso 2019-2020. El descenso en la matrícula de la asignatura se debe, esencialmente, a un descenso general de las matrículas en el posgrado en sí.

Finalmente, cabe señalar que nos decantamos por el enfoque por tareas porque es lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades de las estudiantes y, a la vez, a lo planteado por la institución (Fernández Martín, 2019a, 2019b). En la asignatura que nos ocupa, cada profesora da las indicaciones oportunas para su tarea de evaluación final, de manera que las alumnas son libres de elegir en qué módulo desean profundizar, entregando a la docente elegida el trabajo que esta solicite. Desde nuestro módulo de escritoras, mística y política

en el Siglo de Oro, se les pidió durante los tres cursos la reseña de un texto sobre una de las tres escritoras mostradas en el módulo, tal y como se entiende este género discursivo en Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera (2013, §3.4). Así, quien estuviera interesado en santa Teresa reseñaría el de Cammarata (1994), quien optara por sor Juana Inés de la Cruz leería el de Poot Herrera (2002) y quien quisiera profundizar en María de Jesús de Ágreda leería el de Baranda (2008); en cualesquiera de los tres casos podían optar igualmente por el correspondiente capítulo de Hernández Sánchez-Barba (1993). Como consecuencia, la preparación para el adecuado desarrollo de la tarea final contaba con la peculiaridad de que no tenía por qué afectar a todas las estudiantes, pues solo algunas de ellas elegirían efectuar la reseña siguiendo las indicaciones de la profesora del módulo propuesto. La docente, pues, daba por hecho que, al ser estudiantes de posgrado, serían capaces de escribir una reseña, por lo que centró todos sus esfuerzos en darles material sobre el que reflexionar a lo largo de las cuatro horas de sesión y no explicó ninguna cuestión que atañese a las características discursivas de dicho género académico.

1. 1.- Creación del material: fuentes bibliográficas

La clase magistral con datos generales sobre las mujeres en el Siglo de Oro fue creada a partir de Sánchez Lora (1998). Posteriormente, se decidió resumir en una ficha de dos páginas la cantidad de mujeres que aparecen en el compendio de Baranda Leturio y Cruz (2018), reduciendo prácticamente cada capítulo a una necesaria (y, por ello, naturalmente incompleta) lista de nombres y obras para ofrecer a las estudiantes, en general, una actividad por cada grupo de escritoras (véase anexo). La actividad del puzle de Aronson realizada en la tercera ocasión en que se impartió la asignatura se elaboró con fragmentos del texto de Poska y Lehfeldt (2002), centrados, respectivamente, en la mujer seglar (pp. 40-41), la vida conventual (pp. 46-47) y la relación entre las mujeres y la Inquisición (pp. 59-60).

Las fichas dedicadas a Teresa de Cepeda y Ahumada provienen de tres fuentes: a) en la primera ficha, la comprensión auditiva de poco

más de 6 minutos, en la que se habla de su enfrentamiento con la princesa de Éboli, se emitió en 2011 en el programa radiofónico *La rosa de los vientos* de Onda Cero, dirigido por Juan Antonio Cebrián²; b) los fragmentos de los textos de la abulense han sido extraídos de su obra completa³, en concreto, de *Camino de perfección* (21:1), *Libro de la vida* (17:6), *Fundaciones* (29: 4), *Las moradas o Castillo interior* (1:1), poesía mística (“Nada te turbe”) y *Cartas* (fragmento de la carta dirigida al padre fray Jerónimo Gracián de la Madre de Dios el 1 de septiembre de 1582); y c) los datos de la primera ficha que ella misma escribe sobre sí misma o que escriben otros sobre ella pertenecen a Morera del Guijarro (2017).

Por su parte, la información sobre María de Jesús de Ágreda fue extraída principalmente de las cartas escritas por ella misma (Ágreda, 2001, 2013), así como de diversos datos procedentes, entre otros, de los textos de Cabibbo (2006) y Baranda (2008). En concreto, de los seis fragmentos seleccionados, el que pertenece a la carta dirigida a Fernando de Borja es firmado el 2 de marzo de 1602, las que van a Francisco de Borja se redactaron el 11 de noviembre de 1650 y el 25 de mayo de 1663, mientras que las que fueron redactadas para el rey se firman el 8 de enero de 1649, el 12 de octubre de 1646 y el 20 de julio de 1647. La proyección que efectuamos con los títulos honoríficos para que puedan llevar a cabo con éxito la tercera actividad de la ficha dedicada a esta mujer proviene del libro de Carricaburo (1997: 62).

En cuanto a las fichas dedicadas a sor Juana Inés de la Cruz, contienen algunos fragmentos de la *Carta de sor Filotea de la Cruz* (escrita realmente por el obispo de Puebla) que es la que provoca la redacción de la *Respuesta a sor Filotea de la Cruz* (Brescia, 1992). En concreto, se escogió como fragmento de la primera ficha desde “No apruebo la vulgaridad” hasta “la que tenía empleo de súbdita” y para la segunda desde “Préstese V. md., no se venda” hasta “la utilidad de una

² Disponible en la web oficial del programa: <https://www.pasajesdelahistoria.es/podcast/santa-teresa-de-jesus-vs-princesa-de-eboli> [marzo 2020].

³ En la que se considera su web oficial: www.santateresadejesus.com

filosofía moral” (De la Cruz, 1994, pp. 447-449). Del texto puramente sorjuanesco se extrajeron los fragmentos que se consideran mejor responden a estos argumentos (De la Cruz, 1994, líneas 993-1061, 1062-1151), de donde se tomaron también las notas al pie que explicaban los conceptos que a las lectoras actuales les podían resultar más difíciles de entender.

1.2.- Aplicación del material: relación de actividades

Como se ha señalado, esta experiencia didáctica constituyó una manera peculiar de aplicar el enfoque por tareas a la enseñanza de la literatura (Fernández Martín, 2008, 2016), pues se propuso desde el principio una serie de actividades posibilitadoras que obligaban a las alumnas, inductivamente, a reflexionar en parejas, grupos y grupo-clase. Dado el interés en mostrar cómo se va modificando la manera de dar clase de un mismo contenido, se muestran a continuación las actividades según se fueron llevando al aula en los sucesivos cursos (recuérdese: 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020). En las tres ocasiones se estructuró la sesión en cuatro partes: una visión introductoria de las escritoras en el Siglo de Oro y, después, unas actividades sobre textos, respectivamente, de sor María de Jesús de Ágreda, sor Juana Inés de la Cruz y santa Teresa de Jesús. Como puede verse, se emplea un orden inverso al cronológico, por dos motivos. En lo que afecta a las dinámicas de aula, resultaba más motivador, a nuestro juicio, ir alternando actividades teóricas (clase magistral o ficha inductiva) con actividades prácticas (debate en parejas o grupos, empleo de material audiovisual). En lo que afecta al contenido, se dejó a la abulense para el final porque, al ser la más conocida, les resultaría más fácil acceder por su cuenta a su bibliografía, en caso de que se agotara el tiempo de clase.

Por otra parte, hubo también una diferencia en la entrega de materiales: el primer año académico en que se impartió la asignatura, se les entregó las fichas en fotocopias con su correspondiente bibliografía. Estas abarcaban la dedicada a María de Jesús de Ágreda para todas las alumnas (§1.2.2); las de Juana Inés de la Cruz, que supusieron imprimir la mitad de fotocopias de cada ficha, dada la división de la clase en dos

grupos (§1.2.3) y la primera ficha de Teresa de Jesús, que en el segundo y el tercer año se hizo en segundo lugar, porque se añadió una ficha más que se hizo antes que aquella (§1.2.4). Así, para el curso siguiente y también para el posterior, se les preparó un dossier con dos fichas de trabajo más (la que ofrecía una visión general de las escritoras españolas del Siglo de Oro y la que daba una visión más amplia de la obra de Teresa) y, tras colgarlo todo en Moodle (incluyendo el material complementario: artículos extra, *links* externos, bibliografía), se les pidió que lo llevaran al aula (bien en papel, bien en formato digital, según el estilo de aprendizaje de cada alumna) para el día de la clase.

Se muestra a partir de ahora de manera más precisa en qué consistían las susodichas fichas, siguiendo el orden en que se emplearon en las distintas clases: visión general de las escritoras en el Siglo de Oro (§1.2.1); el papel místico-político de los escritos de María de Jesús de Ágreda (§1.2.2); la profundidad intelectual de Juana Inés de la Cruz (§1.2.3); y la relevancia filosófico-teológica de la obra de santa Teresa (§1.2.4).

1.2.1.- Visión general sobre las escritoras en el Siglo de Oro

La sesión impartida en el curso 2017-2018 comenzó con un sondeo mediante el cual se les pedía que escribiesen individualmente ideas acerca del concepto “Siglo de Oro” sobre unos pódit entregados al efecto. Una vez tuvieron unos minutos para pensar en ellas, se les animó a salir a la pizarra a pegarlos. Solo las más atrevidas se quedaron de pie el tiempo suficiente para clasificar los de sus compañeras en uno de los grupos propuestos por la profesora sobre la misma pizarra: “sociedad” o “cultura”. A continuación, se les dio una clase magistral de una media hora sobre la vida en los conventos durante el Siglo de Oro (la importancia de la dote en el matrimonio, la vocación religiosa de las que profesaban y la identidad femenina dentro la Iglesia). Al final de la sesión, tras impartir los contenidos específicos de las escritoras, se dividió la clase en tres grupos y se les pidió que en unos pocos minutos pensarán en un par de preguntas sobre lo visto, a modo de trivial, para “lanzar” a uno de los otros grupos: la profesora dio un punto a cada

respuesta correcta, sin olvidar, naturalmente, que el objetivo principal era que reflexionaran sobre lo estudiado.

En el segundo curso, el 2018-2019, se efectuó la misma actividad con los pósitos y, después, se realizó directamente la primera ficha del dossier (véase anexo), sin ninguna explicación magistral previa. Después de una primera tarea en que se les pidió completar una tabla-resumen (act. 1), cada actividad se centró en un grupo de escritoras áureas y exigió de las estudiantes distintas estrategias cognitivas, tales como escribir el tipo de género discursivo con el nombre de la autora y la obra (act. 2); adivinar si una obra, por su título, es novela, teatro o poesía (act. 3); unir con flechas los tipos de discurso con dos títulos (y autoras) que lo ejemplificaban (act. 4); averiguar el país y el subtipo discursivo de algunas viajeras (act. 5) y predecir a cuáles de las mujeres indicadas en negrita representaba cada retrato (act. 6). La clase se cerró con la declamación a coro de las dos primeras estrofas de la sátira filosófica en redondillas de sor Juana “Hombres necios”, proyectada mediante el Power Point.

En la sesión impartida durante el curso 2019-2020, la prueba de sondeo inicial se limitó a una ligera lluvia de ideas en la que, por turnos, cada una podía decir, si quería, una palabra que pudiera relacionarse con la época en cuestión. Toda explicación magistral fue automáticamente sustituida por el puzle de Aronson (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), una actividad de lectura cooperativa que se pudo hacer en treinta minutos. Se las dividió en grupos de tres (grupo nodriza), se asignó a cada lectora un número del 1 al 3 dentro de su propio grupo y, tras dejarles unos minutos para leer, se les pidió que se juntaran por números en grupos de expertas (las alumnas con el 1 en un grupo, las alumnas con el 2 en otro grupo y las alumnas con el 3 en otro), para que aclarasen dudas y se diera, posteriormente, el conocimiento compartido al volver, cada estudiante, con su grupo nodriza, al que debía explicar su texto para que todas se hicieran una idea general del papel de la mujer en el Siglo de Oro. Aunque se les dijo que se les iba a preguntar al terminar la lectura, no se hizo, pues durante la fase de observación la docente se percató de que realmente estaban aprendiendo. Por último, como prueba de evaluación

final informal se utilizó lo que en otros cursos había sido el sondeo inicial. Antes de dar por terminada la clase, se recitó a coro el susodicho poema de sor Juana Inés de la Cruz, como se había hecho en el curso anterior.

1.2.2. Sor María de Jesús de Ágreda

La primera mujer objeto de estudio fue sor María de Jesús de Ágreda, como representante de la mujer religiosa que realmente quiere serlo. Proyectando en el Power Point el famoso cuadro que la muestra con la pluma en la mano izquierda, el libro en la derecha apoyado sobre una mesa y, al fondo, un barco sobre el posible mar, se les dio alguna información esencial sobre ella y se les invitó a realizar la primera actividad de la ficha, consistente en varias afirmaciones, cada una de las cuales debía ser clasificada como “verdadera” o “falsa”. Dado que entre ellas había algunas que necesitaban excluirse de acuerdo con el principio lógico de no contradicción (por ejemplo, si nunca salió de Soria, no pudo entonces predicar en Nuevo México), se provocó un intenso debate por parejas: “María consiguió la conversión de varios indios mexicanos”, “Felipe IV le pidió consejo en más de una ocasión”, “nunca salió de Ágreda (Soria)”, “sufrió problemas con la Inquisición”, “predicó en Nuevo México” y “estuvo al tanto de sucesivas intrigas palaciegas”.

La siguiente actividad les proponía ordenar cronológicamente distintos acontecimientos de su vida, que confirman las hipótesis establecidas en la actividad anterior: “ingresa en el convento de Concepcionistas Franciscanas el 2 de febrero de 1620”, “muere el 24 de mayo de 1665”, “la investiga la Santa Inquisición en 1635”, “nace el 2 de abril de 1602”, “produce una interesantísima correspondencia con el rey desde que lo conoce hasta su muerte” y “consigue la conversión de algunos indios en Nuevo México (1627-1630)”.

En la actividad centrada en sus cartas, se les pidió que leyesen seis fragmentos de epístolas dirigidas bien al rey Felipe IV, bien a Francisco o a Fernando de Borja. Proyectando la página con las fórmulas de tratamiento de Carricaburo (1997, p. 62) en la Power Point

correspondiente, dedicaron unos minutos a leer los distintos textos y a descubrir, primero, quién era el destinatario de cada uno; segundo, qué tema trataba en cada extracto; y, tercero, cuál era su orden cronológico.

1.2.3. Sor Juana Inés de la Cruz

La siguiente autora con la que se trabajó fue sor Juana Inés de la Cruz, como ejemplo de mujer que decide profesar porque quiere dedicar su vida al estudio. En la clase del curso 2017-2018 se les dio información general sobre la polémica suscitada por su *Carta atenagórica* y, a continuación, se les propuso ver unos minutos de la película argentina *Yo, la peor de todas* (María Luisa Bemberg, 1990), en concreto, entre el 1:13:51 y el 1:25:33. A partir de esta visión general del problema, se les dividió en dos grupos, de manera que el grupo A pudiera leer y debatir una ficha mientras que el grupo B pudiera debatir la otra. Como trasfondo de la cuestión tenían que responder a una sencilla pregunta: ¿se puede considerar feminista a sor Juana Inés de la Cruz? Después se puso todo en común, haciéndoles compartir la diversidad de opiniones de cada grupo.

En las sesiones de los otros dos cursos se siguió la misma dinámica, con la única diferencia de que el vídeo se amplió varios minutos (entre el 1:09:00 y el 1:25:33), pues así se contextualizaban mejor las circunstancias en que tiene lugar la polémica en torno a la escritora.

1.2.4. Santa Teresa de Jesús

La primera vez que se impartió la asignatura se comenzó esta parte, directamente, con una comprensión auditiva de unos seis minutos de duración, en la que el locutor, tendenciosamente, pone a la abulense en confrontación con Ana de Mendoza, princesa de Éboli. Las alumnas, mientras iban escuchando, tenían que indicar si una serie de afirmaciones eran verdaderas o falsas (“Teresa de Ávila nació en 1615”; “Santa Teresa propone a la Princesa fundar dos conventos en Pastrana”; “San Juan de la Cruz fue su confesor”; “Ana de Mendoza enviuda en 1563”; “la autobiografía de Teresa se publica de forma póstuma”;

“después de 1569 mantienen una relación de amistad”) y, posteriormente, realizar un breve cuestionario de respuesta múltiple sobre el mismo material auditivo. A modo de ejemplo cabe ofrecer dos preguntas de este cuestionario:

¿Qué libro le entrega la abulense a la de Pastrana?

- a) *Libro de la vida.*
- b) *Camino de perfección.*
- c) *Las moradas o Castillo interior*

¿Quién le envía a la Princesa de Éboli la carta diciéndole que deje en paz a los carmelitas de santa Teresa?

- a) San Juan de la Cruz.
- b) El rey Felipe II.
- c) La Inquisición.

La segunda parte de la misma ficha constaba de seis fragmentos extraídos de sendas obras, con una lista de los títulos de los libros, de manera que las estudiantes tuvieran que indicar qué fragmento pertenecía a qué título (*Camino de perfección*, *Libro de la vida*, *Fundaciones*, *Las moradas o Castillo interior*, *Poesía mística*, *Cartas*). Se les animó a hacerlo buscando siempre una palabra clave que les diera la pista para unir, según su criterio, el título de la obra con el extracto en cuestión.

En el curso 2018-2019, cuando se impartió el módulo por segunda vez, se añadió una ficha sobre Teresa de Ávila que en realidad se realizó en primer lugar, de manera que la ficha del curso anterior pasó a ser la segunda. Se les dio una tabla con dos columnas y dos filas. En la columna de la izquierda ponía “Textos sobre ella” mientras que en la de la derecha constaba “Textos escritos por ella”, de manera que debían discutir en pequeños grupos si cada uno de los nueve fragmentos ofrecidos, una vez leídos, había salido de su pluma o si había sido producido por otro. En la siguiente actividad, se les mostraba igualmente una tabla con tres columnas (“Teresa escritora”, “Teresa mujer”, “Teresa mística”) para que, de forma similar, las completaran con los fragmentos según centrasen la información en su faceta literaria, femenina o religiosa, respectivamente. Esta ficha se cerraba con una

breve actividad de reflexión sobre las características típicamente renacentistas (siguiendo la síntesis ya realizada con fines didácticos en Fernández Martín, 2008) que se pueden aplicar a la que quizá es nuestra escritora más universal. Una vez terminada, se procedió a efectuar la que el curso anterior había sido la primera ficha.

Durante la tercera vez que se impartió el módulo, se realizó la que inicialmente era la primera ficha (comprensión auditiva + comprensión lectora específica) y se dejó sin hacer la otra ficha por falta de tiempo.

2.- Resultados

Dada la peculiaridad del módulo, tal y como se imparte en el contexto de la asignatura, seleccionamos tres criterios para analizar el éxito o el fracaso del tema planteado sobre lo que discutiremos después (§3): el funcionamiento de las clases y las reacciones del alumnado que se percibieron; las características de las reseñas entregadas y los resultados de las encuestas de dos de los tres cursos académicos sobre los que se está reflexionando.

Durante la sesión del primer curso académico, la inseguridad de la docente sobre la manera en que fueran a ser aceptadas sus escritoras (complejidad lingüística por proponer una época de estudio diferente a la actual; cuestiones políticas y religiosas fácilmente visibles) la hizo, quizá, cometer el error de incorporar una explicación de tipo magistral que quitó tiempo a otras actividades que le habría gustado hacer o a las que habría querido dedicar algo más de tiempo (como el debate sobre el posible feminismo de sor Juana Inés de la Cruz). Pese a que este grupo fue tan entusiasmadamente abierto que ninguno de sus miembros mostró por un momento una pizca de aburrimiento, ella sintió que debía cambiar la manera de dar esa teoría para el siguiente curso.

En esta segunda sesión tuvieron lugar dos situaciones algo incómodas. En primer lugar, la docente se vio obligada a explicar que las fichas que se habían descargado de Moodle eran para que aprendieran, no para ser evaluadas, es decir, era material de trabajo con

el que ellas iban a alcanzar, por inducción, el conocimiento, pues la profesora no daría una clase magistral, sino que explicaría aquello que no entendieran a partir de las actividades de las fichas. Para que no se agobiaran con la obligación de responder a todo correctamente y, por tanto, entendieran que las fichas no eran exámenes (pues, dependiendo de los distintos estilos de aprendizaje, la manera de trabajar en el aula podría interpretarse de este modo), insistió en que lo realmente importante era que hicieran las actividades al ritmo de la clase, no que las tuvieran bien o mal, porque era cada alumna la que se llevaba el beneficio de aprender al corregir sus respuestas en grupo-clase. En otras palabras, el aprendizaje se encontraba en el contraste entre sus propias hipótesis, construidas al responder las actividades, y su confirmación o refutación al corregirlas. En segundo lugar, tras la comprensión auditiva de Juan Antonio Cebrián, una alumna se quejó en voz alta de que fuera tan tendencioso por caer en los típicos estereotipos de {la santa vs. la díscola} y de cuestionar el motivo por el que enfrenta a dos mujeres en un programa de radio. La profesora se defendió explicando que también había enfrentamientos entre hombres dentro del mismo programa. En este punto vino el malentendido, probablemente producido porque la profesora se tomó esa crítica como algo personal en su elección del audio, ya que, ante su respuesta, otra alumna intentó aclarar la situación: “No estamos criticando tu actividad; estamos solo diciendo que este señor es tendencioso”. Este comentario permitió a la docente incorporar, en el dossier del siguiente curso, una pregunta que hiciera reflexionar al alumnado sobre la visión patriarcal del enfrentamiento entre las mujeres y la razón por la que se podía considerar tendencioso al locutor desde una perspectiva de género.

En la tercera ocasión la actividad del puzle de Aronson se hizo demasiado larga para la brevedad de los textos seleccionados (para el futuro se recortará el tiempo de implementación o se ampliarán los textos de lectura). Frente a ello, fue muy provechoso el debate que surgió al final en torno al papel de la mujer dentro de la Iglesia y a las posibilidades que tenía de quebrantar ciertas normas para conseguir igualarse al hombre: relacionando la situación actual de las religiosas con la vida de las tres mujeres sobre las que se había tratado en toda la sesión, algunas alumnas defendían un concepto de feminismo amplio y,

por tanto, extrapolable a otros tiempos y culturas; mientras que otras mantenían un concepto de feminismo restringido al occidente actual.

En cuanto a las tareas finales, se cayó nuevamente en el error (prácticamente insoslayable) de asumir que las alumnas, por ser de posgrado, sabían escribir una reseña académica digna de este nombre (Fernández Martín, 2019a, 2019b). Decimos “prácticamente insoslayable” porque no se puede dedicar tiempo en la asignatura a explicar los rasgos de tal género discursivo y porque, además, se da por hecho que ellas ya han tenido acceso a él en otras asignaturas metodológicas del máster (o de sus grados de origen). Este error no se percibió con tres de las cuatro reseñas recibidas en los dos primeros cursos que alcanzaron la calificación de sobresaliente (la cuarta solo consiguió un aprobado).

Por lo que respecta a los contenidos, tres de ellas estaban centradas en el texto de Cammarata (1994); la cuarta analizó en profundidad el de Poot Herrera (2008). De estos cuatro textos, tres alcanzaron el sobresaliente y uno se quedó en el aprobado. De acuerdo con la rúbrica de evaluación que se aplicaba (adaptada de Fernández Martín, 2018), los comentarios que la profesora puso a una de las tres alumnas son los siguientes:

Cohesión: 2,5 (la estructura está muy bien pensada: primero expones la biografía de la mujer en cuestión; después expresas algunas ideas del feminismo general aplicadas a la literatura y su estudio, tema que no es en sí mismo nada fácil; y finalmente relacionas estas ideas con la vida de santa Teresa, en una reflexión crítica que muestra interés, motivación, conocimiento [...]).

Coherencia: 2,5 (conectores adecuados; ideas unidas de forma precisa y el léxico se ajusta perfectamente a lo solicitado).

Corrección: 2,5 (revisa alguna falta de ortografía que te pongo en amarillo [...]).

Adecuación: 2,5 (ajuste al género “reseña crítica”; las interrelaciones con otras lecturas previamente realizadas en el máster son muy valoradas).

Total: 10

La estudiante que obtuvo el 5 recibió algunos comentarios sobre la ausencia de una estructura que permitiera denominar a su texto “reseña”, la falta de una lectura atenta que no sacaba nada de provecho al contenido del texto de Cammarata (1994) y el incuestionable error bibliográfico de haber consultado la Wikipedia en vez de obras de rigor científico como las especificadas en la lista bibliográfica entregada. Cabe indicar que tanto el hecho de que esta alumna fuera china como de que presentara su reseña en la convocatoria extraordinaria podrían indicar que no solo tenía problemas para entender el contenido de los textos vistos en clase (por cuestiones evidentemente lingüísticas) sino que también tendría seguramente mayores dificultades discursivas que un nativo a la hora de redactar un texto que se asemejara a lo esperable de una reseña (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013).

Por último, centrándonos en las encuestas que afectan exclusivamente al módulo impartido, cabe señalar que, en general, han sido siempre muy positivas (aunque es cierto que no lo son tanto como las de otros módulos de la misma asignatura). Así, ante la cuestión de si era satisfactoria la labor de la docente del módulo “Escritoras, mística y política en el Siglo de Oro” las alumnas del primer curso en que se impartió la materia (n=16) respondieron como se indica en la tabla 1; las respuestas de las alumnas del segundo curso (n=26) constan en la tabla 2.

Tabla 1

Satisfacción con la profesora del primer módulo (2017-2018)

Grado de satisfacción	%
Muy poco	0
Poco	0
Adecuado	6,25
Bastante	18,75
Mucho	75

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales de las encuestas

Tabla 2

Satisfacción con la profesora del primer módulo (2018-2019)

Grado de satisfacción	%
Muy poco	8
Poco	8
Adecuado	12
Bastante	32
Mucho	40

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales de las encuestas

Los comentarios que expusieron en ambos cursos acerca del módulo en cuestión pueden ser difícilmente diferenciados de los comentarios referidos al conjunto de la asignatura. Así, entre los aspectos positivos que destacaron las alumnas del primer curso escribieron sintagmas realmente halagadores como “muy buena clase”, “clase y profesoras estupendas” y “asignatura maravillosa”. De aquellos comentarios de las estudiantes de segundo curso podemos quedarnos con los que resaltan la labor de la profesora, cuyo apellido citan en un par de ocasiones expresamente, y con el que se indica que “las clases sobre autoras místicas [como otras] han sido sobresalientes, especialmente por haber introducido lecturas comentadas en clase [contenido] y actividades distintas [método]”.

3.- Discusión

A nuestro juicio, los tres elementos expuestos en los resultados están íntimamente relacionados, por lo que es posible que el funcionamiento de las clases permita prever el posible éxito o fracaso de la tarea final y de los comentarios de las encuestas.

En efecto, reflexionando en profundidad sobre la clase del segundo curso, en que hubo una leve sensación de incomodidad por parte de la profesora (que la percibió también en estudiantes que nada tenían que ver con quienes habían elevado la voz en señal de protesta por el audio), cabe hacer dos apreciaciones. Por un lado, pese a ser el doble de alumnas del año anterior y, por tanto, aumentar, teóricamente,

las probabilidades de que hubiera más interesadas en la temática planteada, la cantidad de reseñas finales empleadas fue la misma que la del año precedente, lo que implica, en términos relativos, un descenso del 50%. No obstante, puede llamar la atención el hecho de que en este caso se despertó un interés por la figura de sor Juana Inés de la Cruz ausente en el curso anterior: siempre cabe pensar que anteriormente habían elegido el texto de Cammarata (1994) por ser el más breve de los propuestos.

Por otro lado, esta disminución porcentual en la cantidad de reseñas contrasta con la ausencia de una crítica explícita en las encuestas desde la perspectiva cualitativa, pues ningún comentario negativo aludió ni al contenido ni a la forma de impartir la clase de ese módulo. La excepción la compone, como se indica en la tabla 2, ese 16% que consideraría la labor de la docente poco o muy poco satisfactoria. Al no aportar el motivo real de esta insatisfacción, la docente tiene francamente difícil solucionar cualquier problema desde la práctica.

Entonces, aun a riesgo de adoptar una visión muy reduccionista de los hechos o de generalizar lo que es sin duda muy concreto (al fin y al cabo, estamos hablando de una única sesión de cuatro horas en la que la docente es juzgada, evaluada y condenada), las principales críticas negativas pueden deberse a dos aspectos que se hallan bajo el control de la profesora: la forma de impartir la clase y el contenido de lo enseñado. En el primer caso, podría haber ocurrido que algunas actividades no gustaran por obligar a las estudiantes a tomar partido, a reflexionar, a no ser meros recipientes pasivos de información, lo cual dinamiza mucho el ritmo de la clase, pero también las fuerza a estar atentas y no perderse nada de lo que está sucediendo en el aula en cada momento. En el segundo caso, cabría a su vez distinguir entre el hecho de que hubieran tenido dificultades lingüísticas para acceder al contenido (lo cual, entendemos, podría haberse indicado en los comentarios) y el hecho de que el contenido *per se* pudiera haber contribuido a fomentar una absurda competitividad o un mal ambiente generalizado, naturalmente, sin que ello fuera su objetivo: las diferentes maneras de entender el mundo (recuérdese el heterogéneo perfil de las estudiantes) devienen, a

veces, en discusiones bizantinas durante las clases. El feminismo, como visión del mundo que es, no constituye una excepción.

A este respecto, cabe preguntarse a qué se habrá debido el hecho de que durante el segundo curso hubiera tantas estudiantes matriculadas en una asignatura que en los otros dos cursos contaba con la mitad de alumnas: ¿poca competencia real de otras optativas? ¿El boca-a-boca sobre lo interesante de otros años sobre esta materia? ¿Una sobreocupación de las matrículas en el máster en general? Sea como fuere, lo cierto es que no sabremos nunca por qué el 16% de esa segunda sesión no estuvo satisfecho con la forma y el contenido en que la profesora impartió la clase ese día. Se puede especular con dos teorías: a) determinadas personas de bagaje académico no humanístico, menos acostumbradas, quizá, a la diversidad cronocultural, se habrían visto obligadas a elegir esta asignatura por motivos prácticos (horarios, forma de evaluación...) sin realmente necesitar vivirla; o b) tal vez, simplemente, hay que asumir la existencia de un determinado porcentaje de la población al que los textos clásicos nunca van a conseguir conquistar.

Conclusiones

Parece que hemos demostrado que, en general, es posible no solo introducir de una manera eficaz y atractiva la perspectiva de género en cualesquiera que sean las disciplinas históricas con las que en cada momento se esté trabajando (filosofía, literatura, arte, música...) sino que resulta, además, altamente recomendable hacerlo con los escritos clásicos. Con voluntad y un poco de esfuerzo todo se puede enseñar a cualquier nivel educativo, especialmente si el profesorado trabaja en ello formando redes de colaboración que permitan aunar el lenguaje académico, a veces demasiado hipotético y especulativo, con la práctica docente, en ocasiones demasiado desordenada e irreflexiva. El profesorado, sea de Infantil, de Primaria, de Secundaria o de Universidad, debe colaborar aportando ideas (propuestas innovadoras) fácilmente transformables en prácticas (métodos + contenidos) con el fin de animar a todos a llevar al aula experiencias como la propuesta.

En otras palabras, quienes carezcan de técnicas docentes (método) tal vez puedan aportar conocimiento teórico (contenido), mientras que los expertos en didáctica (método) quizá puedan hacer que los demás pierdan el miedo a experimentar en el aula con su sabiduría (contenido). Transversalmente a todos ellos, quienes estén familiarizados con cuestiones de género contribuirán a construir tanto un método inclusivo como un contenido extendido. Cada cual, pues, puede aportar su granito de arena a esto que llamamos “Educación”.

Así, permítasenos insistir en que una secuencia didáctica como la expuesta (de cuyo proceso de construcción a lo largo de tres cursos académicos se ha sido testigo aquí), se puede llevar al aula de literatura en cualquier nivel educativo, empleando las técnicas docentes adecuadas y modificando ligeramente el contenido para hacer ambos más acordes a los intereses del alumnado. De este modo, por ejemplo, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria puede trabajarse con escritos de mujeres centrando la atención en la función puramente estética de los textos, relacionándolos con otras artes como la dramatización, la música o la pintura, mientras que en Educación Secundaria y Bachillerato se les puede imbuir del contexto sociohistórico que los ayude no solo a ordenar textos a lo largo de la historia de la literatura sino también a comprender los motivos por los que las escritoras los compusieron. En ambos casos lo primordial se encuentra en construir lazos de identidad entre ellas-escritoras y nosotros-lectores para dejarse inspirar por la esencia de la obra literaria.

El papel de la enseñanza superior es el más delicado en toda esta interacción {género-literatura-didáctica}, porque en buena parte empieza en ella todo el sistema educativo, puesto que de aquí surgen los futuros profesores de todos los niveles. En efecto, en los grados que forman, sin que este sea su principal objetivo, docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Historia, Geografía, Lenguas modernas, Filosofía...), los estudiantes profundizan a diversos niveles en la formación teórica de la que posteriormente (y con suerte) será su materia de enseñanza, pero carecen de recursos didácticos para enseñarla. El máster dedicado expresamente a formar profesores de Secundaria-Bachillerato se torna claramente insuficiente para un

alumnado que no cree en la existencia de una teoría de la didáctica, que no entiende la diferencia entre sus humanidades de origen y las ciencias sociales de destino y que piensa que a enseñar se aprende exclusivamente enseñando. Por su parte, en los grados orientados a crear maestros de Educación Infantil y Primaria ocurre precisamente lo contrario: los estudiantes profundizan a diversos niveles en la formación práctica de la didáctica entendiendo que nunca serán dueños de una única materia, por lo que se conforman, en su inmensa mayoría, con contar con un amplio abanico de recursos didácticos para enseñar de una forma generalista unos contenidos que, en numerosas ocasiones, ni entienden ni pretenden entender.

Por ello, insistimos, sea cual sea el grado o el posgrado en el que se enseñe, el objetivo con el que se haga y el contenido que se pretenda transmitir, la responsabilidad de todo profesor universitario radica en tener siempre bien presente que puede ser un modelo de conducta profesional para sus alumnos, a su vez, futuros profesores ellos mismos (índiferente resulta que lo sean de Infantil, Primaria o Secundaria-Bachillerato, pues todos forman parte del sistema educativo por igual). De ahí que sea necesario proponer nuevas formas de entender la educación, en nuestro caso la educación literaria, porque, de lo contrario, corremos el riesgo de seguir reproduciendo esquemas de interacción docente-discente que ya no van con los tiempos que nos ha tocado vivir. Así, por tanto, aunque “todo cuanto se puede decir no puede dar entera seguridad”, como diría nuestra Doctora, esperemos sí pueda convencer al profesorado de la necesidad de caminar juntos hacia una exitosa innovación docente.

Referencias bibliográficas

Ágreda, M^a de J. (2001). *Correspondencia con Felipe IV. Religión y razón de Estado* (ed. Consolación Baranda). Madrid: Castalia-Instituto de la Mujer.

Ágreda, M^a de J. (2013). *Cartas de sor María de Jesús de Ágreda a Fernando de Borja y Francisco de Borja (1628-1664)* (ed. Consolación Baranda). Valladolid: Universidad.

Ballester Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Baranda, C. (2008). Las cartas de Sor María de Jesús de Ágreda a don Fernando y a don Francisco de Borja: los manuscritos de las Descalzas Reales. En M. Zugasti (Ed.). *Sor María de Jesús de Ágreda y la literatura conventual femenina en el Siglo de Oro* (pp. 13-32). Soria: Cátedra Internacional Alfonso VIII.

Baranda Leturio, N. y Cruz, A. J. (Eds.) (2018). *Las escritoras españolas de la Edad Moderna. Historia y guía para la investigación*. Madrid: UNED.

Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.

Brescia, P. A. J. (1998). El ‘crimen’ y el castigo: la *Carta Atenagórica*, de Sor Juana Inés de la Cruz. *Caravelle*, 70 (1), 73-96. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/carav_1147-6753_1998_num_70_1_2776

Cabibbo, S. (2006). Vizi e virtù di una “sociedad ensimismada”. María d’Agreda e la Spagna di Filippo IV. *Península. Revista de Estudios Ibéricos*, 3, 165-172. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3757.pdf>

Cammarata, J. F. (1994). El discurso femenino de Santa Teresa de Ávila, defensora de la mujer renacentista. En J. Villegas (Ed.). *Actas de XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Vol. 2, La mujer y su representación en las literaturas hispánicas* (pp. 58-65). Irvine-92. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_2_008.pdf

Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo*, 29, 245-274. doi: doi.org/10.17398/1988-8430.29.245

Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.

De la Cruz, J. I. (1994). *Obra selecta. Tomo II* (eds. M. Glantz y M^a D. Bravo Arriaga). Caracas: Biblioteca Ayacucho.

De la Herrán, A. y Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.

Díez Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, 29, 105-130. doi: doi.org/10.17398/1988-8430.29.105

Díez Mediavilla, A. y Cherro Samper, M. (2017). ¿Son suficientes los conocimientos previos que de Literatura Española tiene el alumnado de Grado Maestro para la asignatura “Lengua y Literatura Española para la Enseñanza en Educación”? En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 175-182). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71081>

Díez Mediavilla, A. y Clemente Egío, V. (2017). Didáctica de la lengua y la literatura para los estudiantes para maestro/a: Saberes previos y reflexión didáctica. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 167-174). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71081>

Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 61-87. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110061A/18932>

Fernández Martín, P. (2016). El enfoque antropológico en la enseñanza de la historia de la literatura: una propuesta didáctica de metaenseñanza literaria. *Lenguas Modernas*, 47, 55-74. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45184/47240>

Fernández Martín, P. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas.

Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses, 33 (2), 139-158.
doi: doi.org/10.5209/THEL.59585

Fernández Martín, P. (2019a). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 6, 97-125. doi: https://doi.org/10.1344/did.2019.6.97-125

Fernández Martín, P. (2019b). Gramática histórica del español para francófonos universitarios de nivel C1: en torno a una propuesta didáctica. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, 19, 75-103. uri: https://hdl.handle.net/2454/36093

Gómez Trigueros, I. M. y Ruiz Bañuls, M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, Transmedia y Gamificación para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 245-254). Barcelona: Octaedro. uri: http://hdl.handle.net/10045/71081

Hernández Sánchez-Barba, M. (1993). *Monjas ilustres de la historia de España*. Madrid: Temas de hoy.

Losada, E. y Alsina, C. (2012). Una experiencia de aprendizaje de crítica literaria en un entorno virtual y su uso como ejercicio de evaluación continua: «Lletra de Dona». En M. Trenchs Parera y M. Cruz Piñol (Coord.). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades* (pp. 91-106). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Margallo González, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156. doi: doi.org/10.35362/rie590460

Martín Vegas, R. A. (2015). La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista española de pedagogía*, 261, 365-379. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/la-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura.pdf

Méndez Cabrera, J. y Rodrigo Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo*, 29, 217-244. doi: doi.org/10.17398/1988-8430.29.217

Molina García, M^a. J. (2015). La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: una propuesta de intervención. *Enunciación*, 20 (1), 26-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329747>

Morera del Guijarro, J. I. (2017). Márgenes de la mirada en la mística española. En M. González García y A. Sánchez, A. (Eds.), *Renacimiento y Modernidad* (pp. 439-482). Madrid: Tecnos.

Poot Herrera, S. (2008). Sor Juana Inés de la Cruz en su *Respuesta*: «Entreme religiosa [...] porque para la total negación que tenía al matrimonio [...] era lo más decente que podía elegir». En M. Zugasti (Ed.), *Sor María de Jesús de Ágreda y la literatura conventual femenina en el Siglo de Oro* (pp. 151-168). Soria: Cátedra Internacional Alfonso VIII.

Poska, A. M. y Lehfeltdt, E. A. (2002). Las mujeres y la Iglesia en la España de la Edad Moderna. En S. Dinan y D. Meyers (Eds.), *Mujeres y religión en el Viejo y el Nuevo Mundo, en la Edad Moderna* (pp. 37-64). Madrid: Narcea.

Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D., y (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.

Sánchez Jiménez, S.; Martín Rogero, N. y Servén Díez, C. (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.

Sánchez Lora, J. L. (1988). *Mujeres, conventos y formas de la religiosidad barroca*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Servén Díez, M^a. C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina, *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 4, 7-20. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.01

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. doi: doi.org/10.35362/rie590456

Trenchs Parera, M. y Cruz Piñol, M. (2012). Introducción: experiencias de innovación docente en disciplinas humanísticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Trenchs Parera y M. Cruz Piñol, M. (Coord.). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades* (pp. 7-21). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Anexo. Ejemplo de la primera ficha llevada al aula

Las soluciones se incluyen directamente sobre el material, pues se entiende que las instrucciones de cada actividad son suficientes para saber exactamente qué se le pide a cada alumna⁴. Cuando se considera necesario hacer alguna aclaración docente, se incluye entre corchetes.

1. Completa con las palabras del recuadro [en el que estarían los sintagmas con los tipos de discurso literario] la clasificación general de las escritoras del Siglo de Oro según sus ámbitos de actuación [la tabla solo debe mostrar las celdas de la primera fila y las dos con el guion]:

ESPACIOS CONVENTUALES	LITERATURA SECULAR	ESFERA PÚBLICA	CÍRCULOS PRIVADOS	VIAJERAS
Poesía religiosa	La voz poética	Humanistas españolas	Tratados didácticos	Relatos fundacionales
Correspondencia conventual	Novelas y narraciones	Poesía pública	Poesía familiar	Intercambios transnacionales
Autobiografías	Las dramaturgas	Mujeres y poder	Correspondencia privada	Escritoras seculares del Nuevo Mundo
Academias literarias y justas poéticas	Crónicas, biografías, hagiografías	-	-	Religiosas transoceánicas
Teatro conventual				

2. Las siguientes escritoras, con sus respectivas obras, trabajan en los ESPACIOS CONVENTUALES. ¿Podrías indicar, de acuerdo con la actividad anterior, qué tipo de género discursivo va con qué mujer y obra? [Los sintagmas subrayados están ausentes de la ficha del estudiante]

- El epistolario de Mariana de San José: correspondencia conventual.
- La autobiografía de Ana de san Bartolomé: autobiografías.
- Las *Liras sobre la noche oscura* de María de San Alberto: poesía religiosa.

⁴ Recuérdese que la primera actividad plantea la clasificación de manera general y luego, en el resto de actividades, se centra la atención en cada grupo de escritoras.

- Los *Coloquios espirituales* de **Sor Marcela de San Félix**: teatro conventual.
- *La Relación de la vida de la venerable Catalina de Cristo* de Leonor de la Misericordia: crónicas, biografías, hagiografías.

3. La LITERATURA SECULAR es escrita por mujeres de muy distintos intereses. Pon una X donde corresponda, según el género textual al que crees que pertenece la obra en cuestión:

	Novela	Teatro	Poesía
<i>Rimas varias</i> de sor Violante do Céu			X
<i>La firmeza en el ausencia</i> de Leonor de la Cueva y Silva		X	
<i>España libertada</i> de Bernarda Ferreira Lacerda			X (épica)
<i>La traición</i> de María de Zayas		X	
<i>Vigilia y octavario de san Juan Bautista</i> de Ana Abarca de Bolea	X		
<i>El desdeñado más firme</i> de Laura Mauricia (Leonor de Meneses Noronha)	X		

4. Muchas mujeres escribían para un grupo reducido de lectoras, que eran las que componían sus CÍRCULOS PRIVADOS. Une con flechas cada tipo de discurso con sus dos títulos de ejemplo [se les debe entregar desordenado y sin celdas visibles]:

• Tratados didácticos	• <i>Libro de recreaciones</i> de Sor María de San José (Salazar) • <i>Colloquium</i> de Sigea
• Poesía familiar	• La poesía casi etnográfica de Ramírez de Guzmán • <i>A una religiosa que lloraba sin medida</i> de Marcia Belisarda
• Correspondencia privada	• Epistolario de Luisa de Carvajal y Mendoza • Cartas de Magdalena de Bobadilla a Diego Hurtado de Mendoza

5.a. ¿Puedes adivinar qué países visitaron las siguientes VIAJERAS del Siglo de Oro, atendiendo al título de sus obras?

	País	Subtipo discursivo
Carta del ocho de marzo de 1605 a Diego de Yepes, obispo de Tarazona y benefactor de la orden del Carmelo Descalzo, escrita por Ana de Jesús, priora del convento de París, recientemente fundado por ella misma	Francia	Relato fundacional
Cartas privadas de la virreina de Nueva España doña María Luisa Manrique de Lara, Condesa de Paredes	México	Escritoras seglares del Nuevo Mundo
<i>Relación del viaje de la cinco religiosas capuchinas que salieron del convento de Madrid a fundar el de Jesús, María y Joseph desta ciudad de Lima</i> de María Rosa, editada por sor Josefa Victoria	Perú	Religiosas transoceánicas





5.b. ¿Con qué subtipo de relato de viajes relacionarías cada obra anterior? [Se responde en la tercera columna de la tabla de 5.a, siguiendo lo expuesto en la actividad 1].

5.c. Las obras de **María de Zayas y Sotomayor**, *Novelas amorosas y exemplares* y *Desengaños amorosos*, pertenecen al subtipo que falta.

¿Por qué crees que es así?

Fue una obra muy traducida en Francia y otros países, solo superada por el *Quijote*. Y, como solía pasar, sufrió plagios diversos y fue dividida, desgajada, separada. Es decir, se traducían “sueitas” algunas novelas (‘relato’) y no siempre en conjunto.

6. Adivina a quién pertenece cada retrato de los siguientes. Una pista: ¡solo tienes que elegir entre las mujeres puestas en **negrita** en esta misma ficha!

1	2	3	4
		 D-ALOYSIA SYGAEA- TOLETANA	
María de Zayas	María de San José Salazar	Luisa Sigea	Marcela de San Félix

Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica

Analysis of publications on emergent literacy from a didactic perspective

Susana Sánchez Rodríguez

Universidad de Cádiz- Grupo InEDII

susana.sanchez@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

Alícia Santolària Òrrios

Universidad de Valencia- Grupo GIEL

alicia.santolaria@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5258-7742>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.229

Fecha de recepción: 05/04/2020

Fecha de aceptación: 11/07/2020



Sánchez Rodríguez, S.; Santolària Òrrios, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo* 32, 229-262.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>

Resumen: En este trabajo se elabora una revisión sistemática de estudios sobre la aproximación a la lengua escrita en Educación Infantil en España. Se consideran estudios publicados entre 2009 y 2019 que se centren en los procesos de enseñanza y aprendizaje en aula para conocer y analizar las prácticas docentes que se difunden desde la investigación. Los resultados permiten, por un lado, describir el tipo de investigaciones: predominio de estudios realizados en aula sobre los de carácter experimental o revisión bibliográfica; equilibrio entre investigación cuantitativa y cualitativa o mayor atención al periodo 3-6 años. Por otro lado, los datos muestran que las publicaciones científicas recogen variedad de prácticas docentes para promover la alfabetización inicial, con predominio de prácticas relacionadas con la instrucción sistemática dirigida por el docente (práctica del alfabeto, prácticas instruccionales, método silábico, método sintético, etc.) sobre las relacionadas con un enfoque sociocultural más colaborativo (constructivismo, proyectos, lectura compartida de cuentos, prácticas situacionales, etc.). Asimismo, el análisis de las prácticas, en cuanto a actividades y contenidos curriculares, muestra una enseñanza orientada hacia el sistema de escritura y el control sobre los aprendizajes.

Palabras clave: alfabetización inicial; educación infantil; desarrollo curricular; formación docente.

Abstract: The aim of this work is to elaborate a systematic review of studies on teaching and learning of written language in Early Childhood Education in Spain. Studies published between 2009 and 2019 focused on teaching and learning classroom processes are considered, in order to know and analyse the teaching practices which are divulged from research. On one hand, results allow to detect a predominance of works focused on teacher's activity in classroom in front of experimental works or literature reviews. A balance between quantitative and qualitative parameters measured and a higher attention to the period 3-6 years are also stated. On the other hand, literature data show a high diversity in teaching procedures to promote initial literacy in Early Childhood Education, with a predominance of practices related to a teacher guided systematic instruction (alphabet practice, instructional practice, syllabic method, synthetic method, etc.) in front of those related to a more collaborative sociocultural approach, (constructivism, projects, shared reading of stories, situational practice, etc.). Analysis of revised practices shows a teaching generally oriented towards the writing system and the control of achievements.

Keywords: emergent literacy; early childhood education; curriculum implementation; teacher training.

Introducción

En los años setenta del pasado siglo empezó a gestarse un modelo de Educación Infantil (EI) vinculado a los colectivos de renovación pedagógica (Solé, 2004) que asumía su carácter educativo frente a una concepción asistencial. Con ello, la EI enfrentaba la responsabilidad de contribuir a la alfabetización de toda la población desde edades tempranas, concretada hoy en la idea de aproximación inicial a la lengua escrita (Real Decreto 1630/2006, 2007). Esto ha conllevado la realización de estudios centrados en la apropiación de la lengua escrita entre los 0 y los 6 años, que han identificado prácticas docentes de calidad. Con todo, en el plano del desarrollo profesional, existe aún preocupación sobre dos aspectos: la edad de inicio y el método adecuado (Pérez Peitx, 2016). Dicha preocupación sobrepasa las publicaciones científicas y ocupa medios de comunicación donde se generan debates sobre los métodos y momentos de enseñanza.

La “querrela de los métodos” ocupó a la comunidad científica durante décadas (Barrio, 2006). Sin embargo, diversos estudios coinciden en señalar que esta no es la cuestión (Sánchez, 2014; Fons 2016): enseñar a leer y a escribir no es asunto que se resuelva con la elección de un método. Se trata de una cuestión compleja en la que afectan factores propios de los sujetos que aprenden, del objeto de enseñanza y aprendizaje y de los instrumentos de mediación utilizados. Todo esto confluye en un sistema complejo de actividad en el que se desarrolla la actividad docente (Pérez-Peitx y Fons-Esteve, 2019). Sabemos que los niños construyen conocimientos acerca de lo escrito desde muy pequeños, aspecto que no es posible obviar (Ferreiro, 2018), y que la capacidad de componer y comprender textos no se construye linealmente desde el conocimiento del sistema de escritura (Tolchinsky, 2015). Asimismo, las actitudes vinculadas a la alfabetización condicionan las posibilidades de aprendizaje de los niños y su identificación como lectores y escritores solventes en sociedad (Cunningham y Allington, 2016). Todos estos aspectos inciden en la competencia letrada de los niños menores de 6 años y por tanto interesan a la actividad docente e investigadora al respecto.

A esta complejidad de investigar sobre escritura se debe sumar la de investigar en EI. Esta etapa (y los primeros cursos de Educación Primaria) es de gran relevancia ya que, por un lado, acoge al 58,7 % de los niños a los 2 años y al 96,3 % ya desde los 3 años (MEPF, 2018). Por otro lado, es un período muy importante para el desarrollo en la infancia, aunque no siempre se ha investigado lo suficiente (Páramo-Iglesias, 2016). Esta autora arroja datos relevantes sobre la investigación en educación y señala que se hace necesario, para promover transformaciones en este ámbito educativo, vincular investigaciones y prácticas docentes para movilizar incógnitas que tengan sentido para la formación. En este sentido, las didácticas específicas son de gran relevancia ya que contribuyen a particularizar temáticas y contenidos concretos con impacto para la formación inicial en los grados de Magisterio. Nuestro trabajo abraza el plano de la Didáctica de la Lengua (desde ahora, DL) ya que, aunque como se verá en el desarrollo del artículo, existen abundantes trabajos sobre diferentes aspectos relacionados con EI, sin embargo, no son tantos los

que muestran investigaciones llevadas a cabo en aula y menos aún, que concreten aspectos curriculares específicos como la enseñanza de la lectura y escritura en edades tempranas, que puedan guiar la intervención docente.

En este trabajo se recogen y analizan estudios que suponen investigar en las aulas las relaciones entre contenidos de enseñanza y aprendizaje y práctica docente respecto de la lengua escrita en el contexto de aula. Pretendemos ahondar en cómo plantean las publicaciones científicas la enseñanza inicial de la lengua escrita, en particular de aquellos estudios que consideran la práctica docente como variable de investigación. Nuestro trabajo responde a una demanda social que emergió alrededor de 1970: “fournir à l’Ecole les moyens didactiques et pédagogiques qui lui permettrait de conduire les élèves a une réelle maîtrise de la langue de leur communauté” (Bronckart, 2011: 45). En este sentido se pronuncia Milian (2001): la DL busca puentes de diálogo e instrumentos para explicar prácticas y para elaborar teoría sobre dichas prácticas. Así, el saber didáctico está centrado en el espacio de aula para entender el campo de actuación de la DL y actuar de manera eficaz. Por ello, nos interesa conocer cómo las investigaciones en alfabetización inicial contribuyen a organizar, construir y disponer la actividad de aula, en función del marco curricular nacional.

1.- Procedimiento

Realizamos una revisión sistemática de la bibliografía, que, en oposición a una revisión subjetiva (Sánchez-Meca, 2010; Perestelo-Pérez, 2016), requiere formular el objetivo de investigación de forma rigurosa y previa a la búsqueda de información, así como establecer criterios claros para la selección y revisión de los trabajos. El objetivo general es conocer las investigaciones sobre alfabetización inicial en la etapa de EI publicadas en España en los últimos diez años. A continuación, nos interesa considerar: 1) en qué publicaciones se recogen y qué tipo de investigaciones se describen, de qué forma tratan los datos y de qué edades se ocupan, esto es, describir el contenido de los trabajos científicos; y 2) analizar con prolijidad las publicaciones

vinculadas a las observaciones o intervenciones en aula como espacio de enseñanza aprendizaje. Es decir, nos proponemos desgranar cómo es la enseñanza que se muestra en estas investigaciones por su relevancia en la formación inicial y permanente del profesorado, un aspecto que constituye uno de los ejes centrales de la DL (Camps, 2012).

1. 1.- Criterios de búsqueda

Nos centramos en la formación de maestros en nuestro entorno, de modo que decidimos acotar la búsqueda en función de:

- Buscador: recurrimos a Dialnet como herramienta accesible y de referencia en la comunidad académica -profesorado y alumnado del ámbito de la Educación, y profesionales en formación permanente-. Dialnet es un buscador especializado en ciencias humanas y sociales que cuenta con más de 10.000 revistas indexadas, más de 100.000 tesis doctorales accesibles mediante repositorios institucionales y que supera los 2 millones de usuarios registrados, la mayoría de ellos (33,8 %) procedentes de España (Fundación Dialnet, 2019).
- Fechas: los últimos diez años, como referencia para la formación inicial y permanente de docentes en la actualidad¹.
- Tipo de publicación: artículos y tesis doctorales accesibles en repositorios oficiales.
- Zona geográfica: revistas publicadas en España o tesis defendidas en universidades españolas².
- Etapa educativa: Educación Infantil (0-6 años)³.
- Palabras clave: combinaciones de los términos “alfabetización, aproximación a la lengua escrita, prácticas docentes, aprendizaje, lectoescritura, leer, escribir, lectura, escritura, lengua escrita, lenguaje escrito, inicial, infantil, temprana, emergente”. Dichas combinaciones se buscaron en castellano y en catalán, dada la

¹ La búsqueda fue cerrada el 1 de julio de 2019, de modo que se han revisado 10 años y 6 meses de publicaciones

² En los casos en que fueron encontrados dos o más artículos que se derivan de una misma tesis doctoral, esta se obvió y se recogieron los artículos.

³ Se han incluido algunos estudios que ofrecen una mirada combinada con el primer ciclo de Educación Primaria, centrando el análisis en la información referida a la etapa de Educación Infantil.

cultura profesional de nuestro ámbito territorial. Con todo, los resultados fueron similares.

Excluimos estudios que abordan el concepto de alfabetización y su evolución histórica, los que analizan las creencias de docentes o estudios de investigación básica sobre habilidades del aprendiz en los que no se considera como variable la práctica de aula. Consideramos que todos estos trabajos ayudan a entender el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita, pero ponemos el acento en la actividad observable en aula como espacio de investigación. Tras realizar la búsqueda de acuerdo con estos criterios, se localizaron 44 trabajos, todos ellos de investigación, pues en la búsqueda no aparecieron trabajos que podríamos clasificar como “experiencias de aula”. En el Anexo I se puede consultar el listado de publicaciones analizadas.

1. 2.- Criterios de análisis

Las categorías de análisis surgen de triangular los criterios de búsqueda, los contenidos curriculares sobre aproximación de la lengua escrita y el enfoque e información de las publicaciones localizadas. Nos interesa saber cuántas publicaciones nos encontramos en el periodo considerado, cómo abordan su objeto de investigación, el rango de edades de los aprendices y qué contenidos curriculares consideran, además de cómo enfocan la práctica de aula y qué estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje muestran.

Para determinar los contenidos curriculares, se realizó un estudio de los currículos de las comunidades autónomas valenciana y andaluza, como concreciones del marco estatal (Decret 38/2008, 2008; Orden del 5 de agosto de 2008, 2008) y se comprobó que recogían la información presente en dicho marco estatal (Real Decreto 1630/2006, 2007). A partir de este estudio se determinó una serie de contenidos de enseñanza y aprendizaje que pudimos clasificar en tres dimensiones: contenidos vinculados a los textos en uso, contenidos vinculados al sistema de escritura o código y contenidos vinculados al desarrollo de actitudes hacia la lengua escrita. Tras una primera aplicación de las

categorías al conjunto de las publicaciones localizadas y valorar las subcategorías que emergían, decidimos realizar un análisis en dos niveles:

1. 2. 1.- Nivel de análisis 1. Número y descripción de las publicaciones

En la tabla 1 se detallan las categorías y subcategorías que se aplicaron a los 44 documentos encontrados:

Tabla 1

Categorías y subcategorías. Nivel 1

Categorías de análisis	Subcategorías
I Tipo publicación	Artículo en publicación periódica Tesis doctoral
II Tipo investigación	Intervención experimental Revisión bibliográfica Observación de aula Intervención en aula (realizada por docentes)
III Enfoque datos	Cualitativo Cuantitativo Mixto
IV Rango edad	0-3 años 3-6 años 0-6 años

Fuente: elaboración propia

1. 2. 2.- Nivel de análisis 2. Publicaciones centradas en el aula como espacio de enseñanza aprendizaje

Una vez realizado el análisis en el nivel 1, se aplicaron más categorías a un subconjunto de los documentos, aquellos que pertenecían a los tipos “Observación de aula” e “Intervención en aula (realizada por docentes)”. Este subconjunto de 26 documentos tiene un especial interés para la formación inicial y permanente del profesorado puesto que permite acceder a la implementación de prácticas contextualizadas y vinculadas al desarrollo curricular propio de la aproximación a la lengua escrita en EI. Muchos de estos trabajos describen o comparan prácticas, de modo que fue necesario identificar

las distintas prácticas que aparecían. Se identificaron 48 prácticas diferentes para enseñar a leer y escribir, sobre las que se realizó un análisis pormenorizado. Nuestro análisis se centró en las categorías y subcategorías que se indican en la Tabla 2 y que numeramos correlativamente a las categorías del nivel anterior:

Tabla 2

Categorías y subcategorías. Nivel 1

Categorías de análisis	Subcategorías
V Tipo enseñanza	Instrucción controlada por docente Exploración guiada Ambos
VI Secuenciación	Intervención repetida Secuencia Didáctica asociada al texto Tarea tipo
VII Materiales	Prediseñado (fin escolar) Diversidad materiales No explícito
VIII Actividad	Lectura en voz alta del docente Lectura compartida o guiada Lectura individual para control Lectura autónoma Comprensión lectora Desarrollo conciencia fonológica/ grafofónica Caligrafía Copia Dictado Escritura autónoma (palabras/ frases) Escritura controlada por docente Planificación oral texto escrito Dictado al docente Producción de textos escritos Juego simbólico y desarrollo oralidad
IX Contenidos curriculares	a) Texto -Oralidad secundaria -Comprensión textual -Producción textual -Géneros textuales -Tipos textuales -Elementos organización textual b) Sistema de escritura -Sistema de escritura -Convenciones

- Trazo
 - Decodificación
 - c) Actitudes hacia la lengua escrita
 - Valoración de la lengua escrita
 - Interés por explorar la lengua escrita
 - Interés por ser usuario de la lengua escrita
 - Respeto a la diversidad lingüística
-

Fuente: Elaboración propia

Contemplamos la categoría “contenidos curriculares” desde las tres dimensiones antes mencionadas: texto, sistema de escritura y actitudes hacia la lengua escrita. La categoría “actividad” permite observar la concreción de la práctica. El resto de las categorías se corresponden con aspectos que influyen en la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita: “tipo de enseñanza”, “secuenciación”, “materiales”. Algunos aspectos muy relevantes para la práctica (como evaluación, organización social o espacios) no se incluyeron por estar muy poco explícitos en los trabajos encontrados.

2.- Resultados

En primer lugar, se mostrarán los que atañen al nivel de análisis 1, es decir, a las 44 publicaciones halladas según los criterios de búsqueda y se expondrán en el orden en que aparecen en la Tabla 1. Seguidamente, se aportarán aquellos relacionados con el nivel de análisis 2, centrado en las 48 prácticas concretas que se describen en el subconjunto de las 26 publicaciones centradas en actividad de aula gestionada por docentes.

2. 1.- Nivel 1: número y descripción de las publicaciones

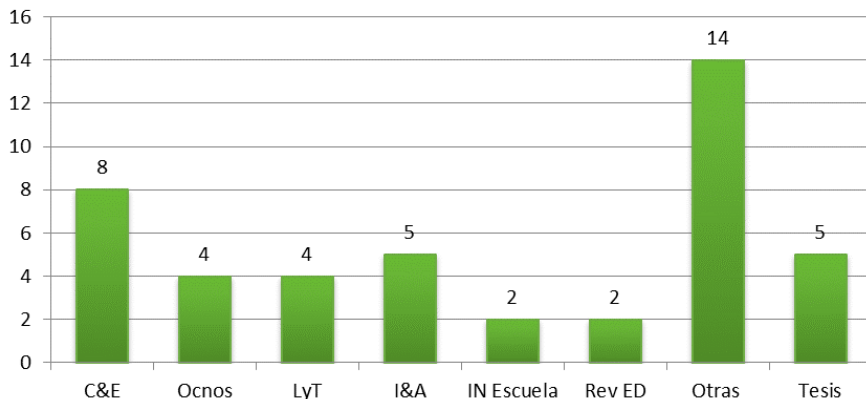
2. 1. 1.- Tipo de publicación

Encontramos 39 artículos frente a 5 tesis doctorales. En la Figura 1 distinguimos tres elementos: 1) los nombres de las revistas que han publicado dos artículos o más en los últimos diez años (Cultura y Educación (C&E), Ocnos, Lenguaje y Textos (LyT), Infancia y

Aprendizaje (I&A), Investigación en la Escuela (In Escuela,) y Revista de Educación (Rev ED); 2) la entrada “Otras” incluye el número de revistas que ha publicado un único artículo durante dicho período⁴; 3) recogemos las tesis doctorales aparecidas en repositorios institucionales⁵.

Figura 1

Publicaciones



Fuente: elaboración propia

Cultura y Educación cuenta con ocho artículos entre 2010 y 2015. Seis parten de la observación de la práctica de aula, uno sobre la práctica docente y otro de revisión bibliográfica. Son cinco las publicaciones en Infancia y Aprendizaje (aparecidos entre 2009 y 2016). En este caso, la investigación se orienta hacia la intervención (experimental en dos artículos e intervención sobre la práctica de aula en otro). Los dos restantes se centran uno en revisión bibliográfica y otro en observación.

⁴ Se trata de las siguientes: Aula, Tejuelo, Estudios sobre Educación, Docencia e investigación, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Revista Iberoamericana de Educación, Bellaterra Journal of Teaching & Learning language & Literature, Educación XX1, Aula Abierta, Anales de Psicología, Porta Linguarum, Revista Psicodidáctica, Revista Complutense de Educación, Álabe.

⁵ Tesis defendidas en las universidades de Oviedo, A Coruña, Complutense de Madrid, Valencia y Málaga.

Ocnos y Lenguaje y Textos cuentan con cuatro publicaciones. En Ocnos (publicados entre 2010 y 2017), dos de ellos son revisiones bibliográficas y los otros dos son respectivamente una intervención experimental y una observación de la práctica de aula. Por su parte, tres de las cuatro publicaciones incluidas en Lenguaje y Textos entre 2009 y 2018 se han realizado a partir de la observación de aula, mientras que una de ellas consiste en una intervención sobre la práctica de aula.

Investigación en la Escuela y Revista de Educación incluyen dos publicaciones cada una. Los trabajos publicados en Investigación en la escuela son de 2012 y de 2014, en ambos casos se trata de trabajos realizados desde la observación de la práctica de aula. La Revista de Educación, por su parte, se ha inclinado por dos estudios de intervención experimental publicados ambos en 2017.

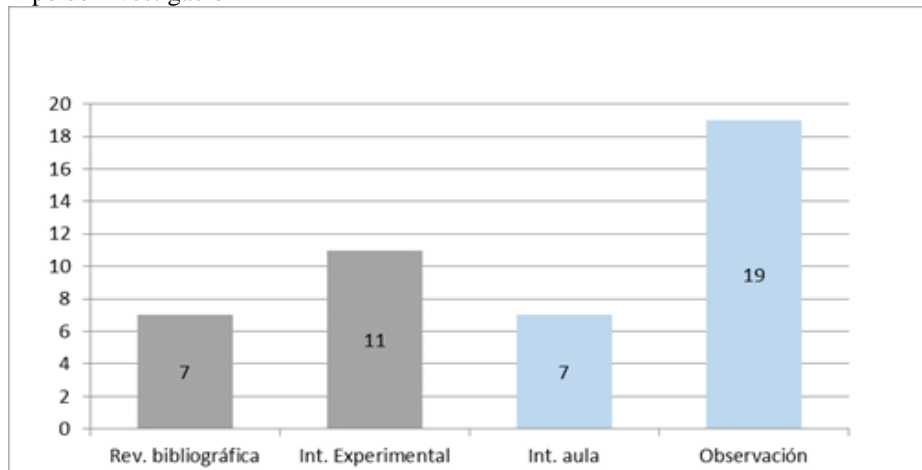
Las revistas que han publicado un solo artículo lo han hecho entre 2011 y 2019 y se reparten entre las que han seleccionado estudios de intervención experimental (Educación XX1, Anales de Psicología, Porta Linguarum, Revista de Psicodidáctica, Revista Complutense de Educación, Álabe), revisión bibliográfica (Aula y Aula Abierta), intervención sobre la práctica de aula (Estudios sobre Educación) u observación de la práctica de aula (Docencia e Investigación, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, Revista Iberoamericana de Educación, Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature y Tejuelo).

Las tesis doctorales se han defendido entre 2013 y 2016 y entre ellas encontramos: tres del área de DL, una de Teoría e Historia de la Educación y otra de Psicología Evolutiva y de la Educación. Por otro lado, dos de ellas presentan intervenciones en aula, otras dos, observación de práctica de aula y la última es de intervención experimental.

2. 1. 2.- Tipo de investigación

Figura 2

Tipo de investigación



Fuente: elaboración propia

Según se muestra en el Anexo 1, siete trabajos (15,9 %) se centran en la revisión bibliográfica dirigida a mostrar la diversidad y complejidad de la práctica docente relacionada con la alfabetización inicial o bien profundizan en la utilidad de modelos o estrategias concretas de instrucción.

Encontramos 11 trabajos (25 %) de intervención experimental, dirigidos al logro de aprendizajes considerados predictores de la alfabetización que son medidos mediante test estandarizados o pruebas específicas. El tipo de instrucción puede ceñirse a habilidades básicas en lengua oral (conciencia fonológica, rima) y relaciones letra-sonido (conocimiento de letras, exactitud y fluidez en lectura y escritura) o incluir otras estrategias como la lectura compartida, el dictado al adulto, o la escritura o lectura autónomas.

Hemos considerado trabajos de intervención en aula aquellos que suponían formar a docentes para introducir una determinada práctica de enseñanza y aprendizaje vinculada a contenidos curriculares.

Este grupo de trabajos supone un 15,9 % del total (7) y entre ellos encontramos trabajos que implementan, comparan o evalúan prácticas.

El último grupo de trabajos (19), es el más numeroso (43,2 %). Se basa en la observación de prácticas de forma directa en aula, por autodeclaración de docentes o ambas.

2. 1. 3.- Enfoque sobre los datos y rango de edad

Los enfoques cuantitativo y cualitativo se presentan de forma equilibrada (un 45,4 % y un 40,9 % respectivamente) mientras que el 13,6 % de los trabajos presenta un enfoque mixto. Por otra parte, no hay ningún trabajo que explore únicamente el primer ciclo de EI (0-3 años). Sí encontramos 4 trabajos que se ocupan de la etapa completa (0-6 años), mientras que el rango 3-6 es el que recibe mayor atención (40 trabajos), y de entre ellos la mayoría (27) ponen el foco en el último curso de Educación Infantil.

2. 2.- Nivel 2: publicaciones centradas en el aula como espacio de enseñanza aprendizaje

Contamos con 26 publicaciones, 19 centradas en la observación de la práctica docente y 7 en la implementación de propuestas negociadas entre docentes e investigadores (véase Figura 2). Para llevar a cabo el análisis de estos trabajos ha sido necesario identificar las prácticas de aula que se describen o implementan en ellas, puesto que son muchos los casos en que se comparan distintos modos de hacer en el aula. Se identificaron 48 prácticas de aula, cuya denominación no es sistemática. Si bien hay 10, 9 y 7 apariciones de prácticas llamadas respectivamente instruccional, situacional y multidimensional, según la tipificación de González, Buisán y Sánchez (2009), el resto de denominaciones es diversa y pivota entre una concepción centrada en una instrucción controlada por docente (enfoque cognitivo/lingüístico o formal, práctica del alfabeto, método silábico, método sintético) y otra vinculada a la construcción del aprendizaje por parte de los niños (enfoque sociocultural, constructivismo, método proyectos, lectura de cuentos). También aparecen prácticas que se presentan como una

combinación entre estas miradas (práctica integral, intervención combinada) o cuyo nombre responde a características concretas de la intervención (programa de alfabetización temprana, oír las letras). En cinco casos no se explicita una denominación concreta para la práctica.

En las Tablas 3, 4 y 5 se detallan los resultados del Nivel de análisis 2 y se comentan los resultados a partir de las categorías.

Tabla 3

Prácticas docentes y tipo de enseñanza, secuenciación y materiales

Categoría	Subcategoría	Descripción	Prácticas (número)
VI Tipo enseñanza	Instrucción controlada por docente	El docente propone trabajos sistemáticos y preprogramados	23
	Exploración guiada	El docente modela, andamia y genera autonomía	18
	Ambos	Ambos tipos	7
VII Secuenciación	Intervención repetida	Implementaciones organizadas que reiteran actividades	7
	Secuencia Didáctica	Implementaciones organizadas hacia la producción o comprensión textuales	4
	Tarea tipo	Muestras de actividad que no especifican secuenciación	37
VIII Materiales	Con fin escolar	Materiales sin uso extraescolar	17
	Diversidad	Incluyen textos de uso social	27
	No explícito	No se describe	4

Fuente: elaboración propia

2. 1. 3.- Tipo de enseñanza

Los datos muestran que en la mayoría de los trabajos aparece la instrucción controlada por el docente (47,9 %) como concepción de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, mientras que en el 37,5 % de las publicaciones se muestra una concepción del aprendizaje más

conectada con los postulados socioconstructivistas, donde permea una exploración guiada, y en un 14,6 % conviven ambos tipos.

2. 1. 4.- Secuenciación

Los trabajos que muestran secuencias completas de enseñanza y aprendizaje son escasos (un 8,3 %). Son más los que muestran un procedimiento repetitivo como forma de enseñanza (un 14,6 %). Pero la mayoría de los trabajos (77,1 %) muestran tareas representativas de la práctica que describen sin explicitar completamente la secuencia que las incluye.

2.1.5.- Materiales

Los datos muestran que la mayoría de los materiales que se usan en el aula para promover el aprendizaje de la lengua escrita forman parte tanto del contexto social como escolar (56,3 %). Este dato contrasta con un 35,4 % en el que los materiales aportados al aula son prediseñados con algún fin específico. En el 8,3 % de los trabajos no se explicita este punto.

Tabla 4

Prácticas docentes y actividades

Categoría	Subcategoría	Descripción	Prácticas (número)
IX Actividad	Lectura en voz alta	El docente lee para los niños	5
	Lectura guiada	El docente lee y muestra estrategias de comprensión del texto y apoya la comprensión de los niños	8
	Lectura individual para control	El niño lee para ser evaluado	17
	Lectura autónoma	El niño lee a su manera	4
	Comprensión lectora	No especificadas (dirigidas a la comprensión)	8
	Desarrollo conciencia fonológica o grafofónica	Promoción del reconocimiento oral de sonidos o del conocimiento de las	27

		relaciones letra-sonido	
Caligrafía	o	Exactitud trazado	6
grafomotricidad			
Copia		Reproducción gráfica	8
Dictado		Escritura autónoma al dictado	3
Escritura autónoma (palabras/ frases)		Escritura autónoma de palabras o frases (sin composición textual)	5
Escritura controlada por maestro	por	Escritura que debe resultar convencional	1
Planificación oral del texto escrito		Negociación entre docente y niños (previa a la textualización)	3
Dictado docente	al	Textualización y revisión compartida entre niños (componen el texto oralmente) y docente (reproduce gráficamente)	7
Producción textos		No especificadas (dirigidas a la producción)	21
Juego simbólico y desarrollo oralidad		Dirigidas al desarrollo de la oralidad (vocabulario, narración, escucha de narraciones ajenas)	5

Fuente: elaboración propia

2.1.5.- Actividad

Dentro de esta categoría se han señalado 15 subcategorías. Esta subclasificación nos permite detallar con qué actividad se vinculan las prácticas de aula, en virtud de las descripciones que ofrecen los trabajos estudiados. El examen prolijo realizado sobre lo que se hace dentro de este espacio favorece el conocimiento didáctico que ha de repercutir en la formación inicial y permanente del profesorado.

Destaca la alta presencia de actividades dedicadas específicamente al desarrollo de la conciencia fonológica o grafofónica (presente en un 56,3 % de las 48 prácticas analizadas). En cuanto a la enseñanza de la lectura, las actividades más presentes (35,4 %) giran en torno a la evaluación (control de conocimientos adquiridos o velocidad

de lectura) frente a otro tipo de actividades relacionadas con la competencia lectora.

Respecto a la escritura, encontramos que en un 43,5 % de las prácticas descritas se menciona “producción escrita” sin especificar en qué consiste, por oposición a la baja presencia de casos en que sí se explicitan estrategias metodológicas para la enseñanza -por ejemplo, el dictado al docente (14,6 %) o la planificación oral del texto escrito (6,3 %)-. También es relevante la presencia de una escritura autónoma pero que se mantiene en el nivel de la palabra o la oración (10,4 %). Por último, señalamos la presencia de actividad dirigida a promover la oralidad como apoyo para un mejor desarrollo de la comprensión y producción escrita (10,4 %).

Tabla 5

Prácticas docentes y alcance curricular

Categoría	Subcategoría	Descripción	Prácticas (número)
IX Conocimiento curricular (nivel del texto)	Oralidad secundaria	Lengua oral procedente de la escrita o construida para escribir	16
	Comprensión	Procesos de comprensión textual	31
	Producción	Procesos de producción textual	25
	Géneros	Textos vinculados al contexto social	23
	Tipos	Textos vinculados a su organización informativa	3
	Elementos de organización textual	Recursos lingüísticos de organización interna de los textos	14
IX Conocimiento curricular (nivel del sistema de escritura)	Sistema de escritura	Sistema de escritura por oposición a otros sistemas de expresión gráfica (relación letra-sonido, puntuación, acentuación, comillas, etc.)	42
	Convenciones	Convenciones de uso del sistema (ortografía, linealidad, orientación)	26
	Trazo	Exactitud en la	18

		codificación escrita (incluye caligrafía)	
	Decodificación	Exactitud en la decodificación en el nivel palabra / oración	20
IX Conocimiento curricular (nivel de las actitudes)	Valoración lengua escrita	Valoración lengua escrita (como medio de comunicación, información y disfrute)	24
	Interés exploración lengua escrita	Afán y voluntad de usar la lengua escrita y conocer sus elementos	24
	Interés por ser usuario de la lengua escrita	Interés por avanzar en la propia alfabetización como ser individual y social	14
	Respeto	Valoración y sensibilidad hacia la diversidad lingüística	1

Fuente: elaboración propia

2.1.6.- Contenidos curriculares

En cuanto a la dimensión “texto”, es alta la presencia de contenidos vinculados a procesos de comprensión (64,6 %) y producción textual (52,1 %), así como al uso de géneros como formas lingüísticas para organizar la comunicación (47,9 %). Sin embargo, debemos indicar que las referencias son poco precisas o limitadas (hay, por ejemplo, muchas alusiones al cuento como género relevante en este momento, pero no siempre se explicita una mediación para el aprendizaje del cuento como género, más allá del mero contacto). Está presente también la oralidad secundaria (33,3 %) y se observan referencias a elementos de organización textual (29,2 %) que, de nuevo, pocas veces se explicitan en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de la dimensión “sistema”, los datos indican que su contenido central -el código alfabético- está muy presente en la actividad de aula (87,5 %), y es también alta la presencia de las convenciones de nuestro sistema de escritura (54,7 %). Procedimientos como la calidad y exactitud del trazo o la decodificación al margen del

nivel del texto tiene también una presencia no desdeñable (37,5 % y 41,7 % respectivamente).

Por último, en cuanto a “actitudes”, en la mitad de las prácticas escritas hay alusiones a la importancia de que el alumnado valore la lengua escrita y se fomente el interés explorar sus elementos (un 50 % en ambos casos), menciones en las que sin embargo no se profundiza. Con todo, en las prácticas hay menos alusiones al interés por desarrollarse como persona alfabetizada (29,2 %) y es casi inexistente la valoración y sensibilidad hacia el respeto a la diversidad lingüística (2 %, una sola mención).

Discusión y conclusiones

Nuestras conclusiones se agrupan en torno a los dos niveles de análisis realizados en función de nuestros objetivos:

En lo que respecta al primer nivel de análisis, esto es, qué estudios y de qué tipo encontramos, los datos muestran que, en los últimos 10 años, en nuestro entorno, hay pocas investigaciones centradas en la alfabetización inicial en la etapa de EI (39 artículos publicados en 22 revistas diferentes y cinco tesis doctorales). Es un dato que contrasta con el interés social y mediático que suscita la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y también con los datos obtenidos en otros estudios científicos sobre aspectos generales de educación en la etapa. Así, Páramo-Iglesias (2016) reporta 327 publicaciones centradas en EI en 10 años (publicaciones con contenidos centrados en familias, centros, docentes, alumnos, sistemas educativos, etc.) y apunta una tendencia al alza. Sin duda, el número da cuenta del interés que suscita la etapa, interés que contrasta, a tenor de los datos obtenidos, con la moderada cantidad de investigaciones sobre lengua escrita en España. Queda plantearse las razones, que pasarán por llevar a cabo nuevas investigaciones sobre alfabetización inicial en EI. Hay que añadir que, aunque consideramos que el número de publicaciones es bajo (una media de cuatro artículos por año), los artículos aparecen en revistas con un cierto alcance, tanto en los ránquines de calidad como para la generación del conocimiento didáctico y visibilidad del área.

En las publicaciones se atiende a los diferentes rangos de edad de la etapa de EI (0-6 años) aunque, a la hora de investigar las prácticas educativas, se atiende a los cursos más elevados, sobre todo al curso de 5 años. En nuestra opinión, esto indica que la investigación sobre la actividad de aula se ocupa principalmente de la lengua escrita en el momento en que se empieza a resolver el acceso al código y no presta tanta atención a la relevancia de las experiencias infantiles con la lectura y la escritura a través de la oralidad y con la necesaria mediación del docente. La investigación simplifica así la idea de aproximación a la lengua escrita que determina el currículo para toda la etapa.

Por otro lado, la presencia mayoritaria de trabajos en los que el aula adquiere protagonismo desde la actividad de los docentes (59 %) frente a enfoques experimentales o de revisión bibliográfica nos indica que la investigación actual asume la necesidad de comprender la práctica real de las aulas. Es un aspecto significativo para la DL, disciplina cuyo objetivo radica en elaborar conocimiento sistemático sobre la realidad de la enseñanza y aprendizaje para poder intervenir y mejorarla (Camps, 2012). La aportación de nuestro trabajo, por tanto, responde a la necesidad de conocer la complejidad de lo acontecido en las aulas, como veremos en el análisis del segundo nivel.

El segundo nivel de análisis aborda ese 59 % de trabajos centrados en las aulas. Este subconjunto incluye 19 estudios que recurren a observación de actividad real de aula y 7 que plantean intervenciones realizadas por docentes e investigadores, y permite acceder a lo que acontece en el aula como contexto asociado a la investigación. A través del análisis de las investigaciones realizadas en los últimos 10 años hemos accedido a un total de 48 prácticas y hemos identificado las opciones que muestran en cuanto al tipo de enseñanza, secuenciación, recurso a materiales, actividad concreta y contenidos curriculares. Coincidimos con resultados de otros trabajos (Castells, 2009) al encontrar una gran diversidad de prácticas concretas en las aulas que dan cuenta de la complejidad de las estrategias posibles y de la amplitud de opciones para su implementación (Villalón et al., 2011). Por lo que es necesario constatar una evidencia: la aproximación a la

enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita adquiere un cariz heterogéneo que se aleja de métodos o fórmulas cerradas y prescriptivas.

Aportamos además un análisis de cómo estas 48 prácticas muestran opciones de enfoque docente y desarrollo curricular. Nuestros datos indican, por un lado, que el debate ya no se sitúa tanto en el objeto de enseñanza y aprendizaje (texto frente a código), sino en cómo se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje en las aulas (instrucción controlada por docente frente a exploración guiada y colaborativa) (Castillo, 2015; Zucalá y Sandbank, 2018). Esto es, el nuevo eje pivota no tanto en qué dimensión curricular se enseña sino en cómo se enseña y si el enfoque considera o no los conocimientos previos de los niños (Alonso-Cortés, Llamazares y Bigas, 2012). Con todo, los trabajos muestran una mayor presencia de la instrucción controlada por docente frente a la exploración guiada, aspecto que contrasta con la renovación pedagógica que mencionábamos al principio del artículo.

Otra cuestión que nos parece muy relevante es que hay muy poca explicitud en la secuenciación de la actividad de aula; son minoritarios aquellos trabajos en los que se explicita la secuencia completa que da lugar a la elaboración o comprensión de textos y la naturaleza del andamiaje proporcionado a quienes aprenden. En este sentido, contamos con algunas investigaciones, llevadas a cabo en aula, que dan detallada cuenta de las secuencias didácticas implementadas y de los resultados obtenidos (Fernández, 2015; Santolària, 2015, 2018); del aprovechamiento de las situaciones emergentes y la calidad de la mediación docente en tareas de escritura y lectura (Ríos, Fernández y Gallardo, 2012; Barragán y Sánchez, 2012; Llamazares y Alonso-Cortés, 2016).

Por otro lado, cuestiones de relevancia en la organización didáctica como los espacios y tiempos, la variedad en la organización social de las tareas (trabajo individual, en parejas, en grupo o combinaciones entre ellas) o de qué forma se evalúa a los niños no se han podido contemplar en nuestro estudio porque no aparecen explícitamente en la mayoría de los trabajos. Las tareas ilustran el modo

de hacer del docente desde una perspectiva más descriptiva que explicativa. La mayor cantidad de actividades descritas apuntan al desarrollo de la conciencia fonológica y grafofónica, mientras que son más escasas las referencias a cómo se implementa la enseñanza de la producción y comprensión de textos. Estos resultados se observan también en el plano del desarrollo de contenidos curriculares, que muestran cómo las prácticas estudiadas, si bien combinan dimensiones curriculares, inciden en el código por encima de la escritura y lectura de textos o de las actitudes hacia la lengua escrita. Creemos que esto es producto de la mayor claridad del objeto de enseñanza y aprendizaje *código* frente a las dimensiones *texto* y *actitudes* hacia la lengua escrita, puesto que sería esperable un mayor equilibrio entre las tres. Todo esto indica que existe una cierta distancia entre los estudios analizados y la perspectiva socioconstructivista presente en la bibliografía que explicó y sustentó la renovación pedagógica en EI y su presencia curricular en España. Se ha constatado además que el profesorado más formado es el que más próximo se encuentra al enfoque dado por la renovación pedagógica (González et al., 2009) así como la dificultad de los procesos formativos para el desarrollo de prácticas complejas (Villalón et al., 2011). Consideramos por tanto que es preciso aumentar la visibilidad de prácticas complejas y completas para la mejora de la formación de maestros, que necesitan comprender qué significa la alfabetización como eje de desarrollo del ser humano y cómo promoverla en las aulas asumiendo las complejas relaciones entre las operaciones y procesos de nivel inferior (sistema de escritura) y superior (procesos textuales y contextuales), así como entre oralidad y escritura. Esto requiere de un auténtico desarrollo profesional del docente basado en la investigación, que considere la complejidad de lo que ocurre en las aulas y ahonde en los procesos que allí concurren. Los motivos de las preferencias investigadoras podrán ser objeto de futuros análisis.

En conclusión, coincidimos con Selfa (2015) ante la idoneidad de realizar estudios centrados en revisiones bibliográficas ya que la selección de documentos válidos y útiles sobre un tema aporta conocimiento relevante a un área. Por otro lado, en la introducción mencionábamos un estudio sobre creencias de maestros (Pérez Peitx,

2016). Se explicaba que las cuestiones que más interés suscitaban entre los sujetos estudiados eran dos: la edad de comienzo y el método utilizado. Pues bien, hay que señalar que el conjunto de las fuentes estudiadas, que incluyen trabajos de revisión bibliográfica, intervención experimental, observación de aula e implementación en aula, ponen de manifiesto la necesidad de que haya intervención para la enseñanza de la lengua escrita vinculada a la oralidad, y que esta sea sistemática y variada para adecuarse a la especificidad de esta etapa educativa. Así, la cuestión del método se traduce en mostrar prácticas complejas tanto en lo que respecta al objeto como al procedimiento de enseñanza y aprendizaje (se contemplan las tres dimensiones curriculares y hay variedad de actividades). La cuestión estriba en explicitar y explicar aún más claramente dichas prácticas desde el ámbito propio de la investigación, para que se superen desencuentros y se construya un conocimiento científico sólido acerca de la aproximación a la lengua escrita, sobre el que los profesionales puedan reflexionar críticamente (Barrio, 2016). Para acabar, la contribución de nuestro trabajo reside justamente en dar cuenta de lo que sucede de puertas adentro y de detectar y tipificar un abanico de “maneras de hacer” para promover la alfabetización inicial a partir de las publicaciones científicas más recientes. Esta aportación comporta una doble perspectiva, por un lado, se trata de un aspecto fundamental para la formación inicial y permanente del profesorado, que podrá estudiar, contrastar o implementar dichas maneras de hacer y, por otro, abre nuevas perspectivas para la investigación.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Cortés, M.D., Llamazares, M.T., y Bigas, M. (2012). Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños. *Cultura y Educación*, 24 (4), 449-460. doi: 10.1174/113564012803998802
- Barragán, C., y Sánchez, S. (2012). Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. *Investigación en la escuela*, 78, 81-94.
- Barrio, L. (2006). La querrela dels mètodes: un final per decret. *Articles*, 40, 89-112.
- Barrio, L. (2016). La práctica compartida: Así enseño yo. *Llengua, Societat i Comunicació*, 14. doi: <https://doi.org/10.1344/LSC-2016.14.2>
- Bronckart, J. P. (2011). Le statut épistémologique de la didactique de la langue et de la littérature: entre les sciences sociales et les humanités. En M. P. Núñez; J. Rienda y Del Moral, C. (Coords.). *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. (pp. 31-57). Madrid: SEDLL.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 23-41. doi: <https://doi.org/10.35362/rie590455>
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-48. doi: 10.1174/021037009787138239
- Castillo, C. (2015). Efecto de las prácticas docentes y el nivel de conocimiento letrado de los alumnos al comienzo de la escolaridad en las interacciones de aula. *Cultura y Educación*, 27 (1), 125-157. doi: 10.1080/11356405.2015.1012805
- Cunningham, P.M., y Allington, R.A. (2016). *Classrooms That Work: They Can All Read and Write*, 6th Edition. Boston: Pearson.
- Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'establix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana. València, 3 de abril de 2008, núm.5734, pp. 55018-55048.
- Fernández Martínez, P. (2015). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil (Tesis doctoral)*.

Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40347/1/T38068.pdf>

Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 13-34. doi: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>

Fons, M. (2016). Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. En M. Fons, y J. Palou (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 211-222). Madrid: Síntesis.

Fundación Dialnet (2019). *Dialnet en cifras*. Universidad de la Rioja. Recuperado de: <https://fundaciondialnet.unirioja.es/dialnet/dialnet-en-cifras/>

González, X.A., Buisán, C., y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169. doi: 10.1174/021037009788001752

Llamazares, M.T. y Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. doi: <https://doi.org/10.35362/rie7109>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2019). *Datos y cifras Curso escolar 2018/2019*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Milian, M. (2001). Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En A. Camps (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 23-36). Barcelona: Graó.

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. Sevilla, 26 de agosto de 2008, núm. 169, pp. 17-53.

Páramo-Iglesias, M.B. (2016). Qué investigar tras veinte años de investigación en Educación Infantil en el ámbito hispánico. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (2), 158-165. Recuperado de: <http://www.reladei.net>

Perestelo-Pérez L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International*

Journal of Clinical and Health Psychology, 13 (1), 49-57. doi: [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70007-3](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70007-3)

Pérez-Peitx, M. (2016). El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació inicial dels mestres. *Llengua, Societat i Comunicació*, 14, 82-89. doi: <https://doi.org/10.1344/LSC-2016.14.10>

Pérez Peitx, M., y Fons Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174. doi: 10.17398/1988-8430.30.151

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. Madrid, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.

Ríos, I., Fernández, P., y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 435-447. doi: 10.1174/113564012803998848

Sánchez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. Romero, y R. Jiménez (Coords.) *Hacia una educación lingüística y literaria* (pp. 177-198). Cádiz: UCA.

Sánchez Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38 (2), 53-64.

Santolària, A. (2015). *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuais i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària* (Tesi doctoral). Universitat de València. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/48528>

Santolària, A. (2018). Infants que escriuen sobre protagonistes (sàvies) de contes, infants que hi pensen. *Lenguaje y textos*, 47, 83-94. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.8595>

Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica. Revisión bibliográfica (2000-2014). *Ocnos*, 13, 65-84. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.04

Solé, I. (2004). Crónica de una involución: la educación infantil en la LOCE. *Aula de Innovación Educativa*, 130, 37-42.

Tolchinsky, L. (2015). Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En J. Mata, M. P. Núñez, y J. Rienda

(Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 131-147). Madrid: Pirámide.

Villalón, M., Rojas-Barahona, C.A., Förster, C.E., Valencia, E., Cox, P., y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre educación*, 21, 159-179.

Zuccalá, G., y Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 54-73. doi: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.771>

Anexo I: Listado de publicaciones analizadas

En el siguiente anexo se muestra la lista de publicaciones seleccionadas de acuerdo con los criterios de búsqueda, se clasifican de acuerdo con el tipo de investigación y se ordenan cronológicamente en sentido ascendente (2009-2019).

Anexo 1. Datos bibliográficos de los 44 documentos revisados

Publicación	Año	Tipo							
		Revisión bibliográfica (RB)							
		Intervención (I)							
				Observación aula (OA)					
				Intervención aula (IA)					
		RB	I	O	IA				
Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 32 (1), 33-48. doi: 10.1174/021037009787138239	2009	X							
Aram, D., y Besser, S. (2009). Early literacy interventions: Which activities to include? At what age to start? And who will implement them? <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 32(2), 171-187. doi: 10.1174/021037009788001806									X
González, X.A., Buisán, C., y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 32 (2), 153-169. doi: 10.1174/021037009788001752								X	
Alonso-Cortés, M. D., y Llamazares, M.T. (2009). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados de aprendizaje de la de la lectura y la escritura. <i>Lenguaje y Textos</i> , 29, 153-164.								X	
Llamazares, M.T., y Alonso-Cortés, M. D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipologías de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. <i>Lenguaje y Textos</i> , 30, 179-193.								X	
Duque Aristizábal, C.P., Vera Márquez, A. V., y Hernández Gutiérrez, A. P. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. <i>Ocnos</i> , 6, 35-44.	2010	X							

Clemente, M., Ramírez, E., y Sánchez, M.C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. <i>Cultura y Educación</i> , 22 (3), 313-328. doi: 10.1174/113564010804932175			X
Villalón, M., Rojas-Barahona, C.A., Förster, C.E., Valencia, E., Cox, P., y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. <i>Estudios sobre Educación</i> , 21, 159-179.	2011		X
García Parejo, I., y Fernández, P. (2011). Tareas de escritura autónoma y aprendizaje inicial de la lengua escrita: entre la palabra, el texto y la comunidad de prácticas. <i>Lenguaje y Textos</i> , 33, 29-38.			X
Sánchez, S., y Alonso-Cortés, M.D. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y conocimientos de los alumnos. <i>Cultura y Educación</i> , 24 (4), 387-400. doi: 10.1174/113564012803998820	2012	X	
Cano Vela, A., y Cano Rosado, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. <i>Docencia e Investigación</i> , 22, 81-96.			X
Alonso-Cortés, M.D., Llamazares, M.T., y Bigas, M. (2012). Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños. <i>Cultura y Educación</i> , 24 (4), 449-460. doi: 10.1174/113564012803998802			X
Ríos, I., Fernández, P., y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. <i>Cultura y Educación</i> , 24 (4), 435-447. doi: 10.1174/113564012803998848			X
Tolchinsky, L., Ribera, P., y García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. <i>Cultura y Educación</i> , 24 (4), 415-433. doi: 10.1174/113564012803998811			X
Fons, M., y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. <i>Cultura y Educación</i> , 24 (4), 401-413. doi: 10.1174/113564012803998776			X
Barragán, C., y Sánchez, S. (2012). Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. <i>Investigación en la Escuela</i> , 78, 81-94.			X

Domínguez, P., Nasini, S., y Teberosky, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 36 (4), 501-515. doi: 10.1174/021037013808200276	2013	X
Rodríguez, I., y Clemente, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 16 (1), 41-54. doi: 10.6018/reifop.16.1.179431		X
Dávila Barba, V. (2013). <i>La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en la lectoescritura en Educación Infantil</i> (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11541		X
Díaz Suárez, L. (2013). <i>Enfoques, perspectivas y prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en Asturias</i> (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado de: http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/15121		X
Clemente, M., Ramírez, E., Martín, J., y Rodríguez, I. (2014). Las prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lectura. <i>Investigación en la escuela</i> , 83, 93-107.	2014	X
Clemente, M., y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. <i>Aula</i> , 20, 105-121.		X
Goikoetxea Iraola, E., y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. <i>Educación XXI</i> , 18 (1), 303-324. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334	2015	X
Teixeira, C., y Alves, R.A. (2015). Desarrollo y evaluación de un programa portugués de alfabetización temprana. <i>Cultura y Educación</i> , 27 (2), 271-300. doi: 10.1080/11356405.2015.1035548		X
Ruggerio, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. <i>Ocnos</i> , 13, 25-42. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.02		X
Villanueva, J. D. y Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: constructivismo vs. método silábico. <i>Ocnos</i> , 14, 100-113. doi:10.18239/ocnos_2015.14.07		X
Fernández Martínez, P. (2015). <i>Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil</i>		X

(Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/40347/1/T38068.pdf		
Castillo, C. (2015). Efecto de las prácticas docentes y el nivel de conocimiento letrado de los alumnos al comienzo de la escolaridad en las interacciones de aula. <i>Cultura y Educación</i> , 27 (1), 125-157. doi: 10.1080/11356405.2015.1012805		X
Santolària, A. (2015). <i>L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuais i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària</i> (Tesi doctoral). Universitat de València, València. Recuperado de: http://roderic.uv.es/handle/10550/48528		X
Albuquerque, A., y Alves-Martins, M. (2016). Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 39 (3), 592-625. doi:10.1080/02103702.2016.1196913	2016	X
Llamazares, M.T. y Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 71, 151-172.		X
Gallego García, M. (2016). <i>Evolución de los métodos lectoescritores (1970 – 2013)</i> (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11555		X
Santana, R., Alemán, J.A., y López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! <i>Aula abierta</i> , 46, 83-90. doi:10.17811/rifie.46.2017.83-90	2017	X
Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., y Montanero Fernández, M. (2017). “Otro niño lo escribió así”. <i>Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada</i> . <i>Revista de educación</i> , 377, 161-186. doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357		X
Gutiérrez-Fresneda, R., Díez Mediavilla, A., y Jiménez-Pérez, E. (2017). Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. <i>Revista de Educación</i> , 378, 30-51. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360		X
Gutiérrez Fresneda, R. (2017). Facilitadores del proceso de aprendizaje de la escritura en las primeras		X

edades. <i>Anales de psicología</i> , 33 (1), 32-39. doi:10.6018/analesps.33.1.229611				
De la Calle Cabrera, A. M. (2017). Por una intervención educativa pertinente en la alfabetización temprana: desarrollo de un programa piloto con niños españoles de 3 y 4 años. <i>Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, Monográfico 2</i> , 27-4.			X	
Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. <i>Ocnos</i> , 16 (2), 17-26. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356			X	
Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Estudio longitudinal sobre el fomento de las habilidades de escritura en el periodo de alfabetización inicial. <i>Revista de Psicodidáctica</i> (23), 137-143. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.002	2018		X	
Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. <i>Revista Complutense de Educación</i> , 29 (2), 441-454.			X	
Santolària, A. (2018). Infants que escriuen sobre protagonistes (sàvies) de contes, infants que hi pensen. <i>Lenguaje y Textos</i> , 47, 83-94. http://doi.org/10.4995/lyt.2018.8595				X
Zuccalá, G., y Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. <i>Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature</i> , 11(2), 54-73. doi: http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.771			X	
Fernández, N., Alvarado, M., y Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativos hablantes de español, un estudio de caso. <i>Álabe</i> , 19. doi: 10.15645/Alabe2019.19.8	2019		X	
Pérez Peitx, M., y Fons Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. <i>Tejuelo</i> 30, 151-174. doi: 10.17398/1988-8430.30.151				X
Total según tipo		7	11	19
Total global				44

Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa

Generation Z and gamification: the pedagogical drawing of a new educational society

Juan Carlos Manzanares Triquet

Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

jcmanzanares88@correo.ugr.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0488-6756>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.263

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 04/05/2020



Manzanares Triquet, J. C. (2020). Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa. *Tejuelo* 32, 263-298.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.263>

Resumen: El docente del siglo XXI asiste a una transición pedagógica aún en desequilibrio que colisiona con la idiosincrasia del alumnado de la Generación Z, ávido de una experiencia de aprendizaje equiparable a su realidad digital. Los estudiantes de esta nueva era presentan unas características que demandan nuevas maneras de concebir el aprendizaje y, por consiguiente, nuevas herramientas que logren motivarlo. Y es en este marco donde la gamificación puede aportar una de sus más atractivas virtudes: corregir y elevar los índices de motivación de todo un colectivo que acusa un marcado descenso de su implicación en el aula. A lo largo de este artículo presentaremos quiénes conforman la Generación Z, explicaremos cuáles son sus características definitorias y cómo estos atributos reorientan su actitud frente al aprendizaje; de igual modo, contextualizaremos cuál es el rol que la tecnología y las herramientas digitales juegan en la enseñanza actual antes de analizar, en detalle, la gamificación como técnica de innovación. Desgranaremos en qué consiste, los elementos que la constituyen, su tipología y, por último, las distintas fases que vehiculan su proceso en aras de posibilitar una experiencia de aprendizaje que concuerda con la realidad del alumnado de esta nueva época.

Palabras clave: generación Z; competencia digital; educación; profesorado; gamificación.

Abstract: The educator of the 21st Century is being part of a pedagogical imbalance that crashes against the peculiarities of Generation Z students, who are eager to be part of a learning experience equal to their digital reality. Generation Z students embody some features that are requiring new ways to understand the learning process along with new tools to stimulate it. Under those circumstances gamification can offer one of its greatest virtues: rectify and increase the motivation levels of a whole group that reveals a notoriously low implication in class. This article specifies who are the individuals shaping Generation Z by explaining their characteristics and analyzes how these attributes reorient their learning attitude. Furthermore, it contextualizes the role of technology and digital tools within current teaching methods. Lastly, this work examines in detail gamification as an innovation technique by scrutinizing the elements who shape it, their typology and the different phases that link their process in order to enable a learning experience in line with the particularities of nowadays students.

Keywords: generation Z; digital competence; education; teaching; gamification.

Introducción

El fenómeno de la globalización, el desarrollo de la ciencia y los cambios que acompañan a la evolución de las sociedades modernas sienten hoy más que nunca la impronta con que la tecnología se asoma de forma imparable. En este nuevo contexto, en el que lo digital se consagra como una parte indivisible de nuestra identidad y, también, de nuestra cotidianidad más cercana, asistimos a toda una revolución que incide en la manera en que nos comunicamos. Esta profunda transformación tiene su eco en nuestros jóvenes, en sus hábitos, intereses y, como no podía ser de otra manera, en el modo en que se produce su relación con la información.

Por un lado, la inmediatez proporcionada por la red –y sus infinitos recursos– dibuja un escenario inédito para un profesorado que percibe cómo las expectativas de sus alumnos y su motivación sufren un progresivo desfase. Por otro, la brecha generacional existente entre los agentes educativos plantea una ineludible revisión metodológica que busca reconciliar ambas concepciones de aprendizaje.

A continuación, vamos a presentar a los integrantes de esta nueva era tecnológica, comúnmente englobados bajo la etiqueta de Generación Z.

1.- La Generación Z: una visión de conjunto

La revisión de la literatura ofrece diferentes clasificaciones, con sensibles oscilaciones, que secuencian y establecen límites temporales entre generaciones. Sin embargo, en el caso del colectivo zeta –también denominados *centennials*¹–, esta segmentación parece acentuarse por la inflexión que supone Internet, más que por una cuestión edad. Las clasificaciones más tempranas incluyen a todos los nacidos a partir de 1994 (Ortega, Soto y Cerdán, 2016), 1995 (Adecco, 2016), 1996 (Ricaurte y Ortega, 2013) o 1999 (Velički y Velički, 2015) en el caso de los más tardíos. Entre todos ellos destaca el trabajo de Ricaurte y Ortega (2013, p. 17) pues contrasta los hallazgos tecnológicos que confluyen con momentos relevantes de la Historia para cada uno de los colectivos generacionales. Lo recogemos aquí:

¹ Esta voz inglesa, como recoge Fundéu, hace referencia a los jóvenes nacidos en el nuevo siglo, los llamados miembros de la Generación Z. Está inspirada y creada por analogía con la forma *millennial*, que engloba a las personas cuyo nacimiento tuvo lugar en los últimos veinte años del pasado siglo.

Recuperado de: <https://www.fundeu.es/consulta/centennial/>

Figura 1
Evolución generacional en los siglos XX-XXI

GENERACIÓN	Baby Boomers (1946 - 1964)	X (1965-1980)	Y (1981-1995)	Z (1996 -->)
CONTEXTO CULTURAL	Hijos de la IIGM Revolución cultural Idealistas, pacifistas Liberación sexual Libertad de expresión Beatles, The Doors, The Rolling Stones, Elvis Presley	Guerra fría Revolución Cubana Guerrillas, Mayo 1968 Matanza de Tlatelolco, Terremoto del 85 Críticos, activistas Cultura de masas Trova, Madonna, Mecano, U2 Migrantes digitales	Globalización Fin de la guerra fría Posmodernidad Movimiento Zapatista (primera guerrilla posmoderna) Revolución digital Ambientalistas, Nacen los nativos digitales Britney Spears, ska, techno, reggaeton, Generación del Milenio	Ultramodernidad Era post información i1S Nacidos digitales Prosumers producers Hiperconectados Multitareas Mass self media
DESARROLLO TECNOLÓGICO	Teléfono de disco Radio Cine Discos de acetato Cámara polaroid Primeras computadoras	TV en blanco y negro TV a color Televisión por cable Beta, VCR, PC Atari Celular Walkman TFT (Thin Film Transistor) ARPAnet (Advanced Research Projects Agency Network) Desarrollo de la Tecnología Ethernet (LAN)	Teléfono de teclas Beeper Nintendo, PlayStation CD, DVD, Laptop MTV, Nickelodeon, Discman, mp3 WWW, Yahoo!, Hotmail Conexión de México a Internet Windows correo electrónico chat Web Cam USB Cámaras analógicas Web 1.0	Cámaras digitales Video H Televisión 3D Google Wikipedia, YouTube Celulares 3G, 4G GPS Web 2.0, 3.0 Videochats Redes sociales PSP, Wii, Guitar Hero Ipod, iphone SMS Tabletas (iPad y otras) Gmail Bluetooth Wireless Ruteadores inalámbricos ■Web 3.0

Fuente: Ricaurte y Ortega (2013, p. 17)

Cataldi y Dominighini (2015, p. 15), por su parte, amplían este esbozo añadiendo a la generación alfa como representantes de la generación venidera, como ya adelantara Grail Research (2011).

La Generación Z² comprende a los jóvenes que nacen con la era de Internet plenamente instaurada en los hogares. Este emergente ecosistema, repleto de *gadgets* y toda clase de dispositivos electrónicos

² Fernández y Fernández (2016, pp. 97-98) señalan otras denominaciones para referirse a los componentes de esta Generación. Generación Tecnológica, Generación V (virtual), Generación C (comunidad o contenido), Generación Silenciosa, Generación Internet, Generación o Generación Google son algunas de las cuñas empleadas para describir a este colectivo.

modifica como denominador común en todos ellos su natural percepción del mundo. El término tiene su razón de ser, según Soto (2018, p. 182), en la vertiginosidad e inercia con que este grupo tiende al cambio, al zapeo multiplataforma. Como señalan Ortega et al. (2016, p. 9), “lo que para nosotros es una experiencia innovadora, como ojear un periódico digital, leer un libro en un Kindle o escuchar música en Spotify, para ellos es el soporte natural de esos contenidos. Y ahí está la clave, la tecnología es el medio, no el fin [...]”, lo que supone un salto cualitativo respecto a sus predecesores. Los *millennials*, pese a ser coetáneos a esta revolución, han experimentado su implementación durante el proceso, poniéndose de relieve la distinción que anticipaba Prensky (2001, pp. 1-2) entre nativos e inmigrantes digitales.

1. 1.- Características definitorias del colectivo

Como enuncia Contreras (2016, p. 4), “algunas investigaciones sugieren que existe una diferencia fisiológica entre los cerebros de los que nacieron con la Revolución Digital y los cerebros de generaciones anteriores y, en consecuencia, sobre la forma en que piensan, sienten y actúan [...]”. Para entender mejor el radio de actuación de estos jóvenes y, en consecuencia, extrapolar al aula una mejor acción interventiva, vamos a señalar los principales atributos que encarnan los miembros de esta generación a partir de los presupuestos de diferentes expertos del área.

Están conectados de manera permanente y ubicua: el teléfono móvil se posiciona como el dispositivo inteligente más destacado. Como recoge Cerezo (2016, p. 102), “el 34,5% de los ‘nativos móviles’ de la GenZ pasan una media de entre seis y diez horas conectados” cifras que lo alzan como un elemento indispensable en su realidad. Es decir, la tecnología juega un papel fundamental en casi cualquier parcela de sus vidas.

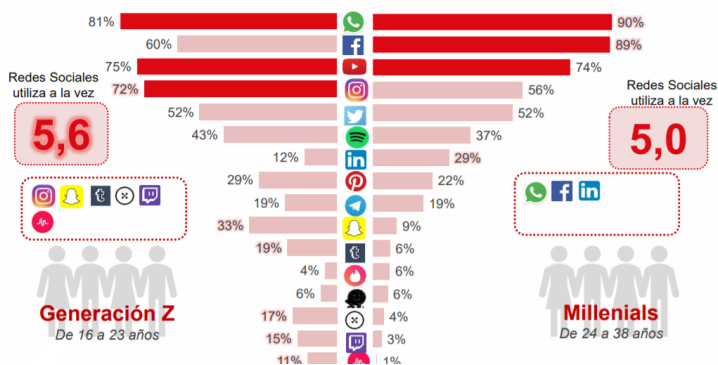
Se autoconsideran especialistas en el manejo y tratamiento de las TIC, en las que depositan una gran confianza para su aprendizaje autónomo (Castro-Zubizarreta, Fandos-Igado y Pérez-Escoda, 2016, p. 72). Además, en estos entornos, hacen gala de un gran dinamismo, pues

están acostumbrados a simultanear la ejecución de múltiples tareas (Quintana, 2016, p. 127).

Tienen predilección por contenidos y estímulos audiovisuales, destacando por encima de todos ellos su relación con las redes sociales, espacio de consumo e interrelación por excelencia (Álvarez, Heredia y Romero, 2019, p. 10). Se decantan, en particular, por aquellas aplicaciones donde el contenido compartido destaca por su efimeridad, como es el caso de los *stories* de Instagram o Whatsapp. A este respecto, el Interactive Advertising Bureau (2018, p. 41) ofrece una comparativa de uso entre las generaciones milenial y zeta.

Figura 2

Estudio comparativo de uso de redes sociales entre *centennials* y *millennials*



Fuente: Interactive Advertising Bureau (2018, p. 41)

Los jóvenes integrantes de la Generación Z destacan por utilizar una mayor cantidad de redes que los miembros de la Generación Y, que parecen mantener una inclinación más conservadora con WhatsApp, Facebook y YouTube a la cabeza. Las principales diferencias surgen en torno a Instagram, que goza de una mayor popularidad entre los más jóvenes en detrimento de Facebook. Asimismo, surgen otras que experimentan un auge notable entre los Z. Es el caso de Snapchat o TikTok, con un peso y relevancia residual en sus mayores.

Destacan por su plasticidad y tolerancia frente a la diversidad de toda clase presente en nuestra sociedad (Soto, 2018, p. 182) así como

por su conciencia por las problemáticas que golpean el medio natural, socioeconómico y político de nuestro siglo (Di Lucca, 2017, p. 15).

1. 2.- De lo digital a lo generacional: presencia y empleo de las TIC en el aula

El Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (ONTSI, 2014a) recoge, a partir del estudio conjunto promovido y publicado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y Red.es, el informe *Los contenidos digitales* perteneciente al monográfico *Claves para una cultura TIC en la Educación*. A la luz de los datos escrutados, observamos que un 87,9% del profesorado emplea regularmente recursos digitales en el aula, al considerarlo un activo altamente motivador para el alumnado. Sin embargo, si ponemos el foco en su impacto sobre el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, denotamos su todavía testimonial rol, al ser considerado por la amplia mayoría –71% del profesorado encuestado– como un complemento de los contenidos de aula tradicionales.

El estudio precisa el sentir del sector del profesorado con mayor resistencia a la implementación de esta clase de recursos aludiendo, entre otras cuestiones, a la complejidad que entraña su incorporación (27,2%), la ausencia de medios tecnológicos disponibles (22,99%) o el desconocimiento de saber encontrar, primero, y seleccionar, después, ante el infinito caudal de contenidos que alberga la red.

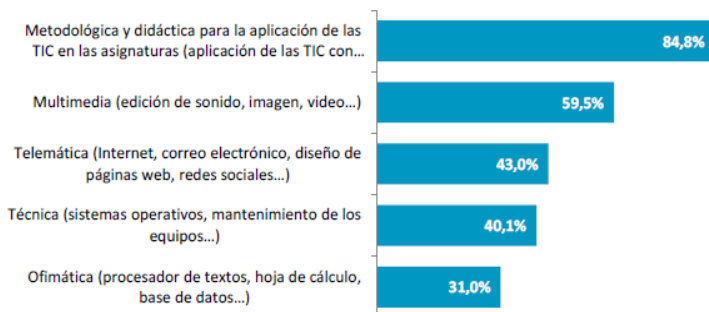
Sin embargo, la barrera que se erige como una constante entre buena parte de la comunidad docente responde a la falta de tiempo (34,07%). Una demanda indispensable para acometer en plenitud dicha transición, dado que la integración de las TIC en el ámbito educativo supone una reconfiguración de alcance multidimensional del sistema tal y como lo conocemos. Colás, de Pablos y Ballesta (2018, p. 4) recapitulan algunos de los cambios derivados de la implementación de esta tecnología en las aulas en sus distintas parcelas. Así, los autores hacen constar:

- 1) La necesaria revisión de los materiales actuales, así como su explotación didáctica.
- 2) La inversión de medios para readaptar el ecosistema del aula.
- 3) La asunción de nuevos roles en la relación enseñante-discente.
- 4) La incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, tipología de actividades y herramientas digitales con la correspondiente exigencia formativa que encierra dicha mutación.

En relación con este último punto, el informe *La formación del profesorado en TIC* (2014b, pp. 12-17) manifiesta que el 80% del profesorado, en algún momento, ha gozado de formación en didáctica y metodología en aras de incluir en el currículo esta clase de herramientas. No obstante, pese a lo expuesto, esta parece ser insuficiente, pues la amplia mayoría considera esencial recibir una mayor formación metodológica para suplir unas carencias formativas que se hacen latentes. Con un 84,8%, la formación metodológica se alza como la demanda más valorada entre los docentes. A continuación, se muestra el resto de las habilidades digitales señaladas en el informe:

Figura 3

Necesidades formativas complementarias del profesorado



Fuente: ONTSI (2014b, p. 12)

Se desprende, por tanto, una necesidad plural para maximizar el rendimiento de un alumnado que, conviene recordar, posee unas características y una manera de relacionarse con su entorno que dista notablemente de la de su generación predecesora.

Como aseveran Cabrera, Poza y Lloret (2019, p. 75), “las aptitudes digitales serán imprescindibles para la docencia futura porque nuestros jóvenes ya son digitales”. El dominio de estas herramientas dejará de tener valor añadido entre los profesionales del mañana, de ahí la urgencia de adecuar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje al perfil del alumnado que vertebra su praxis. El docente del siglo XXI se enfrenta a la tarea de cimentar el capital más importante que toda sociedad ostenta: las personas. Optimizar el empleo de los recursos que nos brinda la red, conjugando todo su potencial al servicio –y las necesidades– del saber que demandan los nuevos paradigmas profesionales, responde tan solo parcialmente, a la reestructuración que enfrenta esta brecha. También lo es la asunción de roles tangencialmente dispares en la era de la respuesta inmediata. En este sentido, se espera que el docente orqueste el camino del aprendizaje adoptando un rol de guía, incentivando la curiosidad de su alumnado y generando conocimiento a partir de la reflexión crítica.

De lo contrario, nos encontraremos ante un desfase doble: por un lado, competencial, por la desigual relación con el medio digital; y, por otro, relacional, por concebir un mundo opuesto a las necesidades de la realidad más inmediata de nuestros discentes. A todo ello, habremos de sumarle la lacra que supone el no saber cómo motivarles, más en estos tiempos. En síntesis, que docente y alumnado compartan un mismo lenguaje dotará a la experiencia de aprendizaje de nuevas posibilidades, al mismo tiempo que hará más eficaz la manera en la que se materializa todo su proceso.

1. 3.- Implicaciones de la Generación Z en el aprendizaje

El aula, como espacio por y para el aprendizaje, ha de adaptarse a las características de los nuevos tiempos y evolucionar de la mano con ellos. En este sentido, las TIC nos ofrecen un amplio rango de posibilidades con que emprender una nueva forma de entender la docencia. Los avances técnicos nos han brindado innumerables posibilidades con las que introducir los contenidos de un modo mucho más atractivo, más visual y, ante todo, congruente con la forma de entender el mundo de esta clase de discentes. Nos lo recuerda Prensky

(2001, pp. 1-2), “they are used to the instantaneity of hypertext, downloaded music, phones in their pockets, a library on their laptops, beamed messages and instant messaging. They’ve been networked most or all of their lives”. Como vemos, la nueva generación refleja, en esencia, el resultado de cómo estos cambios alteran y condicionan nuestro contacto con la realidad y, en consecuencia, también las expectativas que depositan en el aprendizaje.

En esta misma línea, el Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital de España nos ofrece los siguientes datos a partir de un estudio llevado a cabo en 2017 sobre hábitos digitales, entre un amplio espectro de la población, que viene a corroborar las afirmaciones de Prensky.

Figura 4
Consumo de contenidos digitales por edad

	TOTAL	EDAD					
		16 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64	65 a 74
Ve fotos digitales	71,6%	92,8%	89,4%	80,8%	73,5%	59,1%	33,2%
Usa APPs	67,1%	86,3%	88,3%	80,7%	69,1%	50,3%	25,9%
Lee noticias en internet	66,3%	78,1%	81,4%	80,6%	68,8%	53,1%	30,5%
Utiliza RRSS	60,1%	94,3%	84,2%	72,7%	57,1%	40,6%	19,1%
Ve películas, series, etc.	59,5%	87,5%	79,1%	70,7%	59,3%	40,6%	23,2%
Escucha música	58,0%	95,3%	84,4%	65,7%	53,2%	38,3%	24,6%
Lee webs	55,4%	72,2%	78,3%	68,6%	55,8%	39,6%	18,2%
Programas para compartir ficheros	32,2%	51,6%	56,0%	40,5%	28,9%	18,6%	5,4%
Lee E-Book	23,5%	24,7%	25,6%	26,2%	26,7%	19,0%	14,2%
Juega a videojuegos	23,3%	55,0%	43,6%	24,5%	18,3%	8,8%	3,9%
Cursos y formación	20,4%	19,5%	32,3%	31,7%	20,9%	11,7%	2,6%
Comparte contenido	19,8%	31,7%	29,3%	24,6%	18,7%	11,8%	5,1%

Fuente: ONTSI (2017, p. 21)

Como vemos, el primer rango de la muestra en el que se encuentran los nativos digitales, componentes de la Generación Z, destaca por su interés en ver fotos digitales (92,8%), RR.SS. (94,3%) y música (95,3%). En un segundo escalofón despuntan el uso de APPs (86,3%) y el visionado de series y películas (87,5%). En tercero, aunque ya en menor medida, encontramos la lectura de páginas web (72,2%) y más distanciadamente los videojuegos (55%). Por lo general, estos porcentajes tomados como base adquieren un carácter descendente en

sus distintos parámetros a medida que los grupos de edad van en aumento.

Este análisis nos ofrece pistas extrapolables al tratamiento y presentación de los contenidos a trabajar en el aula, sea cual sea el nivel educativo en el que se inserte la intervención. Descubrir qué elementos son susceptibles de generar una mayor empatía y atención por parte del alumnado nos permitirá ofrecer al alumnado un *input* más afín a su perfil.

Con objeto de obtener el mayor rendimiento posible por parte de nuestros estudiantes, algunos investigadores abogan por la introducción en el aula de actividades acordes a su generación. Cataldi y Dominighini (2015, p. 17), lejos de favorecer el rechazo del teléfono en las aulas por su poder disruptivo, apuestan por su acogida como herramienta posibilitadora del aprendizaje. Por su parte, Soto (2018, p. 183) propone incluir actividades que requieran el uso de las redes sociales, foros de discusión virtuales, búsquedas por Internet o el diseño de contenido audiovisual; en definitiva, herramientas y espacios que estimulen su motivación. Sin embargo, advierte que es obligatorio ofrecer una retroalimentación lo más inmediata posible, lo que supone una condición primordial para garantizar su implicación de forma sostenida en el tiempo.

La exposición permanente ante este vasto caudal de contenido provee innegables competencias a nuestros jóvenes pero, de igual modo, también genera debilidades que conviene no descuidar. Una de estas versa sobre su capacidad de atención y concentración. Así lo afirma Cerezo (2016, p. 101), “[...] siguiendo los estándares tradicionales, el *multitasking* dificulta la atención y, como consecuencia, la interiorización de la información”. Otro de los escollos de los que se hace eco la comunidad investigadora tiene que ver con la oratoria y capacidad de redacción de una generación que se esconde tras el escudo de la virtualidad. Ortega et al. (2016, p. 11) atribuyen esta deficiencia generalizada a la proliferación de las redes de mensajería móvil como principal herramienta de socialización.

De los estudiantes de esta generación, se dice que muestran preferencia por el profesorado que introduce dinámicas de innovación como puente de aprendizaje. Es decir, desean conectar en el aula con ese mismo universo que le rodea en su espacio más personal. En este sentido, Contreras (2016, p. 5) recoge que: “la continua exposición a los estímulos digitales ha recableado el cerebro de las nuevas generaciones y lo ha preparado para aprender mediante imágenes visuales complejas, para filtrar con rapidez todo tipo de información y para realizar varias tareas a la vez [...]”. Será, por lo tanto, tarea del docente recrear ese espacio en el que la realidad del alumnado y los objetivos de aprendizaje se yuxtaponen bajo un mismo eje.

2.- Transición pedagógica: la gamificación como propuesta de innovación en la era Z

Con el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas por bandera, en Occidente son muchos los términos que, en los últimos años, han ido acercándose progresivamente, sea de forma activa o pasiva, a la realidad del aula. El *flipped classroom* o el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entre otros, son solo una pequeña parte de los nuevos modelos pedagógicos que ocupan esta área en paulatino pero vertiginoso cambio.

Una de las técnicas que mayor impacto pedagógico ha generado en la última década es la denominada gamificación³, término traducido de la voz original inglesa *gamification*, cuya seña identitaria es la toma de elementos propiamente habituales de los juegos. En lo que a su definición respecta, se han ofrecido múltiples propuestas para tratar de explicar en qué consiste esta práctica (Deterding, Khaled, Nacke y Dixon, 2011; Kapp, 2012; Marczewski, 2013; Marín y Hierro, 2013; Teixes, 2015; Rodríguez y Santiago, 2015; y Marín, 2018). En este

³ Ludificación es, tal y como propone Fundéu, la variante castellana equivalente al término más extendido, gamificación. Sin embargo, no es la única opción existente en el ámbito, que arroja otras alternativas como jugueterización, como señala Tourón (2015, p. 2) en el prólogo del libro *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula* (Rodríguez y Santiago, 2015).

trabajo, vamos a tomar como referencia a Foncubierta y Rodríguez (2014, p. 2) por la concisión y alcance de su planteamiento:

[...] la técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

La revisión de la literatura refleja, en ocasiones, cierta confusión a la hora de delimitar en qué consiste la aplicación de esta estrategia por una errónea inferencia en la interpretación de su concepto. Durante esta clase de experiencias el aprendizaje se viste de juego, lo que no significa –y he aquí parte de la confusión– que juguemos a un juego cerrado, entendiéndose este, como un producto físico ya existente⁴. Simplemente reproducimos su estructura para maximizar, pedagógicamente hablando, sus beneficios y proyección en el campo correspondiente. La gamificación plantea la realización de experiencias alrededor de universos o narrativas en las que los aprendientes se ven inmersos. Situaciones que crean dinámicas que evocan sensaciones; sensaciones que despiertan acciones que, a su vez, generan respuestas que se vehiculan en forma de retos y tareas significativas. Un sinfín de productos y subproductos de carácter actitudinal, social, lingüístico, instrumental, etc., que nos revelan una preciada información de todo cuanto acontece en el aula. El conjunto de acciones que surgen a partir de la interacción de los aprendientes en el aula trae consigo una *feedback* de gran valía. Por un lado, para el discente, que obtiene un juicio de valor en cada ciclo de actividad y, por otro, para el propio docente, pues le permite corregir deficiencias observables y así perfeccionar su didáctica y/o gestión del aula.

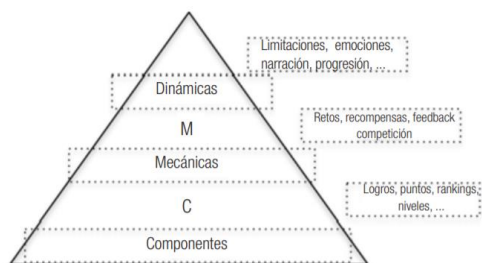
En el siguiente epígrafe vamos a especificar qué elementos conforman la gamificación para ofrecer una visión holística de la dimensión pedagógica que posibilita esta emergente técnica.

⁴ En ese caso, nos estaríamos refiriendo al Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).

2. 1.- Elementos de la gamificación

Una vez descrito el alcance conceptual de la gamificación, resulta indispensable reconocer qué elementos son susceptibles de formar parte de cualquier experiencia ludificada. Una de las clasificaciones más extendidas es la efectuada por Werbach (2012) que contempla tres niveles de concreción que pueden verse en la figura que se adjunta:

Figura 5
Elementos de la gamificación



Fuente: Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018, p. 5)

Toda experiencia de gamificación se caracteriza por la conjugación de: 1) dinámicas; 2) mecánicas y 3) componentes. A modo introductorio, siguiendo a Contreras (2016, p. 58) diremos que las dinámicas y las mecánicas confluyen durante el desarrollo del juego. Los componentes, por su parte, vendrían a ser el modo en que se evidenciaría nuestro grado de aprovechamiento a lo largo de todo el proceso. A continuación, explicaremos cada una de ellas, además de aclarar el modo en que están interrelacionadas.

Las dinámicas se posicionan en la cúspide del “aparato instrumental” y son consideradas como el engranaje sobre el que se articula el proceso en plenitud. Parafraseando a M. González (2016, p. 17) diremos que hablar de dinámicas es hablar de las necesidades que empujan a los seres humanos a abordar determinadas actividades y, en consecuencia, a adoptar ciertos comportamientos. La realización de dichas tareas supone, como contrapartida, experimentar una sensación de satisfacción que atiende a razones tan plurales como así lo es la

naturaleza del ser humano. De nuestras diferencias nace la diversidad que dibuja distintas maneras de sentir y de ver nuestras inquietudes más irracionales satisfechas (el deseo de competir, la satisfacción que genera ayudar a otros, etc.). Las dinámicas, según Alejaldre y García (2016, p. 76), “determinan el comportamiento de los estudiantes y están relacionadas con la motivación de nuestros aprendientes”. Abarcan, igualmente, la ambientación en que transcurren cada uno de los hechos contextualizados, así como las diferentes reglas llamadas a moldear la evolución natural del juego.

Las dinámicas responden a una tipología muy diversa, vamos a señalar y explicar algunas de ellas:

1) La narrativa –también denominada guion de juego–: catapulta a los participantes de la experiencia a una atmósfera novedosa que viene a introducir la acción que se desarrollará *a posteriori*. Es el punto de partida de la historia central, el corazón de la trama. El abanico temático es muy rico y puede dar lugar a sinfín de subgéneros (misterio, terror, acción, aventuras, suspense, etc.). Por ello es crucial, como apuntábamos, que conozcamos y acotemos los intereses de nuestros alumnos para potenciar al máximo su curiosidad e inmersión en nuestro proyecto. Como enuncia Parente (2016, p. 14) “en un proyecto de gamificación, es también necesario tener en cuenta los usuarios [a los] que se va a intentar aplicar esas técnicas para garantizar su correcto dimensionamiento y su optimización”.

2) Las relaciones sociales: los seres humanos somos animales sociales y el contacto con el resto de miembros de una comunidad nos reporta beneficios tangibles e intangibles, como la aprobación, rechazo, admiración, respeto, etc. También sensaciones contrarias. Así como una mayor o menor disposición a colaborar con el resto. Como gestores de toda iniciativa gamificada nos encontramos ante la tesitura de seleccionar qué modalidad de interrelación entre nuestros participantes definirá el curso de nuestra tarea puntual o asignatura completa. Así, la disyuntiva girará alrededor de la cooperación o de la competición entre los alumnos como dos grandes polos de trabajo.

3) Las limitaciones o restricciones: marcan la pauta y condicionan, consecuentemente, el modo en que se desarrollará el proyecto. Se materializan por medio del conjunto de reglas o normas que marcan los límites del juego para que este se lleve a cabo en armonía.

4) Las emociones: inherentes al proceso del que se es partícipe y que trataremos de regular para así dotar a los aprendientes del mayor bienestar posible.

5) El estatus: comúnmente asociado a la necesidad individual de sentir el reconocimiento por parte de los miembros del grupo en sus muy distintas realizaciones y manifestaciones (respeto, admiración, pleitesía, etc.). Como señala M. González (2016, pp. 17-18), “todos los elementos de la mecánica de juego conducen a esta dinámica”. Nos propone, como medios facilitadores de dicho estado, la presentación de distintos niveles de dificultad, la condecoración para premiar la consecución de objetivos, la superación de retos o la clasificación global.

6) El progreso de los estudiantes-jugadores: que, como agente implicado, valora muy positivamente la consecución de pequeñas metas y también asiste a la evolución de sus capacidades a tenor del esfuerzo invertido. Para ello, tendremos que secuenciar de manera escalada los distintos grados de dificultades que conformarán los retos para no frustrar la progresión de nuestros alumnos.

El siguiente estamento de la pirámide corresponde a las mecánicas, es decir, los instrumentos que posibilitan que la acción ligada a las dinámicas anteriormente descritas sea efectiva. Existe una gran diversidad de mecánicas de juego aplicables a la gamificación. Vamos a hacer un repaso por las más populares a partir de las clasificaciones de Werbach y Hunter (2012).

1) Los retos: engloban las distintas acciones llamadas a lograr un objetivo concreto que, por lo general, suponen cierto nivel de dificultad para el jugador sin que llegue a ser inalcanzable. Se diseñan con la intención de despertar la curiosidad de los alumnos para incitarles no

solo a empezar a jugar, sino también a que no dejen de hacerlo. Los retos fijados pueden orientarse tanto a corto como a largo plazo, en cuyo caso, será necesaria la temporalización correspondiente. Los desafíos, entendidos estos como tareas de habilidad, permiten a los aprendientes desarrollar sus capacidades.

2) Las recompensas: superar con éxito los distintos retos que se estipulen concederá a los aprendientes determinados privilegios y premios, a veces de tipo directo, otras de tipo acumulativo, que deberán reunir de forma consecutiva para poder canjearlos por un bien mayor.

a) Fijas: predeterminadas de antemano por parte del gestor de la tarea o proyecto gamificado.

b) Aleatorias: el contenido del premio es un misterio. Los estudiantes-jugadores conocen la existencia de una gratificación pero no tienen ninguna información sobre cómo y cuándo conseguirla. Esta incertidumbre aumenta su deseo.

c) Inesperadas: son absolutamente imprevistas por parte de los discentes. Normalmente llegan tras efectuar algún logro determinado. Ese alegre desconcierto supone una motivación extra.

d) Sociales: son los compañeros quienes otorgan un reconocimiento a un participante. Viene a ensalzar el rol desempeñado por algún miembro del colectivo.

3) El *feedback*: además de darnos una valiosa información con la que medir nuestro nivel de acierto o error en el curso de las tareas, asistirá nuestro progreso y guiará el proceso de aprendizaje. También funcionará como instrumento para informarnos sobre la administración de recompensas, valorando positivamente a los más cumplidores y alertando a los más rezagados o con mayores problemas.

4) La competición: experimentar la sensación de vencer y poder obtener, a cambio, alguna recompensa es una práctica altamente

estimulante para gran parte de los jugadores. Trasladar al aula este tipo prácticas elevará la motivación del grupo.

5) Cooperación: juntos somos más fuertes, porque reunimos *a priori* un mayor número de habilidades que deberían permitirnos ser más eficientes en el transcurso de una determinada actividad. También puede hacernos mejorar nuestras habilidades sociales y alimentar el rol que ejercemos en el grupo.

6) El azar: es una constante en infinitos momentos de nuestra vida y, cómo no, en el juego. Como apostilla Ripoll (2016, p. 29), “el azar está asociado a la sorpresa que permite generar que los usuarios vivan unos picos de interés, y una forma de asociarlo en un proyecto gamificado es asociarlo directamente con la narrativa”. ¿Quién no disfruta en esa décima de segundo en que la incertidumbre del qué pasará cambia el curso de las cosas? El azar tiene ese atributo que añade al juego una marcha extra. Y si podemos importarlo dentro de nuestro proyecto, ¿por qué no hacerlo?

7) Turnos: en toda actividad grupal se presume necesaria la alternancia de participación de los diferentes miembros del grupo. Para que se acate correctamente debe existir equidad de oportunidad entre todos los participantes.

Por último, vamos a tratar el tercero de los niveles inscritos en la pirámide de la gamificación: los componentes. Este estamento plasma, generalmente, a través de distintivos visuales la manera en que las dinámicas y las mecánicas han confluído a lo largo de las distintas tareas planteadas durante la gamificación. Siguiendo a Werbach y Hunter (2012, p. 80) podemos diferenciar entre:

1) Los avatares: son nuestra tarjeta de presentación ante el grupo y nos identifican virtualmente. Su elección, para algunos jugadores, supone la posibilidad de crear una identidad nueva bajo la que poder expresar actitudes u opiniones que, de otro modo, sobre todo en público, podría generarles incomodidad. En el caso de actividades que impliquen el uso de redes sociales, plataformas de gestión de aula,

blogs o chats, se favorece que los usuarios más introvertidos tengan un rol más activo al salvaguardar su imagen tras esa “barrera”.

2) Los puntos: son la forma más común de cuantificar el grado de superación del objetivo, acción, reto, tarea, simulación, etc., en que nos vemos inmersos. Nos revela una valiosa información, a modo de *feedback*, sobre el aprovechamiento obtenido en un momento concreto de la evaluación en cuestión. En el ámbito de la gamificación van ligados al rol que desempeñamos durante el progreso de la experiencia; podemos acumularlos pero también perderlos, lo que nos permite permanecer motivados para poder superarnos, mantenernos u obtener algún tipo de beneficio futuro al canjear esos puntos por un bien mayor.

3) Insignias y trofeos: pueden adquirir forma física o virtual. También pueden coleccionarse. Pese a que no se trate de una forma de reconocimiento creada *ad-hoc* para la gamificación, su inserción en esta tiene una justificación motivacional. Esto se debe a que sirven para manifestar y exhibir logros conseguidos, así como para establecer sinergias comunes con otros participantes del mismo entorno con los que se comparte algún rasgo encomiable, lo cual reafirma el sentido de filiación y pertenencia a un grupo.

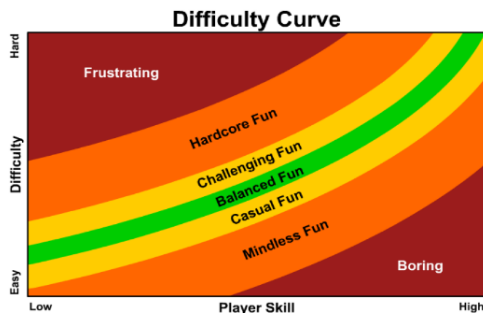
4) Las clasificaciones: ponen en liza el trabajo y estado actual de cada uno de los participantes. Sirven como elemento de referencia para baremar los esfuerzos y cuantificar ordinalmente qué posición posee cada cual. Pretenden favorecer la competitividad de los distintos participantes al tiempo que les motiva para seguir la “confrontación”.

5) Los niveles: hacen referencia a la gradación de los contenidos vinculados a los desafíos y retos marcados según la complicación que estos imprimen. Se recomienda comenzar con actividades más sencillas, asequibles, que supongan algún tipo de dificultad pero que no sean un escollo que lastre las ganas de seguir. Como señala M. González (2016, p. 163) “la dificultad influye de forma crítica en el mantenimiento de la motivación de los jugadores, afecta sobre todo al volumen de tiempo que invertirán en la situación gamificada”. Podemos tomar como

referencia la curva de la dificultad característica de los videojuegos ideada por Maletz (2012) para inspirar el diseño de esta estrategia.

Figura 6

Curva de dificultad de un videojuego



Fuente: Maletz (2012)

6) Desbloqueo de contenidos: conseguir determinados objetivos o realizar acciones concretas durante el transcurso de la gamificación puede tener premio en distintas formas: pistas nuevas para resolver posibles acertijos en un *escape room*, obtener los subtítulos para realizar alguna actividad de comprensión audiovisual en clase de lengua extranjera, etc.

7) Los regalos: son aquellos bienes a los que podemos tener acceso mediante el canjeo de puntos u otros elementos que hayamos acumulado con anterioridad para obtener una recompensa mayor. Son de diversa naturaleza como también lo es su explotación, que estará sujeta a la creatividad del docente. Los estudiantes podrán comprar pequeños privilegios, ayudas y claves gracias al esfuerzo y los méritos alcanzados previamente por su trabajo.

Los elementos que integran cada una de estas tres categorías que acabamos de presentar no responden a una clasificación cerrada, todo lo contrario. Cualquier otro mecanismo enfocado a la consecución de los objetivos didácticos marcados y, por ende, al aprendizaje, tendrán cabida. El sistema es flexible así como su interpretación y posterior puesta marcha. Para llevar correctamente una propuesta gamificada, no será necesario el uso de todos y cada uno de los elementos disponibles,

sino aquellos que resulten más pertinentes para lograr las metas preestablecidas.

2. 2.- Tipos de gamificación

La literatura no ofrece demasiada información –ni consenso– respecto a qué clases de gamificación podemos hallar en la actualidad. C. González (2014, p. 161) se hace eco de este hecho justificando la juventud de su término y propone un modelo de clasificación tripartito que distingue entre tres dimensiones: 1) el objetivo, 2) la forma y 3) el fondo. Según el primero de estos parámetros de acción, la intervención podría focalizarse tanto en la audiencia meta, “el quién” (para modificar comportamientos) como en el contenido, “el qué”. La forma nos lleva al espacio en que tiene lugar la puesta en marcha de la gamificación y comprende 1) entornos virtuales o digitales, 2) “medios físicos”, 3) o plataformas mixtas, a partir del empleo de ambas extensiones, virtuales y físicas. Por último, tendríamos el fondo, es decir, el contexto de inserción de la ludificación. Este se subdivide, además, en dos bloques: entretenimiento y gamificación seria.

Otra clasificación más concisa y, al mismo tiempo, específicamente orientada en el área de Educación es la propuesta que aparece en Barros (2016, p. 18) según la cual podemos contemplar dos modalidades de gamificación. La primera, recibe la denominación de gamificación superficial –o de contenido– y tiene lugar en fases muy determinadas del currículo. Por lo tanto, su aplicación se circunscribe a ciclos breves de trabajo, como puede ser el caso de una sesión particular. Incorporan elementos muy sencillos tales como las puntuaciones o el empleo de tableros de juego. La segunda forma de gamificación que, a diferencia de la primera, se extiende en su totalidad en el diseño integral de un programa, asignatura o curso es la estructural o profunda. En ella, tiende a contarse con una narrativa y cobra notable importancia la implicación y el progreso de los estudiantes-jugadores. Así, requiere de una planificación conceptual mucho más amplia, ha de ser congruente con los objetivos marcados y debe contar con un mayor número de elementos del sistema.

Los autores recomiendan cierta reflexión antes de emprender y aplicar un sistema gamificado. Descartan comenzar con grandes cambios estructurales y nos aconsejan, como punto de partida, probar pequeñas experiencias piloto para ir midiendo el nivel de respuesta y aceptación de los estudiantes ante la nueva metodología de trabajo.

2. 3.- Los tipos de estudiantes-jugadores

Resulta pertinente que caractericemos con qué clase de jugadores contamos para estructurar del mejor modo posible nuestro proyecto. Una de las clasificaciones más célebres existentes es la diseñada por Bartle (1996, citado en Alejaldre y García, 2016, p. 78) que diferencia cuatro clases de perfiles:

1) Asesinos: en este grupo se encuentran los más ambiciosos. Aquellos que destacan por su sed de victoria y son altamente competitivos. Anhelan triunfar por encima de todas las cosas.

2) Triunfadores: disfrutan activamente de la experiencia de juego, superar sus retos, alcanzar metas y, por supuesto, obtener recompensas. Tienen pensamiento ganador.

3) Sociables: crear lazos afectivos y establecer una red de contactos es, para ellos, la verdadera esencia del juego. Jugar es compartir, una llave hacia vivir una experiencia común que, en plural, suma mucho más.

4) Exploradores: son los más curiosos e inquietos por conocer los entresijos y secretos del proyecto. El descubrimiento y la sorpresa son el motor que les incita a jugar.

2. 4.- Proceso de gamificación: definición de objetivos

En esta fase, hemos de trazar y delimitar cuáles son las metas que queremos conseguir con la implementación de nuestra estrategia. Puede que queramos conseguir mejoras en un aspecto muy concreto como, por ejemplo, la participación del alumnado, la atmósfera de

clase, el trabajo colaborativo o el dominio de una determinada destreza. Como postulan Escamilla et al. (2016, p. 6), “tener un objetivo claro al gamificar hace más fácil diseñar el curso y posteriormente evaluar si este se cumplió”. Es menester, por ello, dejar claro previamente el concepto de objetivo. Este alude a las capacidades que los discentes han de alcanzar durante el período en el que se desarrollará la sesión, unidad o asignatura gamificada. Diferenciamos objetivos generales y específicos. Los generales comprenden una visión global de las competencias que se esperan obtener, mientras que los objetivos específicos reúnen parámetros de tipo (inter)cultural, estratégico, afectivo o lingüístico, entre otros.

2. 5.- Análisis del alumnado

¿Qué clase de comportamientos esperamos que nuestros alumnos adopten? ¿Qué esperamos de ellos? Ahora es el momento de que visualicemos del modo más específico posible cómo podrían materializarse, en la práctica, esos objetivos previos. Borrás (2015, p. 19) subraya la necesidad de incorporar “métricas de éxito”, es decir, estrategias que nos permitan atraer activamente a nuestros alumnos para que participen asiduamente. Aquí podríamos conjugar, teniendo siempre en cuenta el perfil de nuestro alumnado, los elementos de la gamificación que estimemos más convenientes. Como instrumentos de medición del comportamiento se citan tres técnicas posibles: 1) computar la actividad diaria o mensual media de los participantes; 2) analizar la “viralidad” de las tareas; y 3) medir en términos absolutos “los volúmenes de actividad”.

Algunas formas de llevar a la práctica estos resultados pueden verse reflejadas en distintas parcelas, con o sin entornos digitales. En el caso de que contemplemos la utilización de alguna plataforma social para la gestión del aula como Edmodo, Google Classroom o ClassDojo, podremos analizar su respuesta actitudinal a través de los comentarios de participantes, sus interacciones, el número de visitas registradas por el sitio web, si comparten o no material útil, aplicaciones didácticas recomendadas, etc. También tendremos que valorar si el sistema de reglas, puntos e incentivos está funcionando correctamente; si los

alumnos hacen uso de sus puntos para obtener los privilegios fijados o si, por el contrario, no muestran ningún interés o permanecen fuera del flujo de actividad. Fuera de estos espacios, y de un modo menos virtual, contemplaremos el grado de esfuerzo realizado durante las sesiones y los retos encomendados en clase o fuera de ella.

Dado que ya hemos preconfigurado los distintos perfiles de estudiantes-jugadores que podemos encontrar en el aula, es el momento de que decidamos cómo vamos a plantear el diseño y la secuenciación de nuestras actividades.

2. 6.- Definición de bucles de actividad

Werbach y Hunter (2014, p. 99) señalan dos bucles de actividad comunes al desarrollo de toda tarea. El primero de ellos, afecta a cada estudiante a título individual y aparece cada vez que nos enfrentamos ante una nueva actividad. Contrasta la interrelación entre tres componentes: la motivación, la acción y el *feedback*.

Figura 7

Bucles de participación



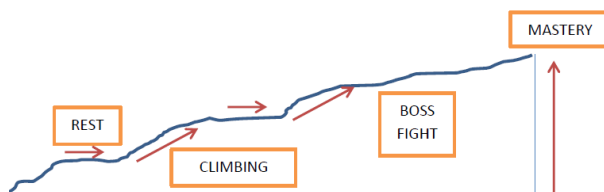
Fuente: Ruiz (2016, p. 52)

Como se observa en la figura séptima, partimos de una necesidad inicial que es lograr capturar el interés de nuestros alumnos. A continuación, solicitaremos una determinada respuesta en forma de desafío o tarea, que dará lugar a un producto didáctico elaborado por los estudiantes. Tras este, el estudiante recibirá una retroalimentación por parte del profesor. Este *feedback*, que debe ser conciso e inmediato, cobra una vital importancia, pues tiene la función de mantener la

motivación de los alumnos y sostener los niveles de actividad, sucesivamente. Si queremos que nuestro sistema gamificado funcione con fluidez tendremos que mantener este esquema armónicamente.

El segundo bucle analiza la progresión general del alumno a lo largo de todo el sistema. Refleja el camino de su ascenso y presenta las dificultades que irá enfrentando en el recorrido de aprendizaje de inicio a fin. En los primeros estadios, las tareas planteadas serán más asequibles y más breves. Conforme el estudiante va avanzando, se enfrenta a retos que exigen la demostración de habilidades mayores, acordes al aprendizaje en acto.

Figura 8
Bucles de progresión



Fuente: Werbach y Hunter (2014, citados por Ruiz 2016, p. 52)

A la luz de la ilustración, apreciamos las distintas microetapas que el estudiante encuentra durante la realización de la experiencia. Así, vemos fases en las que el nivel se mantiene (*rest*), otras en las que el nivel de reto aumenta (*climbing*), desafíos de mayor envergadura necesarios para poder avanzar en el conjunto del proyecto (*boss fight*) y, en última instancia, el gran desafío final (*mastery*) con el que se da cierre al proyecto de gamificación.

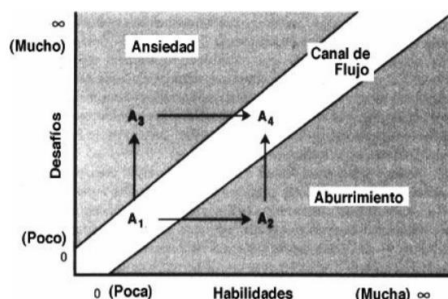
Abordar y planificar con éxito esta nivelación pone de manifiesto la importancia del concepto de flujo, que pasamos a definir en el siguiente punto.

2. 7.- La teoría del flujo

Diseñar un banco de propuestas gamificadas que envuelva a todos los estudiantes de principio a fin es uno de los grandes obstáculos de todo profesor-diseñador. Como señalan Marín y Hierro (2013, p. 99), “lo esencial es llegar al *flow*” un concepto que, en el campo de los juegos, Alejaldre y García (2016, p. 75) definen como “(...) el estado de máxima concentración y entretenimiento de un jugador”. Esta dimensión, denominada estado de flujo, no es igual entre todos, es plástica y depende de variables entre las que se encuentran la motivación, la aptitud y la implicación de los sujetos en cuestión. Sin embargo, las altas ratios existentes en las aulas y la gran heterogeneidad de sus grupos suponen una problemática muy acusada para el docente a la hora de diseñar retos equilibrados. Según C. González (2014, p. 163), “cuando la actividad propuesta está levemente por encima de las capacidades y habilidades del usuario” podemos calificar como idóneo un reto. Por contra, cuando el diseño no se ajusta, por exceso o por defecto, a las competencias de nuestros alumnos o no resulta de su interés, la respuesta que se genera es doble –negativa en ambos casos–. De este modo, un planteamiento muy exigente de acuerdo a las habilidades del estudiante comportará episodios de ansiedad, temor e incluso repulsa hacia la actividad o asignatura. En el otro extremo, actividades de complejidad muy inferior a la competencia de los alumnos traerá consigo el aburrimiento y desmotivación de aquellos más avanzados.

Figura 9

Gestión deficiente de niveles de dificultad por exceso o defecto



Fuente: Csikszentmihalyi (2000, p. 120)

Como apostilla C. González (2014, p. 165), “las diferencias individuales hacen que cada ser humano tenga características distintas y esto lleva a que las estructuras de gamificación tengan que dar cabida a todas las posibles tendencias”. Para ello, una de las soluciones posibles para contrarrestar la disparidad cualitativa de los alumnos es planificar el diseño de itinerarios didácticos que contemplen diferentes niveles de dificultad: bajo, intermedio y alto. De este modo, el rango de dificultad llega a un número mayor de estudiantes pues son tres los recorridos posibles.

Conclusiones

Las particularidades sociohistóricas de cada época confieren a los seres humanos una serie de rasgos que moldean y definen sus características tanto individuales como colectivas. Los *centennials* representan el cambio, la cara más visible de una tecnología cada vez más integrada en la cotidianidad de una nueva era que crece a un ritmo que, muchas veces, es inversamente proporcional a la capacidad con que el sistema –y los propios agentes del proceso– asumen e integran los más recientes avances.

Esta nueva era de digitalización requiere la adecuación de nuevas metodologías de aprendizaje acordes al contexto e idiosincrasia del tipo de alumnado que la encabeza. Por ello, como docentes dentro de este nuevo paradigma, resulta inconcebible permanecer al margen de las alternativas que, en materia de innovación, frecuentan no solo la red, sino también gran parte de las investigaciones abordadas por cada vez más profesionales del mundo educativo.

La pregunta que se nos plantea es la siguiente: si conocemos los intereses y hábitos de nuestros discentes, ¿por qué no hacer de ello una estrategia con la que adecuar nuestra enseñanza?

La gamificación brinda al profesorado un instrumento pedagógico que, partiendo de las premisas que caracterizan y componen los juegos, maquilla el proceso didáctico tradicional planteando el

aprendizaje como una experiencia que transforma el aula en un escenario que inspira al alumnado, despierta emociones que atrapan, refuerza el sentido de grupo y, por último, y no por ello menos importante, vehicula la adquisición de destrezas y/o saberes concretos.

Como se ha descrito en este artículo, los integrantes de la Generación Z han asistido en plenitud al desarrollo de Internet, crecido entre juegos y vivido de cerca la mimesis de las redes sociales en la idiosincrasia de este nuevo ideario cultural. Desde una perspectiva motivacional, la gamificación se erige como una sólida alternativa metodológica ya que, además de alentar al alumnado a un aprendizaje en un entorno que le es familiar, posibilita el aprendizaje en contextos socialmente significativos.

Con esto no defendemos la infalibilidad de esta estrategia, pues ninguna técnica o enfoque satisface por completo las necesidades formativas, individuales y colectivas de los agentes educativos en sus diferentes contextos. Si bien pretendemos subrayar las potencialidades que ofrece como instrumento motivador, somos conscientes de que la aplicación de cambios tangenciales en el currículo exige, de igual modo, la concordancia de una serie de circunstancias que no siempre se ven satisfechas.

Ejecutar con éxito una propuesta gamificada, a mayor o menor escala, demanda realizar un análisis de todas las variables que interfieren en nuestro contexto de acción para, en última instancia, valorar si su implementación resulta óptima de cara al aprendizaje. Queda, así, abierta la investigación a futuros trabajos de campo donde podamos validar la implementación de esta metodología como herramienta interventiva. Su potencial es prometedor pero será su testeo y la experiencia a medio plazo quienes juzguen su idoneidad entre los jóvenes de esta y generaciones venideras.

Referencias bibliográficas

Adecco. (2015). *The difference between Gen Z and Millennials*. Recuperado de:

<https://www.adeccousa.com/employers/resources/generation-z-vs-millennials-infographic/>

Alejaldre, L., y García, A. (2016). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la clase de español. En P. Celma, M.J. Gómez del Castillo y C. Morán (Eds.), *Actas del L Congreso Internacional de la AEPE, La Cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI* (pp. 73-84). Burgos: Universidad Isabel I de Castilla. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf

Álvarez, E., Heredia, H., y Romero, M. F. (2019). La generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, 40(20), 9-21. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21358>

Barros, M. (2016). La gamificación en el aula de lengua extranjera. En J. Lloret (Coord.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 14-25). Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5673530>

Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who suit MUDs. *Journal of MUD research*, 1(1), 1-27. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Richard_Bartle/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs/links/540058700cf2194bc29ac4f2.pdf

Borrás, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: <http://oa.upm.es/35517/>

Cabrera, M., Poza, J.L., y Lloret, N. (2019). Docentes: mutación o extinción. *TELOS: Humanidades en un mundo STEM*, 112 (diciembre), 74-79. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-112-analisis-marga-cabrera-nuria-lloret-jose-luis-poza-docentes-mutacion-o-extincion/>

Castro-Zubizarreta, A., Fandos-Igado, M., y Pérez-Escoda, A. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24(49), 71-79. Recuperado de:

<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detallesnumero=49articulo=49-2016-07>

Cataldi, Z., y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 14-21. Recuperado de:

<http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>

Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, 114(diciembre), 95-109. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7_la_generacion_z_y_la_informacion.pdf

Colás, M.P., de Pablos, J., y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, 18(56), 1-23. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/321471>

Contreras, I. (2016). Neotenia y epigenética: la generación zeta en la universidad. *CIC: Boletín del Centro de Investigación de la Creatividad*, 1, 3-8. Recuperado de: <http://repositorio.ucal.edu.pe/handle/ucal/179>

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad* (Trad. N. López). Barcelona: Editorial Kairós. Recuperado de: https://www.academia.edu/40321259/Fluir_Flow_Una_Psicologia_de_La_Felicidad_Mihaly_Csikszentmihalyi

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., y Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition. Ponencia presentada en el CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts, Vancouver, Canada. Recuperado de: https://www.academia.edu/1961980/CHI_2011_Workshop_Gamification_Using_Game_Design_Elements_in_Non-Game_Contexts

Di Lucca, S. (2017). El comportamiento actual de la Generación Z en tanto futura generación que ingresará al mundo académico. En F. Knop (Ed.), *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (p. 122). Palermo: Universidad de Palermo.

Recuperado de:
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/catalogo_investigacion/detalle_proyecto.php?id_proyecto=2255

Escamilla, J., Fuerte, K., Venegas, E., Fernández, K., Elizondo, J. M., y Román, R. (2016). *Gamificación*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>

Fernández, F., y Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. Recuperado de: [www.revistacomunicar.com > verpdf > articulo=46-2016-10](http://www.revistacomunicar.com/verpdf/articulo=46-2016-10)

Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/267820507/Didactica-de-La-Gamificacion-en-La-Clase-de-Espanol>

González, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*. (Tesis doctoral. Universidad de Deusto, País Vasco). Recuperado de: <http://www.carlosgonzalezardon.com/tesis/VideojuegosTransSocialCarlosGTardon.pdf>

González, M. (2016). *Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Pública de Navarra, Comunidad Foral de Navarra). Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-GONZALEZ-68030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grail Research (2011). *Consumers of tomorrow insights and observations about Generation Z*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/johnnyvo/consumers-of-tomorrow-insights-and-observations-about-generation-z>

Interactive Advertising Bureau. (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales*. Recuperado de: https://iabspain.es/wp-content/uploads/2018/06/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.

Maletz, D. (2012). *Four Tricks to Improve Game Balance*. Recuperado de:

http://www.gamasutra.com/blogs/DavidMaletz/20120913/177683/Four_Tricks_to_Improve_Game_Balance.php

Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction & a Bit More* (E-book).

Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa Activa.

Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación* (2ª ed.). Barcelona: Espasa libros.

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (2014a). *Los contenidos digitales*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.onsi.red.es/es/estudios-e-informes/Educacion/Educacion-y-TIC-claves-para-una-cultura-TIC-en-la-educacion>

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (2014b) *La formación del profesorado en TIC*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.onsi.red.es/es/estudios-e-informes/Educacion/Educacion-y-TIC-claves-para-una-cultura-TIC-en-la-educacion>

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (2017). *Estudio de uso y actitudes de consumo de contenidos digitales*. Madrid: Ministerio de Energía, Turismo y Agenda digital. Recuperado de: <https://www.onsi.red.es/index.php/es/estudios-e-informes/Contenidos-Digitales/Estudio-de-Uso-y-Actitudes-de-Consumo-de-Contenidos>

Ortega, I., Soto, I., y Cerdán, C. (2016). *Generación Z. El último salto generacional*. Recuperado de: http://ethic.es/wp-content/uploads/2016/04/ResumenEjecutivo_GeneracionZ_140315-2.pdf

Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Educaçao e pesquisa*, 44, 1-17. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En R. Contreras y J. L. Eguia (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 11-21). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Contreras_Espinosa/publication/319629646_Gamificacion_en_aulas_universitarias/links/59c8b4cc458515548f3be1d7/Gamificacion-en-aulas-universitarias.pdf

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Quintana, Y. (2016). Generación Z: vuelve la preocupación por la transparencia online. *Revista de Estudios de Juventud*, 114 (diciembre), 127-142. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_9._generacion_z._vuelve_la_preocupacion_por_la_transparencia_online.pdf

Ricaurte, P., y Ortega, E. (2013). Prácticas de la generación digital en México. En M. Meneses y V. Antaki (Eds.), *Perspectivas de Comunicación y Periodismo 3* (pp. 14-38). México D.F.: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: https://www.academia.edu/7291372/Perspectivas_en_Comunicaci%C3%B3n_y_Periodismo_3

Ripoll, O. (2016). Taller de creació de jocs. Una asignatura gamificada. En R. Contreras y J. L. Eguia (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 25-37). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Contreras_Espinosa/publication/319629646_Gamificacion_en_aulas_universitarias/links/59c8b4cc458515548f3be1d7/Gamificacion-en-aulas-universitarias.pdf

Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Digital-Text.

Ruiz, A. (2016). *Estudio de la gamificación de una empresa para incentivar la motivación*. (Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid, Castilla y León). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18243/TFG-I-417.pdf;jsessionid=05DFC6A38F8B98F26BDD797F0F563842?sequence=1>

Soto del Águila, M. (2018). Generación Z: los universitarios del bicentenario. *En Líneas Generales*, 2, 180-187. Recuperado de: <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/7383>

Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.

Velički, D., y Velički, V. (2015). Characteristics and Particularities of Educating the Net-Generation. *En 2015 WEI International Academic Conference Proceedings: September 6* (pp. 109-120). Prague, Czech Republic. Recuperado de: <https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2016/09/Velicki-and-Velicki.pdf>

Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Werbach, K., y Hunter, D. (2014). *Gamificación*. Madrid: Pearson Educación.

El articuento y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural

The short story and the treatment of the sociocultural contents in SFL: methodological proposal from the intercultural approach

Gladys Villegas-Paredes

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

gladys.villegas@unir.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3301-8963>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.299

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 04/05/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Villegas-Paredes, G. (2020). El articuento y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo* 32, 299-330.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299>

Resumen: La irrupción del enfoque intercultural en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha suscitado cambios y ajustes conceptuales que renuevan la visión del trinomio lengua, cultura y literatura. El objetivo del presente artículo es proponer una metodología para el tratamiento de los contenidos socioculturales siguiendo los principios teóricos del enfoque intercultural. Para ello, se ha seleccionado un artícuento de Juan José Millás, a partir del cual se plantea el desarrollo integrado de los componentes de la competencia comunicativa intercultural: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Constituye una visión renovada en el uso del texto literario, que además del *input* cultural constituya una vía para la formación intercultural del aprendiente de ELE.

Palabras clave: comunicación intercultural; lengua extranjera; artícuento; educación intercultural.

Abstract: Irruption of the intercultural approach, in the field of foreign language teaching, has brought about changes and conceptual adjustments that renew the vision of the trinomial language, culture and literature. The objective of this article is to propose a methodology for the treatment of sociocultural content following the theoretical principles of the intercultural approach. For this, an article by Juan José Millás has been selected, from which the integrated development of the components of intercultural communicative competence: knowledge, skills and attitudes is proposed. It constitutes a renewed vision in the use of the literary text, which in addition to the cultural input provides a way for the intercultural training of the SFL learner.

Keywords: intercultural communication; foreign language; short story; intercultural education.

I

ntroducción

El enfoque intercultural, en las últimas décadas, ha propiciado algunos cambios y redefiniciones conceptuales y metodológicos en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Estos cambios están estrechamente relacionados con las nuevas consideraciones respecto a la valoración y el tratamiento de la variable cultural en la enseñanza de idiomas. Diversos autores (Chen y Starosta, 1996; Byram, 1997; Byram y Fleming, 2009; Kramsch, 2009; Sercu, 2005) defienden la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua y la cultura de modo integral y proponen el reconocimiento de una competencia comunicativa de carácter intercultural como elemento central en la enseñanza de una LE. En la misma línea, los documentos normativos, tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) como el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) señalan la importancia de capacitar al estudiante para que pueda desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las diversas situaciones comunicativas que se producen con frecuencia en una sociedad global como la actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

La actual relevancia de la competencia comunicativa intercultural (CCI) está presente y subyace en el cambio de paradigma hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad propugnado por el *MCER*, el cual deja clara la idea del cambio en las metas de aprendizaje de una LE. Se deja atrás el modelo del hablante nativo y se otorga importancia al modelo del hablante intercultural (Kramersch, 2009; Risager, 2009), ya que la comunicación intercultural no se define en términos de perfección formal, sino de suficiencia y eficacia (Vilà, 2010). Una eficacia comunicativa que implica un nivel de comprensión aceptable entre interlocutores de distintas procedencias. Hay que tener en cuenta que los alumnos que aprenden español como LE, generalmente, son alumnos plurilingües y según el número de lenguas aprendidas, baja el nivel de conocimiento lingüístico y se otorga mayor importancia a sus habilidades y dominio de las funciones comunicativas de la lengua (Devís, Morell y Torró, 2013). Como afirma Byram et al. (2002), la adquisición de la CCI nunca es completa y perfecta, por eso, no se busca perfección sino efectividad.

Los lineamientos teóricos del enfoque intercultural son amplios y ambiciosos, abarcan diversos aspectos que involucran directamente a los componentes de la competencia comunicativa intercultural. Especialistas en el tema como Byram et al. (2002), Sercu (2005), Chen y Starosta (1996; 2000), Vilà (2010; 2012), Moeller y Nugent (2014), entre otros, abordan en sus modelos de análisis, con ciertos matices en la terminología utilizada, tres componentes básicos de la CCI: los conocimientos, las destrezas y comportamientos y las actitudes. Además, Vilà (2010) señala que estos componentes involucran aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que actúan de manera conjunta e interconectada cuando el alumno se enfrenta al contacto intercultural. Estos mismos componentes de la CCI están presentes en el Cap. 5 del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), en este caso, distribuidos en las diferentes competencias generales. En los que se otorga especial importancia a los *conocimientos declarativos* (saberes), *las destrezas y habilidades* (saber hacer) y *las actitudes* como elemento básico de la competencia existencial (saber ser).

Dentro de este marco, se observa el planteamiento de una nueva orientación en el tratamiento de los contenidos socioculturales (saberes). Así, frente a la visión de la cultura promovida por el enfoque comunicativo, como mera información cultural, el enfoque intercultural va más allá y propugna la formación intercultural del aprendiz, encaminada al desarrollo de sus capacidades como hablante intercultural. Una formación que subraya la necesidad del desarrollo de competencias específicas que contribuyan a la apertura del alumno a distintos modos de pensar, actuar, relacionarse y vivir como hablante intercultural. Como apunta Kramsch (2009), el enfoque intercultural propone una pedagogía más orientada a la formación del hablante intercultural en consonancia con los contextos multilingües y multiculturales de las sociedades actuales.

En el plano didáctico, el enfoque intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración efectiva de la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas. Se remarca la idea de que no es suficiente que los alumnos aprendan reglas gramaticales, vocabulario y funciones determinadas, sino que es imprescindible que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar los significados culturales y actuar comunicativamente de forma eficaz, considerando las múltiples identidades de los interlocutores (Byram et al. 2002; Martín et al. 2008). Para ello, se requiere el uso de recursos concretos que fomenten la interacción, la discusión, la reflexión y participación de los alumnos en diversas actividades y tareas comunicativas. De ahí, que esta corriente de renovación también haya repercutido en la revalorización de la literatura (Mendoza, 1993; 2004; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016) como instrumento idóneo para el desarrollo de capacidades vinculadas a la formación intercultural del aprendiente. Pues, hay un consenso entre los especialistas del área, en reconocer la versatilidad del texto literario para fomentar la conciencia intercultural de los alumnos. Bredella (2003) señala que la literatura ayuda a promover habilidades y actitudes interculturales que mejoran la relación con la alteridad, al tiempo que favorece el desarrollo de la conciencia crítica y la apertura a la diversidad.

De acuerdo a estas consideraciones, el objetivo del presente artículo está orientado al planteamiento de una propuesta metodológica que contribuya a la formación intercultural del aprendiz, a partir del tratamiento de los contenidos socioculturales mediante el uso del texto literario. Para tal propósito, se ha seleccionado un *articuento* de Juan José Millás, en función al cual se planificarán actividades orientadas tanto al conocimiento de determinados contenidos o saberes socioculturales como al desarrollo de habilidades y actitudes interculturales en consonancia con los componentes de la CCI. Partimos de la idea de que la experiencia literaria resulta intelectualmente provocativa para el aprendiente de una LE, al situarle entre dos culturas diferentes, la propia y la extranjera. Este desafío puede llevar al estudiante a tener conciencia de la relatividad de sus acciones, valores y visiones del mundo (Villegas-Paredes, 2019), permitiéndole la configuración de una identidad personal más flexible.

Finalmente, la presente propuesta metodológica pretende constituir una pequeña contribución dentro las posibilidades de explotación didáctica del texto literario con propósitos interculturales. Pues frente a la abundancia de artículos relacionados con el uso de la literatura para la enseñanza de contenidos gramaticales, léxico y desarrollo de destrezas lingüísticas básicas (Albadalejo, 2007; Sequero y Jorge, 2015; Rodríguez y García-Perera, 2016; Lanseros y Sánchez, 2017), son escasos los trabajos orientados al desarrollo de los componentes de la CCI. Un tema mejor desarrollado, por ejemplo, en la enseñanza del inglés como LE (Bredella, 2003; Gonçalves, 2005, 2011; Singh et al. 2017). La misma tónica se observa en cuanto al uso del articuento en el aula de ELE. Existen trabajos para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y las competencias comunicativas (léxica, gramatical, semántica, etc.) como propone Alonso (2017). En general, se echa en falta aportaciones sobre el uso del *articuento* para el desarrollo de contenidos socioculturales desde un enfoque intercultural.

1.- Los contenidos socioculturales desde el enfoque intercultural

Ante las debilidades del enfoque comunicativo, en los últimos años, se constata la influencia, cada vez mayor, del enfoque intercultural que aboga por la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua y la cultura de modo integral. Se presta especial atención al binomio lengua-cultura como entidades interdependientes, pues es innegable que la cultura está en la lengua y la lengua está impregnada de cultura (Agar, 1994). Como afirma Paricio (2004, p.4), “la lengua no solo es parte de la cultura, sino también vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural”. Como profesores de idiomas debemos tener la convicción de que enseñar lengua es enseñar cultura.

Si bien es cierto, a partir del enfoque comunicativo, el reconocimiento de la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas ha evidenciado un progresivo avance. Sin embargo, el componente cultural en los materiales de ELE ha seguido figurando como simple información anecdótica (García, 2004; Paricio, 2014) basada casi siempre en estereotipos. De ahí, la importancia de los nuevos aportes y los ajustes conceptuales generados por del enfoque intercultural que atañen directamente al tratamiento de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (Villegas-Paredes, 2019), entre los cuales nos interesa remarcar:

- **La enseñanza de la cultura con objetivos formativos.** De la idea del *input* cultural promovido por el enfoque comunicativo, como simple muestra o información de la cultura meta, el enfoque intercultural otorga mayor importancia a la formación intercultural del aprendiz (Areizaga, 2001; Paricio, 2014). Ahora, interesa el desarrollo de competencias que prestan atención tanto a los saberes o contenidos socioculturales como a las habilidades, destrezas y actitudes de apertura del alumno como hablante intercultural.
- **El tratamiento de las dos culturas en contacto.** La información monocultural con primacía de la cultura meta ha sido superada por

un enfoque que contempla la consideración de las dos culturas puestas en relación, la cultura propia del alumno y la cultura meta.

- **La revalorización de la literatura para la formación intercultural.** La experiencia intercultural requiere la revisión de conceptos, creencias, actitudes y valores; así pues, diversos estudios (Bredella, 2003; Gonçalves, 2005; 2011; Singh et al. 2017; Villegas-Paredes, 2019) resaltan la utilidad didáctica de los textos literarios para fomentar el pensamiento crítico y habilidades analíticas, mediante metodologías que permiten reflexionar y establecer conexiones, contrastes y cuestionamientos que amplían la visión del alumno como hablante y lector intercultural.

Los principios teóricos del enfoque intercultural han dado lugar a una tendencia dominante en el tratamiento de los contenidos socioculturales o saberes que el aprendiz de una LE debe dominar para aproximarse a la sociedad meta. Esta nueva orientación propone, como hemos mencionado, un giro del tradicional enfoque informativo a un enfoque formativo de base holística que pone el acento en la formación integral del estudiante. Como afirma Paricio (2014, p. 218) “el aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco lingüístico e implica un valor formativo integral para el alumnado, en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas y desarrolla la conciencia intercultural”. Este último aspecto otorga especial atención a la relación que se establece entre el mundo de origen del aprendiz y el mundo de la sociedad meta como forma de enriquecimiento personal que permite superar modelos culturales únicos y adoptar una perspectiva más flexible y abierta como hablante multilingüe y pluricultural.

Desde la perspectiva del enfoque intercultural, la labor del docente más que proporcionar información exhaustiva sobre la cultura meta, su verdadera tarea consiste en facilitar el acercamiento del alumno a ciertos aspectos de la sociedad meta con el objetivo de relativizar la comprensión de sus propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a investigar la alteridad que le rodea en su entorno más próximo. Entre las decisiones que el profesor de lenguas

debe tomar para incluir el componente cultural en su planificación didáctica, está la elección de los contenidos socioculturales que pretende desarrollar en clase. Para ello, deberá tener en cuenta el repertorio de contenidos socioculturales que presenta el *MCER* (Consejo de Europa, 2002) bajo el título: “*El conocimiento sociocultural*”, en el que se desglosan una serie de contenidos organizados en siete bloques: 1) La vida diaria; 2) Las condiciones de vida; 3) Las relaciones personales; 4) Valores, creencias y actitudes respecto a clase social; 5) El lenguaje corporal; 6) Convenciones sociales; 7) El comportamiento ritual en ceremonias y prácticas religiosas.

Asimismo, el modelo descriptivo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) otorga especial atención a la dimensión cultural mediante tres inventarios diferentes: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales*, *Habilidades y actitudes interculturales*. De acuerdo a los objetivos del presente trabajo, nos interesa detenernos en los “Saberes y comportamientos socioculturales”, un inventario analítico organizado en tres apartados (Figura 1), los cuales se organizan en función a las fases de aproximación, profundización y consolidación.

Figura 1

Saberes y comportamientos socioculturales

Saberes y comportamientos socioculturales según el PCIC	
Fases: aproximación, profundización y consolidación	1. Condiciones de vida y organización social: aspectos relativos a la vida diaria (comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc.) y las condiciones de vida (niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.).
	2. Relaciones interpersonales: referido a los saberes, convenciones sociales y comportamientos que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros (relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad, en el ámbito laboral, etc.) en los 4 ámbitos de la esfera social: personal, público, profesional y educativo.
	3. Identidad colectiva y estilo de vida: aspectos que permiten a los individuos sentirse parte integrante de una sociedad. Las convenciones sociales: los saludos, las despedidas, el comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones o en determinados actos sociales, como bodas o cumpleaños; el comportamiento ritual colectivo en las ceremonias y las prácticas religiosas, el nacimiento o la muerte.

Fuente: elaboración propia basada en el PCIC (2006).

El PCIC define claramente los “saberes” como un tipo de conocimientos concretos de tipo declarativo, los cuales llevan asociados diversas creencias y valores (ideas, prejuicios, convicciones, estereotipos, etc.) relacionados con la sociedad objeto de estudio. Pero junto a los saberes, son los comportamientos los permiten poner en relación los contenidos estudiados con situaciones concretas de interacción.

Se da el caso que ante estos repertorios tan amplios y complejos, muchas veces el profesor no tiene una clara idea de cómo desarrollarlos, qué recursos o materiales utilizar y qué pasos metodológicos seguir para poder rentabilizar un texto literario determinado. Por tanto, el trabajo de selección del texto resulta fundamental para el diseño de actividades que faciliten, tanto el planteamiento del tema cultural que nos interese tratar en clase, como el desarrollo de habilidades, comportamientos y actitudes que solo es posible desarrollar a través de la reflexión, el contraste, la discusión, la conciencia crítica e interacción de carácter intercultural, objetivos que exigen la elección de textos culturalmente significativos.

2.- El articuento millasiano: características generales

El articuento es un subgénero periodístico a caballo entre el microrrelato y la columna de opinión. Esta hibridez genérica, ha llevado a definir el articuento como una narración atípica que presenta un enfoque poco habitual y alejado de las formas tradicionales de observación de la realidad y plantea otras dimensiones de la existencia humana (Csikós, 2015). Según Ródenas (2009), este distanciamiento de las formas tradicionales logra excitar el interés y la conciencia crítica de los lectores. Por eso, Valls (2001) señala que las narraciones millasianas son un ejemplo perfecto de literatura crítica. Precisamente estos rasgos discursivos del articuento resultan atractivos para ser trabajadas en el aula de ELE, puesto que la formación intercultural está orientada entre otros aspectos al desarrollo de la visión crítica del aprendiz.

La originalidad del articuento está en que se construye unas veces, a partir de un suceso de actualidad, otras a partir de un hecho insólito o anecdótico, un ejemplo o una analogía al que el columnista otorga un sentido determinado (Casals, 2003; Mancera, 2009). Su referente discursivo suele ser la realidad difundida por los propios medios de comunicación. Sin embargo, Millás se aleja cuanto puede de esa realidad y se adentra en la ficción; de ahí, que los procedimientos retóricos y los temas que plantea se acerquen más a la ironía, la paradoja o el humor (Mancera, 2009) que a los propios comentarios sobre la actualidad. Generalmente, la voz que narra las columnas proyecta mediante un humor irónico, una crítica ácida sobre la realidad (Tanner, 2017).

Por otro lado, la singularidad del articuento está emparentada con los rasgos estéticos postmodernos. Hay que tener en cuenta que el actual auge del microrrelato se debe, en gran parte, a que hunde sus raíces en los principios de la sociedad posmoderna (Villegas-Paredes, 2018) caracterizada por una crisis de valores, relativismo y transgresión. Millás en sus articuentos retrata y cuestiona los defectos de la vida posmoderna: consumismo, globalización, cibercultura, dependencia de los artefactos tecnológicos, etc. Por ejemplo, en el articuento “*El*

infierno” (Millás, 1995), se perfila de forma irónica al hombre moderno y su apego al móvil hasta el extremo de desear llevárselo a la tumba. Esta misma idea se acentúa en *“El móvil”* (Millás, 2001), otro artícueto en el que se identifica al teléfono móvil con apelativos como ‘trasto’ y ‘cucaracha inalámbrica’.

La maestría de Millás radica en crear artícuetos a partir de detalles de la vida cotidiana y, casi siempre, plantea un problema que invita a la reflexión o nos cuestiona como seres humanos. Es lo que ocurre en *“El infierno”*, artícueto de interés en el presente trabajo, en el que el autor elige dos elementos que nos conectan con la realidad, por un lado el entierro de un amigo y, por otro, el teléfono móvil como artefacto inquietante que desequilibra no solo la solemnidad del ritual funerario, sino que sirve al narrador para conectar con la ficción y la ironía, además de cuestionar al lector sobre el uso y abuso del móvil en la sociedad actual.

La estructura de *“El infierno”* sigue un procedimiento característico propio del artícueto; se parte de una anécdota (el entierro de un amigo y el incidente del móvil) que sirve de hilo conductor a todo el relato y acaba con un final sorprendente, que va más allá de la simple anécdota. De este modo, el relato de la anécdota inicial, transformada finalmente en realidad insólita, atrapa la atención, sorprende y asegura la concentración y participación activa del estudiante.

Características generales del artícueto

Además de la estructura, el artícueto posee otras de características que le convierten en un recurso didáctico propicio para la discusión grupal, el contraste, la reflexión y negociación de significados en torno a los contenidos socioculturales que se plantean en el texto. Veamos algunas de estas particularidades:

- Preferencia por los elementos simples y cotidianos que despiertan el interés del lector por su magistral confluencia entre realidad y ficción, entre comentario de actualidad y cuento.

- A pesar de su sencillez temática, refleja situaciones que nos plantean reflexiones sobre la existencia del hombre moderno. Aspectos que en el aula de ELE se pueden aprovechar para el contraste de las dos culturas puestas en relación, la del lector y la cultura meta representada en el texto.

- Es un tipo de microrrelato de extensión fija que ronda las 300 palabras, dispuestas en treinta y dos líneas de la columna de opinión (Mancera, 2009). Una extensión de interés para el trabajo en el aula de ELE.

- Están relatados casi siempre en primera persona, lo cual le otorga un tono testimonial. Y debido a su hibridez genérica se puede afirmar que el narrador está presente de dos formas diferentes, como voz ficcional propia del microrrelato y como voz del columnista de opinión (Csikós, 2015).

3.- Propuesta metodológica para el tratamiento de los contenidos socioculturales mediante el articuento “*El infierno*” de Juan José Millás

3.1.- Contextualización y descripción de la propuesta

En esta propuesta, siguiendo los fundamentos del enfoque intercultural, se plantean una serie de actividades encaminadas a desarrollar contenidos socioculturales concretos orientados a favorecer la formación intercultural del alumno. Para ello, se ha seleccionado el articuento “*El infierno*” (Millás, 1995), cuya temática resulta culturalmente significativa para los objetivos que nos proponemos.

El articuento seleccionado resulta propicio para tratar dos temas de relevancia cultural con los alumnos de ELE; por un lado, las herramientas o medios tecnológicos que utilizamos cotidianamente y que condicionan nuestra vida y actuaciones como sujetos del nuevo mundo virtual; por otro, el tema de la muerte, el luto y su significación social. Se puede pensar que resulta un tema oscuro y necrológico, sin embargo, en este articuento la ironía atenúa este carácter y permite un equilibrio perfecto entre los dos temas que se plantean.

En la elección de los contenidos socioculturales, se ha tenido en cuenta el inventario de “*Saberes y comportamientos socioculturales*” del PCIC (2006), ya que **constituye una adaptación de las directrices del MCER al ámbito específico de la enseñanza del español como LE**. De los tres apartados que conforman el inventario, los temas tratados en el articueto seleccionado tienen que ver con el primer y tercer apartado de la fase de profundización:

- Apartado 1. *Condiciones de vida y organización social*. Medios de comunicación e información (prensa escrita, televisión y radio, Internet). Incluimos en este caso, el teléfono móvil.
- Apartado 3. *Identidad colectiva y estilo de vida*. Ceremonias y ritos funerarios: concepto de pésame, dar el pésame (fórmulas y rituales para dar el pésame); convenciones sociales y comportamientos en un funeral.

La elección de los dos temas posibilita el desarrollo de la sensibilidad cultural del alumno como lector intercultural. El tema del teléfono móvil, le obliga a establecer una conexión entre el texto y sus propias experiencias vitales (Rosenblatt, 2002). Por otro lado, los rituales y comportamientos que acompañan a temas como el nacimiento, las bodas o la muerte están llenos de simbolismo y significaciones diversas que el estudiante de una LE debe conocer para actuar con eficacia en determinados contextos comunicativos; y fundamentalmente para la apertura de mente, la apertura a otras formas de pensar, actuar y vivir en un mundo cada vez más globalizado como el actual.

3.2.- *Destinatarios y nivel de aplicación*

La propuesta se ha planificado para alumnos de nivel B2 (nivel avanzado), según los niveles señalados por el *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Y está orientada a alumnos universitarios que aprenden el español en contextos de inmersión en los Centros de lengua y cultura españolas de la Universidad de Castilla-La Mancha. Alumnos de procedencia mayoritariamente norteamericana, china y japonesa; estudiantes de

diversas carreras universitarias, cuya estancia en España tiene una duración que fluctúa entre los tres y seis meses.

Atendiendo a la competencia lectora, el *MCER* señala unos “Niveles comunes de referencia: escala global” para el nivel B2 que contempla las siguientes capacidades lectoras:

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones (Consejo de Europa, p.26).

El cumplimiento de estas capacidades lectoras puede verse favorecido por las particulares características discursivas y temáticas del *artícueto*, tal como se ha expuesto en los apartados anteriores.

3.3.- *Objetivos de la propuesta*

La presente propuesta metodológica, si bien centra su atención en los saberes o conocimientos socioculturales, plantea al mismo tiempo un tratamiento integrado de estos saberes con el resto de componentes de la CCI. En esa medida se desarrollarán los siguientes objetivos:

Figura 2

Objetivos de la propuesta atendiendo a los componentes de la CCI

Objetivos de la propuesta
<ul style="list-style-type: none">▪ Conocimientos- Revisar la alternancia de pretéritos del indicativo y el léxico relacionado con el campo semántico de la muerte.- Conocer las principales características del <i>artícueto</i> como un tipo de microrrelato.- Aproximarse a las convenciones sociales y comportamientos relacionados con el uso del teléfono móvil, así como las creencias asociadas al luto y la muerte.

- Reconocer el concepto de luto y su simbología cromática tradicional.
▪ Destrezas y comportamientos interculturales
- Reflexionar y debatir sobre el papel que tiene el teléfono móvil y otros elementos multimedia en la vida de jóvenes y adultos.
- Hablar sobre temas relacionados con la muerte, la infidelidad, los rituales del funeral, el duelo, etc., contrastando los elementos de la cultura materna y la cultura española.
▪ Actitudes interculturales
- Mostrar curiosidad, apertura y disposición personal ante los elementos que caracterizan la cultura española y las otras culturas presentes en el aula.
- Actuar como mediador cultural con sus iguales, clarificando expresiones, intenciones y percepciones que contribuyan al entendimiento intercultural.

Fuente: elaboración propia.

3.4.- Actividades previas a la lectura

Para una primera aproximación al texto es necesario conocer algunos datos relevantes del autor, a fin de situarlo dentro del contexto histórico-literario español. Estos datos permitirán a los alumnos tener referencias generales sobre el autor y el principal género que cultiva, el articuento. Como paso previo a la realización de la actividad central, se organiza a los alumnos en pequeños grupos para una tarea de investigación y se les proporciona algunos enlaces web de interés para que se informen sobre los siguientes aspectos: ¿Quién es Juan José Millás? ¿Cuál es su profesión? ¿Cuáles son sus principales obras? ¿Por qué se dice que es el creador del articuento? ¿Qué es el articuento? Los alumnos tendrán que escribir una breve reseña del autor con los datos recabados.

La actividad principal se iniciará con la puesta en común del trabajo realizado por parte de los alumnos; un representante de cada grupo leerá la reseña elaborada. El profesor hará las aclaraciones necesarias sobre la vida del autor y su obra, principalmente sobre aquellos datos que hayan suscitado mayores confusiones o hayan pasado inadvertidos por los alumnos. Asimismo, se les presentará en la pizarra digital interactiva (PDI) varias imágenes de prensa sobre las publicaciones de Millás en *El País* para explicar brevemente las características del articuento.

Después de haber situado al autor dentro del contexto de la literatura española contemporánea y haber señalado las particularidades del articuento como género genuino, se presenta el título del texto en la PDI: “El infierno”. Mediante un *brainstorming* los alumnos comentarán qué les sugiere el título y formularán algunas inferencias sobre el tema del relato.

3.5.- Actividades durante la lectura

Una vez captada la atención sobre el título del articuento, se distribuye el texto completo a cada alumno para una lectura individual y en pequeños grupos.

EL INFIERNO

Estábamos enterrando a un amigo cuando un teléfono móvil interrumpió la grave ceremonia. Tras un breve intercambio de miradas reprobatorias, comprendimos que el ruido procedía del cadáver, cuyo féretro había sido abierto para que el finado recibiera su último adiós. La viuda, después de unos segundos de suspensión, se inclinó sobre el muerto y le sacó el teléfono de uno de sus bolsillos de la chaqueta. “Diga”, pronunció dolorosamente. No sabemos qué escuchó al otro lado, pero la vimos palidecer; en seguida gritó: “Fernando falleció ayer y usted es una zorra que ha destruido nuestro matrimonio”. Dicho esto, interrumpió la comunicación y devolvió el artefacto a su lugar. Al abandonar el cementerio supe por alguien de la familia que había sido deseo del propio Fernando ser enterrado con su móvil, lo que, constituyendo una excentricidad perfectamente afín a su carácter, me devolvía la imagen menos grata y oscura de quien sin duda había sido una de las referencias más importantes de mi vida.

Como es costumbre, me dirigí en compañía de los íntimos a casa de la viuda para darle consuelo. Ella nos ofreció un café que estábamos saboreando mientras hablábamos de cosas intrascendentes, cuando sonó el teléfono. Tras unos instantes de terror, los presentes alcanzamos un acuerdo tácito: nadie había oído nada, ningún sonido de ultratumba se había colado en aquella reunión de amigos. Después de diez o doce llamadas, el aparato enmudeció y la propia viuda se levantó a descolgarlo. “No estoy para pésames”, dijo.

Aquella noche, a la hora en la que los insomnes suelen descabezar un sueño, me levanté, fui al teléfono y marqué el número del móvil de Fernando. Lo cogieron al primer pitido, pero colgué antes de escuchar ninguna voz. Solo quería comprobar que el infierno existía.

Millás J. J.
(29/09/1995). *El País*.

Tras una primera lectura de aproximación al texto, los alumnos subrayan las palabras desconocidas y buscan su significado en el diccionario. Se aclaran dudas de vocabulario (féretro, cadáver, muerto, finado, cementerio, viuda, zorra), así como el sentido de algunas adjetivaciones (grave ceremonia, miradas reprobatorias, acuerdo tácito) y frases hechas ('su último adiós', 'no estoy para pésames', 'hablar de cosas intrascendentes'), de tal forma que los alumnos tengan claro los contextos de uso y los matices significativos que adquieren estos elementos en el relato. Seguidamente harán un listado de los verbos que aparecen en el texto, diferenciando la alternancia de los pretéritos imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto del indicativo y su función respecto al momento en que se expresan las acciones. Este ejercicio servirá también para proporcionar un *feedback* por parte del profesor para reforzar aquellas cuestiones gramaticales que aún se presten a confusión.

Una vez resueltas las cuestiones relacionadas con el léxico y la gramática, pasaremos a los aspectos propiamente literarios. Tal como señala Amer (2012), la gramática de la historia se interesa en la estructura narrativa del relato. A partir de aquí las actividades estarán encaminadas a centrar el interés en el narrador, los personajes, el contexto, las acciones, el final del relato, etc. Para este cometido, utilizaremos preguntas que permitirán fijar la atención en determinados elementos literarios de interés. Se trabajará en pequeños grupos para un acercamiento al contenido del relato: quiénes son los personajes, quién narra la historia, lugares donde ocurren los hechos, qué función tiene la presencia del teléfono móvil en la historia y, también, opiniones sobre el final de la historia y el tema central del relato.

Una vez finalizado el trabajo grupal, se procede a la puesta en común. Los diferentes grupos exponen los elementos analizados mediante la intervención de todos sus integrantes. Al final, el profesor aprovechará para clarificar, ampliar o incidir en aquellos elementos de interés que no hayan sido reflejados en el trabajo de los alumnos. Por ejemplo, los tres espacios donde ocurren los hechos narrados (el cementerio, la casa de la viuda, la habitación del narrador). La

identificación del narrador personaje y testigo de los acontecimientos que imprime al relato un aire testimonial.

En cuanto al tema del articuento, los alumnos deben tener claro que no hay una única interpretación, sino que cada lector puede interpretar el tema de acuerdo a sus propias experiencias y conocimiento del mundo. De manera orientativa, el profesor debe llegar a cierto consenso sobre los elementos clave que encierra el tema del articuento, por ejemplo, de qué manera las nuevas tecnologías invaden todos los ámbitos de la vida cotidiana. Concretamente, los comportamientos de jóvenes y adultos asociados al uso del móvil, una realidad que nos cuestiona hasta qué punto invade nuestra intimidad y repercute en las nuevas maneras de socializarnos. Los alumnos también reflexionarán si la idea inicial que tenían sobre el título del articuento se ha confirmado o ha cambiado después de la lectura. Se explicará el tono irónico y humorístico del relato como notas características del estilo creativo del autor.

Seguidamente se hará referencia a una de las obras más representativas de la literatura española del siglo XX, en la que el tema del luto queda muy bien definido como una de las tradiciones más arraigadas en la España de los años 30. Los alumnos leerán un fragmento de *“La casa de Bernarda Alba”* de García Lorca (1992) para ampliar el significado del luto en la cultura española. A partir del texto, los alumnos podrán discutir cómo algunos patrones culturales cambian con el paso del tiempo; pues como señala Baralo (2003, p.153), “las culturas no son estáticas, van cambiando y las respuestas del grupo también cambian a lo largo del tiempo”.

Resulta importante que los alumnos contrasten el simbolismo cromático del negro (luto) frente al blanco (pureza), que alcanzan su mayor significación social en la obra lorquiana, en contraste a la ausencia del luto en el articuento de Millás.

La casa de Bernarda Alba

Bernarda (Arrojando el abanico al suelo): ¿Es este el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto de tu padre.

Martirio: Tome usted el mío.

Bernarda: ¿Y tú?

Martirio: Yo no tengo calor.

Bernarda: Pues busca otro, que te hará falta. En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Hacemos cuenta que hemos tapiado con ladrillo puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordar el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas.

Magdalena: Lo mismo me da.

Adela (Agría): Si no quieres bordarlas, irán sin bordado. Así las tuyas lucirán más.

García Lorca (1992, pp.128-129).

En el breve fragmento presentado, los alumnos deberán señalar el significado de ‘viuda’, ‘luto’, ‘bordar’, ‘ajuar’ ‘arca’. Asimismo, deberán explicar qué les sugiere las siguientes expresiones: “*En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle*”, “*Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo*” y tratar de explicar el significado del título de la obra a partir de ellas. Los alumnos deberán intentar caracterizar a Bernarda Alba y la relación que mantiene con sus hijas, a partir del fragmento leído. El profesor, aclarará que en esta obra de teatro, la protagonista ha enviudado y decide vivir en riguroso luto junto a sus cinco hijas durante ocho años. Y animará a los alumnos a la lectura completa de la obra.

3.6.- Actividades después de la lectura

Una vez imbuidos en el tema sociocultural tratado, se debe generar un espacio para el intercambio, la discusión y la reflexión personal encaminadas a la formación intercultural. Se trata de ir más allá del texto literario y tal como recomienda Rosenblatt (2002), hacer que el alumno viva la literatura, buscando conectar el tema con sus propias experiencias. De esta forma, se aprovecharán las ocasiones de participación activa de los estudiantes para el contraste entre los rituales

funerarios de su cultura de origen y el que se plasma en los textos leídos.

Finalmente, los alumnos comentarán las particularidades de su cultura en relación al tema de la vida y la muerte, sus creencias, rituales más importantes, etc. En esta última actividad, los alumnos trabajarán por parejas siguiendo las siguientes indicaciones:

- Describe una tradición que consideres más extraña de tu país y explica en qué consiste.
- Pregunta a tu compañero por la suya, de tal forma que te hagas una idea sobre las particularidades de su cultura.
- Comenta alguna costumbre o tradición española que más te haya gustado y, luego, alguna que te parezca rara o extraña, explica por qué.

Este ejercicio final permitirá la libre expresión del alumno sobre sus apreciaciones en relación a su propia cultura y la cultura meta, permitiendo al profesor detectar los choques culturales, los rasgos de etnocentrismo, las actitudes de aceptación o rechazo en relación a los diversos patrones culturales compartidos en clase. Un espacio clave para la formación intercultural, en tanto se trata de un espacio de socialización, donde la comprensión individual se amplía y enriquece mediante la aportación del resto de participantes del grupo-clase, lo cual contribuye al descubrimiento y redefinición de la propia identidad del alumno como lector intercultural (Hoff, 2016).

3.7.- Criterios de evaluación

En función a los objetivos formulados en la presente propuesta metodológica se determinan dos instrumentos de evaluación, una orientada a la autoevaluación del alumno, y otra para la evaluación de los componentes de la CCI mediante una rúbrica diseñada *ad hoc*.

- **El diario cultural:** es una herramienta que permite al alumno llevar un control de su proceso de aprendizaje y dar cuenta de las

experiencias vividas dentro y fuera del aula; y en ningún caso es susceptible de una evaluación cuantitativa. En este caso, se utilizará como un registro personal de las impresiones del alumno en relación a los textos leídos en clase: si le han gustado o no, si le han resultado comprensibles, qué aspectos le han causado mayor impacto, cuáles han sido las lecturas más interesantes desde su punto de vista y por qué, etc. De esta forma, se recogen sus impresiones, sentimientos y actitudes en relación a los elementos socioculturales tratados en clase, y que difícilmente se explicitan en el trabajo del aula. Además, constituye una fuente de información importante para el profesor, ya que le dará indicios sobre el nivel de desarrollo de la CCI de sus alumnos.

- **La rúbrica de evaluación:** en consonancia con los fundamentos del enfoque intercultural se ha diseñado una rúbrica ajustada a los requerimientos de la formación intercultural del aprendiente de ELE. Una formación que solo es objetivable mediante el desarrollo de los componentes de la competencia intercultural: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. A partir de los descriptores y criterios relacionados con cada componente, el profesor podrá valorar el nivel alcanzado por cada alumno, según la siguiente escala de valoración: 1 (insuficiente), 2 (aceptable), 3 (apropiado) y 4 (óptimo). Asimismo, el profesor podrá establecer una valoración global en relación a las dimensiones o componentes mejor logrados a nivel del grupo-clase (ver rúbrica en anexos).

4.- Conclusiones

El enfoque intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración real y efectiva de la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. En las últimas décadas, los supuestos teóricos de este nuevo enfoque han influido en determinados cambios y redefiniciones en el ámbito de idiomas, de los cuales se han señalado a lo largo del presente trabajo: a) el paso de la competencia comunicativa a una competencia comunicativa de carácter intercultural (CCI), más ajustada a la naturaleza propia de la enseñanza de idiomas; b) el tratamiento de la cultura que superando la tradicional

visión monocultural con preponderancia de la cultura meta, otorga importancia a la cultura del alumno junto a la cultura meta; c) el tránsito de la enseñanza del componente cultural como información o mera presentación de los saberes socioculturales, a una visión que da importancia a la formación integral del alumno como hablante intercultural; d) el reconocimiento del texto literario como herramienta idónea para la formación intercultural y, consecuentemente, el desarrollo de la CCI.

Estas nuevas consideraciones del enfoque intercultural están expresadas de alguna forma en los documentos normativos en los que se aborda la complejidad del binomio lengua-cultura. Según las directrices del MCER y PCIC, el desarrollo de la CCI es uno de los objetivos básicos en la enseñanza-aprendizaje de una LE, lo que implica de acuerdo a los especialistas en el tema, velar por el desarrollo de las dimensiones o componentes de la CCI: conocimientos (saberes), habilidades, destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser). Respecto a los conocimientos, ambos documentos ofrecen un amplio repertorio de los contenidos socioculturales que sirven de referencia para la planificación didáctica del profesor.

En ese sentido, los planteamientos teóricos del enfoque intercultural representan nuevos retos en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues para el desarrollo efectivo de la CCI del aprendiz, se requiere, por un lado, que el profesor tenga conciencia y conocimiento de los componentes involucrados en esta competencia y, por otro, que metodológicamente sepa cómo concretarlos mediante actividades en el aula. Es decir, no solo interesa “qué se debe fomentar” en los alumnos, sino “cómo” se puede contribuir a la formación del aprendiz como hablante intercultural. Por eso, lo que resulta inquietante es cómo llevar a la práctica cuestiones que tienen que ver con habilidades y actitudes interculturales, tan difíciles de materializarse en el aula. Inevitablemente, este proceso lleva aparejado el uso de recursos y materiales didácticos que respondan a este nuevo imperativo.

Dentro de este marco, en la presente propuesta metodológica se ha apostado por el *articuento* como un tipo de microrrelato que das

sus singulares características resulta un material apropiado para el tratamiento de contenidos socioculturales y la formación intercultural del alumnado de ELE. Específicamente, la elección del artícueto “*El infierno*” de Juan José Millás obedece a dos criterios básicos. Por un lado, están sus propiedades discursivas: brevedad, ficcionalidad, humor e ironía, potencialmente adecuados para su explotación didáctica en el aula de lenguas. Por otro, su carácter de texto culturalmente significativo, en tanto permite al alumno no solo conocer aspectos determinados de la cultura española, sino también activar valores de apertura y curiosidad hacia la cultura meta, junto a la reflexión crítica sobre temas actuales que resultan cercanos a sus experiencias vitales como son el uso y abuso de los aparatos tecnológicos y las creencias asociadas al luto y la muerte.

En tal sentido, en la propuesta metodológica cobran protagonismo junto a los conocimientos socioculturales, las habilidades, destrezas y actitudes interculturales. La finalidad principal, mediante el desarrollo integrado de los diferentes componentes de la CCI, es propiciar la formación intercultural del aprendiz. Las actividades propuestas antes, durante y después de la lectura están encaminadas a provocar el contraste cultural, de tal forma que se desarrolle en los alumnos la conciencia cultural. Pues como hablantes interculturales, los alumnos deben despojarse de conductas etnocentristas y reconocer que sus patrones culturales no son universales. La autoconciencia también es un paso necesario para la relativización cultural que, en este caso, se ve favorecida por el contexto del aula multicultural que ayuda a promover el multiperspectivismo y la adaptación transcultural del alumno.

Finalmente, es necesario recalcar que el uso de los textos literarios en una LE no puede limitarse a suministrar solo información o conocimientos culturales, sino que debe fomentar el pensamiento crítico, mediante metodologías que permitan reflexionar y establecer conexiones, contrastes y cuestionamientos que amplíen la visión del alumno como hablante y lector intercultural. Una experiencia estética que permite ampliar y nutrir la personalidad del aprendiz, quien aprende a demostrar tolerancia por las diferencias y a respetar las múltiples

identidades no solo dentro del aula, sino fuera de ella, como integrantes de una sociedad cada vez más multicultural; en palabras de Chen y Starosta (1996), se hace necesario desarrollar una “cultura cívica global” que permita la convivencia multicultural.

Referencias bibliográficas

Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.

Albadalejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51. Recuperado de <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>

Alonso, H. (2017). El articueto en el aula de ELE. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Oviedo. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/43597/6/TFM_Alonso%20Fernandez.pdf

Amer, A. A. (2012). *Using literature in reading English as second/foreign language*. Egypt: Tanta University.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322/0>

Baralo, M. (2003). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* (pp. 152-164). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799410>

Bredella, L. (2003). Afterword: What does it mean to be intercultural). En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (Eds.),

Intercultural experience and education (pp. 225-239). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon UK: Multilingual Matters.

Byram, M., y Fleming, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (2ª ed.) Madrid: Edinumen.

Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Casals, M. J. (2003). Juan José Millás: La realidad como ficción y la ficción como realidad (o cómo rebelarse contra los amos de lo real y del lenguaje). *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 9, 63-124. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38814297.pdf>

Chen, G. M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *The Annual Meeting of the National Communication Association*, 1-22.

Chen, G.M., y Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19 (1), 353-383.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD, Instituto Cervantes, Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Csikós, Z. (2015). Un género atípico con realidades insólitas: los artífices de Juan José Millás. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 6, 193-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5360220>

Devís, A., Morell, R., y Torró, J. (2013). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en contextos plurilingües. *Revista Lenguaje y Textos*, 37, 197-204. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5333937>

García Lorca, F. (1992). *La casa de Bernarda Alba*. Madrid: Cátedra.

García, P. (2004). Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza del español segunda lengua. *La Educación Lingüística*

y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado, 219-232. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/III.2.pilar.pdf>

Gonçalves, A. (2005). Literary texts: A passage to intercultural reading in foreign language education. *Language and intercultural communication*, 5 (1), 57-69. doi: <https://doi.org/10.1080/14708470508668883>

Gonçalves, A. (2011). (Re) plancing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom. *International Education Studies*, 4 (5), 5-10. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n5p5>

Hoff, H. E. (2016). From ‘intercultural speaker’ to ‘intercultural reader’: A proposal to reconceptualize intercultural communicative competence through a focus on literary reading. In F. Dervin, y Z. Gross (Eds.), *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times* (pp.51-73). London: Palgrave Mcmillan.

Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(, 3), 117-130. doi: <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.008>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Kramsch, C. (2009). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp.23-37). Madrid: Edinumen.

Lanseros, R., y Sánchez, M. R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de la EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas. *Tejuelo*, 26, 91-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232785>

Mancera. A. (2009). El ‘articueto’: una tradición discursiva entre el periodismo y la literatura. *Espéculo: Revista de Estudios*

Literarios, 43. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/articuen.html>

Martín, E. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, 9-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177528>

Mendoza, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1, 1- 49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925294>

Millás, J. J. (1995). El Infierno, *El País. Tribuna*, 29 de septiembre. Recuperado de https://elpais.com/diario/1995/09/29/ultima/812329202_850215.html

Millás, J. J. (2001). *Articuentos*. Barcelona: Alba.

Moeller, A., y Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the Language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and teacher Education*, 1-18. Recuperado de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub>

Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (2), 1-12. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3423002>

Paricio, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

Risager, K. (2009). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp.242-253). Madrid: Edinumen.

Ródenas, D. (2009). La microtextualidad en la vanguardia histórica. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad. Del*

cuento al microrrelato (pp. 67-90). Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE.

Rodríguez, M. N., y García-Perera, D. (2016). El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE. *Revista de Lingüística y lenguas Aplicadas*, 11, 61-70. doi:

<http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2016.3936>

Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México, D. F: Fondo de Cultura económica.

Sequero, M., y Jorge, V. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 22, 30-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302045>

Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, CH. Laskaridou, U. Lundgren, M^a del C. Méndez y P. Ryan. *Foreign Language teachers and intercultural competence. An International investigation* (pp. 1-18). Clevedon UK.: Multilingual Matters.

Singh, M.K., Marsani, F. N., Jaganathan, P., Karupiah, P., y Abdullah, A.S. (2017). An intercultural reading programme (IRP) to enhance intercultural knowledge among secondary school students. *English language Teaching*, 10 (1), 26-38. doi: 10.5539/elt.v10n1p26

Tanner, C.L. (2017). La escritura de Juan José Millás: un doble beneficio para el público lector. *Diablotexto Digital*, 2, 67-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6266295>

Valls, F. (2001). Los artícuentos de Juan José Millás en su contexto (Prólogo). En J.J. Millás, *Artícuentos*. Barcelona: Alba.

Vilà, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *Segunda Lenguas e Inmigración en red*, 3, 88-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186901>

Vilà, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Revista Ra-Ximhai*, 8 (2), 223-239. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366010.pdf>

Villegas-Paredes, G. (2018). El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17 (1), 78-89. doi: <https://doi.org/10.18239/ocnos>

Villegas-Paredes, G. (2019). Literatura e interculturalidad en la enseñanza del español como LE: los aportes de la lectura estética a la lectura intercultural. En M. I. Vicente-Yagüe; E. P. Jiménez-Pérez (Eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 155-168). Madrid: Editorial Síntesis.

Anexos

Rúbrica de evaluación intercultural

Escala de valoración:

1 (insuficiente), 2 (aceptable), 3 (apropiado) y 4 (óptimo).

Esquema 3

Rúbrica para evaluar la formación intercultural del aprendiente de ELE

Componentes CCI	Criterios	Escala de valoración			
		1	2	3	4
CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none">- Identifica los contenidos socioculturales presentes en el articuento propuesto y comprende su significado.- Se esfuerza por negociar los significados del texto de acuerdo al contexto de uso y los patrones que rigen en la cultura meta.- Reconoce los estereotipos que tiene acerca de la sociedad meta, e intenta desmontarlos mediante el contraste y el conocimiento mutuo.				

<p>HABILIDADES- DESTREZAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa su visión crítica frente a lo que lee, contrastando los rasgos culturales de su país de origen y la que se plantea en el texto sobre la cultura meta. - Trabaja en pequeños grupos de discusión demostrando actitud de respeto y cooperación en la negociación de los significados. - Comparte experiencias personales a partir de los temas tratados en el artículo. - Es capaz de superar prejuicios y estereotipos en la interacción con estudiantes de otras culturas. 				
<p>ACTITUDES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra actitud de apertura ante los elementos de la cultura meta planteados en el texto, y ante las demás culturas presentes en el aula. - Es capaz de actuar como mediador cuando se producen malentendidos culturales, facilitando el entendimiento entre compañeros de distintas procedencias. - Reconoce aspectos de su cultura y la cultura meta que le gustan, las que no le gustan mucho y las que le resultan extrañas. 				

Fuente: elaboración propia

La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales?

Mother Tongue and Translation in the Foreign Language Classroom: Two Harmful Resources?

Beatriz Reverter Oliver

Grupo CiTrans(Universitat de València)

bereo@alumni.uv.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1089-3757>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.331

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 04/05/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Reverter Oliver, B. (2020). La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales? *Tejuelo* 32, 331-358.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.331>

Resumen: La lengua materna (LMA) y la traducción han sido dos recursos minusvalorados en las aulas de lenguas extranjeras (LE) desde el auge de los métodos monolingües. Sin embargo, ya en el siglo XXI, el Consejo de Europa promueve la adopción de enfoques plurales para la enseñanza de lenguas (véase Candelier *et al.*, 2013), en los que el docente podría trabajar con todo el repertorio lingüístico que encuentra dentro del aula, incluyendo la LMA. Por ello, nuestro objetivo en este artículo es revisar y reevaluar las críticas que afirmaban que la LMA y la traducción ralentizan el aprendizaje de la nueva lengua con el objetivo de alejarnos de esta postura y defender la importancia de estos dos recursos en las aulas actuales, en las que se recomienda adoptar enfoques plurales para la enseñanza de una LE.

Palabras clave: lengua materna; traducción; enseñanza de lenguas extranjeras; revisión teórica.

Abstract: Mother tongue (MT) and translation have been two undervalued resources in foreign language (FL) classrooms since the rise of monolingual methods. However, already in the 21st century, the Council of Europe promotes the adoption of plural approaches to language teaching (see Candelier *et al.*, 2013), in which the teacher may work with the entire linguistic repertoire found within the classroom, including the MT. Therefore, our aim in this article is to review and reassess the criticisms that claim that MT and translation slow down the learning of the new language with the aim of moving away from this position and defending the importance of these two resources in today's classrooms, in which adopting pluralistic approaches for teaching a FL is recommended.

Keywords: mother tongue; translation; foreign language teaching; theoretical revision.

I ntroducción

El papel que deberían tener tanto la lengua materna (LMA)¹ como la traducción en las aulas de lenguas extranjeras (LE) es una cuestión que ha provocado, durante años, posturas enfrentadas entre académicos y docentes. Por una parte, los manuales que recogen los principales enfoques y métodos para la enseñanza de LE (véanse, entre otros, Puren, 1988; Germain, 1993; Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 2009, o Larsen-Freeman y Anderson, 2011) evidencian cómo desde el surgimiento de los llamados *métodos naturalistas*, que conllevaron la adopción de un enfoque monolingüe, se han rechazado de forma casi sistemática la LMA y la traducción en las aulas de idiomas. Así, desde el nacimiento del movimiento reformista, estos recursos se han evitado —o incluso prohibido— durante mucho tiempo al ser considerados perjudiciales para el aprendizaje de la nueva lengua. Sin embargo, por otra parte, de

¹ Dado que en este artículo abordamos cuestiones relacionadas tanto con la traducción como con la didáctica de lenguas, emplearemos las siglas *LMA* con el objetivo de no confundir al lector con el término *lengua meta*, cuyas siglas coincidirían con las de *lengua materna*.

acuerdo con Lavault (1985), Deller (2002), Prodromou (2002) o Widdowson (2003), la imposición de un enfoque monolingüe ya empujó en su día a ciertos docentes y alumnos a utilizar la LMA de forma *clandestina*, a experimentar sentimientos de culpabilidad o falta de profesionalidad por hacerlo y a cumplir con las premisas de los métodos monolingües forzosamente, aunque estos no dieran respuesta a las necesidades del alumnado. Con todo, Cook (2001) critica que con la llegada de los enfoques comunicativos tampoco se ha tratado suficientemente el papel de la LMA, y que cuando esta se ha mencionado, ha sido para intentar minimizar su uso lo máximo posible. También Cook (2010) asegura que, por su lado, la traducción ha sido desterrada, al menos en la teoría, de las aulas de LE sin apenas reflexión ni debate: simplemente, se ha ignorado su potencial durante años. Asimismo, también Kerr (2014) mantiene que, incluso en la actualidad, la palabra *traducción* parece seguir siendo tabú en algunas esferas de la enseñanza de lenguas, puesto que su simple mención despierta cierto recelo entre algunos docentes.

No obstante, desde finales del siglo pasado, el número de trabajos dedicados a explorar y explotar la LMA y la traducción como recursos didácticos parece haber crecido (véanse Lavault, 1985; Duff, 1989; Zabalbeascoa, 1990; Delisle y Lee-Jahnke, 1998; Malmkjaer, 1998 y 2004; González Davies, 2004; Carreres, 2006; Witte *et al.*, 2009; Cook, 2010; Leonardi, 2010 y 2011; Tsagari y Floros, 2013; Laviosa, 2014, o Kerr, 2014, entre muchos otros). Además, también en la práctica (véanse Kelleher, 2013 o Reverter, 2019), podemos encontrar ejemplos sobre cómo la LMA y la traducción están presentes en las aulas de LE actuales, pese al rechazo que aún siguen manifestando algunos docentes. Pese a que, como decimos, el monolingüismo imperaba en las aulas del pasado siglo, actualmente podríamos situarnos en un escenario en el que esta postura parece desaconsejada, ya que, de acuerdo con el *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002)² y con el *Companion Volume* del MCER (Consejo de Europa, 2018), las

² La versión original del documento data de 2001; la traducción al español, de 2002.

distintas lenguas que conoce un hablante se interrelacionan en su cerebro, permitiendo el desarrollo de la competencia plurilingüe. En consecuencia, el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP) (Candelier *et al.*, 2013) insta a la adopción de enfoques plurales en la enseñanza de LE, en los que el docente ya no solo trabaje con la lengua de estudio, sino con el conjunto de lenguas que pueda encontrar dentro del aula; entre ellas, la LMA.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta todo lo anterior, nuestra motivación en este artículo es, en primer lugar, llevar a cabo una compilación teórica sobre los principales trabajos que, desde finales del siglo XX, demostraron que la LMA puede emplearse como un recurso útil en el aula de LE, pues estas obras nos permiten desmarcarnos de la creencia de que esta lengua es perjudicial para el aprendizaje de una nueva. Sin embargo, la aceptación de la LMA en el aula no implica, como posteriormente veremos, la aceptación inmediata de la traducción. Por ello, en segundo lugar, llevaremos a cabo una revisión de los principales argumentos aportados en el pasado para rechazar la traducción y citaremos, igualmente, las principales réplicas de quienes se muestran de acuerdo con su potencial didáctico, con el objetivo de alejarnos de la postura que afirma que esta debe desterrarse de las aulas de LE.

1.- El potencial de la LMA en el aula de LE

Según Torralba (2016), el primer paso para lograr la aceptación de la LMA en el aula de LE fue vencer la creencia de que el monolingüismo era la norma cognitivo-social y que, por el contrario, el bilingüismo podía ocasionar daños cognitivos-sociales y emocionales en los niños (Hakuta, 1986). Posteriormente, las investigaciones demostraron que el bilingüismo tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo de los hablantes, especialmente si ambas lenguas se respaldan e incentivan desde el plano académico y

emocional (Malakoff y Hakuta, 1991). A su vez, también fue necesario alejarse de la creencia de que la LMA y la LE se alojaban en cavidades distintas del cerebro y que, por lo tanto, las dos lenguas podían y debían aprenderse por separado. De acuerdo con Cummins (1979) o Cook (2001), diversas investigaciones demostraron en el pasado que existe una estrecha relación entre la LMA y la LE, ya que están interconectadas en muchos sentidos, tal y como se recoge también en el MCER (Consejo de Europa, 2002). De forma similar, Duff (1989) ya se mostraba convencido de esta conexión y comentaba: “We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking and to some extent our use of the foreign language” (p. 6). También Weschler (1997), por su parte, criticaba las corrientes que forzaban a los alumnos a pensar directamente en la LE y se preguntaba: “Once having learned to think in one language, is it even possible to not think in that language?” (en línea). Del mismo modo, Zabalbeascoa (1990) declaraba que el aprendizaje semántico de una LE no es monolingüe hasta un nivel avanzado —salvo quizá en los casos de inmersión lingüística *real*³— y que, por ello, los alumnos experimentan la necesidad de traducir a la LMA, lo quiera el docente o no⁴, contrariamente a los pensamientos de quienes tachaban esta actividad de antinatural (véase, por ejemplo, Gatenby, 1967). De igual modo, Turnbull y Dailey-O’Cain (2009), de acuerdo con Macaro (2005), recuerdan que los teóricos del siglo XXI se muestran más en consonancia con la creencia de que la lengua de pensamiento del alumno es, y no deja de ser hasta niveles muy elevados (C1+), la LMA. Por su lado, Kerr (2014) comenta lo siguiente:

It is beyond the ability of anyone to banish totally the learners’ own language from a foreign language learning experience. Learning is, by definition, built upon previous learning, and the most significant

³ Decimos *real* pensando en la crítica de Carreres (2006), cuando señala que no podemos entender por *inmersión lingüística* que los alumnos acudan a clases, aunque sean totalmente monolingües, una o dos horas por semana.

⁴ Este fenómeno también fue descrito por Titford (1985), quien utilizaba el término *translate silently*, y por Hurtado Albir (1999), quien hablaba de *traducción interiorizada*.

resource that learners can bring to the language learning task is their existing linguistic knowledge –a substantial portion of which consists of knowledge about their own language (p. 5).

Es decir, si asumimos que la LMA interviene, con independencia del deseo del docente, en el proceso de aprendizaje de la LE, no habría razón para no poder usarla de forma explícita y controlada, tal y como ya apuntaban en su momento Lavault (1985) o Butzkamm (2003). Así, de acuerdo con Paker y Karağaaç (2015), estas serían algunas de las principales investigaciones que han constatado la utilidad de la LMA en el aula de LE: (1) para explicar la gramática, dar instrucciones, ayudar a los estudiantes, evaluarlos o corregir actividades (Atkinson, 1987; Cook, 2001; Greggio y Gil, 2007; Patel y Jain, 2008), (2) para fomentar la motivación, ayudarles a superar situaciones problemáticas o explicar patrones gramaticales (Duff y Polio, 1990; Schweers, 1999), (3) para ayudar a los estudiantes a explicar sus propias ideas en sus escritos o intervenciones orales y a traducir algunos pasajes de las lecturas (Nation, 2003; Patel y Jain, 2008), (4) para mantener la disciplina en el aula y mejorar la relación profesor-alumno (Schweers, 1999; Nation, 2003; Ramos, 2005; Jingxia, 2009), (5) para comprobar la comprensión, aclarar significados y socializar (Moghadam *et al.*, 2012), (6) para transmitir el significado del vocabulario (Atkinson, 1987; Celik, 2003; Senel, 2010), o, incluso, (7) para aumentar el interés por la propia lección (Yildirim y Mersinligil, 2000). Tampoco debemos olvidar otras importantes aportaciones, como la de Morgan y Rinvoluceri (1986) o Deller y Rinvoluceri (2002), quienes publican una colección de ideas prácticas centradas en la posible explotación de la LMA en el aula de LE. Por tanto, como vemos, desde finales del siglo XX, un número relativamente elevado de autores comienza a defender la idea de que la LMA puede ser una herramienta útil en el aula de LE.

Antes de proseguir, y al hilo de lo anterior, Marzà *et al.* (2018) aseguran que, aunque la lengua inglesa sigue imperando como *lingua franca* en numerosos ámbitos, de acuerdo con Janssens y Steyaert (2014), la tendencia del mundo empresarial y académico es la de ir

incluyendo el uso de cada vez más lenguas, por lo que podríamos comenzar ya a hablar de *multilingua franca*. Estos hechos encajan, precisamente, con el nuevo enfoque de enseñanza de idiomas, en el que se aconseja trabajar con varias lenguas dentro del aula. En consecuencia, la prohibición o el rechazo a la LMA no parece una postura actual, pues no concuerda con los postulados del MCER o del MAREP, así como tampoco se ajusta a la realidad lingüística que los alumnos encuentran fuera de las aulas.

2.- El potencial de la traducción en el aula de LE

Ahora bien, si aceptamos el potencial de la LMA en el aula de LE, convendría, a su vez, reevaluar el papel de la traducción. En cambio, Cook (2010) critica que el surgimiento de teóricos defensores de la LMA no ha conllevado necesariamente la defensa de la traducción como parte del proceso del aprendizaje bilingüe. Esto se debe, como ya señalábamos, a que no debemos entender que la aceptación de la LMA supone exclusiva o directamente recurrir a ejercicios de traducción. No obstante, como apuntábamos más arriba, desde finales del siglo pasado podemos apreciar cómo también el número de estudios dedicados a reevaluar y reivindicar el papel de la traducción en el aula de LE comienza a crecer. A continuación, con el objetivo de alejarnos de la creencia de que la traducción debe evitarse en las aulas de idiomas, y tomando como punto de partida a Zabalbeascoa (1990), Malmkjaer (1998) y Carreres (2006), recogemos algunas de las críticas tradicionalmente aportadas para rechazar este recurso⁵, así como las réplicas o argumentos de aquellos autores que se muestran a favor de su empleo.

⁵ Algunas autoras, como Carreres (2006) o Arroyo (2008), recuerdan que, en realidad, los argumentos en contra del uso de la traducción como herramienta didáctica parecen haber gozado de mayor aceptación entre las filas de docentes de educación secundaria que entre los de educación superior.

1) La traducción es una actividad antinatural y demasiado centrada en la forma

Zabalbeascoa (1990), Malmkjaer (1998) y Carreres (2006) coinciden en afirmar que la traducción ha sido tachada de actividad antinatural y demasiado centrada en la forma. Sin embargo, tanto en opinión de Carreres (2006) como de Cook (2010), esta no parece una crítica a la traducción en sí, sino al uso que se hacía de ella en el método gramática-traducción (véanse Laviosa, 2014; Reverter, 2019, o Torralba, 2019). Carreres (2006) defiende que es lógico aceptar que no había intención comunicativa cuando se planteaban los ejercicios de traducción dentro de este método y que, por lo tanto, el argumento de la artificialidad sí cobraría cierto sentido en aquel entonces. Sin embargo, en opinión tanto de Carreres (2006) como de Cook (2010), no podemos entender que este uso de la traducción sea el único posible que podamos plantear hoy en día si tenemos en cuenta los objetivos y los enfoques didácticos actuales. Además, tampoco se puede afirmar que la actividad traductora fuera de las aulas sea antinatural. Ya en su día, autores como Harris y Sherwood (1978) o Malakoff y Hakuta (1991) aseguraban que traducir es una habilidad innata o *natural* de las personas bilingües. Además, Malmkjaer (1998) insiste en que la mayor parte de la población es bilingüe o multilingüe, por lo que no parece haber una razón convincente para creer que la capacidad de cambiar de una de sus lenguas a la otra no sea una actividad natural en sí misma.

2) La traducción no tiene cabida dentro de un enfoque comunicativo ni aplicabilidad en el mundo real

Zabalbeascoa (1990) y Carreres (2006) recogen otra crítica que afirma que la traducción no permite la comunicación en el aula, puesto que si los estudiantes están centrados en traducir, no interactúan con sus compañeros. Además, ciertos ejercicios de traducción se han visto como propuestas con poca aplicabilidad en el mundo real; por ejemplo, se ha argumentado que los profesionales de la traducción

traducen hacia su LMA y no al contrario. En lo que se refiere a la primera acusación, algunos teóricos de la traducción, como Delisle (1980) o Newmark (1981), ya afirmaron en su momento que traducir es esencialmente un acto comunicativo. Por lo tanto, si se plantean las tareas adecuadas, estas permitirían a los estudiantes interactuar, por ejemplo, al traducir, compartir sus traducciones o, incluso, llevar a cabo tareas relacionadas con la traducción audiovisual (TAV) (véanse, entre muchos otros, Ibáñez y Vermeulen, 2013; Talaván, 2013; Incalcaterra y Lertola, 2014; Sánchez-Requena, 2018, o Navarrete, 2018). De igual modo, precisamente, Lavault (1985) defendía en su día que la traducción debería volver a tener cabida dentro del enfoque comunicativo, ya que esta permite analizar y comprender las diferentes manifestaciones lingüísticas de un hablante en función de su intención y de la situación comunicativa donde se produce un enunciado.

Por otra parte, en lo referido a la aplicabilidad de la traducción en el mundo real, ya a finales de los ochenta, Duff (1989) aseguraba que esta es una actividad natural y necesaria que debe tener su papel en el aula de LE, pues fuera de ella se emplea en numerosos contextos: oficinas, fábricas, tiendas, aeropuertos, etc. También Stibbard (1998) defendía años después que traducir es una actividad útil fuera del aula, no solo para las sociedades bilingües, sino también para las monolingües, puesto que el inglés impera como *lingua franca* de tal modo que es probable que muchos hablantes se vean ante la necesidad de traducir desde o hacia su LMA en algún momento de sus vidas. Por último, Carreres (2006) explica también que, idealmente, un traductor profesional traduce a su LMA, aunque la realidad del mercado laboral obliga a algunos profesionales a realizar traducciones inversas. Por esta razón, traducir, tanto de forma directa como inversa, es una actividad que se da con asiduidad fuera de las aulas.

3) La traducción es aburrida y poco estimulante

Zabalbeascoa (1990) explica que la traducción también se ha visto como una actividad aburrida y poco estimulante en algunas esferas de la educación. Pese a ello, Lavault (1985), a partir de la observación de clases de LE en la educación secundaria francesa, ya afirmaba en los ochenta que la traducción parecía tener precisamente un factor motivacional entre el alumnado, ya que encontraban esta actividad no solo gratificante y deseada, sino que, además, les tranquilizaba al permitirles asegurarse de haber comprendido los nuevos conocimientos. Por su parte, también Sewell (1996) asegura que la traducción juega un importante papel en la motivación de los estudiantes universitarios, quienes siguen experimentando el deseo de traducir, pese a tener a su disposición clases íntegramente en la LE. Esta misma autora (2004) explica que esto se debe a que la traducción permite: (a) aumentar la confianza y la autoestima del estudiante, (b) tener la sensación de controlar la situación y evitar la inseguridad que pueden provocar algunas actividades en las que los resultados pueden ser impredecibles, como en el caso de la teatralización o los *role play*, (c) recompensar al estudiante por su trabajo y evaluar sus esfuerzos y habilidades al no tratarse de una actividad que dependa de otro compañero, (d) ser evaluado de una manera mucho más objetiva, al comparar su trabajo con el texto origen y evitar, así, que sea corregido únicamente en base al juicio de un profesor, (e) contribuir a tener mayor autonomía para realizar el trabajo y evaluarlo y (f) facilitar la reflexión y la intervención de los alumnos con una personalidad más introvertida, algo que no suele ocurrir con las actividades de *role play*. En cambio, Carreres (2006), en su investigación con varios grupos de estudiantes de Lenguas Modernas en la Universidad de Cambridge, muestra cómo los alumnos ven la traducción como una actividad útil, aunque no todos la encuentran gratificante. Sin embargo, en consonancia con la opinión de Carreres, creemos que este hecho puede guardar relación con la manera de plantear las tareas de traducción. Una metodología adecuada que

permita acercar la realidad de los traductores profesionales a las aulas, tal y como defienden Lavault (1985), Keith y Mason (1987), Hennequin (1998) o Malmkjaer (1998), y que incluya una mayor variedad de textos reales (véase Duff, 1989) quizá ayudaría a que los alumnos concibieran la traducción como una actividad mucho más placentera.

4) La traducción consume mucho tiempo

Zabalbeascoa (1990) y Malmkjaer (1998) recuerdan que también hay quienes han asegurado que la traducción es un mal recurso para enseñar una LE, puesto que consume mucho tiempo. En esta cuestión, observamos disparidad de opiniones. Por un lado, algunos autores, como Atkinson (1987), Stibbard (1998) o Kerr (2014), parecen concebir la traducción como una actividad que ahorra tiempo por ser claramente más eficaz que otras prácticas, especialmente, en lo que se refiere a la enseñanza de vocabulario. En cambio, Malmkjaer (1998) se muestra parcialmente de acuerdo con la afirmación de que enseñar mediante tareas de traducción puede conllevar un empleo mayor de tiempo. Sin embargo, la autora nos recuerda que si se pide a los estudiantes llevar a cabo un proceso similar al del profesional de la traducción, es poco probable que no se practiquen las cuatro habilidades lingüísticas (hoy, cinco) durante los procesos de (1) anticipación (fase en la que se establece el contexto del texto origen y meta), (2) explotación de los recursos (fase en la que se hace uso de diccionarios o se buscan textos parecidos al que han de traducir para analizar terminología, fraseología o estructuras similares), (3) cooperación (fase de trabajo en común con otros posibles traductores/alumnos u otro tipo de *expertos*), (4) traducción (fase en la que surgen los problemas que pueden ser resueltos durante la fase de cooperación) y (5) revisión (fase de la que surgirá la versión final del texto).

5) La traducción solo permite trabajar la lectura y la escritura

Zabalbeascoa (1990) recuerda que otra crítica a la traducción ha estado asociada con la idea de que esta solo permite trabajar la lectura y la escritura. Pese a ello, tanto este mismo autor como Stibbard (1998) defienden que la traducción puede emplearse de manera escrita u oral y aseguran que traducir supone una magnífica actividad para desarrollar la expresión oral y la creatividad, además de permitir trabajar las habilidades para el análisis y el comentario de textos, la claridad y la economía del lenguaje, las variedades de estilo, la flexibilidad, la intuición y la creatividad, tanto en la interpretación como en la expresión. A su vez, otros autores, como Klein-Braley y Franklin (1998) o Machida (2011), ven la traducción como un acto comunicativo que permite desarrollar la comunicación intercultural —o competencia pluricultural, empleando los términos del MCER—. También Vienne (1998) argumenta que traducir en las aulas permite al estudiante de lenguas empatizar en mayor medida con la actividad del traductor profesional, además de aportarle los siguientes beneficios:

They provide a life-like focus on meaningful spoken and written language production and reception, requiring students to use both (all) their language for particular, easily identifiable purposes, both transitionally (to obtain and provide information) and interactively (to get along with other involved in the activity) (...). It is obviously especially beneficial if discussion, inquiries, reading and writing take place in the foreign language; but even first language activities are beneficial if they are focused on problems related to the foreign language or culture, or on the relationships between the languages and cultures. In each case, language and cultural awareness is likely to be raised (pp. 115-116).

Además, Schäffner (1998) también recoge los beneficios de la traducción en el aula: (a) mejora la agilidad verbal, (b) amplía el vocabulario de los estudiantes en LE, (c) desarrolla el estilo, (d) mejora la comprensión sobre el funcionamiento de las lenguas, (e) consolida las estructuras de la LE para hacer un uso activo de ellas y (f) controla y mejora la comprensión de la LE. Por último, otros

autores, como Harvey (1996), Manyak (2004) o Cummins (2007), aseguran que el uso de la traducción no solo conlleva beneficios en el aprendizaje de la LE, sino también en el de la propia LMA, algo que guarda una clara relación con el desarrollo de la competencia plurilingüe que se menciona en el MCER y en el MAREP. Además, los estudios citados anteriormente relacionados con el uso de la TAV en el aula de LE evidencian claramente que esta crítica ha quedado ya obsoleta, pues se ha demostrado que la TAV puede ser una herramienta para desarrollar tanto habilidades orales como escritas.

6) Traducir supone una forma de pensar distinta a como se aprende la LMA y, además, provoca interferencias con la LE

Zabalbeascoa (1990), Malmkjaer (1998) y Carreres (2006) coinciden en que otro argumento contra el uso de la traducción es aquel que asegura que esta provoca interferencias entre la LMA y la LE, lo cual impide a los alumnos pensar en la LE directamente y, por lo tanto, supone un proceso radicalmente distinto al modo de aprender la LMA. Para aceptar esta crítica, debemos dar por válidas dos creencias: por un lado, que el proceso de aprendizaje de la LMA y el de la LE es comparable, o incluso idéntico —algo que no se ha demostrado— y, por otro, que existe la posibilidad de pensar directamente en una LE, sin pasar por la LMA. Por una parte, Zabalbeascoa (1990) no parece estar de acuerdo con la idea de que sea siquiera posible evitar que los alumnos traduzcan mentalmente, especialmente en los niveles iniciales:

La traducción es una actividad natural e irreprimible. La mayoría de los alumnos que yo he tenido sienten una necesidad imperiosa (acentuada en proporción directa a la edad y en proporción inversa al nivel de conocimientos de la segunda lengua) de encontrar la traducción de todo lo que aprenden. Este fenómeno no debe ser reprimido, sino canalizado y corregido para que sea provechoso y no perjudicial. Existe una traducción interiorizada, más frecuente en los primeros niveles, que suele ser literal. La profesora o el profesor ha de saber darle un papel adecuado a la lengua materna en el aprendizaje de idiomas, ya que la lengua materna es el vehículo para

todos los aprendizajes y la mayoría de los alumnos no están satisfechos hasta que no encuentran el equivalente en su idioma de todo lo nuevo que aprenden (p. 77).

Por otra parte, en lo que se refiere a la cuestión de las interferencias entre ambas lenguas si se recurre a la traducción, el estudio de Corder (1967) parece demostrar que muchos de los errores que se producen durante el proceso de aprendizaje de la nueva lengua no están estrechamente relacionados con la presencia de la LMA. Además, Zabalbeascoa (1990) y Malmkjaer (1998) aseguran que la traducción no es, o no tiene por qué ser, la causante de estas interferencias, ya que, precisamente, la comparación entre ambas lenguas permite adquirir mayor conciencia de sus diferencias para, así, poder evitar conscientemente la influencia de una lengua sobre la otra.

7) La traducción no es una buena herramienta de evaluación

Malmkjaer (1998) nos recuerda que otra crítica es aquella que asegura que traducir es una mala herramienta de evaluación. En cambio, Enecoiz (2000) se muestra contraria a esta idea:

La traducción inversa, por su parte, se revela como un instrumento decisivo en la evaluación del grado de conocimientos de una lengua, al poner de manifiesto los errores debidos a la interferencia entre las dos lenguas (los falsos amigos, las traducciones literales de modismos y refranes, los errores gramaticales o de construcción sintáctica, etc.). Conociendo estos errores, se pueden combatir de manera más consciente y eficaz, examinando las divergencias entre ambas mediante el análisis comparativo. De igual modo, constituye un ejercicio muy completo para asentar los conocimientos lingüísticos (p. 288).

Asimismo, el estudio de Källkvist (1998) también apunta, precisamente, hacia lo contrario. De acuerdo con sus investigaciones, la traducción facilita la detección de posibles carencias de léxico con mayor facilidad, dado que los estudiantes cometen un mayor número de errores, debido a la imposibilidad de recurrir a la estrategia de la evitación cuando se desconoce la traducción de ciertas palabras.

8) Enseñar a traducir debería reservarse a estudiantes de Traducción o estudios similares

El último de los argumentos que nos permitiremos citar defiende, según Carreres (2006), que la enseñanza de la traducción debería quedar exclusivamente relegada a la formación de futuros traductores o de alumnos con un perfil más interesado en la literatura y las letras. Creemos que esta afirmación parece reducirse, de nuevo, a la traducción de textos literarios. No obstante, la gran variedad de textos disponibles en la actualidad no limita al profesorado a trabajar exclusivamente con estos textos. De igual modo, como ya hemos visto, algunos autores aseguran que los alumnos de lenguas se pueden ver en el futuro ante la necesidad de traducir entre las lenguas que dominan. Así lo creen, por ejemplo, Klein-Braley y Franklin (1998):

Our graduates will not normally be able to compete in the main market place for translator, or indeed want to, but they may well find language-oriented jobs in which translation is one of the skills that they are asked to use professionally (p. 53).

La misma idea defiende Cook (2010), quien argumenta que la traducción es una destreza útil para todos, puesto que en las sociedades actuales, multilingües y multiculturales, los constantes intercambios lingüísticos son tan frecuentes que la traducción no resulta una actividad especializada, sino de uso frecuente en las vidas de muchas personas. Además, el autor recuerda que existe un gran número de actividades relacionadas con la comunicación intercultural en las que el uso de la traducción resulta, sin duda, indispensable.

Conclusiones

Como ya hemos señalado, el Consejo de Europa recomienda actualmente la adopción de enfoques plurales para la enseñanza de lenguas, ya que a partir de ellos se puede desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural, gracias a la conexión que se establece entre las distintas lenguas y culturas que conoce un usuario. Asimismo, conviene recordar que, en su día, Zabalbeascoa (1990), Stibbard (1998), Cook (2007) o Leonardi (2011) ya coincidieron en reclamar la traducción como una quinta habilidad lingüística, algo que finalmente se recogió en el MCER en 2001. Por lo tanto, para que la comunidad educativa acepte y adopte esta nueva postura, creemos que es necesario revisar las ideas que durante años aseguraban que la LMA y la traducción dificultaban el aprendizaje de la nueva lengua. Con este objetivo, por un lado, hemos aportado una compilación de las principales obras que han explorado los beneficios de la LMA en el aula de idiomas. Igualmente, gracias a la revisión teórica de los argumentos más frecuentemente empleados para justificar el rechazo a la traducción en el aula de LE, hemos podido apreciar cómo la mayor parte de críticas parecen reducirla al resultado de un ejercicio de trasvase literal entre lenguas, sin adoptar un enfoque comunicativo ni plantear objetivos que permitan a los alumnos acercarse al mundo laboral del traductor profesional. Sin embargo, en nuestros días, la traducción puede emplearse desde un enfoque comunicativo y plural, por lo que no parece lógico seguir negando su utilidad en las aulas de LE, basándonos, únicamente, en los citados y revisados argumentos en este artículo. En conclusión, se podría argumentar que ni la LMA ni la traducción son dos recursos tan perjudiciales en el aula de LE como tradicionalmente se ha defendido en algunas esferas de la educación. En consecuencia, estos parecen dos recursos con un potencial todavía en gran medida por explorar que podrían contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas tanto en la LE como en la LMA, así como de la competencia plurilingüe y pluricultural.

Referencias bibliográficas

Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité- Cahiers de l'APLIUT*, 27(1), 80-89. doi: <https://doi.org/10.4000/apliut.1562>

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39. doi: <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Noguerol, A., y Schröder-Sura, A. (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Recuperado de https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf

Carreres, À. (2006). Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. Comunicación presentada en el *6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Toronto, Canadá. Recuperado de <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>

Celik, M. (2003). Teaching vocabulary through code-mixing. *ELT Journal*, 57(4), 361-369. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/57.4.361>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (Trad. Instituto Cervantes). Madrid: Instituto Cervantes. (Original de 2001). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de

Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/16807879>

89

Cook, G. (2007). A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396-401. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x>

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

Corder, S. P. (1967). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. Recuperado de <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/7-vol-10-no2-art-cummins.pdf>

Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Delisle, J., y Lee-Jahnke, H. (Dir.). (1998). *L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, University of Ottawa Press.

Deller, S. (2002). Personal Prefaces. En S. Deller y M. Rinvoluceri, *Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language* (p. 3). Londres: Delta Publishing.

Deller, S., y Rinvoluceri, M. (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. Londres: Delta Publishing.

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, P. A., y Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166. doi: <https://doi.org/10.2307/328119>

Enecoiz, M. I. (2000). Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 287-296). Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0287.pdf

Gatenby, E. V. (1967). Translation in the Classroom. En W. R. Lee (Ed.), *ELT Selections 2: Articles from the Journal English Language Teaching* (pp. 65-70). Londres: Oxford University Press.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*. París: Clé International.

González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom (Vol. 54)*. Ámsterdam: John Benjamins.

Greggio, S., y Gil, G. (2007). Teacher's and Learners' Use of Code Switching in the English as a Foreign Language Classroom. A Qualitative Study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393. Recuperado de https://www.academia.edu/17118173/Teachers_and_learners_use_of_code-switching_in_the_English_as_a_foreign_language_classroom_a_qualitative_study

Hakuta, K. (1986). *The Mirror of Language*. Nueva York: Basic Books.

Harris, B., y Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. En D. Gerver y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 155-170). Londres/Nueva York: Plenum Press.

Harvey, M. (1996). A Translation Course for French-Speaking Students. En P. Sewell y I. Higgins (Eds.), *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives* (pp. 45-66). Londres: Association for French Language Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research.

Hennequin, J. (1998). Pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle. En J. Delisle y H. Lee-Jahnke (Dir.), *L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement* (pp. 97-105). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, University of Ottawa Press.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

Ibáñez, A., y Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. Tsagari y G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 45-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1854/LU-4211313>

Incalcaterra, L., y Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>

Janssens, M., y Steyaert, C. (2014). Re-considering language within a cosmopolitan understanding: Toward a multilingual franca approach in international business studies. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 623-639. doi: <https://www.jstor.org/stable/43653823>

Jingxia, L. (2009). Switching to L1 in the EFL Classroom-the Perspective of Adaptation. *Open Applied Linguistics Journal*, 2, 45-49. Recuperado de <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOALJ/TOALJ-2-45.pdf>

Källkvist, M. (1998). How Different are the Results of Translation Tasks? A Study of Lexical Errors. En K. Malmkjaer (Ed.),

Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation (pp. 77-90). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Keith, H., y Mason, I. (Eds.). (1987). *Translation in the Modern Languages Degree*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Kelleher, M. (2013). Overcoming the First Language Taboo to Enhance Learning a Foreign Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 2037-2042. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.161>

Kerr, P. (2014). *Translation and Own-language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klein-Braley, C., y Franklin, P. (1998). "The Foreigner in the Refrigerator" Remarks about Teaching Translation to University Students of Foreign Languages. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 53-61). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier Érudition.

Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches*. Londres/Nueva York: Routledge.

Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From theory to practice*. Berlín: Peter Lang.

Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Annali Online di Lettere-Ferrara*, 1-2, 20-28. doi: <http://dx.doi.org/10.15160/1826-803X/234>

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En E. Llorca (Ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 63-84). Nueva York: Springer.

Machida, S. (2011). Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 740-746. doi: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.2.4.740-74>

Malakoff, M., y Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 141-166). Cambridge: Cambridge University Press

Malmkjaer, K. (1998). Introduction: Translation in Language Teaching. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Language Teaching. Language Teaching and Translation* (pp. 1-11). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Malmkjaer, K. (Ed.). (2004). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Manyak, P. C. (2004). "What Did She Say?": Translation in a Primary-Grade English Immersion Class. *Multicultural Perspectives*, 6(1), 12-18. doi: https://doi.org/10.1207/S15327892mcp0601_3

Marzà, A., Torralba, G., Cerezo, B., y Martínez Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual. En V. Vega Carrero y E. Vendrell Vidal (Eds.), *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 111-125). Valencia: Universitat Politècnica de València. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8617>

Moghadam, S. H., Samad, A. A., y Shahraki, E. R. (2012). Code Switching as a Medium of Instruction in an EFL Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2219-2225. doi: <https://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2219-2225>

Morgan, J., y Rinvoluceri, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8. Recuperado de http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf

Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. A preliminary approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 129-149. doi: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>

Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.

Paker, T., y Karaağaç, Ö. (2015). The Use and Functions of Mother Tongue in EFL Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.494>

Patel, M. E., y Jain, P. M. (2008). *English Language Teaching. Methods, Tools & Techniques*. Jaipur: Sunrise Publishers & Distributors.

Prodromou, L. (2002). Prologue. The Liberating Role of the Mother Tongue. En S. Deller y M. Rinvulcri, *Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language* (p. 5). Londres: Delta Publishing.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Clé International.

Ramos, F. (2005). Spanish Teachers' Opinions About the Use of Spanish in Mainstream English Classrooms Before and After Their First Year in California. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 411-433. doi: <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162842>

Reverter, B. (2019). *Inclusión del alumnado con discapacidad sensorial y traducción audiovisual en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana: un estudio exploratorio*. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de València. Recuperada de <http://roderic.uv.es/handle/10550/72472>

Richards J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Foreign Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 101-128. doi: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00006.san>

Schäffner, C. (1998). Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching versus Teaching Translation. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 117-133). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Schweers, C. W. J. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 37, 6-13. Recuperado de http://okt.kmf.uz.ua/atc/oktat-atc/MELT/Readings_III-5/Schweers_19999.pdf

Senel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 110-120. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228626215_Should_Foreign_Language_Teaching_be_Supported_by_Mother_Tongue

Sewell, P. (1996). Translation in the Curriculum. En P. Sewell y I. Higgins (Eds.), *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives* (pp. 135-159). Londres: Association for French Language Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research.

Sewell, P. (2004). Students buzz round the translation class like bees round the honey pot-why? En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 151-162). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Stibbard, R. (1998). The Principled Use of Translation in Foreign Language Teaching. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 69-76). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Talaván, N. (2013). *La subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

Titford, C. (1985). Translation -a post-communicative activity for advanced learners. En C. Titford y A. E. Hieke (Eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* (pp. 73-86). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Torralba, G. (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera*. (Tesis doctoral no publicada). Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/403984>

Torralba, G. (2019). Ensenyament de llengües: el paper de la traducció al llarg de la història. *Quaderns: revista de traducció*, 26, 227-238. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/356299>

Tsagari, D., y Floros, G. (Eds.). (2013). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Turnbull, M., y Dailey-O'Cain, J. (Eds.). (2009). *First Language Use in Foreign and Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters

Vienne, J. (1998). Teaching What They Didn't Learn as Language Students. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 111-115). Mánchester: St. Jerome Publishing.

Weschler, R. (1997). Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *The Internet TESL Journal*, 3(11). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>

Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Witte, A., Harden, T., y Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.). (2009). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Berna: Peter Lang.

Yildirim, R., y Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: When and why? *Çukurova University Journal of*

Social Sciences Institute, 6(6), 131-142. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/download/article-file/50056>

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75-86. Recuperado de <http://www.sintagma-online.udl.cat/imatges/pdf/1990h.pdf>

Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria

Lexical availability in English of future Primary Education teachers

Guadalupe de la Maya Retamar

Facultad de Educación, Universidad de Extremadura

gmaya@unex.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4201-4024>

Magdalena López-Pérez

Facultad de Educación, Universidad de Extremadura

magdalenalopez@unex.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6233-1719>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.359

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 26/05/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



De la Maya Retamar, G.; López-Perez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo* 32, 359-390.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.359>

Resumen: Este trabajo analiza la disponibilidad léxica en inglés de 85 profesores de Educación Primaria en formación, con la doble finalidad de determinar la cantidad total de palabras y vocablos actualizados en los distintos centros de interés estudiados, así como de analizar la incidencia en su disponibilidad léxica del sexo o el itinerario de especialización cursado. La metodología seguida es muy similar a la del *Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica*, teniéndose también en cuenta criterios específicos de edición de los materiales obtenidos.

Los resultados nos muestran cómo los centros de *Comidas y bebidas*, *Animales* y *La ciudad* se encuentran entre los más productivos, mientras que las *Profesiones* y *La ropa* son en los que menos palabras se actualizan. Por lo que respecta a la incidencia de las variables, las chicas producen una media de palabras totales superior a la de los chicos, aunque la diferencia no resulta ser significativa. En relación con el itinerario de formación seguido en su Grado, son los que han cursado el itinerario de Lengua Extranjera los que producen un número mayor de palabras, resultando significativa la diferencia con los estudiantes que cursan otros itinerarios.

Palabras clave: formación de profesores, lengua inglesa, léxico.

Abstract: The current paper presents the results related to the lexical availability in English of 85 Primary Education teachers in formation, being the objectives of our study to determine the total amount of words and the words available for each centre of interest, as well as to analyse the incidence in the lexical availability of variables such as sex and the specialization course taken. The methodology followed is very similar to that developed in the PanHispanic Lexical Availability Project, also taking into account specific criteria for the edition of the materials obtained.

The results show that food and drinks, animals and city are among the most productive centres, while the professions and clothing are among the least productive. With regards to the incidence of the variables, the girls produce an average of total words higher than that of the boys, although that difference does not turn out to be statistically significant. In relation to the training itinerary followed in their Grade, those who have completed the itinerary of English are those producing a greater number of words, resulting significant the difference with the students who study other itineraries.

Keywords: teachers' training, English language, lexicon.

Introducción

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una importante transformación de los estudios universitarios, de la que la formación de Maestros no ha sido ajena. Los cambios sobrevenidos se definen no solo en términos cuantitativos, con la estructuración de los nuevos grados en cuatro años, sino también en términos cualitativos con la definición de un único título de Maestro en Educación Primaria, de carácter generalista. Las antiguas titulaciones, con una formación especializada desde el primer año, se han visto sustituidas por itinerarios de intensificación, de duración variable, aunque en ningún caso inferior a 30 créditos, que cursan aquellos estudiantes que desean profundizar en un ámbito más específico, en muchos casos, coincidente con las especialidades docentes del cuerpo de Maestros.

Al mismo tiempo que se ha producido este cambio, no siempre bien aceptado desde el punto de vista de la formación de los especialistas, se han ido definiendo nuevas necesidades de formación, como es el caso de la que demandan los sistemas de enseñanza bilingüe, cada vez más extendidos en nuestro país. Una de las principales dificultades en su

implantación se centra en la competencia lingüística del profesorado, que debe acreditar, como mínimo, un nivel B2 de Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Esta exigencia ha motivado la realización de este estudio, que pretende evaluar la competencia léxica en inglés de maestros en formación y, de modo más concreto, su disponibilidad léxica, lo que nos permitirá, en función de los resultados, realizar cambios en nuestra práctica didáctica con vistas a la mejora de la formación de nuestros estudiantes, de modo que podamos responder de mejor manera a las exigencias y demandas actuales.

1.- La disponibilidad léxica: antecedentes y principios teóricos y metodológicos

La noción de vocabulario disponible surgió a raíz de los trabajos desarrollados en Francia para la creación de un vocabulario de base, primero bajo el nombre de *Françias élémentaire* (Gougenheim, Michéa, Rivenc, y Sauvageot, 1956) y, más tarde, con el de *Français fondamental*, organizado, esta vez, en dos niveles. Este vocabulario básico del francés, auspiciado por el Ministerio de Educación francés, tiene entre sus objetivos una clara finalidad didáctica: facilitar la adquisición del francés a los habitantes de lo que entonces se denomina la Unión Francesa, a los extranjeros y a los inmigrantes llegados al país, asegurando, así, una rápida difusión de la lengua. Si bien, el primer criterio retenido para su elaboración es el de la frecuencia, rápidamente sus autores se enfrentan a un problema con el primer listado obtenido: mientras que las palabras gramaticales son muy numerosas en las altas frecuencias y la presencia de verbos es relativamente estable, la aparición de los adjetivos y sustantivos es escasa cuando se utilizan listas de frecuencia decreciente, siendo además los sustantivos concretos prácticamente inexistentes. Esto se debe a lo que Michéa (1950) caracteriza como palabras temáticas, aquellas que encontramos en cualquier texto pues no dependen del tema elegido, y atemáticas, en su mayoría sustantivos concretos, en estrecha dependencia de un tema particular.

Es en este contexto, en el que se opta por incluir un nuevo criterio de selección, el de la disponibilidad que, junto con el recurso a la lengua hablada, gracias a la utilización de grabaciones, constituyen, a juicio de sus creadores (Gougenheim, Michéa, Rivenc, y Sauvageot, 1964), los aspectos innovadores del proyecto. Es, de nuevo, Michéa (1953: 340) el que define una palabra disponible como aquella que:

[...] sans être particulièrement très fréquent, est cependant toujours prêt à être employé et se présente immédiatement et naturellement à l'esprit au moment où l'on a besoin. C'est un mot qui, faisant partie des associations d'idées usuelles, existe en puissance chez le sujet parlant, dès que ces associations entrent en jeu.

Así, las palabras generadas por asociación de ideas, a partir de un centro de interés y ordenadas según la frecuencia, nos permiten establecer el listado de palabras más disponibles para ese centro. De este modo, combinando el vocabulario de frecuencia con el vocabulario disponible, obtenemos el vocabulario necesario.

Como hemos mencionado anteriormente, el método utilizado por Gougenheim *et al.* (1956, 1964) para la obtención del léxico disponible está basado en los centros de interés, método ya utilizado por Michéa en 1950. Los investigadores pasaron una encuesta a escolares franceses residentes en distintos departamentos, en la que estos debían proporcionar las 20 palabras que consideraran más útiles para cada uno de los 16 centros de interés de que constaba la prueba. Se trataba pues de listas cerradas, aspecto que variará en trabajos posteriores, y con un límite de tiempo de quince minutos para completar cada centro de interés. Asimismo, se estudian, como se hará también más tarde, diferencias de orden geográfico, que no son muy importantes, o sociológico, en las que sí se constatan discrepancias notables según el medio (urbano o rural) y el sexo.

Este trabajo, considerado el pionero de los estudios de disponibilidad léxica, será continuado, en el ámbito del francés como lengua materna o segunda, por otros estudiosos (Dupré, 2007; Gontier,

1986; Mackey, Savard, y Ardouin, 1971; Rodriguez, 2006, entre otros) que comparan el vocabulario común de Francia con el de otras regiones francófonas o analizan la disponibilidad léxica en francés de estudiantes de diferentes contextos.

Por lo que respecta al inglés, los trabajos se inician con Dimitrijevic (1969), que se centra en la disponibilidad léxica de estudiantes escoceses de secundaria. Este investigador introduce algunas modificaciones con respecto a la metodología seguida en los estudios originales e incluye la inteligencia como variable de estudio.

Es en el ámbito hispánico en el que los trabajos de disponibilidad se desarrollan de un modo más amplio, dando lugar a estudios sobre el léxico disponible de comunidades y países a un lado y otro del Atlántico, que se inician con el desarrollado por López Morales (1973) en San Juan de Puerto Rico. Muchas de estas investigaciones se enmarcan en el *Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica*, nacido con el objetivo de elaborar diccionarios de disponibilidad léxica de diferentes áreas del mundo hispánico y establecer comparaciones de distinto orden (Borrego, Bartol, Fernández, y Hernández, 2014). Para ello, se hizo necesaria la concreción de unas pautas de actuación comunes, tales como uniformidad de la muestra en número -400- y nivel de estudios -preuniversitario-, condiciones y modo de recolección del material -listas abiertas, limitación de dos minutos para cada centro, pruebas escritas y colectivas-, centros de interés -los tradicionales del primer estudio, con la inclusión de alguno nuevo según objetivos de los estudios-, variables básicas de estudio -sexo, zona geográfica, tipo de centro y nivel sociocultural- y homogeneización de criterios de edición del léxico obtenido.

Con respecto a los desarrollos metodológicos (Paredes García, 2012), los trabajos hispánicos han contribuido no solo a una mejora en el tratamiento estadístico de los datos, sino también al desarrollo de fórmulas matemáticas para explicar adecuadamente la relación entre el conocimiento y la producción léxica, entre las que destacan el índice de

disponibilidad léxica (López y Strassburguer, 1991) y el índice de cohesión (Echevarría, 1991).

2.- La evaluación de la competencia léxica en lenguas extranjeras a través de la disponibilidad léxica

En el apartado anterior nos centrábamos en los trabajos que evalúan la disponibilidad léxica en la lengua materna de los encuestados, que no solo son muy numerosos, sino que cuentan ya con una cierta tradición. Sin embargo, no ha sido hasta muy recientemente cuando los investigadores se han interesado por este tema en la educación en lenguas extranjeras y en el campo de estudio del vocabulario. Las últimas dos décadas nos han permitido asistir a un aumento lento pero consistente de trabajos realizados con lenguas no nativas: español, inglés y, en menor medida, francés como lenguas extranjeras, conformando una cada vez más extensa investigación que examina estudiantes de diferentes contextos educativos, procedencias, edades y niveles de conocimiento y aborda la influencia de nuevas variables, no exploradas anteriormente.

Es Carcedo González (1998, 2000) el precursor de la aplicación de la disponibilidad léxica al ámbito del español como lengua extranjera (ELE, en adelante), analizando el léxico disponible de estudiantes finlandeses de español y ocupándose, como señala López González (2014), en su revisión sobre el desarrollo de esta área en ELE, de una gran variedad de aspectos. Por su parte, en el caso del inglés, son Germany y Cartes (2000), las primeras en estudiar el léxico disponible en tres centros de interés en estudiantes chilenos que pertenecen a tipos de centros distintos. Puesto que no es posible en un trabajo de estas características hacer una revisión detallada de todos los estudios realizados, expondremos a continuación las principales conclusiones de las investigaciones realizadas al respecto.

Por lo que respecta a las pautas metodológicas, los trabajos siguen, de modo general, las establecidas para el *Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica*, aunque se aprecian algunas diferencias en los

distintos trabajos. Así, en relación con los encuestados, los acuerdos alcanzados en la reunión de los integrantes del Proyecto celebrado en el País Vasco en 1999, establecían que la muestra debía estar compuesta por estudiantes de nivel preuniversitario. Si bien la mayoría de los estudios se centran en la etapa educativa de secundaria, en sus niveles inferiores (De la Maya, 2015; Fernández Fontecha, 2010) y superiores (Canga Alonso, 2017), los hay que abordan la disponibilidad léxica de estudiantes de Primaria (Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009a; Mora Ramos, 2017), de estudiantes universitarios de grado (Ferreira, 2006) y de postgrado (Santos Díaz, 2015a) e, incluso, estudiantes de la tercera edad (Martínez-Adrián y Gallardo-del-Puerto, 2017).

En cuanto a los centros de interés, la idoneidad de los tradicionales y la inclusión de nuevos temas en los trabajos específicos sobre lenguas extranjeras, no ha estado exento de cierto debate (Bartol Hernández, 2014; González Fernández, 2014; Paredes García, 2014). En general, se suele encuestar acerca de los centros de interés del estudio de Gougenheim *et al.* (1956, 1964), aunque, en algunos casos, se limita el número de centros (Germany y Cartes, 2000, se centran solo en tres) o se eliminan algunos de ellos, generalmente los menos productivos (trabajos del campo y el jardín, calefacción e iluminación, por ejemplo). En otros, se añaden centros que responden a los objetivos e intereses de los distintos trabajos: *Colores* (Jiménez y Ojeda, 2009a), *Acciones de cada día* (Sifrar Kajan, 2009), *Contaminación y medio ambiente* (Ferreira, Echevarría, y Echeverría, 2010), *Emociones* (Jiménez y Dewaele, 2017), *Ordenadores e internet* (Santos Díaz, 2015a) o *Educación*, como en el presente trabajo, por citar unos cuantos.

Por lo que se refiere a las variables de estudio, además de las tradicionales de los estudios de disponibilidad (sexo, tipo de centro, ubicación y nivel sociocultural), se incluye el análisis de variables específicas del ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunas de ellas, como el nivel de estudios, la lengua materna de los encuestados y el conocimiento de otras lenguas, están presentes en prácticamente todos los trabajos, mientras que otras, como el uso de la LE, la lectura, las

estancias en el extranjero (Santos Díaz, 2015b, 2017, 2018), el programa de enseñanza (Fernández y Jiménez, 2015) o la tipología lingüística (Martínez-Adrián y Gallardo-del-Puerto, 2017) son objeto de análisis solo en algunos de ellos.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, la limpieza de corpus en los distintos trabajos, esto es la validación de las respuestas y la revisión y unificación de los datos obtenidos, sigue las normas de edición del *Proyecto panhispánico* así como el exhaustivo trabajo de Samper Padilla (1998). No obstante, cuando los datos provienen de informantes estudiantes de lenguas extranjeras, existen ciertas casuísticas que requieren la toma de decisiones específicas. A este respecto los trabajos de Carcedo González (2000) y Samper Hernández (2002) constituyen referencias fundamentales.

En relación con los resultados acerca de las variables analizadas en este estudio, los distintos trabajos obtienen conclusiones distintas. Por lo que respecta a la variable sexo, muy presente en estos estudios, su análisis ha revelado resultados, en ocasiones, contradictorios. De un lado, existen trabajos en los que esta variable no parece tener incidencia (Carcedo González, 2000; Samper Hernández, 2002), mientras que, en otros, las diferencias suelen ser favorables a las chicas, aunque el análisis estadístico revela diferencias significativas en unos casos (Agustín y Fernández, 2014; Fernández Fontecha, 2010; Jiménez y Ojeda, 2009b) y, en otros, no (González Fernández, 2013). Otro resultado interesante puesto de manifiesto en el trabajo de Jiménez y Ojeda (2009b) es la existencia de una interacción significativa entre los centros de interés y el sexo, pues las diferencias entre chicas y chicos en el número total de palabras actualizadas es mayor en unos centros que en otros.

Con respecto al itinerario de formación, tan solo conocemos un estudio que haya abordado la disponibilidad léxica en inglés de profesorado en formación, aunque se trata del profesorado de secundaria (Santos Díaz, 2015a). En su trabajo, la investigadora muestra cómo las especialidades de lenguas extrajeras (inglés y francés), aunque no la de

Hostelería y Turismo, también con una fuerte carga en asignaturas de idiomas, ocupan los primeros rangos en promedio del índice corregido de descentralización léxica.

De esta breve presentación de resultados, se desprende la necesidad de realizar un mayor número de estudios que permitan profundizar sobre los resultados contradictorios que arrojan ciertas variables, como el sexo. Asimismo, es un hecho la escasez de trabajos desarrollados con la finalidad de evaluar el léxico disponible de futuros profesores, pues solo conocemos algunos con este tipo de muestra pero que se centran en la competencia en lengua materna (Herranz Llácer, 2018). Por todo ello, el presente artículo pretende contribuir a paliar esa falta de estudios, analizando la disponibilidad léxica de maestros de inglés en Educación Primaria, con el fin de caracterizar y determinar la cantidad total de palabras y vocablos producidos en cada uno de los centros de interés analizados, así como de proporcionar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Hay diferencias cuantitativas en la producción léxica tomando en consideración el sexo de los estudiantes?
2. ¿Producen un mayor número de palabras los estudiantes que cursan el itinerario de inglés y, por tanto, los futuros profesores de esta materia en Educación Primaria?

3.- Metodología

El diseño de investigación utilizado es de tipo transversal, descriptivo no correlacional. El muestreo realizado fue no probabilístico e intencional.

3. 1.- Muestra

Los sujetos de la investigación son futuros profesores de Educación Primaria que se encontraban cursando cuarto curso del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de

Extremadura durante el curso 2018/2019. La muestra total se haya compuesta por 85 estudiantes (N=85), que representan un 43% del total de la población, donde el número de hombres (n=28; 35%) y el de mujeres (n=52; 65%) varía considerablemente. Por otra parte, la media de edad de los sujetos es de 22,69 ($\pm 2,64$).

Por lo que respecta a su formación en inglés, todos ellos han estudiado las mismas asignaturas obligatorias: “Inglés para Primaria I” (6 cr.) y “Enseñanza aprendizaje del inglés en Educación Primaria” (6 cr.), en segundo y tercer curso respectivamente. En el cuarto año, los alumnos optan por itinerarios de intensificación que permiten una especialización en un área de Primaria concreta, coincidente con las especialidades del cuerpo de Maestros. En el caso del Itinerario de Lengua Extranjera -Inglés- los alumnos han cursado de tres a cuatro asignaturas optativas de y en Inglés. La distribución por itinerarios, en términos absolutos y porcentaje de la muestra, es la siguiente:

Lengua Extranjera -Inglés-: 21 (24,7%),
Pedagogía Terapéutica: 29 (34,1%),
Audición y Lenguaje: 9 (10,6%),
Educación Física: 26 (30,6%).

La desigualdad en los alumnos por itinerarios es un reflejo de las diferencias en el número total de alumnos que los cursan, siendo el de Pedagogía terapéutica y el de Educación física aquellos que registran una mayor matrícula.

3. 2.- Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario en el que los estudiantes respondían a preguntas de interés sociolingüístico y académico, como el sexo, la edad, el itinerario que estaban cursando o el número de lenguas extranjeras estudiadas, entre otras cuestiones. Además, los estudiantes realizaron una prueba de disponibilidad léxica, conforme a las pautas metodológicas del *Proyecto*

panhispánico de disponibilidad léxica, esto es, los informantes, mediante el sistema de listas abiertas, deben escribir, durante un tiempo cronometrado de dos minutos, todas aquellas palabras en inglés que conozcan relacionadas con un determinado centro de interés, de los cuales se les informaban en el mismo momento de realizar la prueba.

Se encuestó acerca de once centros de interés, entre los que se incluyeron un total de ocho de los dieciséis presentes en los estudios pioneros (Gougenheim *et al.*, 1964). La elección de los centros ha estado determinada por los contenidos que luego tendrán que enseñar como futuros maestros. Así, consultados varios manuales de enseñanza del inglés en Educación Primaria, se determinó que los centros de interés que con más frecuencia se trabajan en esa etapa educativa son: *Partes del cuerpo humano, La ropa, Animales, Comidas y bebidas, La escuela, La ciudad, Juegos y distracciones y Profesiones*. A estos centros, se les han sumado las áreas asociativas de *Emociones*, no analizada en este trabajo, *TIC y Educación*, que no constituyendo propiamente contenidos de Primaria, son relevantes por estar directamente relacionados con su formación académica.

3. 3.- Procedimiento

La recogida de datos se realizó una vez finalizadas las clases del primer semestre y antes de la partida del centro por parte de los estudiantes para la realización del Prácticum II, que ocupa todo el segundo semestre. En una de las sesiones de esta materia se les informó de los objetivos del estudio y de la voluntariedad de participar en el mismo. En un primer momento, los informantes rellenaron el cuestionario sociodemográfico y, a continuación, completaron la tarea de disponibilidad léxica, en la que, mediante el sistema de listas abiertas, escribieron todas aquellas palabras en inglés que conocían relacionadas con un determinado centro de interés. Sobre estos centros se les informó en el mismo momento de realizar la prueba y fueron presentados uno tras otro, de modo que no podían pasar a completar datos del siguiente centro hasta no haber concluido los dos minutos establecidos.

El reparto del total del alumnado en pequeños grupos para la realización de los Seminarios previos al Prácticum dificultó la recogida de información, de ahí que la muestra final represente tan solo el 43% del total de la población.

3.4.- Análisis de datos

Todos los datos recogidos han sido editados conforme a las pautas establecidas por Samper Padilla (1998), esto es, se han corregido los errores de carácter ortográfico, eliminado las palabras repetidas, ininteligibles y aquellas escritas en otras lenguas, neutralizado las formas flexivas y unificado palabras en cuanto a la grafía. En el caso de cuestiones derivadas del hecho de tratarse de datos producidos en una lengua no nativa para los estudiantes, se han seguido igualmente las decisiones tomadas en otros trabajos sobre lenguas extranjeras (De la Maya, 2015; Samper Hernández, 2002; Santos Díaz, 2015a).

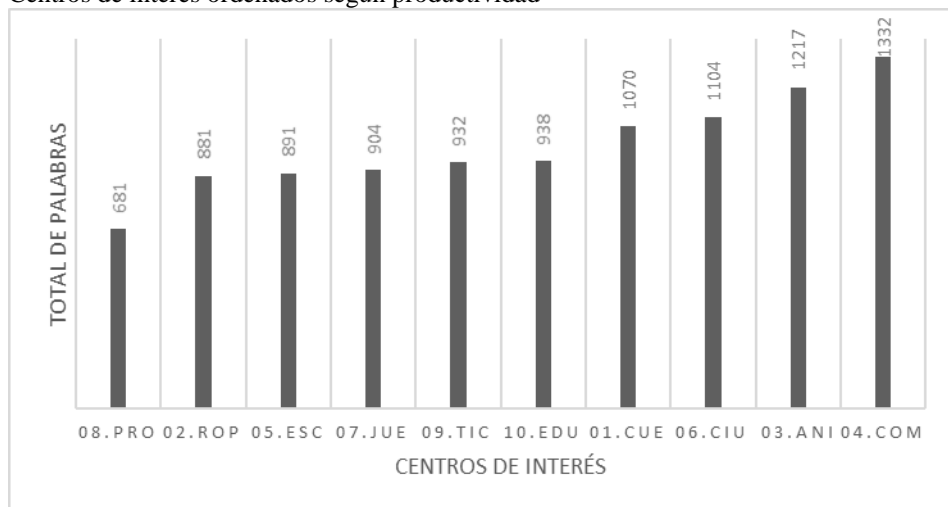
Para el análisis de los resultados, efectuado con el paquete estadístico SPSS (v.19), se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo de los datos y, en segundo, análisis inferenciales que nos han permitido dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas. La elección de las pruebas estadísticas ha venido determinada por el cumplimiento de los requisitos que deben observar las series de datos. Así, cuando se cumplían los supuestos para realizar pruebas paramétricas se aplicó un análisis inferencial a través de las pruebas T de Student y ANOVA de un factor, siendo la prueba de Scheffé la utilizada para llevar a cabo las comparaciones múltiples. Cuando los datos no cumplían los supuestos para realizar dicho tipo de pruebas, se emplearon la prueba U de Mann Whitney y la prueba H de Kruskal Wallis. Con el fin de ajustar más la muestra, se ha realizado la corrección de Bonferroni. Asimismo, se ha establecido el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

4.- Resultados

Antes de pasar a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, presentamos los datos globales obtenidos en relación con las palabras y vocablos actualizados por los estudiantes, una vez realizada la edición de datos. El total asciende a 9950 palabras, lo que representa un promedio de 117 palabras por informante.

La figura 1 presenta los centros ordenados según su productividad, de manera que el centro menos productivo, con diferencia, resulta ser el de *Profesiones*, siendo la media de $8,24 \pm 4,19$ palabras. Este centro está seguido por los centros de *La ropa*, *La escuela* y *Juegos y distracciones*, que presentan datos muy similares y en los que los participantes en el estudio han actualizado una media de 10 palabras aproximadamente. En el lado opuesto, el centro más productivo es el de *Comidas y bebidas*, con una media de $16 \pm 5,66$ palabras, y *Animales*, con una media de $14,55 \pm 4,65$ palabras.

Figura 1
Centros de interés ordenados según productividad



Fuente: elaboración propia

Por lo que se refiere a los vocablos, si examinamos la tabla 1, observamos cómo, a excepción del centro *La ropa* que mantiene la misma posición, todos los demás centros ven alterado su rango cuando comparamos palabras y vocablos. Los casos más extremos en este sentido son *Animales*, que pasa del rango 2 en palabras, al octavo en vocablos, o *Partes del cuerpo humano* que pasa del cuarto al décimo respectivamente.

Tabla 1

Comparación de rangos en palabras y vocablos totales

RANGO	PALABRAS	CENTRO DE INTERÉS	VOCABLOS	RANGO
4	1070	<i>Partes del cuerpo humano</i>	63	10
9	881	<i>La ropa</i>	65	9
1	1332	<i>Comidas y bebidas</i>	155	5
8	891	<i>La escuela (muebles y material)</i>	116	7
3	1104	<i>La ciudad</i>	181	4
2	1217	<i>Animales</i>	100	8
7	904	<i>Juegos y distracciones</i>	188	3
10	681	<i>Profesiones</i>	131	6
6	932	<i>TIC</i>	230	2
5	938	<i>Educación</i>	262	1

Fuente: elaboración propia

Finalmente, respecto de los centros más y menos productivos en vocablos, encontramos que los más productivos son *Educación* y *TIC*, con un número de vocablos que cuadruplica el de los menos productivos, que resultan ser *Partes del cuerpo humano* y *La ropa*.

En relación con nuestra primera pregunta de investigación, que interrogaba acerca de la existencia de diferencias cuantitativas en la producción léxica tomando en consideración el sexo de los estudiantes, el análisis descriptivo de los resultados referidos a las palabras totales y producidas por hombres y mujeres (tabla 2), nos permite afirmar que estas últimas aventajan muy ligeramente a sus compañeros varones, aunque sus datos son también más heterogéneos pues presentan una desviación típica mayor, tanto en el total del palabras como en los

parciales por centros de interés. Sin embargo, esa ligera ventaja no resulta ser estadísticamente significativa ya que el resultado del análisis inferencial ($Z = -,187$; $p = ,852$) conlleva la aceptación de la hipótesis nula.

Tabla 2

Media de palabras en cada centro de interés según la variable de agrupamiento de sexo

Centro de interés	Hombre		Mujer		Total	
	media	d.t.	media	d.t.	media	d.t.
1CUE	12,61	4,306	12,94	5,613	12,82	5,168
2ROP	9,18	3,175	11,25	4,635	10,52	4,278
3ANI	15,50	4,150	14,04	4,859	14,55	4,649
4COM	14,89	4,557	16,60	6,137	16,00	5,664
5ESC	9,75	3,170	11,29	4,286	10,75	3,979
6CIU	13,54	3,949	12,92	4,584	13,14	4,357
7JUE	10,57	3,338	10,94	3,908	10,81	3,701
8PRO	8,61	3,035	8,04	4,711	8,24	4,189
10TIC	13,25	3,787	10,33	6,437	11,35	5,799
11EDU	11,18	5,041	11,50	6,394	11,39	5,925
Palabras totales	119,07	26,812	119,85	43,255	119,58	38,128

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a los centros de interés, de los diez analizados en este trabajo, las mujeres presentan medias superiores que las de sus compañeros en seis de ellos, entre los que destaca *La ropa* en el que la diferencia con los hombres es mayor. No obstante, en tres de ellos, *Partes del cuerpo humano*, *Juegos y distracciones* y *Educación*, las diferencias son mínimas. Por su parte, los hombres han mostrado conocer un mayor número de palabras en los centros de interés de *Animales*, *Ciudad*, *Profesiones* y *TIC*. Si tomamos en consideración la productividad, observamos que los dos grupos, chicos y chicas, coinciden en el centro menos productivo (*Profesiones*), aunque no en el resto, no coincidiendo tampoco en el más productivo que es, en el caso de los hombres *Animales*, con una media de $14,55 \pm 4,65$ palabras, y en el de las mujeres, *Comidas y bebidas*, con una media de $16 \pm 5,66$ palabras. Asimismo, es el centro de interés de *TIC* donde se constatan las mayores diferencias en la productividad de chicos y chicas.

En cuanto al análisis inferencial realizado para la variable de sexo, se llevaron a cabo, en primer lugar, las comprobaciones pertinentes y necesarias para saber si los análisis que se debían hacer requerían pruebas de carácter paramétrico o no paramétrico, determinando que se debían aplicar pruebas no paramétricas a los centros de interés de *Partes del cuerpo humano* y *TIC* y pruebas paramétricas al resto de centros. Los datos obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney nos indican que existen diferencias significativas a favor de los chicos según la variable de agrupación de sexo en el centro de interés de *TIC* ($Z=-2,693$; $p=,007$). Además, si interpretamos la magnitud del tamaño del efecto ($d=,629$), observamos como en este caso, es de carácter intermedio (Cohen, 1988).

Por lo que respecta a las series de datos que cumplieron con las condiciones para realizar pruebas paramétricas, la prueba T de Student mostró que únicamente existen diferencias significativas en el centro de interés de *La ropa* a favor de las mujeres ($t=-2,110$; $p=,038$). En este caso, a diferencia del anterior, el efecto del tamaño de la muestra ($d=,0495$) es de carácter pequeño (Cohen, 1988).

En nuestra segunda pregunta de investigación, nos planteábamos si los estudiantes que cursan el itinerario de inglés y, por tanto, los futuros profesores de esta materia en Educación Primaria producían un mayor número de palabras, esto es, la influencia de la variable Itinerario de especialización.

Si prestamos atención a la media de palabras totales aportadas distinguiendo el itinerario que se encuentren cursando los alumnos (tabla 3), nos encontramos con que los alumnos del itinerario de Lengua Extranjera inglés (LE) han actualizado una media de 154,1 palabras ($\pm 39,89$), mientras que los alumnos del itinerario de Pedagogía Terapéutica (PT) son los que menos palabras han aportado (93,17; $\pm 29,33$). Los alumnos de Audición y Lenguaje (AL), por su parte, han escrito un total de 104,11 ($\pm 23,93$) frente a las 118,27 ($\pm 26,23$) del total de palabras aportadas por los alumnos del itinerario de Educación Física (EF).

Tabla 3

Media de palabras en cada centro de interés según la variable de agrupamiento de itinerario

Itinerario		CUE	ROP	ANI	COM	ESC	CIU	JUE	PRO	TIC	EDU	Palabras totales
LE (inglés)	media	17,1	13,38	17,67	20,14	12,71	15,29	12,81	11,62	16,05	17,29	154,10
	d.t..	5,78	5,20	4,041	6,79	4,32	4,45	4,71	4,74	5,72	5,42	39,88
PT	media	10,41	8,83	11,83	13,10	8,86	11,21	8,93	5,66	5,83	8,52	93,17
	d.t.	4,23	3,40	4,01	4,67	4,12	3,78	2,82	3,33	2,76	4,88	29,33
AL	media	12,00	10,00	12,44	16,22	9,56	10,89	10,11	6,89	8,00	8,00	104,11
	d.t..	3,93	3,39	4,30	4,38	2,87	3,33	2,47	2,26	4,38	4,84	23,93
EF	media	11,54	9,77	15,04	14,73	10,81	13,85	10,96	8,12	13,62	9,85	118,27
	d.t..	3,524	3,42	4,22	4,09	3,25	3,99	3,07	2,90	3,48	3,97	26,22
Total	media	12,59	10,36	14,32	15,67	10,48	12,99	10,64	8,01	10,96	11,04	117,06
	d.t..	5,12	4,25	4,67	5,71	4,04	4,29	3,69	4,16	5,87	5,93	38,51

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que el centro de interés de *Comidas y bebidas* es el área asociativa en la que los alumnos de los itinerarios de LE, PT y AL han contestado un mayor número de palabras: 20,14 ($\pm 6,79$); 13,10 ($\pm 4,67$) y 16,22 ($\pm 4,38$) de media, respectivamente. Sin embargo, los alumnos de EF han destacado en el centro de interés de *Animales*, contestando una media de 15,04 palabras por alumno ($\pm 4,23$). El centro de interés de *Profesiones* es el que ha registrado una media menor de palabras: 11,62 los alumnos del itinerario de LE ($\pm 4,75$); 8,12, los de EF ($\pm 2,9$); 6,89, los de AL ($\pm 2,26$) y, por último, 5,66 los alumnos cursando el itinerario de PT ($\pm 3,33$).

Asimismo, es de especial relevancia el hecho de que los alumnos de AL, pese a ser un número considerablemente reducido en comparación con los alumnos de los demás itinerarios, han superado en la media de palabras aportadas a los alumnos de los itinerarios de PT y EF en los centros de interés de *Partes del cuerpo humano*, *La ropa y Comida y bebidas* y a los alumnos de PT en *Animales*, *La escuela*, *Juegos y distracciones*, *Profesiones* y *TIC*. Sin embargo, son los que han obtenido unos resultados más negativos en los centros de interés de *La ciudad y Educación*.

Por último, reseñamos que los alumnos del itinerario de Lengua Extranjera inglés han demostrado tener un mayor léxico disponible en todos los centros de interés frente al resto de los alumnos, aunque esto es bastante previsible dado que la prueba se realizaba en lengua inglesa y han cursado más materias relacionadas con esta lengua en el Grado.

Los resultados de la ANOVA de un factor ($F=16,298$; $p=,000$) realizada para determinar si existen o no diferencias entre los itinerarios en relación con el número total de palabras, revelan la existencia de diferencias. Por su parte, las comparaciones post hoc, a través de la prueba de Scheffé, revelan que las diferencias se producen entre los itinerarios de LE y AL ($p=,002$), PT ($p=,000$) y EF ($p=,003$). Asimismo, existen entre los itinerarios de EF y PT ($p=,035$). En cuanto al análisis inferencial realizado para esta variable en relación con los distintos centros de interés, los datos obtenidos de las pruebas iniciales indicaron que se debían realizar pruebas paramétricas para los centros de interés de *Partes del cuerpo humano*, *Animales*, *La escuela*, *La ciudad*, *Profesiones* y *Educación* y pruebas no paramétricas para el resto de centros. La prueba ANOVA de un factor nos indica que sí existen diferencias significativas entre los itinerarios con respecto a todos los centros de interés apuntados anteriormente (1CUE: $F=10,175$, $p=,000$; 3ANI: $F=9,048$, $p=,000$; 5ESC: $F=4,376$, $p=,007$; 6CIU: $F=5,497$, $p=,002$; 8PROF: $F=11,885$, $p=,000$; 11EDU: $F=16,503$, $p=,000$).

Para conocer entre qué itinerarios se daban esas diferencias, se realizaron las pruebas post hoc, las cuales nos indicaron que existían diferencias significativas entre los alumnos del itinerario de LE en comparación con el resto de alumnos de los demás itinerarios en los centros de interés de *Partes del cuerpo humano*, *Profesiones* y *Educación*. En cuanto al léxico disponible de *Animales*, sí existen diferencias significativas entre los alumnos de LE y los de PT y AL pero no se dan tales diferencias con los alumnos de EF. Sin embargo, sí existen diferencias significativas entre los alumnos de este último itinerario y los de PT. Asimismo, la tabla 5 nos indica que sólo existen

diferencias significativas entre los alumnos del itinerario de LE y los del itinerario de PT en *La escuela* y en *La ciudad*.

Tabla 4

Pruebas Post hoc según la variable de agrupamiento de itinerario

Variable dependiente	(I) Itinerario	(J) Itinerario	Diferencia de medias		Intervalo de confianza al 95%		
			(I-J)	Error típico	sig.	Límite inferior	Límite superior
1CUE	LE	PT	6,729*	1,275	,000	3,09	10,37
		AL	5,143*	1,773	,045	,08	10,20
		EF	5,604*	1,306	,001	1,88	9,33
3ANI	LE	PT	5,839*	1,180	,000	2,47	9,21
		AL	5,222*	1,641	,022	,54	9,91
		EF	2,628	1,208	,201	-,82	6,08
	PT	LE	-5,839*	1,180	,000	-9,21	-2,47
		EF	-3,211*	1,112	,046	-6,39	-,03
		PT	3,852*	1,094	,009	,73	6,97
5ESC	LE	PT	3,852*	1,094	,009	,73	6,97
6CIU	LE	PT	4,079*	1,141	,008	,82	7,34
8PRO	LE	PT	5,964*	1,013	,000	3,07	8,86
		AL	4,730*	1,409	,014	,71	8,75
		EF	3,504*	1,038	,013	,54	6,47
11EDU	LE	PT	8,768*	1,365	,000	4,87	12,67
		AL	9,286*	1,898	,000	3,87	14,71
		EF	7,440*	1,398	,000	3,45	11,43

Fuente: elaboración propia

Al tratarse de más de dos centros de interés a los que había que realizarles las pruebas no paramétricas, se llevó a cabo la prueba H de Kruskal-Wallis, que nos indica que existen diferencias significativas entre los alumnos de los itinerarios y los cuatro centros de interés analizados: *La ropa* ($Z=10,474$; $p=,015$) con un tamaño del efecto intermedio ($d=,661$); *Comidas y bebidas* ($Z=18,252$; $p=,000$), *Juegos y distracciones* ($Z=12,708$; $p=,005$) y *TIC* ($Z=48,924$; $p=,000$) con un tamaño del efecto grande en estos tres centros ($d=1.002$; $d=,765$ y $d=2.471$, respectivamente).

Para identificar los itinerarios en los que se han producido esas diferencias significativas, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney

comparando los itinerarios por parejas y cuyos resultados muestra la tabla siguiente.

Tabla 5

Comparaciones múltiples a través de la prueba U de Mann Whitney en función del itinerario

	ROP	COM	JUE	TIC
LE – PT	Z=-3,054; p=,002‡; d=,955	Z=-3,782; p=,000‡; d=1,262	Z=-3,286; p=,001‡; d=1,04	Z=-5,717; p=,000‡; d=2,725
LE – EF	Z=-2,393; p=,017; d=,742	Z=-3,469; p=,001; d=1,167	Z=-1,694; p=,090; d=,505	Z=-1,088; p=,277; d=,319
LE – AL	Z=-1,589; p=,112; d=,604	Z=-1,363; p=,173; d=,512	Z=-1,205; p=,228; d=,44	Z=-3,315; p=,001; d=1,512
PT - EF	Z=-,941; p=,347; d=,254	Z=-1,049; p=,294; d=,285	Z=-2,342; p=,019; d=,661	Z=-5,616; p=,000; d=2,301
PT- AL	Z=-,762; p=,446; d=,247	Z=-1,722; p=,085; d=,58	Z=-1,229; p=,219; d=,403	Z=-1,326; p=,185; d=,433
AL - EF	Z=-,076; p=,936; d=,026	Z=-1,043; p=,297; d=,356	Z=-,399; p=,690; d=,134	Z=-3,001; p=,003; d=1,167

‡ p<.008 (Corrección de Bonferroni)

fuelle: elaboración propia

Por lo que respecta al itinerario de LE, encontramos diferencias significativas con el de PT en los cuatro centros de interés, con el de AL sólo en el centro de interés de *TIC* y con el de EF, en *La ropa* y en *Comidas y bebidas*.

En los centros de interés de *Juegos y distracciones* y de *TIC* se encontraron diferencias significativas entre los itinerarios de PT y de EF. Asimismo, también se observan diferencias significativas entre los itinerarios de AL y EF en cuanto a *TIC*, mientras que no existen diferencias significativas entre los itinerarios de PT y EF en ninguno de los cuatro centros de interés.

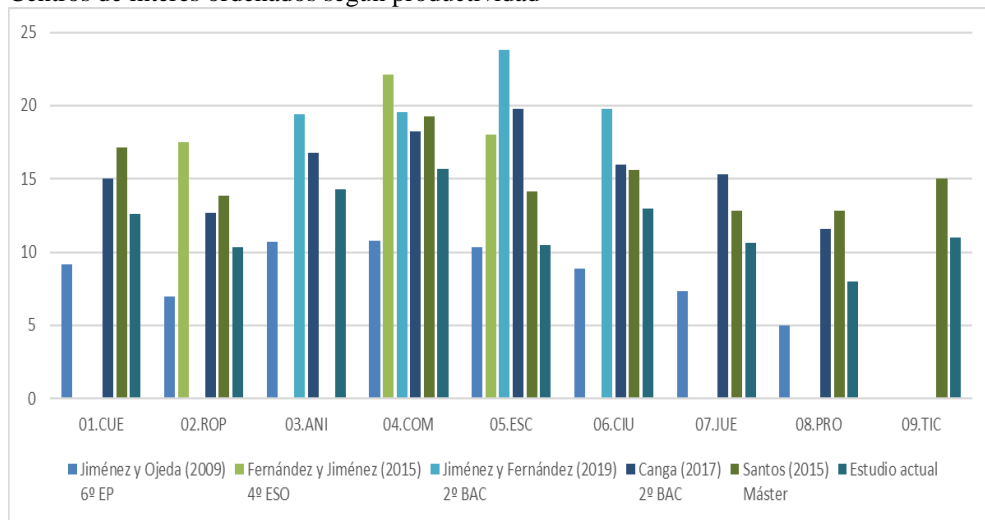
5.- Discusión de resultados

En relación con los resultados globales de la muestra en referencia a las palabras producidas, expusimos anteriormente que la cantidad ascendía a 9950, con un promedio de 117 palabras por informante. A este respecto, cabe preguntarse si los futuros maestros tienen un léxico disponible suficiente en los centros evaluados que, recordamos, se corresponden en su mayoría con las áreas asociativas trabajadas en Educación Primaria.

Puesto que no disponemos de estudios con una muestra de informantes igual a la nuestra, hemos optado por comparar nuestros resultados con otros estudios que evalúan la disponibilidad léxica en inglés de estudiantes de distintos niveles: por debajo del nivel de nuestros alumnos, con los trabajos de Jiménez y Ojeda (2009a), centrado en estudiantes de 6º de Primaria, Fernández y Jiménez (2015) en estudiantes de último año de la ESO y Jiménez y Fernández (2019) y Canga Alonso (2019), con alumnos de 2º de Bachillerato. Por encima del nivel de los estudiantes de este estudio, comparamos con los resultados de Santos Díaz (2015a), que evalúa la disponibilidad en un nivel universitario superior al nuestro. Hemos de decir, que esta comparación debe hacerse con cierta cautela ya que en algunos de los trabajos las áreas asociativas, no son totalmente coincidentes. Así, por ejemplo, mientras nosotros evaluamos el centro *TIC*, Santos Díaz (2015a) lo denomina *Ordenadores e Internet* lo que hace que las asociaciones puedan mostrar diferencias en número.

Los resultados, que se pueden observar representados en la figura 2, son un poco desalentadores, pues nos muestran cómo los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como los del Máster de Profesorado, superan en todos los centros de interés a nuestros estudiantes e incluso hay un centro, el de *La escuela*, con el que el futuro profesorado debería estar muy familiarizado, en el que el léxico disponible es muy similar al de los de 6º de Primaria.

Figura 2
Centros de interés ordenados según productividad



Fuente: elaboración propia

Explicar este hecho es realmente complicado, pero nos tiene que llevar a una reflexión profunda sobre la formación que dispensamos y a la necesidad de reforzar el léxico de los futuros docentes en relación con los diferentes temas que abordarán en Primaria.

Por lo que respecta a los centros más productivos, nuestros datos revelan que son el centro de *Comidas y bebidas* y el de *Animales* los que registran un número total de palabras mayor. Estos resultados coinciden con otros trabajos como el de Santos Díaz (2015a), el de Canga Alonso (2017), Agustín y Fernández (2014) o Jiménez y Ojeda (2009a), estudio este último en el que el segundo centro más productivo es el de *Animales*, como en nuestro caso.

Por lo que se refiere a los centros menos productivos, el centro de interés donde obtuvieron un menor número de palabras fue el de *Profesiones*, aspecto que es coincidente con los trabajos de Santos Díaz (2015a), quien también lo tiene entre los menos productivos, o con

Jiménez y Ojeda (2009a), Canga Alonso (2017) y Agustín y Fernández (2014), en los dos momentos en que evalúan a sus informantes.

Creemos con Michéa (1953) que la productividad en los diferentes centros viene determinada por el propio centro, esto es, por su coherencia semántica, pudiendo unos ofrecer más posibilidades de elección que otros. Asimismo, los materiales utilizados como base en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pueden haber tenido un papel relevante ya que condicionan la exposición al vocabulario de los distintos centros de interés por parte de los estudiantes (De la Maya, 2015).

Por lo que respecta a los resultados en rangos de vocablos, los mismos resultados los encontramos en Santos Díaz (2015a), exceptuando el centro *Educación*, por el que ella no pregunta. Así en ambos trabajos el centro de *TIC* ocupa el rango 1 en vocablos, lo que deja constancia, a juicio de esta investigadora, del papel predominante que juega el inglés en las nuevas tecnologías. Por lo que respecta a los centros menos productivos, *Partes del cuerpo humano* y *La ropa*, parece razonable pensar que esa menor productividad se deba su carácter más compacto.

La primera pregunta de investigación se interesaba por la influencia de la variable sexo en la disponibilidad de los futuros profesores de Educación Primaria. Esta variable ha sido ampliamente analizada en los trabajos de disponibilidad pues constituye una de las tradicionales de estos estudios.

Nuestros datos nos muestran que, aunque las chicas aventajan ligeramente a los chicos, la diferencia no resulta ser significativa. Estos resultados contradicen los obtenidos por Jiménez y Ojeda (2009b) y Jiménez Catalán (2010), quienes sí encuentran un efecto altamente significativo del sexo en las medias obtenidas por los chicos y chicas en la tarea de disponibilidad léxica que analizan. Asimismo, Fernández Fontecha (2010) también encuentra una significativa ventaja de las mujeres sobre los hombres en la prueba realizada, al igual que Agustín y Fernández (2014), quienes concluyen de su estudio que las mujeres

proporcionan significativamente más respuestas que sus compañeros varones en los dos momentos en los que recogen datos de la misma muestra (6º de Primaria y 3º de la ESO), de modo que las diferencias se mantienen en el tiempo, aunque disminuyen conforme los informantes se hacen mayores. Quizás sea esta conclusión a la que llegan estas investigadoras la que podría explicar la ausencia de diferencias en nuestro estudio pues es posible que, con el tiempo, dichas diferencias hayan disminuido hasta el punto de dejar de ser significativas.

Por otra parte, sí que encontramos resultados comunes a los nuestros en los estudios realizados sobre Español lengua extranjera (ELE) por González Fernández (2013), pues en su trabajo las mujeres registran más palabras que los hombres, aunque los valores no resultan ser significativos, y con Carcedo González (2000), que también observa en sus resultados una diferencia poco significativa en la influencia de este factor.

Finalmente, en relación con nuestra segunda pregunta de investigación que se interesaba por la influencia de la variable Itinerario de especialización, creemos lógico pensar que los alumnos del itinerario de inglés, que han cursado un mayor número de asignaturas de o en inglés, hayan obtenido resultados significativamente mejores en el total de palabras actualizadas, aunque estos no se producen en todos los centros ni con todos los itinerarios. Este resultado es el obtenido también por Santos Díaz (2015a) en su trabajo realizado con estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria, en el que también son los estudiantes que cursan la especialidad de inglés quienes obtienen resultados significativamente mejores.

Las diferencias que constatamos en los otros tres grupos, significativas en el caso de EF/PT, son más difíciles de explicar dado que han cursado las mismas asignaturas, con la misma planificación y, en algunos casos, incluso con el mismo profesorado. Sin embargo, una explicación a tales diferencias puede venir determinada por el nivel previo con el que acceden al Grado, que no haya permitido, en la escasa

formación en término de horas que reciben en el mismo, homogeneizar los distintos niveles con los que llegan a la Universidad. A este respecto, sería interesante realizar una prueba al iniciar sus estudios universitarios, que sirviera como diagnóstico de su léxico disponible, y otra al finalizarlos, para ver cuáles han sido los cambios que se han producido.

6.- Conclusiones

Una vez presentados los resultados de la investigación desarrollada, nos disponemos a exponer nuestras conclusiones, analizando las limitaciones del presente estudio y presentando propuestas de futuro.

Respecto de las conclusiones, cabe destacar, en primer lugar, que la disponibilidad léxica de la muestra presenta unos niveles bajos, en comparación con los niveles alcanzados por estudiantes preuniversitarios. En segundo lugar, el sexo de los alumnos no tiene influencia en la disponibilidad léxica de la muestra ya que, como hemos expuesto, no se muestran diferencias significativas en la producción total de palabras entre hombres y mujeres. Creemos, con Jiménez Catalán (2010), que no existen diferencias preestablecidas entre ambos sexos y que las divergencias que pueden resultar se deben más a la interrelación de variables individuales, tales como la motivación, la actitud frente al aprendizaje de la lengua extranjera, la predisposición al esfuerzo en este proceso de aprendizaje o el uso diferenciado de estrategias de aprendizaje.

En tercer lugar, sí existen diferencias en la disponibilidad léxica de los estudiantes según el itinerario de intensificación cursado, siendo el alumnado encuestado del itinerario de Lengua Extranjera aquel que tiene un léxico disponible mayor, lo que puede estar determinado por una mayor exposición a la lengua inglesa durante el cuarto curso.

En referencia a las limitaciones, debemos indicar que hemos encontrado algunas en relación al tamaño y composición de nuestra muestra, siendo nuestra intención ampliar el muestreo para, de un lado, corroborar los resultados obtenidos y, de otro, incluir otras variables de estudio como por ejemplo el tipo de instrucción recibida, ya que en la Universidad de Extremadura hay un grupo de clase que recibe enseñanza bilingüe y que no ha sido incluido en este estudio.

Finalmente, creemos que estos resultados, especialmente aquellos que hacen referencia al escaso léxico disponible de nuestros estudiantes, deben conducirnos a una reflexión profunda sobre la formación que reciben nuestros alumnos y a la inminente necesidad de incluir cambios sustanciales en la misma. Asimismo, sería interesante profundizar en algunas líneas de investigación enunciadas al dar respuesta a nuestras preguntas. Por otra parte, puesto que se trata de un proyecto en su fase inicial, deberemos completar el estudio de las todas las variables tomadas en consideración, así como profundizar en el estudio cualitativo de los datos, explorando otros aspectos no tenidos en cuenta en este trabajo.

Referencias bibliográficas

Agustín Llach, M. P., y Fernández Fontecha, A. (2014). Lexical variation in learner's responses to cue words: the effect of gender. En Rosa María Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (pp. 69-81). Dordrecht: Springer.

Bartol Hernández, J. A. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera: acerca del artículo de González Fernández. *Revista Nebrija* [en línea], 16. <https://doi.org/10.26378/rnlael816225>.

Borrego Nieto, J., Bartol Hernández, J. A., Fernández Juncal, C., y Hernández Muñoz, N. (2014). Displex. Investigación léxica. Recuperado de <http://www.displex.com>

Canga Alonso, A. (2017). Spanish L1 speakers' and EFL

learners' available lexicon. *Anuario de Estudios Filológicos*, XI, 5-23. <http://hdl.handle.net/10662/8066>.

Canga Alonso, A. (2019). Attitudes to English as a Foreign Language and Multilingual EFL Learners' Available Lexicon. En A. Jiménez-Muñoz y M. C. Lahuerta Martínez (Eds.), *Empirical studies in multilingualism. Analysing Contexts and Outcomes* (pp. 131-156). Bern: Peter Lang. Doi: <https://doi.org/10.3726/b15231>

Carcedo González, A. (1998). Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad. *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94. Doi: <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>

Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés*. Turku: Turun Yliopisto.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid: Anaya.

De la Maya Retamar, G. (2015). El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como lengua extranjera en la ESO. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4045?locale-attribute=pt>.

Dimitrijevic, N. R. (1969). *Lexical Availability; A New Aspect of the Lexical Availability of Secondary School Children*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.

Dupré, J.-B. (2007). *Disponibilité lexicale bilingue: le cas de jeunes locuteurs d'Ottawa*. Canada.

Echevarría, M. S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica de estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 61-78). Riopiedras: Universidad de Puerto Rico.

Fernández Fontecha, A. (2010). Gender and motivation in EFL vocabulary production. En R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages2* (pp. 93-116). Basingstoke: Palgrave Macmillan. Doi: https://doi.org/10.1057/9780230274938_5

Fernández Orío, S., y Jiménez Catalán, R. M. (2015). Lexical availability of EFL learners at the end of spanish secondary education: The effect of language program and prompt. *Es*, 36, 103-127. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22681>

Ferreira, R. (2006). *Disponibilidad léxica en inglés como lengua materna e inglés como lengua extranjera*. Universidad de Concepción.

Ferreira, R., Echevarría, M. S., y Echeverría, M. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomazein*, 21(1), 133-153. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/21/5_Ferreira.pdf

Germany G. P., y Cartes E., N. (2000). Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada. *Estudios pedagógicos* [en línea], 26, 39-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100003>.

Gontier, D. (1986). *Exécution, traitement, analyse et commentaire d'une enquête de disponibilité lexicale en milieu scolaire senegalais (classes de CM2, 5ème et 3ème)*. Université Marc Bloch, Strasbourg.

González Fernández, J. (2013). La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de Español como Lengua Extranjera. *Marcoele* [en línea], 16, 1-14. <https://doi.org/10.26378/rmlael816223>.

González Fernández, J. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera. *Revista Nebrija* [en línea], 16. <https://doi.org/10.26378/rmlael816223>.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du Français Élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

Herranz Llácer, C. V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica*

de Formación del Profesorado, 21(1), 143-159.
<http://hdl.handle.net/11162/150904>. Doi:

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>

Jiménez Catalán, R. M. (2010). Gender tendencies in EFL across vocabulary tests. En Rosa María Jiménez Catalán (Ed.), *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages* (pp. 117-138). Basingstoke: Palgrave Macmillan. Doi: https://doi.org/10.1057/9780230274938_6

Jiménez Catalán, R. M., y Dewaele, J. M. (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: emotion words versus non-emotion words. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>

Jiménez Catalán, R. M., y Fernández Fontecha, A. (2019). Lexical Availability Output in L2 and L3 EFL Learners: Is There a Difference? *English Language Teaching*, 12(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p77>

Jiménez Catalán, R. M., y Ojeda Alba, J. (2009a). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y Textos*, 30, 167-176.

Jiménez Catalán, R. M., y Ojeda Alba, J. (2009b). Girls' and boys' lexical availability in EFL. *ILT-International Journal of Applied Linguistics*, 157(57-76). Doi: 10.2143/ITL.158.0.2046920

López Chavez, J., y Strassburger Frías, C. (1991). Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual. En *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 91-112).

López González, A. M. (2014). Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE). En N. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 411-421). Málaga: ASELE.

López Morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan*. Universidad de Puerto Rico, MS.

Mackey, W. F., Savard, J. G., y Ardouin, P. (1971). *Le vocabulaire disponible du français*. Paris: Didier.

Martínez-Adrián, M., y Gallardo-del-Puerto, F. (2017). The effects of language typology on L2 lexical availability and spelling

accuracy. *International Journal of English Studies*, 17(2), 63. <https://doi.org/10.6018/ijes/2017/2/256411>

Michéa, R. (1950). Vocabulaire et culture. *Les Langues Modernes*, 44, 187-192.

Michéa, René. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les langues modernes*, 47, 338-344.

Mora Ramos, I. (2017). Análisis de la disponibilidad léxica de alumnos AICLE y no-AICLE de 6º de Primaria en dos lenguas extranjeras. *Exploring the Lexicon of Bilingual and Plurilingual Learners: Lexical Availability and Vocabulary Acquisition*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija* [en línea], 11(6), 78-100. <https://doi.org/10.26378/rnlael611177>.

Paredes García, F. (2014). A vueltas con la selección de centros de interés en los estudios de disponibilidad léxica para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE. *Revista Nebrija* [en línea], 16. <https://doi.org/10.26378/rnlael816224>.

Rodríguez, L. (2006). *La langue française au Manitoba (Canada): histoire et évolution lexicométrique*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Doi: <https://doi.org/10.1515/9783110909265>

Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Revista Lingüística*, 10(10), 311-333.

Santos Díaz, I. C. (2015a). *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado*. (Tesis Doctoral, Málaga, Universidad de Málaga). <http://hdl.handle.net/10630/10447>.

Santos Díaz, I. C. (2015b). El impacto de las estancias en el extranjero en el léxico disponible en francés e inglés de estudiantes de posgrado. *e-AESLA* [en línea], 1, 1-15. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/32.pdf>.

Santos Díaz, I. C. (2017). Incidencia de la lectura en el

vocabulario en lengua materna y extranjera. *OCNOS*, 16(1), 79-88. <https://doi.org/10.18239/ocnos>.

Santos Díaz, I. C. (2018). Incidencia del uso de la lengua extranjera (inglés y francés) en clase sobre el léxico disponible. *e-AESLA* [en línea], 4, 95-103. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/09.pdf>.

Šifrar Kalan, M. (2009). Disponibilidad léxica en Español como Lengua Extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 17, 165-182. Doi: 10.4312/vh.17.1.165-182

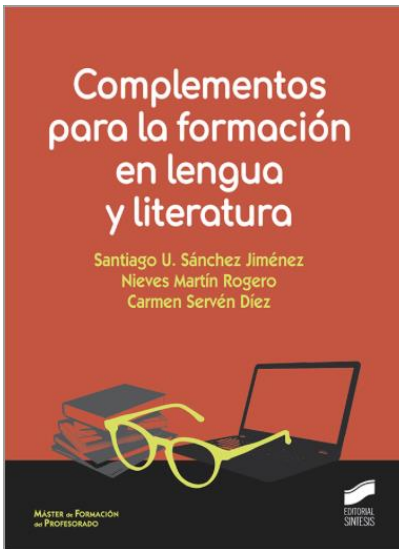
Reseñas bibliográficas

Bibliographic Reviews

Blanca Florido Zarazaga

Complementos para la formación en lengua y literatura

Sánchez Jiménez, S.U., Martín Rogero, N. y Servén Díez, C. (2018).
Complementos para la formación en lengua y literatura. Madrid,
Síntesis. 288 páginas. ISBN:9788491712374



Nos encontramos ante un nuevo paradigma cultural caracterizado por el avance vertiginoso de las TIC que modifica las nuevas formas de acceder al conocimiento, de comunicarnos y de conocer la realidad. Concretamente esta obra, destinada a la formación inicial en Lengua castellana y literatura, ofrece una serie de contenidos orientados al tránsito de las Humanidades a las Ciencias Sociales, donde se ubica la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Siendo habitual la existencia de diferentes niveles en los estudiantes de acceso al máster de profesorado, este manual también ofrece opciones para dicha nivelación epistemológica para, posteriormente, contribuir al desarrollo de las estrategias discursivas (orales, escritas y digitales) y, por tanto, de la competencia comunicativa y literaria del alumnado con un espíritu crítico conforme a las exigencias actuales.

Complementos para la formación en lengua y literatura cuenta con un total de 288 páginas, que consta de dos partes, lengua y literatura, quedando distribuida cada una de ellas en cinco capítulos. Asimismo, sería importante señalar que todos los capítulos que conforman esta obra siguen una estructura común: presentación de los distintos objetivos que se pretenden alcanzar al finalizar la lectura del

mismo, desarrollo del contenido, recursos web donde el lector puede acceder con el fin de profundizar aún más en las cuestiones tratadas, un resumen resaltando las ideas principales presentadas, actividades propuestas y, finalmente, un cuestionario de evaluación de respuesta múltiple por cada uno de los objetivos expuestos al principio.

Los cinco capítulos que conforman la parte de complementos de lengua han sido elaborados por Santiago U. Sánchez. En el primero expone que el lenguaje es una habilidad inherente al ser humano pudiendo tener la capacidad de aprender cualquier lengua; de ahí la variedad lingüística existente o, en otras palabras, la heterogeneidad lingüística. En cuanto a la heterogeneidad interna de una lengua, se reconocen variedades lingüísticas; esto es conjuntos de rasgos lingüísticos en función de diferentes ámbitos: sociales, geográficos, contextuales. Aunque el cambio lingüístico varía en función del tiempo (variedades diacrónicas). Dos son las macroáreas que comprenden la distribución geográfica del español: el español americano y el español europeo.

El siguiente capítulo se centra especialmente en los distintos niveles del sistema lingüístico. Cabe destacar que la producción del lenguaje se manifiesta a través de dos vías; la oral (señales fónico-acústica) y la escrita (señales gráfico-visuales). Desde una perspectiva material, el soporte oral es el medio común y, por tanto, es inestable y susceptible de cambio mientras que lo gráfico se basa en la aplicación de la normativa. El nivel morfológico se focaliza en los morfemas (unidades de significado), pudiendo actuar como morfología gramatical o léxica. En relación al nivel sintáctico, se combinan las palabras jerárquicamente con el fin de construir unidades estructurales. El nivel semántico se ocupa del significado de las expresiones: de la palabra (semántica léxica) y de la estructura oracional (semántica oracional).

De forma seguida, se expone que el hecho de construir estructuras con significado a través de la combinación de una serie de elementos tiene como desencadenante principal que no únicamente comprendamos la realidad sino también llevar a cabo intercambios

comunicativos con los demás; esto es el código lingüístico. Esta situación comunicativa está determinada por el anclaje de la interlocución (quién emite y quién recibe), así como por la manera de actuar de los participantes en un contexto comunicativo. Ante esto, se debe tener en cuenta que el contexto no es una entidad externa a los hablantes, ya que son ellos mismos quienes seleccionan, incorporan e interpretan los datos contextuales que estiman más relevantes en cualquier situación comunicativa. Habría que distinguir entre el contenido semántico que aportan las producciones lingüísticas (significado de código) y explicitar el contenido con la información contextual (significado contextual).

A continuación, señala que se suele usar indistintamente los conceptos de texto y discurso con el objeto de nombrar una entidad lingüística con valor comunicativo: texto atiende al producto y se asocia con la escritura, mientras que discurso refiere al proceso y se vincula a lo oral. Sin embargo, atendiendo a la materialidad lingüística, ambos términos se clasifican en géneros discursivos y tipos de texto en función de determinados criterios. El soporte discursivo (oral, escrito y digital) condiciona el tipo de discurso y, además, se asocia las prácticas discursivas con un tipo de soporte. También se le presta atención a dos dimensiones del discurso: externa (ámbito en que se enmarca una práctica discursiva) e interna (modo textual o secuencia textual). Son tres las propiedades que en todo texto se distinguen: adecuación, coherencia y cohesión.

El quinto capítulo sostiene que el acceso al fenómeno lingüístico se puede abordar desde dos perspectivas: reflexionar sobre el objeto de estudio (saber) y transferir el conocimiento (saber hacer). La enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo se ajusta a las propiedades del aprendizaje por competencias; transversal y gradual. Con respecto a la competencia oral, en los distintos diálogos de aula interviene dos operaciones cognitivas: la producción (hablar) y la comprensión (escuchar). En el caso de la competencia escrita nos encontramos ante operaciones cognitivas diferentes: escribir y leer. Las tres fases de la escritura formal son: planificación, textualización y revisión, mientras que los modos de leer un texto difieren en función del lector. La

competencia digital cuenta con dos dimensiones: tecnológica y comunicativa haciendo un uso consciente y reflexivo de la tecnología.

Los capítulos seis y siete que conforman la segunda parte han sido redactados por Nieves Martín. En el primero de ellos indica que, siguiendo la clasificación de la UNESCO, la literatura se inserta dentro del ámbito de conocimiento del arte y las humanidades convirtiéndose en un elemento de cohesión sociopolítica relevante en comparación con otros campos del saber. En el currículum de la ESO se establece que los contenidos literarios conforman junto con los lingüísticos una única asignatura. Frente a otras tipologías textuales, la literatura se caracteriza por presentar un lenguaje plurisignificativo. Rescatar que en toda actividad lectora influye los intereses y los objetivos del lector siendo sus principales funciones lúdico-evasiva a la par que estética. Todo ello requiere una aproximación interdisciplinar para aproximar la literatura a las aulas teniendo en cuenta que estamos inmersos en una sociedad multicultural y tecnológica.

En relación con el capítulo anterior, es en el siete donde esta misma autora pone énfasis en que el valor de las obras literarias recae directamente en la excepcionalidad de las tipologías o géneros literarios. Frente a la diversidad del fenómeno literario, Martín se centra en un modelo tradicional tripartito de la lírica, la narrativa o la épica y la dramática o el teatro. En el lírico se establece una serie de temas y tópicos en función de los intereses de los poetas y la cultura de cada época siendo la musicalidad del verso un factor motivante para los alumnos de esta etapa educativa. En el género narrativo resulta de vital importancia la instancia del narrador, así como las categorías de tiempo y espacio. Por último, el género dramático es el que más se equipara a la vida real debido a que se evidencia una mayor inmediatez comunicativa haciendo uso tanto de signos verbales como de los no verbales.

En el octavo capítulo, fruto de una labor conjunta entre Nieves Martín y Carmen Servén, establece una diferencia entre canon y best seller. Lo canónico son las obras que se consideran valiosas y dignas de

memoria, mientras que las súper ventas están ligadas al éxito comercial independiente del logro literario. Por ello, los profesores de Literatura se preguntan cómo deben seleccionar las obras y qué criterios deben seguir para que el alumnado mantenga una relación con la literatura. Algunos problemas con los que se encuentran son: los docentes actuales no han recibido suficiente formación literaria y la existencia de obras complejas para el alumnado. Una posible alternativa podría ser las adaptaciones o reescrituras literarias y así evitar la experiencia negativa. Durante el proceso de selección, dentro del contexto de enseñanza superior, no se puede olvidar que el fin es desarrollar la competencia literaria, así como los hábitos lectores.

Seguidamente, Carmen Servén apunta que el feminismo reclama un nuevo estatus para la mujer que se traduce en una serie de derechos que previamente estaban reservados a los varones. Tanto es así que a lo largo de la historia se ha discutido en muchas ocasiones sobre las potencialidades femeninas con el objeto de justificar el papel que se le asignaba a este género. En nuestro país no se dio un movimiento feminista en el siglo XIX, pero si existieron voces que proclamaron mejorar su condición social, tales como: Concepción Arenal, Benito Jerónimo Feijoo, etc. Los grupos feminista han logrado un cambio de mentalidad combinando la acción política y la cultural, siendo su herramienta conceptual la noción de género. Con el fin de eliminar los sesgos sexistas, el profesorado debe seleccionar recursos materiales y teóricos relativos al principio de igualdad de género. De esta forma, los estudiantes conocerán la voz de las mujeres, su manera de entender la realidad y sus perspectivas.

Por último, esta misma autora indica que el cine nace a partir de mediados del siglo XIX con una serie de innovaciones tecnológicas. Destacar también que los inicios del cine en España fueron dificultosos por motivos económicos y técnicas, pero fueron los jóvenes intelectuales vanguardistas los que se interesaron por ello. El cine se debe utilizar como herramienta didáctica en el aula por dos motivos: resulta atractivo para los alumnos y favorece la reflexión crítica de los distintos mensajes que nos ofrece. Así que no debe ser considerado un recurso alternativo, sino que forma parte de la generación Z. Ante esto,

la interacción cine/literatura resulta fundamental, pero sin olvidar que se trata de dos sistemas de comunicación distintos. Otra posible forma de narración audiovisual en el contexto de aula son los videojuegos, aunque la digitalización de textos literarios está muy avanzada (ciberliteratura) no resulta una tarea fácil en el proceso de e-a.

Blanca Florido Zarazaga
Universidad de Cádiz

Marta Ramos Grané

El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo

Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid, Siruela. 449 págs. ISBN: 9-788417-860790.



Con *El infinito en un junco*, Irene Vallejo ofrece una interesante crónica del libro en la historia de Occidente. Se trata de una obra didáctica, pero también divulgativa y optimista, cuyas fronteras traspasan el mundo de la educación, como atestiguan el premio El Ojo Crítico de Narrativa 2019 y las cinco ediciones que han visto la luz. Es un ensayo ligero, que cautiva al lector con un sinfín de anécdotas personales, en su mayoría compartidas por el público, y con un gran número de narraciones que vuelven el relato mucho más próximo de lo que podría pensarse *a priori*.

El ensayo se divide en dos grandes bloques bien diferenciados que se refieren respectivamente a Grecia y Roma, cuyas literaturas, historias, leyendas y tradiciones analiza y examina, siempre en comparación con las obras posteriores, mostrando la tesis principal de su estudio: que tanto la literatura como los libros en la actualidad son el resultado de un proceso de evolución y desarrollo continuo que no se puede explicar al margen de su propia historia.

La parte inicial, referida a Grecia, abarca desde el nacimiento de la escritura en tiempos de Asurbanipal con las primeras tablillas hasta más allá de la desaparición de la Biblioteca de Alejandría. Este edificio, junto con el Museo, es el elemento central de la esta primera sección del

ensayo, punto de partida y de llegada de toda la literatura precedente, así como fundamento de las bibliotecas actuales. Son muchas las historias que confluyen en la Alejandría de época helenística: la emulación de Aquiles por parte de Alejandro (y sus consecuencias, entre las que destacan la propia fundación de la ciudad y su establecimiento como símbolo griego), el legado de los Ptolomeos representado en la Biblioteca y el Museo (partiendo de su caza de libros por todos los rincones del mundo conocido), las primeras labores de traducción y análisis textual, la fabricación y el posterior negocio que se desarrolló en torno a la producción del papiro, el helenismo y los cambios sociales que se produjeron en dicho período o la invención del pergamino, fruto del desarrollo económico que llevó consigo la expansión de la escritura. Sin embargo, lo más destacable es cómo la autora encaja en la historia el papel de los libros, de la literatura y de la cultura y su transmisión, enfrentando todo ello a otros momentos históricos y a su producción literaria correspondiente, siendo los ejemplos más destacables el caso de la biblioteca de Oxford o la de la familia Medici en Florencia. Son también frecuentes los guiños a la actualidad y al uso de las nuevas tecnologías, ámbito en el cual se plantean distintas ideas con las que se refuta a quienes proclaman el fin de la cultura del libro tal como la conocemos. En este sentido, es esencial la aparición de figuras como Hesíodo (que sirve como pretexto para plantear la distinción entre autor anónimo y conocido), Demetrio de Falero, Aristófanes de Bizancio o la leyenda de la llamada “Biblia de los Setenta”. Se incluye también una detallada explicación de la forma de leer y de producir los libros en la Antigüedad, enfrentándola a la lectura privada y silenciosa de la actualidad, y del posible número total de libros existentes en aquel momento de la historia, explicando con ello la revolución intelectual que supuso su expansión.

No podían faltar los capítulos relativos al discutido papel de la oralidad y el nacimiento de los géneros en los primeros siglos de la literatura, desde los aedos hasta las lecturas en voz alta o, posteriormente, susurradas, contextualizando el paso de la literatura desde el ámbito público al privado y atribuyendo una gran importancia a la memoria, en la línea de los últimos estudios en dicho campo (especialmente vigente hoy en los debates sobre educación), partiendo

del conocido mito del *Fedro* sobre Theuth y Thamus. Asimismo, encontramos en la obra otro gran motivo de controversia entre los estudiosos, el nacimiento y el desarrollo del comercio de libros: su posible precio, los talleres de copia, las consecuencias que trajo consigo y cómo esto podría ser un indicador del grado de alfabetización de la sociedad. En este mismo sentido, se estudian los puntos que conectan la literatura con la educación, desde la selección de los textos hasta su conservación, precisamente por su papel en las escuelas.

Una sección importante, cuyos ecos se extienden por todo el ensayo, es la destrucción de los libros, tanto por causas accidentales como por la voluntad de ciertos individuos. En el segundo caso, se ahonda en la amenaza que ha llegado a suponer la literatura para los dirigentes políticos de distintas épocas, como es el caso de los primeros años del cristianismo o regímenes autoritarios y represivos como el nazismo.

No podemos pasar por alto cómo se indaga en el papel de las mujeres en toda la historia de cultura, prestándoles la atención que merecen, a partir de los escasos datos conservados, destacando especialmente a Enheduanna, Safo, Artemisia, Cleobulina, Hipatia, Sulpicia y las bibliotecarias de las últimas décadas. Se incide especialmente en el hecho de que esta exclusión es fruto de una paralela exclusión de las mujeres de los ámbitos sociales y políticos, salvo en muy contadas ocasiones.

Finalmente, la labor de los dirigentes cristianos y el destino de la Biblioteca de Alejandría ya en la época del dominio musulmán de Egipto, junto con la idea de cosmopolitismo, sirven como transición hacia la segunda parte de la obra: Roma.

Esta sección se abre con los mitos fundacionales de la Urbe, la introducción del alfabeto y la expansión por el Mediterráneo a partir del siglo III a.C., la cual supuso la absorción de la cultura griega y un deseo de imitación que marcó el devenir de la propia literatura latina. En este caso, se concede especial importancia tanto a los libros que procedían de botines de guerra como al papel de los esclavos en el comercio y en

la lectura de las obras literarias. Esto último se ejemplifica con el caso de Cicerón, explicando, una vez más cómo ha cambiado el acto de lectura desde sus primeros momentos hasta la actualidad.

Es extensa también la investigación sobre la distribución de copias (tanto personalmente como desde las primeras librerías) y la finalidad de los escritores al divulgar sus obras. Esto lleva a la autora a plantearse nuevamente el papel y el cauce de la educación, así como una posible ampliación del público lector, fruto de una nueva etapa de alfabetización. Una vez más, se destaca el papel de las bibliotecas públicas (y su financiación) de la mano de Escipión y, posteriormente, Asinio Polión, hasta que fueron establecidas en los grandes centros de ocio de Roma: las termas.

Siguiendo la evolución de los formatos ya planteada para el caso griego, se plantea en este punto el nacimiento de un nuevo formato y los sucesivos cambios que provocó el paso del rollo al códice. Y, retomando la explicación de la destrucción de las obras literarias, se detalla la labor fundamental de los copistas de todas las épocas, especialmente cuando se produjeron cambios en el soporte de la escritura, para la conservación de libros, respecto a lo cual se establece un nuevo paralelismo con la actualidad. Volviendo al ámbito de la represión y la censura, se presenta el ejemplo del historiador Cremucio Cordo, que conduce directamente al análisis de la autocensura, cuyo influjo es superior a cualquier tipo de censura externa.

No menos interesantes son los capítulos que tratan sobre la forma de escribir en los códices y la necesidad de dotarles de un título identificativo, que terminó derivando en la identificación del propio libro con una obra de arte no solo intelectual, sino también visual gracias a los miniaturistas y, posteriormente, al poder unificador de la imprenta.

Las referencias a la historia de Roma para explicar el devenir de sus libros son constantes, destacando especialmente la explicación sobre la formación del censo y la extensión de la ciudadanía a todos los habitantes del Imperio por parte del emperador Caracalla, que llevó a

nuevas diferenciaciones socioeconómicas. Lo que se pretende con estas alusiones es demostrar que la identidad romana se basó siempre en la identificación con unos símbolos culturales, a partir de los cuales se puede explicar fácilmente, por ejemplo, la *Eneida* de Virgilio. En un sentido histórico, cabe señalar cómo se analiza el fin del Imperio y del paganismo, que relegó la literatura a los monasterios.

Los últimos eslabones de la historia de los libros que presenta Irene Vallejo son la llegada del papel a Europa, con todas las implicaciones de un nuevo cambio de soporte y de un formato definitivo y mucho más cómodo que los anteriores, la aparición de los primeros humanistas y el desarrollo de la imprenta. Estas tres argollas de la cadena tienen unas fuertes resonancias hoy, por lo que, nuevamente, encontramos reflexiones sobre nuestra propia actualidad no solo como lectores, sino también como miembros de la sociedad.

Todas las ideas que se plantean a lo largo del ensayo llevan a dos claras conclusiones repetidas de forma incesante: el poder de las palabras, que se refleja en tanto en la censura y la prohibición como en la educación, y la continuidad de la literatura y de sus distintos soportes desde su misma invención. Se trata, pues, de una obra redonda, repleta de referencias internas, muy pensada y muy trabajada, con un apoyo bibliográfico excelente, lo cual se demuestra en todo momento en las intersecciones de la literatura y la historia del mundo clásico con la literatura occidental moderna. Todo el ensayo es un alegato en favor de la literatura, de los libros y de sus lectores, lleno de reflexiones personales que vuelven el relato más cercano al lector, permitiéndole identificarse con los lectores de antaño con la finalidad, una vez más, de mostrar el *continuum* que es la historia del libro.

Marta Ramos Grané

martarg@unex.es

Universidad de Extremadura



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán