

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



MONOGRÁFICO

**PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: NUEVOS
HORIZONTES EN LA ERA DE LO EMOCIONAL Y LO
POSCOMUNICATIVO**

Editor temático: Giuseppe Trovato

Tejuelo

Nº 34, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XIII. Septiembre de 2021

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: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

Editor temático: Giuseppe Trovato

Cáceres. 2021

335 páginas

CDU: 821.134.2:37.02

ISSN: 1988-8430

URL: <https://tejuelo.unex.es/>

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
 Dra. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Eva Inesta 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. António 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 Selfa Sastre, Universidad de Lleida, Spain
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain
 Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Claudia Gatzmeier, 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 Viecido, Universidad de Barcelona, Spain
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
 Dra. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
 D^a. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain
 Dr. Dorde Cuvardić 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 Diz-Plaja Tabaoda, 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 Özcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.
 Dra. Alexandra Santamaría Urbieta, 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 Ozcan, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.
 Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.
 Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus
 Dr. Semih Çalıkan, Aydın University, Istanbul, Turkey.
 Dr. Ahmet Güneşli, 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.
Dr. Mukaddes Sakalli Demirok, Near East University, Nicosia, Cyprus.
Dr. Ozge Hacfazhoğlu, Hasan Kalyoncu University, Turkey.
Dr. Elsa de Jesus Roma Nunes, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.

Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Universidad de Málaga, Spain.
Dra. María Remedios Fernández Ruiz, IES Gerald Brenan de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.
Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, 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

JCI. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q2 (2020). JCI 0,56.
SCOPUS de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2020), Factor de impacto 0,25.

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

FECYT: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2021 (Ministerio de Ciencia e Innovación).

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 2020: 9.6.

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 Inrecc: 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 Inrecc: 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 Inrecc: 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) v. 2.0: 33 criterios cumplidos.

Sherpa Romeo: color "grey".

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

Dialnet Métricas. Impacto 2019: 0,265; Revista 5 de 134.

REDIB. Clasificación global: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 76.772.

Index Copernicus Value (ICV), 2019: 96,77.

MLA (Modern Language Association).

DOAJ

REDINED

CARHUS PLUSH +

Preliminares/Preliminary

Propuestas y perspectivas de investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: nuevos horizontes en la era de lo emocional y lo poscomunicativo

A la altura del año 2021, en el contexto español el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura se configura a todos los efectos como un campo de estudio e investigación con una clara relevancia epistemológica y basado en los fundamentos del conocimiento científico, si bien en el pasado se daba una tendencia generalizada a relegar a un segundo plano todas las cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los idiomas. El panorama de hoy se ha transformado por completo. Sin entrar en mayores detalles acerca de cómo ha venido evolucionando esta disciplina hasta nuestros días, podemos afirmar sin ambages que los pasos que se han dado son de gran envergadura y disponemos de un amplio y variado abanico de estudios monográficos, artículos, contribuciones científicas y tesis que giran en torno a la didáctica de la lengua y la literatura. Los enfoques metodológicos y las perspectivas de análisis pueden variar considerablemente, pues los factores que entran en juego a la hora de llevar a cabo la investigación son de muy diversa índole: cabe considerar el contexto educativo, los destinatarios de la acción didáctica, los resultados que se quieren obtener, la actuación del

docente, por mencionar algunos de los aspectos susceptibles de condicionar y matizar la labor investigadora.

El número monográfico que presentamos a continuación titulado *Propuestas y perspectivas de investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: nuevos horizontes en la era de lo emocional y lo poscomunicativo* surge como el resultado de un conjunto de trabajos científicos que tienen en común el avance de la investigación emergente en torno a cuestiones relacionadas con la didáctica de la lengua y la literatura. Se trata de un número polifónico, pues en él se abordan con rigor científico y profundidad aspectos muy variados que han venido cobrando especial interés en el terreno de la didáctica y que siguen requiriendo un análisis pormenorizado.

Podríamos dividir el número monográfico en dos grandes bloques: uno dedicado a los estudios sobre didáctica de la lengua y otro orientado hacia la didáctica de la literatura. Dentro del primer bloque temático se enmarcan los artículos que reseñamos a continuación.

Simone Greco de la Universidad de Bari “Aldo Moro” (Italia) firma el estudio titulado *Comunicar y traducir: una perspectiva científica para un enfoque didáctico*. Durante algunas décadas del pasado la traducción se perfiló como la tónica en la enseñanza de segundas lenguas, dándose en llamar como el método tradicional o de gramática y traducción. Venimos asistiendo en fechas recientes a una rehabilitación del enfoque traductológico en la enseñanza de idiomas, motivada y justificada por el fenómeno de la comunicación plurilingüe e intercultural. Greco subraya que comunicar es el resultado de varias competencias que han de activarse e interactuar para que el acto comunicacional logre su fin comunicativo, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera y hace hincapié en la subcompetencia de la traducción, tanto en la modalidad directa (de la lengua extranjera hacia la lengua materna) como inversa (de la lengua materna hacia la lengua extranjera). En definitiva, se demuestra que la

comunicación y, por ende, la traducción, dependen de intrincadas redes de saberes que las posibilitan, a pesar de las interferencias o las pérdidas que pueden intervenir en el flujo del mensaje.

El estudio realizado por Rosaria Minervini de la Universidad de Salerno (Italia) con el título *Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE* aglutina –dentro de un marco didáctico– dos vertientes: la lingüística y la literaria. En concreto, la estudiosa aborda las unidades fraseológicas como elemento significativo para el desarrollo de la competencia fraseológica, en la que se combinan armónicamente la dimensión léxica y la comunicativa. Su enfoque de análisis aboga por la presentación de una batería de actividades didácticas encaminadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de estas combinaciones de palabras mediante la literatura. En efecto, no solo los estudiantes suelen mostrar curiosidad hacia estas expresiones, factor muy motivador para ellos, sino que el hecho de entender su significado en los casos de mayor opacidad es un juego, como resolver una adivinanza, y también porque perciben que aprendiéndolas entran en contacto con los usos reales de la lengua. Sin contar que el empleo de estas unidades propicia que se desarrolle una reflexión sobre la lengua materna.

Enfocándose en la actuación del profesorado de secundaria, María Victoria López Pérez de la Universidad Pública de Navarra, en su trabajo titulado *El reto de la Didáctica de la lengua académica: un análisis de las creencias y prácticas de profesorado de Secundaria sobre la enseñanza del vocabulario*, trata de las creencias de docentes sobre la lengua académica y su léxico, y sus prácticas para enseñar vocabulario. Su investigación de corte cuantitativo y con carácter exploratorio arroja luz sobre un área deficitaria en el campo de la didáctica de la lengua, esto es, el estudio la lengua académica y su didáctica en contextos escolares. En este sentido, la investigadora reconoce que los profesores son conscientes de la importancia de desarrollar la competencia académica de los estudiantes y admiten ser

responsables de enseñarla, aunque su disposición a prestarle atención en sus clases resulta moderada.

En *Análisis comparativo del uso de marcadores metadiscursivos en la evaluación formativa y sumativa online*, María Luisa Carrió-Pastor de la Universitat Politècnica de València se propone comparar la efectividad de la evaluación formativa y la evaluación sumativa al evaluar la comunicación en la realización de tareas online. La experimentación se llevó a cabo con alumnos de posgrado cuya lengua materna era el chino y tenían que realizar las tareas en español. Con el objetivo de identificar y examinar los resultados del experimento se tuvieron en cuenta varios parámetros como el uso de marcadores metadiscursivos, la interacción con el profesor y la comunicación efectiva. La estudiosa llega a la conclusión de que el grupo experimental ha adoptado más estrategias retóricas a través del análisis del uso de los marcadores, si bien es consciente de que se trata de un uso escaso si se tiene en cuenta el total de palabras de los dos corpus analizados. En última instancia, es posible afirmar que la evaluación formativa es más efectiva que la evaluación sumativa para fomentar la comunicación entre alumnos y mejorar la producción de la lengua meta.

En el bloque dedicado a los estudios sobre didáctica de la literatura tiene cabida el resto de los artículos de este número monográfico que ilustramos a continuación.

Centrado en los modos de lectura y en la concepción del libro, el estudio titulado *Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción* y firmado por Manuel Francisco Romero Oliva, Hugo Heredia Ponce, Ester Trigo Ibáñez y Carmen Romero Claudio de la Universidad de Cádiz, aborda la proliferación de los libros ilustrados de no ficción que –desde una concepción novedosa manipulativa de libro-objeto– abogan por una hibridación entre lo analógico y lo digital de cara a la divulgación del saber científico y el desarrollo paulatino de la

competencia informacional de la infancia y la juventud. Los autores del artículo se han ocupado de diseñar y validar una parrilla de análisis documental que permitirá analizar en profundidad los libros ilustrados de no ficción y se presenta la configuración de una plataforma digital interactiva que actuará como repositorio y portal virtual de encuentro para las personas interesadas en este tipo de libros. Para validar el instrumento se ha contado con el criterio de personas expertas en el ámbito que han aportado su visión crítica, lo que, junto al proceso de validación estadística, ha permitido configurar un instrumento fiable y extrapolable a otros contextos de investigación.

Noelia Ibarra-Rius de la Universitat de València en *Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo* enfoca sus reflexiones en el papel del cómic contemporáneo como espacio clave para el diálogo con el lector. La estudiosa centra su investigación en una muestra representativa de títulos en los que se abordan diferentes posibilidades de la diversidad funcional. Selecciona, pues, una tríada de obras paradigmáticas en cuanto a la representación de la diversidad funcional en el cómic iberoamericano contemporáneo se refiere, con el fin de trascender concepciones restrictivas de la lectura y en especial, la lectura literaria concebida como una materia escolar que solo posibilita la aproximación a los clásicos. En última instancia, la investigadora pone de relieve que la educación literaria puede aportar una valiosa contribución a la educación inclusiva y desentrañar falsos tópicos en lo referente a la diversidad concebida en su sentido más amplio.

Una propuesta novedosa en la formación docente procede del artículo firmado por José Rovira-Collado, Mónica Ruiz-Bañuls, Francisco Antonio Martínez-Carratalá e Isabel Gómez Trigueros de la Universidad de Alicante: *Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente*. En esta investigación los autores proponen la evolución de la práctica de las constelaciones literarias a través de los

conceptos de multimodalidad y narrativas transmedia. A este respecto, llevan a cabo un análisis cuantitativo de dos experiencias concretas realizadas durante el curso académico 2019-2020 en la Universidad de Alicante. Las mencionadas experiencias confirman las posibilidades de esta práctica en la formación del profesorado, con el objetivo principal de desarrollar el concepto de intertextualidad entre el alumnado.

En una línea similar a las dos contribuciones anteriormente reseñadas, se sitúa también el artículo firmado por Josep Ballester-Roca y Jeroni Méndez Cabrera de la Universitat de València, con el título *Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia*. Está claro que hoy en día la lectura literaria ha cambiado considerablemente con respecto a las décadas pasadas, pues los referentes literarios están filtrados por una multiplicidad de modos y medios de expresión que integran diferentes tipos de discursos (textuales, visuales, sonoros, interactivos). Pues bien, concibiendo las nuevas alfabetizaciones lectoras como experiencias mediáticas integradas, que abarcan propuestas y proyectos transmedia con vistas a la educación literaria, como estudio de caso significativo, los estudiosos acometen un análisis cualitativo de *Red Dead Redemption 2* como muestra emblemática de videojuego que cuenta con interesantes elementos intradieгéticos e intertextualidades que favorecen el fomento lector, considerando sus implicaciones en lo relativo a la lectura de ciertos clásicos literarios y valorando las posibilidades de este medio de cara al desarrollo de la competencia literaria.

Centrándose en el papel que juegan las neurociencias en el ámbito educativo, Eva Álvarez Ramos, Belén Mateos Blanco, Agustín Mayo-Iscar de la Universidad de Valladolid junto con Leyre Alejaldre Biel de la Columbia University firman el artículo que lleva como título *El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso*. Partiendo del postulado de que el cerebro tiende a guardar con una mayor precisión y a un mayor largo plazo aquellos

acontecimientos, saberes, experiencias que están directamente relacionados con una emoción, bien sea positiva, bien sea negativa, los autores de este estudio se plantean descubrir si los recuerdos y emociones adscritos a la lectura a lo largo de la infancia tienen una influencia directa a la hora de adquirir el hábito lector. Su investigación de tipo mixto apunta la necesidad de seguir indagando y profundizando en el papel de los recuerdos y las emociones en el fomento de los hábitos de lectura desde edades tempranas.

Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil de José Vicente Salido López de la Universidad de Castilla-La Mancha, se centra en la evolución de la literatura infantil española a lo largo de las últimas cuatro décadas. A partir de una selección de lecturas infantiles publicadas entre 1980 y 2020, se corrobora que la imagen es un recurso dotado de un enorme potencial en el contexto de la coeducación. Mediante el recorrido emprendido, el autor extrae tres conclusiones interesantes en relación con los estereotipos de género: i) en las obras de las primeras décadas que son objeto de estudio se identifican representaciones estereotipadas en los tres parámetros analizados; ii) en las ilustraciones de las últimas décadas disminuyen las representaciones estereotipadas como resultado de los avances sociales en el ámbito de la igualdad; y iii) la imagen es presentada como un recurso dotado de gran potencial para ofrecer una respuesta a los procesos de coeducación, pues sus aportaciones testimonian claramente la presencia de un proceso evolutivo en lo que a los roles y estereotipos de género atañe.

La panorámica que acabamos de ofrecer muestra claramente cómo viene evolucionando el campo de la investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Existen nuevos paradigmas a la altura del año 2021 ante los cuales ya no es posible hacer la vista gorda al concebir la aplicación de varios enfoques científicos a la investigación en didáctica y los artículos que conforman el presente número monográfico lo ponen de manifiesto.

La coordinación temática del presente monográfico ha representado tanto un desafío, dada la responsabilidad de tener que afrontar una tarea tan compleja, como una labor realmente estimulante y motivadora. Aparte de haber podido contar con la contribución de estudiosos, investigadores y expertos españoles e italianos de reconocida y dilatada trayectoria académica e investigadora, queremos subrayar la imprescindible y valiosa colaboración recibida de manera constante por parte de los Directores de la Revista que acoge este monográfico, de ahí que queramos manifestar un agradecimiento muy especial a los doctores José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo por el apoyo y el excelente trabajo realizado de manera sistemática para que este monográfico pudiera ver la luz. La escrupulosidad y la meticulosidad con las que se han llevado a cabo, primero el proceso de revisión por pares ciegos y, a continuación, de edición son firme garantía del rigor científico y metodológico del que todos y cada uno de los artículos que conforman el presente monográfico están dotados.

Sin más preámbulos, alentamos a todos los lectores de *Tejuelo*, investigadores, estudiosos, profesores de lengua y literatura interesados/as en bucear entre las páginas de este monográfico, ya que consideramos que podrán encontrar útiles e interesantes motivos de reflexión e inspiración de cara a su labor docente e/o investigadora, así como vislumbrar las nuevas y emergentes líneas de investigación en el área de didáctica de la lengua y la literatura.

Giuseppe Trovato

Università Ca' Foscari Venezia

Artículos /Articles

Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil

Diachronic analysis of gender roles and stereotypes in illustrations of children's and young adult literature

José Vicente Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

josevicente.salido@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9165-6176>

Pedro V. Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

pedrovictorio.salido@uclm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3447-5365>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.15

Fecha de recepción: 09/03/2021

Fecha de aceptación: 14/07/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Salido López, J. V., y Salido López P. V. (2021). Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 34, 15-48.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.15>

Resumen: El presente artículo consiste en un análisis diacrónico de la literatura infantil española de las últimas cuatro décadas. Busca el objetivo de estudiar la repercusión de los avances en el ámbito de la igualdad logrados en los últimos años. Para ello, a partir de una selección de lecturas infantiles publicadas entre 1980 y 2020, analizamos las ilustraciones que contienen atendiendo a elementos que pueden suponer la representación de estereotipos tradicionales sobre los roles sociales y caracterizaciones de hombre y mujer. El análisis demuestra la evolución que se ha experimentado en relación con la superación de determinados estereotipos que son recurrentes en obras de los primeros años de la década de los 80, en especial en las obras publicadas en la última década estudiada.

Palabras clave: literatura infantil; ilustración; estereotipo; imagen.

Abstract: This article consists of a diachronic analysis of Spanish children's literature of the last four decades. It seeks the objective of studying the impact of the advances in the field of equality achieved in recent years. To this end, based on a selection of children's readings published between 1980 and 2020, we analyze the illustrations they contain, paying attention to elements that may imply the representation of traditional stereotypes about the social roles and characterizations of men and women. The analysis shows the evolution that has been experienced in relation to overcoming certain stereotypes that are recurrent in works from the early years of the 1980s, especially in works published in the last decade studied.

Keywords: children's literature; illustration; stereotype; image.

I ntroducción

Los avances que se van logrando en el terreno de la igualdad tienen a la vez causa y efecto en el ámbito de la educación formal. La coeducación se ha convertido en un pilar fundamental dentro de cualquier currículo educativo y es el camino para seguir dando pasos en una parcela en la que aún queda mucho por hacer. Por ejemplo, sigue pendiente la superación de determinados estereotipos sexuales de origen social y transmisión cultural que, como demuestra su evolución en el tiempo, pueden ser corregidos.

En el presente trabajo buscamos precisamente analizar la repercusión de esos avances de la coeducación en la representación gráfica de hombres y mujeres dentro de la literatura infantil y juvenil. En una revisión diacrónica que abarca las cuatro últimas décadas, proponemos el estudio de las ilustraciones de algunas de las publicaciones para el público infantil más relevantes en el ámbito hispanico para observar la presencia de estereotipos de género, las

estrategias para su representación y, cuando la hay, la mitigación o superación de los roles y caracterizaciones sexistas.

Nos centramos en la horquilla temporal entre 1980 y 2020 porque es con el desarrollo de la transición y el inicio de la democracia en el último lustro de la década de los setenta cuando se inicia una metamorfosis cultural significativa que permite visibilizar y materializar los derechos civiles, políticos y sociales de la mujer con el avance en políticas de igualdad. En el ámbito social, es a partir del año 80 cuando se promulgan diferentes leyes que hicieron visibles políticas de igualdad efectiva de oportunidades, así como principios no discriminatorios por cuestiones de género (Lombardo y León, 2014). Desde ahí, paulatinamente esos avances sociales han ido llegando al ámbito de la ilustración de la literatura infantil y juvenil y ese análisis es precisamente el objetivo de nuestra aportación.

Obviamente, este reflejo podría rastrearse también en el componente textual, pero abordar esa doble perspectiva rebasaría con mucho los límites de este trabajo. Por ello, nos fijamos como objetivo principal de la investigación el estudio del mensaje visual desde el punto de vista de la coeducación en los peritextos. Somos conscientes de la complementariedad de ambos lenguajes (textual y visual), pero se trata de dos componentes diferentes que requieren de inicio un análisis independiente al que no podemos llegar en este momento.

En definitiva, en este estudio, a partir de la definición del concepto de *estereotipo* y de la revisión de la importancia de la literatura en su configuración, se plantea el análisis de un corpus de ilustraciones que forman parte de las obras publicadas entre 1980 y 2020. Se pretende observar cómo se ha tratado la representación de los estereotipos de género y comprobar si los avances que se han hecho en las últimas décadas en el campo de la igualdad han tenido calado entre las estrategias utilizadas por los ilustradores a la hora de poner imagen a los hombres y mujeres que protagonizan la historia de cada obra analizada.

1. A propósito del concepto de estereotipo

A pesar de las dificultades que supone dar con una definición más o menos precisa, y a la vez integradora, del estereotipo (Fernández-Montesinos, 2016), podría entenderse de manera general como «a way of representing and judging other people in fixed, unyielding terms» (Pickering, 2007, p. 4773). Consiste en la configuración de una idea prototípica, no científica y de carácter subjetivo que permite la formación de expectativas sobre una determinada realidad, con frecuencia relacionada con referentes humanos, aunque aplicable a campos de diversa naturaleza.

Desde un punto de vista cognitivo, el estereotipo es un factor esencial en el proceso de aprendizaje porque sirve para simplificar la realidad y, en consecuencia, para aprehenderla con más facilidad (Pla, Adam y Bernabéu, 2013); también porque, entre otras funciones, colabora en la socialización del individuo al desarrollar en él una conciencia de pertenencia al grupo con el que comparte esos patrones de clasificación y caracterización (González, 1999).

No obstante, la formación de esas representaciones prefijadas también puede suponer la adquisición de prejuicios (negativos o positivos) que, por lo general, se vinculan culturalmente a la conceptualización de determinados grupos sociales (Dovidio, Evans y Tyler, 1986; García-Prieto y Arriazu-Muñoz, 2020), llegando en ocasiones a condicionar nuestro comportamiento y el de los demás (Heilman, 2001; Steele, 1997).

En este grupo de imágenes sociales pueden incluirse determinados estereotipos sexuales que equivalen a representaciones culturales sobre las características que deben poseer hombres y mujeres como grupos sexuales genéricamente diferentes y sobre sus roles dentro de la sociedad (Boch y Ferrer, 2003; de Lemus, 2007; Fiske y Stevens, 1993; Morales y López, 1993; Moya, 2003; Pla, Adam y Bernabéu, 2013; Velasco, 2009).

Para explicar el origen de estos estereotipos, García (2005) aporta distintas teorías: la sociobiológica, la psicodinámica y el constructivismo social. La primera de ellas pretende explicar el comportamiento individual derivado de la percepción de diferencias sexuales en relación con un modelo instintivo marcado por las diferencias fisiológicas de hombres y mujeres. La segunda se relaciona con el ámbito de la psicología y vincula el origen del estereotipo con el proceso de identificación primaria del niño con el padre, en tanto que tiene su objeto de deseo en la madre, y de la niña con la madre por el planteamiento inverso. La tercera teoría se fundamenta en las diferencias de género en la educación y en el contexto social, considerando el género una construcción del lenguaje, de la historia y de la cultura.

Es decir, la formación del estereotipo de género depende de factores biológicos y psicológicos que derivan de elementos instintivos o automáticos en el desarrollo cognitivo del individuo, pero también de factores de aprendizaje que proceden de la asunción de usos y comportamientos sociales. Precisamente este componente constructivista es el que permite explicar los cambios de los roles y de los estereotipos en función de la evolución ideológica de las sociedades.

Este fenómeno de cambio ha quedado demostrado, para el caso de la cultura occidental, en diversos estudios que han analizado las modificaciones en la percepción de las características prototípicas de hombres y mujeres en función del avance de sus roles dentro de la sociedad (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2007 y 2014; Diekman y Eagly, 2000; Diekman, Eagly, Mladinic y Ferreira, 2005; García-Retamero, Müller y López-Zafra, 2009; González, 1999; Hoffman y Hurst, 1990; Jost y Hamilton, 2005; López-Sáez, Morales y Lisbona, 2008; López-Zafra, García-Retamero, Diekman y Eagly, 2008; Moya y Pérez, 1990; Vignera, 2018). En ellos queda demostrada la capacidad que tienen las culturas para moderar y corregir determinados desvíos en los estereotipos, bien por procesos naturales, bien mediante la aplicación de mecanismos desafiantes que cuestionan y transforman los elementos de dominación que vienen impuestos por tradición (García-Prieto y Arriazu-Muñoz, 2020).

Por ello, una vez comprobada la evolución en las percepciones sociales sobre las características y roles de género en la cultura occidental, pretendemos analizar en un estudio diacrónico su reflejo en la literatura infantil. El interés por este tipo de obras radica, en primer lugar, porque son una herramienta formativa que se emplea desde las primeras etapas de desarrollo, un momento clave en la conformación de estereotipos, y, en segundo, por la importancia del componente visual en este tipo de textos, un factor esencial en la configuración de las representaciones mentales estereotipadas.

2. La importancia de la educación: la imagen en el tratamiento de los estereotipos

La capacidad de intervención en la estereotipia de género y, en consecuencia, la posibilidad de corregir las actitudes o comportamientos sociales que se derivan de ella han hecho que la coeducación se convierta en un componente esencial en el proceso formativo desde sus primeras etapas (Salamanca, 2014). Diversos estudios han demostrado que hacia los 3-4 años empieza a surgir la conciencia de las diferencias sexuales y, con ella, los patrones sociales sobre comportamientos, actitudes y roles de cada sexo (Aznar-Díaz y Fernández-Martín, 2004; Guil-Bozal, 1998; Unger, 1989). Así se entiende que en los últimos años hayan proliferado propuestas que abordan la coeducación en los niveles formativos básicos (Rodríguez, 2016; Tomé, 2002; Vega, 2012).

En lo que toca a la literatura, algunas de las funciones que se le suponen en esas primeras etapas educativas tienen que ver con la comprensión del mundo desde un enfoque sociocultural concreto (Cervera, 1989; Colomer, 2008; Guimarães, 2013; Schon y Berkin, 1996) y con la adquisición de una axiología dependiente también de una determinada sensibilidad social (Saneleuterio y López, 2019).

En este proceso de interiorización de lo que la sociedad considera correcto o incorrecto en el aprendizaje de normas y valores sociales los libros infantiles ofrecen numerosas posibilidades (Ros,

2012/13), también en el ámbito de los estereotipos de género, como demuestran distintos estudios que analizan la representación de los roles sexuales en la producción literaria infantil y sus repercusiones en el comportamiento del niño (Ashton, 1978; Azevedo, Balça, Selfa y Zamith, 2015; Brugeilles, Cromer y Cromer, 2002; Hamilton, Anderson, Broaddus y Young, 2006; Masats y Creus, 2006; Martínez y Torres, 2014; Pastor, 2014; Peterson y Lach, 1990).

En el caso de las lecturas infantiles, interviene otro factor esencial en la configuración del estereotipo: el de la frecuente presencia de imágenes, un elemento que sirve de apoyo para la comprensión lectora y que es esencial en la configuración del significado y en la calidad de los libros infantiles (Martín-Macho y Neira-Piñero, 2018), pero que influye a la vez en la representación estereotipada de la realidad. Desde la Psicología, el constructivismo demuestra cómo el niño edifica su universo a partir de su relación con los objetos (con lo que ve), siendo la imagen mental una relación que hace nuestro pensamiento entre lo que ve y lo que recuerda de ese objeto en su ausencia (Campos y González, 2017; Paivio, Rogers y Smithe, 1968). Ahí radica la relación del estereotipo con la ilustración infantil, que tradicionalmente ha colaborado en la representación prototípica de roles sexistas en la sociedad (Terrón y Cobano-Delgado, 2008; Turin, 1989, 1995, 1996 y 2002; Weitzman, Heifler, Okada y Ross, 1972) y que, en los últimos años, se esfuerza por superarlos (Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019; Moya-Guijarro y Cañamares-Torrijos, 2020).

3. El análisis de la representación de estereotipos en las ilustraciones de la literatura infantil

3.1. Objetivos

A partir de los estudios citados, puede concluirse que la ilustración en las obras infantiles es un elemento que recoge y transmite los estereotipos sexuales que imperan en una determinada sociedad, y, por ende, también puede ser reflejo de las modificaciones que pueden sufrir como consecuencia de los avances en el ámbito de la igualdad.

Precisamente, ese valor de indicador de la evolución del pensamiento social es lo que motiva el presente estudio, que busca revisar con criterios diacrónicos los rasgos generales en la representación de la mujer y del hombre dentro de los libros infantiles.

De esa revisión temporal de las ilustraciones que pueden tener asociados sesgos relacionados con la estereotipia de sexo se pretenden los siguientes objetivos:

- Valorar la funcionalidad de la imagen asociada a narrativas infantiles desde el punto de vista de la coeducación.
- Analizar comparativamente la representación de estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil española en obras publicadas entre los años 1980-2020.
- Comprobar si los avances que se han hecho en las últimas décadas en el campo de la igualdad se ven reflejados en la representación de hombres y mujeres en la literatura infantil y juvenil.

3.2. Metodología

El análisis de ilustraciones se aborda desde una metodología descriptiva de carácter cualitativo que estudia tres parámetros relacionados con la representación estereotipada de personajes masculinos y femeninos en la ilustración literaria: la caracterización y los atuendos con sesgos sexistas (Turin, 1995), los artefactos manejados y las acciones desarrolladas (Crabb y Bielawski, 1994; Hamilton et al., 2006) y la aportación de las localizaciones de los personajes con un valor simbólico (Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019).

La muestra seleccionada se compone de un total de 40 obras ilustradas publicadas en el ámbito español entre 1980-2020¹, fijando

¹ Véase la relación de obras analizadas en el anexo que acompaña a este artículo. Tratamos como dos obras independientes las dos ediciones de *Cucho*, de José Luis Olaizola (1982, 2018), en tanto que las ilustraciones, que son nuestro objeto de análisis, pertenecen a autores diferentes (Antonio Tello y Paula Blumen) y, además,

como criterio para su incorporación al estudio que sean obras premiadas². La premisa de selección de libros ilustrados premiados se impone para asegurar que son obras que representan una manera particular de entender la literatura infantil en cada momento y para garantizar la influencia en el colectivo infantil y juvenil.

Todas las obras analizadas forman parte de colecciones de literatura infantil del ámbito español. Aunque contamos con algún autor extranjero, como el boloñés Carlo Fabretti o el argentino Franco Vaccarini, su inclusión en la lista de análisis se justifica por haber sido premiados y publicados en editoriales españolas. Y el mismo criterio es el que se ha aplicado en la selección de ilustradores e ilustradoras. El objetivo de nuestro trabajo es ver el avance diacrónico en la representación de estereotipos en el ámbito hispánico, de ahí que hayamos desechado cualquier obra publicada fuera de ese contexto. Una visión internacional del asunto obligaría a un diseño de análisis mucho más complejo que no puede ser abordado en los límites que fijamos para este estudio.

Los títulos seleccionados en la investigación giran en torno a las edades de 7 a 11 años, pues es en esta franja donde se da con más frecuencia la presencia de imágenes que refuerzan el texto (Borda, 2006). Atendiendo a la clasificación de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002), en los primeros momentos de este intervalo la imagen se

suponen una evidencia para la demostración del avance ideológico en la representación gráfica.

Aunque semióticamente existen diferencias en la interrelación entre imagen y texto en el libro ilustrado, el álbum ilustrado o el cómic (Arizpe y Styles, 2004), para nuestro fin tales diferencias en la función comunicativa no son significativas. Por ello, no incluimos como variable el género de la obra, en tanto que la representación estereotipada no depende de las interrelaciones de significado entre texto e imagen.

² Entre la selección incluimos obras ganadoras del Premio Barco de Vapor, de SM, del Premio Lazarillo de Ilustración, del Premio Nacional de Narrativa Infantil y Juvenil, del Premio Internacional del Álbum Ilustrado Edelvives y del Premio de Concurso de Narrativa Infantil Vila d'Ibi. Seleccionamos aquellas obras que cuentan con ilustraciones que responden a nuestros intereses por incluir elementos susceptibles de ser analizados en relación con la estereotipia de género.

presenta como un refuerzo esencial del texto y con un alto porcentaje de presencia en la obra, lo que las hace ideales para nuestros intereses.

En cuanto a la distribución por año de publicación, la selección se compone de 6 obras publicadas en la década de los 80, 8 en la década de los 90, 8 en los años 00, y 18 en la última década analizada. El desfase se justifica por el aumento de signos de superación de estereotipia en los últimos años, con representaciones más variadas en los roles que requieren una selección más amplia que dé cuenta de un fenómeno que, como veremos, se materializa en diversos detalles gráficos.

3.3. Resultados³

3.3.1. Caracterización de personajes en las ilustraciones de la literatura infantil: análisis de la evolución de los estereotipos de género



Fig. 1. Ilustración de Antonio Tello en *Cucho*, de José Luis Olaizola (1983)

Aunque a partir de la década de los 80 la imagen femenina experimentó una apertura bastante significativa que representó la ruptura con los cánones tradicionales, algunas ilustraciones de la literatura infantil de estos años no dejan de ser un testimonio de los prototipos masculino y femenino de los años centrales del siglo XX. Ejemplo de ello se encuentra en las representaciones que Antonio Tello realizó para *Cucho*, de José Luis Olaizola, en su edición de 1983 (Fig. 1), donde el hombre viste de pantalón y chaqueta y la mujer se presenta con falda y delantal, símbolo

³ Las imágenes utilizadas en este artículo solo tienen finalidad docente e investigadora. No existen fines lucrativos.

este último del rol de cuidadora del hogar asociado tradicionalmente con la mujer (Turin, 1995)⁴.



Fig. 2: Ilustración de Paula Blumen en *Cucho*, de José Luis Olaizola (2018)

Las mismas características para la representación del género femenino que se encuentran en la obra de Olaizola aparecen en las ilustraciones de *Un duende a rayas*, de María Puncel (1983). La abuela Rosalía, a la que puso imagen Margarita Puncel, se presenta ante el lector realizando tareas de costurera y con una caracterización que se convierte prácticamente en una réplica de los atuendos del dibujo de Antonio Tello en *Cucho* (Fig. 3).

Un solo de clarinete, de Fernando Almena (1983), libro infantil ilustrado también por Margarita Puncel, es otro ejemplo de esa perpetuación en los ochenta de los prototipos de hombre y mujer propios de las décadas centrales del siglo XX. En este caso, la historia gira en torno a la vida de Ramón, un joven que veraneaba en Corralejo de la Sierra, el pueblo de sus abuelos. Las imágenes realizadas por Puncel presentan al abuelo con ropa clásica, con boina y bigote. Mientras, la representación de la abuela responde a las características que se han descrito en *Cucho* o *Un duende a rayas*: un delantal y



Fig. 3. Ilustración de Margarita Puncel en *Un duende a rayas*, de María Puncel (1983)

⁴ En la edición de 2018, *Cucho* cuenta con nuevas ilustraciones realizadas por Paula Blumen. Ello permite comprobar la evolución que venimos analizando en la representación concreta de la abuela costurera. Mientras que en los años ochenta la estética era propia de una herencia de las décadas centrales del siglo XX (Fig. 1), en la edición de 2018 se tiende a una modernización del atuendo –con desaparición del delantal– y de la actitud –más erguida y estéticamente más cuidada– que evidencia la adaptación a la que se ha sometido la ilustración de los textos infantiles (Fig. 2).

un vestido propio de la estética de una persona de mediana edad de mediados de siglo (Almena, 1983, p. 32).

Un ejemplo de esa época que parece romper la representación clásica de la mujer se encuentra en la obra *Jeruso quiere ser gente*, de Pilar Mateos (1981). La señora de la corbata, un personaje extraño que llega al pueblo de Jeruso, se ilustra con unos atuendos poco usuales en el colectivo femenino (Fig. 4). Pero el texto sobre el que se apoya esa representación gráfica viene a dar cuenta precisamente de que esos rasgos que no son prototípicos son entendidos como una excentricidad del personaje, lo que no deja de ser otra muestra de la misma visión clásica en la representación de la mujer que encontramos en las obras de esos años:

Era una señora muy sospechosa. No parecía una madre, ni siquiera una tía. Era tan grande como dos madres o dos tías. Tenía el pelo muy corto,

espeso y amarillo; era como si llevara de

sombrero una gran yema de huevo. Y se vestía con un mono, igual que Enrique, el del garaje. (Mateos, 1981, p. 28).



Fig. 4: Ilustración de Alfonso Ruano en *Jeruso quiere ser gente*, de Pilar Mateos (1981)



Fig. 5: Ilustración de Alfonso Ruano en *Jeruso quiere ser gente*, de Pilar Mateos (1981)

La prueba de que la ilustración en esa obra responde a los cánones tradicionales que imperaban en la época la encontramos en la representación gráfica de otros personajes femeninos no marcados por el carácter llamativamente excéntrico de la señora de la corbata, como, por ejemplo, la abuela Tomasa

(Fig. 5), que repite el mismo patrón ya visto en *Cucho* o en *Un duende a rayas*.

Algunos avances en la superación de estos estereotipos más clásicos se pueden documentar en obras del inicio de la década de los noventa, como en *Apareció en mi ventana*, de Alfonso Gómez Cerdá (1990). Las ilustraciones que Jesús Gabán realizó de Sabina y Riky, la empleada del hogar de la familia de Gil y su novio, representan modelos propios de los años ochenta. Desde la perspectiva actual podrían extraerse diversas connotaciones machistas de la ilustración, pero, sin duda, esta nueva visión del hombre y de la mujer supone un avance en la ruptura de los parámetros clásicos (Fig. 6).



Fig. 6: Ilustración de Jesús Gabán en *Apareció en mi ventana*, de Alfonso Gómez Cerdá (1990)

No obstante, el cambio en este ámbito se empieza a observar con claridad en obras de los años diez de nuestro siglo. Los avances en la representación no marcada por estereotipos se demuestran en elementos como la aparición del pantalón como prenda de vestir femenina, algo muy poco frecuente en las ilustraciones de la pasada centuria, pero que empieza a ser habitual en obras como *Una terrible palabra de nueve letras*, de Pedro Mañas (2012), ilustrada por Ximena Maier, en *Veintisiete abuelos son demasiados*, de Raquel López (2014), texto ilustrado por Agustín Comotto, o en *Cómo arreglar un libro mojado* (2017), obra de Roberto Aliaga, con imágenes de Clara Soriano (Fig. 7). Estamos, pues, ante una

muestra de la evolución en la caracterización de los personajes atendiendo al género, sobre todo en el contexto femenino.

También se materializa este avance ideológico en una tendencia hacia la neutralización de los rasgos sexuales, con el uso de atuendos no marcados que reducen a detalles mínimos las diferencias entre

personajes masculinos y femeninos. El fenómeno puede comprobarse en obras como *Mi vecino de abajo*, de Daniel Nesquens. Las ilustraciones que Fran Collado dedicó al protagonista de la historia y su amigo Guillermo dan cuenta de esa tendencia hacia la neutralización en la manera de caracterizar a los personajes (Fig. 8), una técnica que puede observarse también en obras como *El secreto del huevo azul*, de Catalina González Villar (2012).



Fig. 7: Ilustración de Clara Soriano en *Cómo arreglar un libro mojado*, de Roberto Aliaga (2017)



Fig. 8: Ilustración de Fran Collado en *Mi vecino de abajo*, de Daniel Nesquens (2011)

3.3.2. Artefactos y acciones en las ilustraciones de la literatura infantil: análisis de la evolución de los estereotipos de género

Según la Asociación de Amas de Casa y Consumidores y Usuarios de la Comunidad de Madrid (AACCU), el 80% de las mujeres de los años 70 eran amas de casa (Peraita, 2017). Como no podía ser de otra manera, esta realidad tuvo su eco en las ilustraciones de la literatura infantil, que solían representar al colectivo femenino de mediana edad vinculado a las tareas del hogar. Así, según Turin, “las madres de los libros infantiles no tienen profesión ni oficio, no hacen deporte, no muestran intereses culturales, no invitan ni son invitadas, no van al cine, no se pasean” (1995, p. 18). Prueba de la representación de este modelo de feminidad en las ilustraciones de obras infantiles son los ejemplos ya vistos de mujeres practicando la costura en *Cucho* o en *Un duende a rayas*, una acción muy asociada al rol de la mujer que incluso se incluía en la formación de niñas hasta bien entrado el siglo XX (Peraita, 2017).



Fig. 9: Ilustración de Alfonso Ruano en *Jeruso quiere ser gente*, de Pilar Mateos (1981)

También nos sirven en esta línea las representaciones de personajes femeninos realizando otras labores domésticas, como las de los dibujos de Carme Solé Vendrell para *Cepillo*, donde la madre de Sala, el niño protagonista de la historia, aparece representada con una bandeja en la que porta diferentes elementos de una vajilla mientras atiende las tareas propias de la casa (Calders, 1981), o las de *Jeruso quiere ser gente*, de Pilar Mateos (1981), donde se representa a la mujer realizando la compra como una tarea más entre las obligaciones del hogar (Fig. 9).



Fig. 10: Ilustración de Agustín Comotto en *Veintisiete abuelos son demasiados*, de Raquel López (2014)

Esta imagen estereotipada sigue aún presente en obras de la última década que analizamos, como en *Veintisiete abuelos son demasiados*, de Raquel López, donde aparece la madre de Alex en el rol de cocinera (Fig. 10). Eso sí, se ilustra con una caracterización del personaje femenino que se corresponde con la que hemos documentado en el apartado anterior para obras de la década de 2010 y, además, se compensa con la aparición de otros personajes masculinos, como D. Francisco, con delantal y desempeñando esas mismas tareas de cocina (Fig. 11).

sesgo de género, siempre llevan a cabo trabajos entendidos tradicionalmente como propios de los hombres. Incluso cuando se trata de acciones domésticas como el cocinado, si se desarrollan en un ámbito profesional, también aparecen asignadas a personajes masculinos (Fig. 12).

Hasta la última década que es objeto de nuestro estudio, lo normal es que los personajes masculinos, cuando aparecen realizando oficios o acciones con posible



Fig. 11: Ilustración de Agustín Comotto en *Veintisiete abuelos son demasiados*, de Raquel López (2014)

Esa tendencia empieza a superarse ya dentro del siglo XXI, cuando se aprecia la repercusión del aperturismo social y cultural que se inició algunas décadas atrás y que caracteriza al mundo contemporáneo. Dentro del ámbito de las tareas domésticas, hemos visto la materialización de este avance en la representación de D. Francisco en *Veintisiete abuelos son demasiados* o en el álbum ilustrado *La colección del abuelo*, de Javier García Sobrino (2018), donde la ilustradora Bruna

Valls representa personajes masculinos realizando acciones de cuidado del hogar (Fig. 13).



Fig. 12: Ilustración de Paola Escobar en *Siete reporteros y un periódico* de Pilar Lozano Carbayo (2005)

Otro ejemplo significativo en este nuevo modelo de representación de roles lo encontramos en el álbum *La niña invisible*, de Puño (Peña, 2018). La trama de esta obra se localiza en la prehistoria, un contexto en el que las mujeres aparecen desarrollando actividades como el curtido de pieles o el cocinado, mientras que las tareas de caza quedan reservadas para los hombres de la tribu. No obstante, el álbum cuenta precisamente la ruptura de esos cánones en el personaje de Trog, la niña invisible, que es capaz de imponerse a los patrones sociales para llevar a cabo tareas que, en principio, no le corresponden por su condición femenina y que terminan suponiendo una representación de la emancipación de la mujer (Fig. 14).



Fig. 13: Ilustración de Bruna Valls en *La colección del abuelo*, de Javier García Sobrino (2018)



Fig. 14. Ilustración de Marta Altés García en *La niña invisible*, de Puño (2018)

También se aprecia esa evolución en el campo de la igualdad en otros ámbitos, como en el cuidado de los hijos. Interesantes en este sentido son las aportaciones visuales de Andrés Guerrero para el texto *Se vende mamá*, de Care Santos (2009). En este caso, se cuenta la historia de Óscar, un niño que pone en venta a su mamá porque desde que nació Garbanzo, su hermano menor, cree que no lo quiere igual. En uno de los momentos de desahogo, el protagonista se cuestiona un

planteamiento relacionado con el tema de la igualdad: “¿Y dónde se ha visto un hombre de negocios cuidando de un bebé?” (Santos, 2009, p. 55). La evidente ironía del texto, que se refuerza en la ilustración, demuestra el cambio de parámetros en la catalogación de roles masculinos y femeninos dentro de la sociedad (Fig. 15).



Fig. 15: Ilustración de Andrés Guerrero en *Se vende mamá*, de Care Santos (2009)

3.3.3. La localización como marca en la representación de los estereotipos de género



Fig. 16. Ilustración de Ximena Maier en *Una terrible palabra de nueve letras*, de Pedro Mañas (2012)

Tal y como quedó expuesto en el apartado dedicado a la metodología, el tercer parámetro que se analizará en este estudio se corresponde con la localización. En este sentido, como principio general se ha interpretado el paso del interior del hogar hacia nuevas localizaciones como un símbolo de emancipación e independencia (Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019).

En nuestro caso, puede observarse cómo en los títulos de las primeras décadas son frecuentes las representaciones de personajes femeninos dentro de espacios domésticos, como en los ejemplos ya vistos en *Cucho* (Fig. 1) o en *Un duende a rayas* (Fig. 2).

Frente a esta tendencia inicial, en las siguientes décadas se comprueba la localización de personajes femeninos en espacios interiores, aunque asociados al ámbito de lo público, que viene a simbolizar la mayor presencia social de la mujer en el desempeño de acciones que ya no dependen de lo doméstico. Algún ejemplo que puede ilustrar esta conclusión lo encontramos en *Una terrible palabra de nueve letras*, de Pedro Mañas, donde aparecen la directora del colegio al que asisten Amanda Banks y Billy Cooper, la profesora o la actriz Pamela Greenwood, que se representa en su trabajo para la Compañía de Juguetes de McMillan (Fig. 16).

Un último aspecto reseñable en este ámbito de la localización tiene que ver con el aumento de la presencia de la niña en juegos infantiles exteriores. En las ilustraciones clásicas se aprecia la segregación por sexos y la adjudicación de juegos tradicionalmente

marcados para niños y para niñas, como puede verse en la ilustración de Antonio Tello en *Cucho* (1983) en la que aparece un grupo de niños jugando con la nieve (Fig. 17). Dentro del siglo XXI se concreta un avance ideológico en este aspecto que se materializa en la representación de personajes femeninos desarrollando acciones exteriores de juego consideradas tradicionalmente masculinas, por ejemplo, el fútbol, y en la tendencia a la representación de grupos infantiles mixtos. Sirven como ejemplo las ilustraciones de *Veintisiete abuelos son demasiados*, donde Agustín Comotto presenta a Álex, protagonista de la historia, junto a sus amigos y amigas corriendo entre árboles (Fig. 18), o las de *Los escritores de cartas*, de Beatriz Osés (2019), donde son frecuentes las representaciones de la pandilla de amigos mixta en distintos escenarios exteriores. Esta imagen de la niña ocupando el espacio abierto y en convivencia con niños es una tendencia muy frecuente en la última literatura que permite suponer la superación de un estereotipo desfasado sobre el rol, las relaciones y los lugares apropiados para el ocio de niños y niñas.



Fig. 17. Ilustración de Antonio Tello en *Cucho*, de José Luis Olaizola (1983)



Fig. 18. Ilustración de Agustín Comotto en *Veintisiete abuelos son demasiados*, de Raquel López (2014)

4. Discusión y conclusiones

El análisis de las ilustraciones en torno a la representación de roles y estereotipos de género evidencia cómo la imagen es un recurso con enorme potencial en el contexto de la coeducación. En este sentido, los resultados obtenidos demuestran un cambio en las tendencias generales en la ilustración que evidencia el avance social y cultural de las últimas décadas en el campo de la coeducación. De esta manera, el recurso visual se convierte en un medio para que el conocimiento de las funciones de los estereotipos suponga, en la línea de lo expuesto por Hayes (2013), más posibilidades de reflexión y pensamiento crítico.

Los resultados del análisis de las imágenes vinculadas a las 40 obras que han formado parte de este estudio muestran cómo en las primeras décadas se detectan representaciones estereotipadas en los tres parámetros analizados. En este sentido, cabe destacar cómo la caracterización de los personajes está muy marcada en los primeros ejemplos, pues se mantienen estereotipos heredados de las décadas centrales del siglo XX. Frente a la representación de una mujer que luce vestimentas vinculadas a su rol dentro del hogar (cocinera, costurera, cuidadora de hijos...), se detecta un aperturismo en los discursos visuales de género vinculados a la caracterización de los personajes en ilustraciones como la de Sabina y Riky, de Jesús Gabán, para el texto de *Apareció en mi ventana*, de Alfonso Gómez Cerdá (Fig. 5).

Los resultados del análisis evidencian, por otra parte, que esta evolución en la caracterización de los personajes queda aún más marcada en las ilustraciones de los textos del siglo XXI. Por un lado, prendas de vestir que tradicionalmente se han asociado al género masculino comienzan a formar parte de las ilustraciones de textos como *Una terrible palabra de nueve letras*, de Pedro Mañas (2012), en *Veintisiete abuelos son demasiados*, de Raquel López (2014) o en *Cómo arreglar un libro mojado* (2017), obra de Roberto Aliaga.

En este contexto de caracterización, se detecta también cómo en los últimos años ha sido común neutralizar el atuendo y, en consecuencia, desvincular las prendas de vestir del concepto de género.

Por ejemplo, las ilustraciones de *Mi vecino de abajo*, de Daniel Nesquens, manifiestan ese cambio en la manera de caracterizar a los personajes, un recurso que contrasta con las representaciones más tradicionales en las que el atuendo aparece claramente vinculado al género.

El segundo elemento analizado, vinculado al estudio de las estrategias visuales utilizadas por los ilustradores en torno a la asociación de acciones y utensilios atendiendo al género, evidencia cómo en las obras de las últimas décadas se reducen las representaciones estereotipadas como consecuencia de los avances sociales en el ámbito de la igualdad. En este caso, frente a ilustraciones que en los años ochenta y noventa vincularon a los personajes con labores y utensilios propios del ámbito doméstico (véase, por ejemplo, *Cepillo*, de Pere Calders; *Cucho*, en su edición de 1983; o *Un duende a rayas*, de Margarita Puncel), en las últimas décadas se detecta un cambio en pro de la igualdad de género. El álbum ilustrado *La colección del abuelo*, de Javier García Sobrino (2018), o *Se vende mamá*, de Care Santos (2008), representan claramente la vinculación de ciertas acciones domésticas asociadas al rol de la mujer con las representaciones protagonizadas por hombres. De esta manera, se demuestra cómo acciones que hasta hace relativamente poco tiempo se solían asociar a la representación del colectivo femenino comienzan a formar parte de tareas desvinculadas del género en una visión moderna propia de la sociedad del siglo XXI.

Por último, cabe destacar los resultados obtenidos en torno al concepto de localización de la figura femenina en las ilustraciones de la muestra seleccionada. Frente a localizaciones de interior detectadas en las ilustraciones de los años ochenta, se observa en los últimos años la presencia de nuevas localizaciones que simbolizan la independencia de la mujer. En nuestro caso, hemos comprobado el aumento en los últimos años de personajes femeninos que salen al exterior para jugar o para desempeñar acciones de trabajo que representan una mayor presencia de la mujer en el ámbito social. Este cambio en la localización de la figura femenina queda patente también en la presencia de grupos mixtos en torno a acciones que salen fuera del contexto del hogar.

En definitiva, los resultados del análisis planteado se pueden resumir en tres conclusiones: 1) En las obras de las primeras décadas que son objeto de estudio se detectan representaciones estereotipadas en los tres parámetros analizados; 2) en las ilustraciones de las últimas décadas se reducen las representaciones estereotipadas como consecuencia de los avances sociales en el ámbito de la igualdad; y 3) la imagen se presenta como un recurso de gran potencial para dar respuesta a procesos de coeducación, pues sus aportaciones son un claro testimonio de un proceso evolutivo en lo que a los roles y estereotipos de género se refiere.

Referencias bibliográficas

Arizpe, E., y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ashton, E. (1978). *The effect of sex-role stereotyped picture books on the play behavior of three- and four-year-old children*. Doctoral Dissertations. Recuperado de https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/3364.

Azevedo, F., Balça, Â., Selfa, M., y Zamith, J. (2015). A alteridade na Literatura Infantil contemporânea publicada no espaço ibérico: algumas vozes e configurações na construção do género. *Elos: revista de literatura infantil e juvenil*, 2, 119-130. doi: <https://doi.org/10.15304/elos.2.2569>.

Aznar-Díaz, I., y Fernández-Martín, F. (2004). Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación. *Comunicar*, 23, 121-123. doi: <https://doi.org/10.3916/C23-2004-20>

Boch, E., y Ferrer, V. (2003). Fragilidad y debilidad como elementos fundamentales del estereotipo tradicional femenino. *Feminismo/s*, 2, 139-152. doi: <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2003.2.09>.

Borda, M.^a I. (2006). *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga: Arguval.

Brugeilles, C., Cromer, I., y Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou

Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57(2), 261-292. doi: <https://doi.org/10.2307/1534872>.

Campos, A., y González, M.^a Á. (2017). Importancia de las imágenes mentales en el pensamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 113-119.

Cañamares-Torrijos, C., y Moya-Guijarro, A. J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(3), 59-70. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127.

Castillo-Mayén M.^a del R., y Montes-Berges, B. (2007). Escala de estereotipos de género actuales. *Iniciación a la investigación*, 2, 1-21. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/198/179>.

Castillo-Mayén, M.^a del R., y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16731690027>.

Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cervera, J. (1989). Literatura infantil: Los límites de la didáctica. *Monteolivete*, 6, 37-49.

Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Crabb, P. B., y Bielawski, D. (1994). The social representation of material culture and gender in children's books. *Sex Roles: A Journal of Research*, 30(1-2), 69-79. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01420740>

de Lemus, S. (2007). *Estereotipos y prejuicio de género: Automatismo y modulación contextual*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de tesis de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1723>.

Diekman, A. B., y Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188. doi: <https://doi.org/10.1177/0146167200262001>.

Diekman, A. B., Eagly, A. H., Mladinic, A., y Ferreira, M. C. (2005). Dynamic stereotypes about women and men in Latin America and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 209-226. doi: <https://doi.org/10.1177/0022022104272902>.

Dovidio, J. F., Evans, N., y Tyler, R. B. (1986). Racial stereotypes: The contents of their cognitive representations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(1), 22-37. doi: [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90039-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90039-9).

Fernández-Montesinos, A. (2016). Los estereotipos: definición y funciones. *Iberic@l, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 10, 53-63.

Fiske, S. T., y Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. En S. Oskamp y M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society* (pp. 173-196). Sage Publications, Inc.

García, E. (2005). *La imaginación y el dibujo infantil. El test microgenético*. Mexico D. F.: Tillas.

García-Prieto, I., y Arriazu-Muñoz, R. (2020). Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. *Zero-a-Seis*, 22(41), 4-30. doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p4>.

García-Retamero, R., Müller, S. M., y López-Zafra, E. (2009). Sobre la maleabilidad de los estereotipos de género: influencia del tamaño de la población y el paso del tiempo en la percepción de hombres y mujeres. En J. Tous y Pallarès y J. M. Fabra Sopena (Eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de Psicología Social*, Vol. 2 (pp. 151-155). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>.

Guimarães, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 1-10. doi: <https://doi.org/10.35362/rie6131080>

Guil-Bozal, A. (1998). El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer. *Comunicar*, 12, 95-100. doi: <https://doi.org/10.3916/C12-1999-14>.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo*, 18, 101-114. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2556>.

Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M., y Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: a twenty-first century update. *Sex Roles*, 55, 757-765. doi: <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>.

Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657-674. doi: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00234>.

Hoffman, C., y Hurst, N. (1990). Gender stereotypes: Perception or rationalization? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 197-208. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.197>.

Jost, J. T., y Hamilton, D. L. (2005). Stereotypes in our culture. En J. F. Dovidio, P. Glick y L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 208-224). Oxford: Blackwell.

Lombardo, E., y León, M. (2014). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones Feministas*, 5, 13-35. doi: https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47986.

López-Sáez, M., Morales, J. F., y Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617. doi: <https://doi.org/10.1017/S1138741600004613>.

López-Zafra, E., García-Retamero, R., Diekman, A., y Eagly, A. H. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 213-219. doi: <https://doi.org/10.1174/021347408784135788>.

Martín-Macho, A., y Neira-Piñeiro, M.^a R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. doi: <https://10.17398/1988-8430.27.81>.

Martínez, N., y Torres, C. (2014). *La Mochila Violeta. Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa*. Granada: Delegación de Igualdad de Oportunidades y Juventud.

Masats, D., y Creus, T. (2006). Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. En E. Soriano, M. M. Osorio y A. J. González (Coords.). *Interculturalidad y género* (pp. 275-281). Almería: Universidad de Almería.

Morales, J. F., y López, M. (1993). Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. *Psicothema*, 5, 123-132. Recuperado de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7184/7048>.

Moya, M. (2003). El análisis psicosocial del género. En J. F. Morales y C. Huici (Eds.), *Estudios de Psicología Social* (pp. 175-221). Madrid: UNED.

Moya, M., y Pérez, C. (1990). Nuevas perspectivas en el estudio de los estereotipos de género. En G. Musitu (Coord.), *Psicología social y sociedad del bienestar* (pp. 49-60). Barcelona: PPU.

Moya-Guijarro, A. J., y Cañamares-Torrijos, C. (2020). Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal. Introducción. En A. J. Moya-Guijarro y C. Cañamares-Torrijos (Coords), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal* (pp. 17-46). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Paivio, A., Rogers, T. B., y Smithe, P. C. (1968). Why are pictures easier to recall than words? *Psychonomic Science*, 11, 137-138.

Pastor, B. M. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género. *Raído. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD*, 8(17), 87-104. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3630>.

Peraita, L. (2017). Cuando las familias vivían del sueldo del marido. *ABC*, 10 de julio. Recuperado de: <https://cutt.ly/ZkQp3lh>.

Peterson S. B., y Lach, M. A. (1990) Gender Stereotypes in Children's Books: their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education*, 2, 185-197. doi: <https://doi.org/10.1080/0954025900020204>.

Pickering, M. (2007). Stereotyping and stereotypes. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology*. Vol. X (pp. 4773-4778). Malden: Blackwell Publishing.

Pla, I., Adam, A., y Bernabéu, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en Salud Mental. *Norte de salud mental*, XI(46), 20-28. Recuperado de <http://psiqu.com/2-34240>.

Rodríguez, Y. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la coeducación en las aulas de educación infantil de la Región de Murcia*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Deposito digital de tesis doctorales de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50084>.

Ros, E. (2012/2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/54424>.

Salamanca, S. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, III, 84-91. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/coeducacion-la-erradicacion-de-los-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-del-siglo-xxi/>

Saneleuterio, E., y López, R. (2019). Contribución de la formación literaria a la educación integral: análisis del currículo básico de Educación Primaria. *EA, Escuela Abierta*, 22, 29-38. doi: <https://doi.org/10.29257/EA22.2019.04>.

Schon, I., y Berkin, S. C. (1996). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Delaware: International Reading Association.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>.

Terrón, M.^a T., y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/166>.

Tomé, A. (2002). El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa de infantil y primaria. En M.^a Luisa Abad (Coord.). *Género y educación. La escuela coeducativa* (pp. 49-56). Barcelona: Graó.

Turin, A. (1989). Hermosas, cariñosas y pacientes. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 2(11), 24-27. Copia digital. España: Ministerio de Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Bibliotecaria. Recuperado de <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1010825>.

Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.

Turin, A. (1996). ¡Atención! Álbum ilustrado. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 39, 23-26. Recuperado de <https://cutt.ly/dmVtWm6>.

Turin, A. (2002). Un sillón, un delantal, un niño = una familia. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 42-43, 111-130.

Unger, G. F. (1989). *Formación y desarrollo de la identidad sexual en la infancia y adolescencia*. Nueva York: Baywood.

Vega, S. (2012). Coeducación en la escuela infantil. Publicidad y género. En I. Vizcaíno, y A. Blasco (Coords.), *Hablemos de educación infantil: orientaciones y recursos (0-6 años)* (p. 13). Madrid: Wolters Kluwer Education.

Velasco, S. (2009). *Sexos, género y salud. Teoría y métodos para la práctica clínica y programas de salud*. Madrid: Minerva.

Vignera, M. E. (2018). *El sexo y la identidad de género y su relación con variables psicoeducativas en estudiantes universitarios*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/103755>.

Weitzman, L., Eifler, D., Hokada, E., y Ross, C. (1972). Sex-Role Socialization in Picture Books for preschool Children. *American Journal of Sociology*, 77, 1125-1150. doi: <https://doi.org/10.1086/225261>.

Anexo. Relación de obras analizadas

Aliaga, R. (2017). *Cómo arreglar un libro mojado*. Ilustraciones de Clara Soriano. Madrid: SM.

Almena, F. (1983). *Un solo de clarinete*. Ilustraciones de Margarita Puncel. Madrid: SM.

Alonso, A. y Pelegrín, J. (2008). *El secreto de If*. (9.^a ed.). Ilustraciones de Marcelo Pérez. Madrid: SM.

Baquedano, L. (1986). *Fantasmas de día*. (20.^a ed.). Ilustraciones de Tino Gatagán. Madrid: SM.

Bordons, P. (2004). *Sombra*. (7.^a ed.). Ilustraciones de Alfonso Ruano. Madrid: SM.

Calders, P. (1981). *Cepillo*. Ilustraciones de Carme Solé Vendrell. Pontevedra: Kalandraka.

Campos, Ll. (2014). *El tesoro de Barracuda*. Ilustraciones de Júlia Sardà. Madrid: SM.

Cañizo, J. A. del (1997). *¡Cañalla, traidor, morirás!* Ilustraciones de Tino Gatagán. Madrid: SM.

Fernández, D. (2014). *Luces en el canal*. (4.^a ed.). Ilustraciones de Puño. Madrid: SM.

Ferrari, A. (2008). *El complot de las flores*. (7.^a ed.). Ilustraciones de Beatriz Castro. Madrid: SM.

Frabetti, C. (2007). *Calvina*. Ilustraciones de Miguel Navia. Madrid: SM.

Frabetti, C. (2020). *¿Quién quieres ser?* Ilustraciones de Joan Casaramona. Madrid: SM.

Gallego, L. (1999). *Finis Mundi*. Ilustraciones de Pablo Torrecilla. Madrid: SM.

Gallego, L. (2015). *La leyenda del rey errante*. (24.^a ed.). Ilustraciones de Daniel Montero. Madrid: SM.

García, J. (2018). *La colección del abuelo*. Ilustraciones de Bruna Valls. Zaragoza: Edelvives.

Gisbert, J. M. (2002). *El mensaje de los pájaros*. Ilustraciones de Fabiola Correas. Madrid: SM.

Gómez, R. (2006). *Ojo de nube*. Ilustraciones de Jesús Gabán. Madrid: SM.

Gómez, A. (1990). *Apareció en mi ventana*. Ilustraciones de Jesús Gabán. Madrid: SM.

González, C. (2014). *El secreto del huevo azul*. (6.^a ed.). Ilustraciones de Tomás Hijo. Madrid: SM.

Lalana, F. (1992). *Silvia y la máquina Qué*. Ilustraciones de Gonzalo Izquierdo. Madrid: SM.

Lindo, E. (1997). *Los trapos sucios. Manolito gafotas*. Ilustraciones de Emilio Urberuaga. Madrid: Alfaguara.

López, R. (2014). *Veintisiete abuelos son demasiados*. Ilustraciones de Agustín Comotto. Madrid: Anaya.

Lozano, P. (2005). *Siete reporteros y un periódico*. Ilustraciones de Juan Ramón Alonso. Madrid: SM.

Mañas, P. (2015). *La vida secreta de Rebecca Paradise*. Ilustraciones de Bea Tormo. Madrid: SM.

Mañas, P. (2012). *Una terrible palabra de nueve letras*. Ilustraciones de Ximena Maier. Madrid: Anaya.

Mateos, P. (1981). *Jeruso quiere ser gente*. Ilustraciones de Alfonso Ruano. Madrid: SM.

Merino, J. A. (1992). *El "Celeste"*. Ilustraciones de Toño Benavides. Madrid: SM.

Moleón, M. A. (2002). *El rey Arturo cabalga de nuevo, más o menos* (12.^a ed.). Ilustraciones de Tino Gatagán. Madrid: SM.

Moure, G. (1997). *Lili, Libertad*. (35.^a ed.). Ilustraciones de Srta. M. Madrid: SM.

Nesquens, D. (2011). *Mi vecino de abajo*. Ilustraciones de Fran Collado. Madrid: SM.

Olaizola, J. L. (1983). *Cucho*. (1.^a ed.). Ilustraciones de Antonio Tello. Madrid: SM.

Olaizola, J. L. (2018). *Cucho*. (40.^a ed.). Ilustraciones de Paula Blumen. Madrid: SM.

Osés, B. (2019). *Los escritores de cartas*. Ilustraciones de Kike Ibáñez. Madrid: SM.

Peña, D. (2018). *La niña invisible*. Ilustraciones de Marta Altés. Madrid: SM.

Puerto, C. (1997). *Las alas de la pantera*. (4.^a ed.). Ilustraciones de Alfonso Ruano. Madrid: SM.

Puncel, M. (1984). *Un duende a rayas*. (3.^a ed.). Ilustraciones de Margarita Puncel. Madrid: SM.

Santiago, R. (2016). *Los protectores*. Ilustraciones de Paula Blumen. Madrid: SM.

Santos, C. (2009). *Se vende mamá*. Ilustraciones de Andrés Guerrero. Madrid: SM.

Sierra, J. (2010). *Historia de un segundo*. (10.^a ed.). Ilustraciones de Carlos Velázquez. Madrid: SM.

Vaccarini, F. (2006). *La noche del meteorito*. Ilustraciones del Vladimiro Merino. Buenos Aires: SM.

Comunicar y traducir: una perspectiva científica para un enfoque didáctico

Communicating and translating: a scientific perspective for a didactic approach

Simone Greco

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

simone.greco@uniba.it

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2202-5810>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.49

Fecha de recepción: 11/01/2021
Fecha de aceptación: 29/01/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Greco, S. (2021). Comunicar y traducir: una perspectiva científica para un enfoque didáctico. *Tejuelo*, 34, 49-82.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.49>

Resumen: Este artículo propone enfocar el tema de la comunicación y de la traducción desde una perspectiva científica y con un propósito didáctico, de acuerdo con la idea de la dinamicidad del lenguaje y de la noción de interculturalidad, en función de la tramitación del mensaje.

Palabras clave: traducción; didáctica; lenguas extranjeras; contrastes; afinidades.

Abstract: In this article, an attempt will be made to approach the subject of communication and translation from a scientific perspective and with a didactic purpose, in accordance with the idea of the dynamics of language and the notion of interculturality, depending on the processing of the message.

Keywords: translation; teaching; foreign languages; contrasts; similarities.

I ntroducción

Partimos del supuesto de que el dinamismo y la versatilidad de los códigos lingüísticos inciden en la existencia de contrastes y analogías entre lenguas en contacto, ya que todas pueden “hacer cosas con sus palabras”⁵:

El lenguaje consiste en algo más que significados de signos y combinaciones de signos; es esencialmente un código dinámico o, dicho de otro modo, un código que funciona con uno o varios propósitos determinados. Así pues, tenemos que analizar la transmisión de un mensaje dentro de una dimensión dinámica (Nida, citado en Hurtado, 2001, p. 522).

A fin de establecer una comunicación exitosa, hay que enfocar paralelamente los dos códigos, aprovechar el bagaje cultural para progresar en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) y, después de

⁵ Esta expresión está claramente inspirada en *How to do things with words* [Cómo hacer cosas con palabras] (Austin, 1962), cf. nota 3.

discernir y coordinar el componente lingüístico con el sociolingüístico y el pragmático, detectar cualquier discrepancia o analogía que pueda sugerir cómo avanzar en la aproximación a la otra lengua y cultura. En el paso de una lengua a otra, en efecto, las competencias comunicativas del usuario se organizan en redes que dinamizan las conexiones nocionales y perfeccionan un saber que ha de coincidir con el dominio de la cultura.

El proceso de aprendizaje no debe prescindir de la apropiación de los diversos matices que el código lingüístico puede asumir, según el contexto, para que la actuación lingüística pueda llevarse a cabo, si bien desvinculada del automatismo expresivo de la lengua nativa. Es necesario aprender a *transpensar*, de acuerdo con la acepción que de este vocablo da su acuñador, José Martí: «Pensar a través de otro, estudiar su pensamiento, pensar como el otro» (citado en Pampín, 2012, p. 61). Interpretar, por lo tanto, el constituyente lingüístico del enunciado junto con el extralingüístico para que la comunicación logre su objetivo, esto es, comunicar.

Así pues, las redes interculturales agilizan el contacto entre las lenguas y, mediante su dominio, el usuario puede conseguir una transmisión clara del significado previsto o, si actúa de mediador lingüístico, una continuidad informativa completa y funcional. Evidentemente, nos introducimos en una perspectiva de *interculturalidad*, lo que hace referencia a las numerosas y variadas facetas de la sociedad, cuya originalidad es necesario penetrar y asimilar para completar los conocimientos:

Cabe subrayar la pertinencia del término “interculturalidad”, referido a una actitud que consiste en tomar conciencia de la variedad sin pretender homogeneizar las diferencias, frente a la palabra “multiculturalidad”, que alude a un fenómeno de transición, con vistas a la fusión definitiva (Calvi, 2003, p. 107).

1. La comunicación intercultural y plurilingüe

Aprender una lengua extranjera es establecer un nexo flexible y dinámico entre culturas y no solamente enfrentarse a las dificultades procedentes de la diferencia más o menos marcada entre los códigos lingüísticos. Recordemos que insistir en las diferencias puede determinar el estancamiento del aprendizaje o mermar el sentido de confianza en el nuevo idioma:

Aunque la gramática y el léxico sean herramientas esenciales en la comunicación, para la adquisición de una lengua no sólo hay que tener conocimientos lingüísticos sino ser capaz de actuar en la sociedad de la lengua meta (Founts, 2006, ap. 1.3.).

El aprendizaje del nuevo código debe incorporarse en un proceso que, traspassando lo estrictamente lingüístico, aborde detalladamente la otra cultura, incluyendo sus aspectos menos explícitos, como lo sobreentendido, las experiencias idiosincrásicas y las convicciones:

[Alcanzar la] “competencia comunicativa intercultural” no significa, por lo tanto, aprender un repertorio de fórmulas de comportamiento, intentando anular la propia identidad cultural, sino más bien desarrollar una “identidad plural”, que procede de la combinación de aportaciones diferentes; las experiencias afectivas, además, deben conjugarse con el conocimiento explícito, cognitivo, de la cultura extranjera (Calvi, 2003, p. 113).

A ello hay que añadir también los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que caracterizan y determinan la realización comunicativa, en la que juega un papel fundamental el contexto, ya que puede determinar las secuencias de la interacción.

Así pues, debe abordarse el aprendizaje de lenguas según el ámbito cultural en el que estas han madurado; el sistema de valores y de creencias en el que viven las lenguas debe ser motivo de reflexión didáctica, para facilitar, mediante contextos auténticos, una lectura diacrónica de las informaciones y eliminar los clichés, dado que los

estudiantes perciben de una manera diferente la cultura ajena, desde su propia perspectiva etnocéntrica:

La enseñanza de lenguas extranjeras no puede plantearse el objetivo de emular los conocimientos operativos, “invisibles”, que comparten los hablantes nativos; precisamente porque estos conocimientos son difíciles de describir, el intento de clasificarlos lleva a generalizaciones que derivan peligrosamente hacia el tópico (Calvi, 2003, p. 112).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo de un progreso gradual en el aprendizaje, que vaya conformándose en las secuencias del sistema intermedio de la *interlengua* —no siempre en progresivo avance, pues pueden producirse regresiones—, estimula una constante labor mediadora entre la esfera cultural inicial y la del ámbito lingüístico en el que se está penetrando:

El enfoque intercultural sugiere que el alumno tome conciencia de los hábitos arraigados en el mundo al que se acerca y sus repercusiones lingüísticas, superando el reduccionismo de los tópicos; sin pretender sistematizar fenómenos muy variados, a veces diatópica o diastráticamente marcados, es oportuno que el alumno adquiera una competencia intercultural adecuada, que le permita desenvolverse en la realidad del país extranjero (Calvi, 2003, p. 112).

Ahora bien, esta actividad promueve la reflexión sobre la cultura ajena y la propia, puesto que la comunicación aprovecha cada aspecto común o punto de encuentro para evolucionar a través de la acción de los participantes:

Además de comprender la cultura meta, el alumno debe comprender la realidad de su propia cultura para que ésta no le impida la comprensión de la cultura extranjera (Founts, 2006, ap. 1.4).

Naturalmente, a fin de poder interactuar de manera adecuada, se ha de valorar en cada momento la comunicación, tanto desde el propio punto de vista como desde el ajeno, en una relación constantemente flexible con el copartícipe, que contemple todas las facetas de la interacción y no solamente la verbal:

El plurilingüismo, además, tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino un medio de acceso a las manifestaciones culturales. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara activamente, se las contrasta e interactúan para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de las que la competencia plurilingüe es un componente (Arriba y Cantero, 2004, p. 11).

De ahí que los diferentes entornos de las lenguas, que van más allá de lo estrictamente lingüístico, tiendan a integrarse en redes dinámicas, las cuales orientan el análisis de los nuevos datos desde el prisma del acervo cultural:

La comprensión cultural es la clave para la efectiva adquisición de la lengua extranjera. Por lo tanto, es necesario que el profesor capacite a los alumnos a desenvolverse en situaciones interculturales y que propicie el desarrollo de las estrategias necesarias para asegurar una base común para la comunicación (Founts, 2006, ap. 1.5.).

Más concretamente, proporcionando un mayor abanico de posibilidades comunicativas para conseguir una competencia interculturalmente plurilingüe, las redes que relacionan los idiomas y su entorno resaltan el papel imprescindible de la *mediación*, ya en su acepción de situación de contacto entre interlocutores con conflictos interculturales, ya en la de compromiso que se negocia entre una identidad cultural y el sistema de la LE:

El par de lenguas implicado en el proceso de enseñanza / aprendizaje es un factor que no se puede infravalorar a la hora de determinar cómo reaccionan determinados colectivos de estudiantes ante un ítem lingüístico más o menos complejo (Trovato, 2018, p. 26).

La labor mediadora se revela como un soporte concreto de la comunicación y como un auténtico elemento coadyuvante en el aprendizaje. La misma, abordada desde una perspectiva que hace hincapié en la versatilidad lingüística del encuentro interactivo en una lengua diferente de la materna, es capaz de activar la realización de actos simultánea y concurrentemente inter- e intraculturales:

En el caso de culturas muy lejanas, las barreras de incomprensión pueden ser totales; pero cuando la distancia es menor, hay que aprovechar las orientaciones compartidas y hacer hincapié en los rasgos diferenciadores, adoptando entonces un planteamiento contrastivo, útil también para tomar conciencia de las diversidades internas (por ejemplo, entre las distintas variedades de una lengua) (Calvi, 2003, p. 112).

Nexos y paralelismos extralingüísticos en la secuencia enunciativa hacen que los copartícipes planteen comparaciones, reconozcan afinidades y compensen funcionamientos divergentes, para conseguir interpretar adecuada y oportunamente los referentes culturales.

2. Lengua y comunicación

Comunicar en una LE requiere que el usuario supere las mismas dificultades presentes en todo tipo de comunicación, al establecer *contacto* un *emisor* (E) con un *destinatario* (D), a través de un *código* común, para enviar un *mensaje* en un *contexto* (Jakobson, citado en Osimo, 2011, p. 24).

Lo que cambia en las seis variables de la realización comunicativa propuestas por Jakobson es la posibilidad de *interferencia* o *ruido semiótico*⁶, es decir, cualquier motivo que impida la transmisión completa del mensaje —un déficit en la expresión o en la comprensión, un ruido que cubra o distorsione la voz, una hoja faltante o manchada— o que determine la inadecuada recepción de las intenciones del emisor⁷

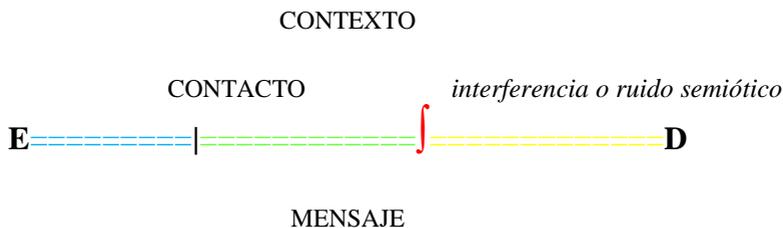
⁶ Bruno Osimo (2011, p. 41) presenta este concepto con el término *residuo*, identificándolo con lo que el enunciar resta al enunciado y que, si de verdad fuera necesario, la comunicación puede intentar recuperarlo a través de su manipulación.

⁷ Es el enfoque del *lenguaje como acción* formulado por J. L. Austin (*How to do things with words*, 1962) y J. Searle (*Speech acts. An essay in the philosophy of language*, 1969). La comunicación no se produce mediante adherencias de palabras u oraciones; al expresarse, el hablante realiza un *acto de habla*, porque no solo dice, sino que también hace algo: este actúa para afirmar, preguntar, prometer, convencer, mandar, etc. El acto de habla es, por tanto, una unidad funcional de la comunicación,

o la recepción de intenciones diferentes a las del emisor (Osimo, 2011, p. 25):

Figura 1

La comunicación y el concepto de interferencia de Shannon y Weaver



Fuente: adaptado de Osimo, 2011, p. 24

Para no verse comprometida, de hecho, la comunicación debe poder contar con la activación inmediata de estrategias⁸ cuyo objetivo es atenuar la interferencia. Debe considerarse, además, que el uso de una LE —un código que los agentes pueden no dominar a la par— supone un escollo más en la realización verbal, ya que podría dar lugar a malentendidos o determinar la pérdida irrecuperable de una parte de la información.

Por tanto, comunicar en una LE requiere que, al establecer el contacto, los agentes sepan cómo obviar dificultades no solo lingüísticas, sino también culturales, y presten la debida atención a los

puesto que determina la dimensión interpersonal de cualquier enunciado y su intención.

⁸ Estas estrategias giran en torno al cumplimiento de las funciones de la comunicación (Jakobson, citado en Osimo 2011, pp. 38 y ss.):

- *función referencial*, que provee a la contextualización del enunciado;
- *función emotiva* o *expresiva*, que suministra informaciones sobre el emisor;
- *función metalingüística*, que da informaciones sobre el código en uso y, evidentemente, va dirigida a la compensación de las diferencias intraculturales e interculturales de los agentes;
- *función fática*, que pretende minimizar la incidencia del residuo, para asegurar una comprensibilidad aceptable del mensaje;
- *función conativa*, que se proyecta sobre el destinatario, a fin de impulsar su reacción;
- *función poética* o *estilística*, relativa a la formulación del mensaje, a su forma.

aspectos sociolingüísticos, los pragmáticos, lo sobreentendido, las convicciones, por mencionar los más significativos; en otras palabras, es necesario que los agentes sepan calibrar su realización comunicativa sobre la base de todas las implicaciones que esta conlleva:

Si el "cuerpo" de un idioma es su repertorio de voces, locuciones, estructuras y reglas combinatorias heredadas y empleadas por los hablantes, el "alma" es lo que estas formas revelan de la cultura acumulada de la sociedad en la cual se habla el idioma. Sin que nos demos cuenta de ello, en el desarrollo de nuestro idioma materno ha influido una serie de factores culturales (históricos, sociales, morales, etc.), algunos de los cuales son privativos del país o de la región donde vivimos. De un país a otro (o de una región a otra), estas influencias culturales pueden producir diferencias, tanto pequeñas como grandes, en todos los niveles del idioma (Steel, 1979, p. 1).

Es lo que Bruno Osimo (2011, pp. 35 y ss.) llama *linguacultura*, al explicar cómo una simple exclamación⁹ puede contener un sinnúmero de informaciones implícitas en un contexto que otra cultura podría no dar por sentadas o que la característica diamedial¹⁰ del texto puede eclipsar¹¹:

Questa differenza tra culture è la distanza che si interpone fra le stesse ed è esattamente il vuoto che un traduttore si propone di colmare al fine ultimo di rendere ogni cultura più accessibile all'altra. Si tratta di quel genere di fraintendimenti che si presenterebbero se un inglese e un giapponese cercassero di comunicare tra loro, ognuno parlando la propria lingua; ma paradossalmente lo stesso genere di equivoci può facilmente riscontrarsi all'interno della stessa lingua, o meglio, è un fenomeno che si verifica in continuazione¹².

⁹ Bruno Osimo presenta el ejemplo de la exclamación *Ti pareva! (¡Estaba claro!)*.

¹⁰ El adjetivo *diamedial* hace referencia a los fenómenos lingüísticos debidos a la forma escrita u oral.

¹¹ La elección prosódica, por ejemplo, es extremadamente reveladora de la intención comunicativa.

¹² Traducción al español:

Esta diferencia entre culturas es la distancia que se establece entre las mismas y que coincide con el vacío que un traductor aspira a colmar, a fin de hacer cada cultura más accesible a la otra. Se trata de esos malentendidos que se producirían si un inglés y un japonés trataran de comunicar, cada cual en su idioma; paradójicamente el mismo tipo

De esta manera, como ya había afirmado Agar (citado en Osimo, 2011, p. 36), al decir que «using a language involves all manner of background knowledge and local information in addition to grammar and vocabulary»¹³, el usuario se enfrenta a una constante labor de mediación —más bien cultural que lingüística, ya que la segunda forma parte de la primera—, en la que debe aprovechar sus *competencias generales* para acercarse al mundo de la LE y en la que cada punto de encuentro o cada dificultad afrontada y superada incrementan el porcentaje de éxito de la interacción:

Un aspecto importante de la FPC [formación por competencias] es la distinción entre *competencias específicas* (o *disciplinarias*), que son las propias de cada disciplina, y *competencias generales* (o *transversales*), que se aplican a todas las disciplinas. Se persigue, así, una formación de tipo holístico que integre ambas (Hurtado, 2019, p. 62).

Estas competencias generales (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) 2002, pp. 99 y ss.) constan de una serie de *subcompetencias* que concurren en la maduración cultural del individuo: el *conocimiento declarativo* (saber)¹⁴ y el *conocimiento sociocultural*¹⁵. Junto a estos conocimientos, otros componentes son la

de equívocos puede darse en un mismo idioma, o mejor, es un fenómeno que ocurre muy a menudo.

¹³ Traducción al español:

El uso de un idioma implica todo tipo de conocimiento y de información que sobre este se tiene, además de la gramática y el vocabulario.

¹⁴ Al conocimiento declarativo se adscribe el *conocimiento del mundo*, esto es, el conocimiento de saberes generales (geografía, física, concepto del tiempo, etc.) que se suponen en todo ser humano por su educación y pertenencia a una cultura y sociedad determinadas, así como por la experiencia y las fuentes de información de que dispone.

¹⁵ El conocimiento sociocultural gravita en torno a la observación de la sociedad y de la cultura, con el que se reconocen los aspectos caleidoscópicos de la vida diaria, de las condiciones de vida, de las relaciones personales, de las creencias, del lenguaje corporal y de las convenciones sociales.

*consciencia intercultural*¹⁶ y las *destrezas* y las *habilidades* (saber hacer) prácticas (la capacidad de llevar a cabo acciones cotidianas y profesionales) e interculturales (la capacidad de empatía, entendida como una interrelación entre las diferentes culturas). Además, a estas competencias hay que añadir la *competencia existencial* (saber ser), conformada por la personalidad, las actitudes, las motivaciones, los valores y creencias del aprendiente, y también la *capacidad de aprender* (saber aprender), en la que se incluye la aptitud a la reflexión sobre la lengua, el uso de estrategias de aprendizaje y la facultad del individuo de saber observar, participando en nuevas experiencias, para incorporar nuevos conocimientos y enriquecer los propios.

Al dominio de estas competencias generales, debe unirse, ya en el estricto uso del lenguaje, el de la *competencia comunicativa*¹⁷, la cual también está integrada por varios componentes, centrados tanto en lo lingüístico como en la interrelación comunicativa entre agentes, por lo que se enfatiza en los elementos pragmáticos, estratégicos, sociolingüísticos y discursivos que se yuxtaponen a los lingüísticos. Está claro que la comunicación depende de la armonía entre competencias que actúan interrelacionadas para conseguir un mensaje que cumpla su objetivo informativo y transmita significados y sentidos.

Dentro de la competencia comunicativa, la *competencia lingüística*¹⁸ coincide con la faceta más evidente de la interrelación, por intervenir en un nivel superficial y, por consiguiente, más inmediato, y afecta únicamente al dominio de los signos lingüísticos *stricto sensu*, es decir, de las unidades mínimas constituidas por un significante y un

¹⁶ A través de la percepción, el conocimiento y la comprensión de las diferencias y similitudes entre la cultura propia y las ajenas, la consciencia intercultural se funda en la exploración de la diversidad para enriquecer el bagaje cultural.

¹⁷ Para profundizar en este concepto, véanse Hymes (1971) y Canale y Swain (1980).

¹⁸ Con sus seis subcompetencias, a saber: la *competencia léxica*, que remite al conocimiento y dominio del vocabulario; la *competencia gramatical*, que supone el conocimiento y el dominio necesarios para explotar los recursos gramaticales; la *competencia semántica*, que afecta al conocimiento y dominio del significado; la *competencia fonológica*, la *competencia ortográfica* y la *competencia ortoépica*, que se centran en la pronunciación y en la percepción de los elementos fónicos, atendiendo a su valor distintivo y funcional. (MCER, pp. 106 y ss.)

significado, a su virtual intercambio en la dimensión paradigmática y a sus conexiones en el eje sintagmático.

Así pues, el MCER establece otras competencias junto a la lingüística, ya que esta no es suficiente para conseguir el dominio de una lengua, a saber, la *competencia sociolingüística*¹⁹ y la *competencia pragmática*²⁰.

Evidentemente, la competencia lingüística se limita a proporcionar los instrumentos necesarios y las instrucciones esenciales para llevar a cabo la labor interactiva, pero, puesto que lengua y cultura se presentan como un todo indisociable, se deben atisbar las diferencias entre el bagaje cultural y las nociones recién adquiridas, apuntando a tejer redes interculturales. De ahí que resulte imprescindible el sondeo de los rasgos más relevantes de la nueva realidad, la insistencia en promover una reflexión profunda sobre las experiencias comunicativas y que esta reflexión ahonde en el análisis de efectividades y estereotipos, a fin de que, seleccionando indicios *in itinere*, se consolide el control de cómo usar el idioma.

3. Actividades de la lengua: interacción y mediación

El logro de la competencia global en LE va unido al desarrollo de las actividades de la lengua o destrezas comunicativas y, en el tema que nos ocupa, no puede prescindirse del desarrollo de las habilidades de interacción y mediación, tanto lingüística como cultural, durante todo el proceso de la interlengua.

Entre las diversas actividades de la lengua que tienen como objetivo la formación de un usuario de LE, el MCER y su volumen complementario (MCER^b, 2020, pp. 70 y ss.) prevén también las de

¹⁹ El dominio de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las diferencias de registro, los dialectos y los acentos, refranes y dichos de sabiduría popular.

²⁰ La capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro, y que abarcaría varias otras competencias: la competencia discursiva, la funcional y la organizativa.

interacción²¹ y de mediación textual²² y personal²³, que completan las de expresión²⁴ y comprensión²⁵ y las contextualizan en ámbitos específicos (público, personal, educativo y profesional). La interacción, en cuanto acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más agentes, se basa en la alternancia de actividades de expresión y comprensión, para promover y mantener un intercambio informativo sinérgico. Sin embargo, no es solo la resultante de estos dos procesos, dado que, en función del acto verbal —iniciativo o reactivo—, debe activar múltiples estrategias comunicativas, hasta abarcar la quinésica y la proxémica. De hecho, según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al., 2008):

En contraposición a las actividades de expresión (por ejemplo, recitar un poema) o de comprensión (por ejemplo, leer un artículo académico), que comportan un proceso lingüístico unidireccional, en el que un usuario (hablante-escritor) produce un texto para expresar unas ideas, unos sentimientos, etc. y comunicarlos a unos destinatarios (lectores u oyentes), las actividades de interacción (por ejemplo, la conversación o la correspondencia) entrañan un proceso lingüístico bidireccional harto más complejo que la suma de un proceso de expresión más otro proceso de comprensión. En efecto, además de contener esos dos procesos, la interacción implica la construcción de un discurso conjunto y, por tanto, la creación colectiva de significado, elaborando más o menos el mensaje y explicitando más o menos el contenido, en función del grado de contexto mental común y experiencia compartida de los participantes.

²¹ El usuario establece un diálogo «cara a cara» con un interlocutor. El texto del diálogo se compone de enunciados que se producen y se reciben por cada uno de ellos alternativamente.

²² El usuario recibe un fragmento hablado o texto escrito en una lengua o código determinados, sin que el emisor esté presente, y produce un fragmento o texto paralelo en una lengua diferente (mediación interlingüística) o en una variante del mismo código (mediación intralingüística), que será recibido a su vez por otro oyente o lector.

²³ El usuario participa como mediador en una interacción «cara a cara» de dos interlocutores que no comparten la misma lengua: recibe el texto en una lengua (L1 o LE) y lo convierte a la otra (LE o L1).

²⁴ El usuario o alumno produce un fragmento hablado o un texto escrito, que, a su vez, reciben con cierta distancia uno o más oyentes o lectores, de los que no se espera respuesta alguna.

²⁵ El usuario o alumno recibe, de nuevo con cierta distancia, un fragmento hablado o un texto escrito, que no precisa respuesta alguna.

Ya sea hablada o escrita, la interacción supone múltiples operaciones cognitivas secuenciales, para evitar cualquier ruptura en la sucesión de actos lingüísticos ni en su coherencia.

La actividad de mediación, en cambio, podría considerarse una ampliación de la interacción y se produce cuando el usuario debe mediar, actuando de puente en el procesamiento o en la transmisión de un mensaje; es esencialmente interactiva, ya que interviene precisamente en las actividades de comprensión y de expresión:

La función del hablante como mediador abarca animar a otros a construir significado, transmitir información, explicar cosas a otras personas cuando no las entienden, simplificar algo que es demasiado denso, resumir algo que es demasiado extenso y adaptar su lenguaje en el proceso. La mediación puede ser social, cultural, pedagógica, lingüística o profesional. Pero sea cual sea la forma que adopte, implica tender puentes para superar algún tipo de brecha o división. Por tanto, el mediador le resume o le parafrasea un texto a otro usuario de la lengua, que no comprende el mensaje debido a factores como el registro de lengua o la jerga del texto original (García, 2019, p. 209).

La mediación puede, por un lado, facilitar un mayor dominio del objeto de estudio, ya que favorece el análisis de una lengua (L1) —que puede ser la nativa o una que se domina— en función de la LE; por otro, resalta el papel imprescindible del experto en la LE en establecer un contacto entre agentes que no pueden interactuar:

Consideramos la Mediación como una actividad lingüístico-cultural dirigida a permitir que la comunicación fluya entre dos interlocutores que no comparten ni lengua ni cultura y al mediador como un facilitador de la comunicación, esto es, un puente entre las dos partes (Trovato, 2015, p. 71).

Esto hace que se tenga que vehicular no solamente el significado del enunciado en L1, sino también la intención perseguida por la secuencia de los actos de habla, con implicaciones discursivas, lingüísticas y estratégicas a nivel diafásico, diastrático y diatópico y según la caracterización diamedial:

La lengua parlada, la lengua escrita — in contrapposizione alla lingua dei manuali di grammatica e dei dizionari — la lingua delle enunciazioni sono cariche di significati extradenotativi, locali, legati al contesto, al co-testo, alla cultura di cui sono prodotto, alle influenze, allo stile individuale e di sottoculture, alla connotazione, alle sfumature di senso, agli aspetti anche fonici del linguaggio. I problemi della marcatezza degli enunciati, del registro, dell'idioletto e del socioletto sono solo alcuni esempi dei nodi della scienza contemporanea della traduzione (Osimo, 2004, p. 30)²⁶.

La recodificación en una nueva lengua, por ello, no puede ser automática, ya que solo el análisis atento del mensaje que se va a traducir podrá revelar implicaciones semánticas y referencias extralingüísticas²⁷, dejando claro que habrá que apostar por un rediseño equivalente del contenido informativo y no de la forma expresiva.

A este respecto, Bruno Osimo (2011, pp. 63-64) retoma las ideas de Lotman para resaltar la diferencia entre buscar un rediseño equivalente del contenido y buscar la equivalencia total, lo que ambos consideran sumamente improbable, dado que, a diferencia del código matemático, la traducción, al operar con códigos no conmensurables, no puede sino producir diversidad:

Quando i due codici tra i quali avviene la traduzione sono uno discreto (quello verbale) e uno continuo (quello mentale), è impossibile alcun tipo di equivalenza. [...] Quando i due codici non sono

²⁶ Traducción al español:

La lengua hablada, la lengua escrita —en contraposición a la de los manuales de gramática y los diccionarios— y la lengua de las enunciaziones están cargadas de significados extradenotativos, locales, vinculados al contexto, al cotexto, a la cultura que las ha producido, a las influencias, al estilo individual y de subculturas, a la connotación, a los matices de sentido e incluso a los aspectos fónicos del lenguaje. Los problemas de la marcadez de los enunciados, los registros, el idiolecto y el sociolecto son solo algunos ejemplos de las dificultades de la ciencia contemporánea de la traducción.

²⁷ Piénsese, por ejemplo, en la diferencia, aparentemente sutil, entre las dos colocaciones *ocupar un edificio* / *okupar un edificio* y en las implicaciones que comporta la simple sustitución de una letra.

commensurabili, quello che si può fare è una metafora, più che un'equivalenza²⁸.

La actividad de mediación se revela, pues, multifuncional y tiene como objetivo no interrumpir o desvirtuar el mensaje y contribuye a su comprensión correcta, evitando o tratando de aclarar los malentendidos que pueden minar el fin informativo. En definitiva, la mediación se configura como una nueva competencia, junto a la lingüística, la sociolingüística y la pragmática, y concurre a la solución de los conflictos comunicativos que pueden derivar de un malogrado intercambio de la información.

Figura 2

La competencia mediadora



Fuente: adaptado de Arriba y Cantero, 2004, p. 19

4. La actividad de mediación

4.1. *Las subdestrezas de mediación*

La mediación lingüística es una de las actividades o destrezas que ya el MCER señala como coadyuvantes para el logro de la

²⁸ Traducción al español:

Cuando los dos códigos entre los cuales se realiza la traducción son uno discreto (el verbal) y otro continuo (el mental), es imposible algún tipo de equivalencia. [...] Cuando los dos códigos no son commensurables, lo que se puede hacer es una metáfora más que una equivalencia.

competencia comunicativa en LE y a la que el MCER^b (pp. 90 y ss.) dedica gran importancia en una sección destacada. Esta actividad engloba varias subdestrezas²⁹ que posibilitan al usuario para actuar de filtro y vínculo a la vez entre emisiones en códigos distintos o diferentes realizaciones en un mismo código, ya que interviene en la realización interactiva, en las actividades de comprensión y de expresión.

El mediador, por lo tanto, se configura como vehículo no solo del significado del enunciado en la lengua fuente, sino también, gestionando y tramitando la información, de la función planeada y de la intención perseguida por la secuencia de los actos de habla. Para que surta efecto, la labor mediadora, de hecho, debe saber controlar la elaboración de los actos comunicativos, extendiendo su dimensión no solamente a la traducción (mediación esencialmente escrita, aunque no solo: piénsese, por ejemplo, en los textos de mensajes grabados o de algún *chat*) y a la interpretación (mediación oral), sino también al resumen y a la paráfrasis y registrando significativas implicaciones discursivas, lingüísticas y estratégicas.

Tanto la mediación textual como la mediación personal reformulan los signos lingüísticos para conseguir una comunicación eficaz, por lo que actúan trasladando y conmutando el texto no solo entre lenguas, sino que deben tener en cuenta también la pluralidad de una misma lengua —en la que, a su vez, pueden aflorar diferencias de uso o registro y de usuario o dialecto—, para que la reconstitución del enunciado refleje el mensaje original en su verdadera dimensión.

Por todo lo anterior, es evidente que la recodificación debe ser el resultado de un análisis del texto que logre descifrar las implicaciones semánticas y revele las referencias extralingüísticas, dando por asumido que solo se puede obrar en el plano del contenido de la actuación comunicativa, ya que la equivalencia puntual en el de la expresión resulta una hipótesis errónea *a priori*.

²⁹ Subdestrezas de mediación textual: sintetizar, parafrasear, citar, traducir, apostillar y adecuar. Subdestrezas de mediación personal: resumir / sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar e interpretar (Cantero y Arriba 2004, p. 17).

Debido a esta multifuncionalidad de la mediación lingüística, es necesario el desarrollo de una serie de subdestrezas, cuyo objetivo es posibilitar la reformulación de las secuencias de un texto en otras secuencias del mismo código o de otro, para una aprehensión más inmediata del significado original y, de esta manera, hacer viable el contacto entre hablantes comunicativamente aislados. Para este estudio, investigaremos detalladamente la subdestreza de traducción.

4.2. La subdestreza de traducción

En la traducción, el papel del usuario es esencialmente interpretativo. Ya que su objetivo es reformular un texto fuente o *prototexto* (PT) en un texto meta o *metatexto* (MT), coincide con el fin y principio de dos realizaciones comunicativas (Osimo, 2011, p. 88):

Autor – Texto – **Receptor = Traductor** – Texto – Receptor

El traductor, por ello, juega un papel decisivo en la recepción del mensaje: debe entender el significado del original, gracias al análisis del enunciado, captar a su manera el sentido y trasladarlo todo a la otra lengua, poniendo en práctica sus competencias en la formulación de un texto que, sin embargo, solo podrá sugerir una vía de acceso al PT, es decir, la interpretación que el traductor elige y decide comunicar:

Ogni versione, a seconda del modo in cui il traduttore decide di farsi carico di ciò che non è possibile trasporre direttamente nella lingua o cultura ricevente, del “residuo *intraducibile*”, mette in risalto alcuni aspetti e ne tace, ahimè, altri. In altre parole, ogni versione differisce dalle altre soprattutto per il contenuto (denotativo, ma soprattutto connotativo e stilistico) che il traduttore ha deciso di sacrificare in nome della comunicabilità, della “trasportabilità” del testo in questione (Osimo, 2011, p. 80)³⁰.

³⁰ Traducción al español:

Cada versión, según la manera en la que el traductor decide hacerse cargo de lo que no es posible transponer directamente a la lengua o cultura receptoras, del “residuo intraducible”, pone de relieve algunos aspectos e, infortunadamente, descarta otros. En otras palabras, cada versión difiere de las demás sobre todo en el contenido (denotativo, pero sobre todo connotativo y estilístico) que el traductor ha decidido

Por todo lo anterior, ser experto en los códigos considerados no se corresponde exactamente con ser un buen traductor, ya que esta última habilidad sí depende de la otra, pero necesita más cualidades para aflorar:

Grammatica, lessico, punteggiatura, sono solo alcuni degli ostacoli che un traduttore si trova a dover affrontare al momento di tradurre da una lingua verso un'altra lingua. Consapevolmente o no, migliaia di altri fattori interferiscono e creano ostacoli che possono forse essere catalogati come culturali (Osimo, 2011, p. 36)³¹.

Saber llevar a cabo la labor traductora requiere el desarrollo de una preparación específica, la cual integra, evidentemente, la competencia comunicativa, puesto que estamos inclinados a pensar que la traducción, al transmitir informaciones, se centra en la comunicación. De hecho, la comparación de los códigos, que tiene como finalidad la elucidación de discrepancias y faltas de correspondencias interlingüísticas, solo puede ser una base sobre la que sustentar el estudio analítico de las culturas en juego:

La traducción obedece a los imperativos de la comunicación. No es una mera comparación y búsqueda de correspondencias, sino que es la búsqueda del sentido último de los mensajes. Así que la traducción requiere algo más que aptitudes lingüísticas (García-Medall, 2001, p. 1).

De esta manera, la traducción facilita la descripción de las circunstancias y de la razón de algunas realizaciones lingüísticas superficiales, las cuales, de otro modo, al resultar opacas e insondables, activarían un aprendizaje y un uso meramente mnemónicos.

sacrificar en nombre de la comunicabilidad, de la posibilidad de “transportar” el texto en cuestión.

³¹ Traducción al español:

Gramática, léxico y puntuación son solo algunos de los obstáculos que un traductor tiene que afrontar al traducir de un idioma a otro. Evidentes o no, miles de otros factores interfieren y crean obstáculos que quizá podrían ser catalogados como culturales.

4.3. El procedimiento de la traducción

La traducción prevé el reemplazo de los signos de una lengua fuente (LF) por los de una lengua meta (LM) —inicio y fin del *proceso* transformativo— y debe entenderse como el resultado de una praxis metodológica. La función de tal praxis encaja con el motivo de su ejecución: puesto que, desafortunadamente, los signos no son monosémicos sino polisémicos, de hecho, estos pueden comportar una significación múltiple y adquirir un significado temporal, que se cristaliza en una situación comunicativa dada.

La sustitución LF → LM, por consiguiente, requiere que se lleven a cabo algunas operaciones hermenéuticas y de reelaboración del mensaje, para que el enunciado llegue a recibirse, y que la comunicación entre emisor y destinatario, incluso con un contacto *sui generis*, no se interrumpa.

Intentemos ahora glosar estas operaciones, siguiendo a Bruno Osimo (2004, p. I), quien las condensa en dos fases dinámicas, a las que añade una pasiva³² de crítica de la traducción; la lectura y el análisis del PT forman parte de la primera, mientras que la segunda consiste en la formulación del MT:

La prima contempla la lettura dell'originale e l'analisi del prototesto stesso in vista della sua traduzione. L'analisi traduttologia del prototesto ha lo scopo di individuare la dominante del prototesto e le possibili dominanti del metatesto, ossia quali aspetti sono più facilmente traducibili nella cultura ricevente e quali sono più importanti da tradurre nella cultura ricevente. In questa fase è anche necessario individuare il residuo traduttivo ed escogitare una strategia per una resa di tale residuo al di fuori del testo tradotto: una resa meta testuale. [...] La seconda fase consiste nella stesura vera e propria del testo tradotto, cioè del metatesto³³.

³² *Fases dinámicas y fase pasiva*, según el traductor actúe en mayor o menor medida. Se ha optado por el adjetivo *dinámica* en lugar de *activa*, para subrayar la función mediadora del traductor.

³³ Traducción al español:

La primera contempla la lectura del original y el análisis del prototexto con vistas a su traducción. El análisis traductológico del prototexto tiene como objeto reconocer la

Es el uso, decíamos al principio de este apartado, lo que le atribuye significado al significante y el significado cristaliza en una situación específica, por lo que este depende del cotexto, es decir, de la relación con las demás unidades semánticas, y del contexto, esto es, de la referencia extralingüística. Adicionalmente, no hay que olvidar que los signos que componen el mensaje —tanto en la LF como en la LM— son el resultado de la codificación de pensamientos de emisores diferentes (Osimo, 2011, p. 25), tal vez lejanos en el espacio y en el tiempo, cada uno con su formación, su experiencia, su forma de ser y su perspectiva en la visión del mundo:

La traduzione di un testo presenta alcune analogie con la percezione visiva di un oggetto con un occhio solo, e come questa è lungi dall'essere perfetta. Non è mai possibile stabilire con certezza se una data interpretazione di un testo sia o no legittima, a meno che in soccorso del traduttore venga l'autore, unica autorità indiscutibile (Osimo, 2011, p. 82)³⁴.

La traducción no implica la simple transferencia formal de expresiones; antes bien, ha de identificarse sobre todo como el traslado del núcleo semántico del texto, según una nueva forma y nuevos vocablos y, en definitiva, una nueva estructura verbal:

La noción de equivalencia tiene una relación directa con la transposición del significado en las dos lenguas. Son especialmente importantes los aspectos semántico, pragmático y textual del significado. El semántico no necesita mayor explicación; el pragmático se refiere al estudio de los objetivos del uso de oraciones

función dominante del prototexto y las posibles funciones dominantes del metatexto, es decir, qué aspectos resultan más fáciles de traducir y cuáles es más importante transmitir a la cultura receptora. Asimismo, en esta fase resulta necesario determinar el residuo de la traducción y delinear una estrategia para proponer este residuo fuera del texto traducido: una reformulación metatextual [...]. La segunda fase consiste en la verdadera redacción del texto traducido, es decir, el metatexto.

³⁴ Traducción al español:

La traducción de un texto presenta algunas analogías con la percepción visual de un objeto con un ojo solo y cómo esta dista de ser perfecta. Es imposible establecer con certeza si una interpretación de un texto es legítima, a menos que el autor, única autoridad indiscutible, venga en auxilio del traductor.

como unidad de habla; el textual se refiere a los aspectos cohesivos de un texto (Calvo, 2007, p. 2).

En este orden de ideas, la traducción no ha de centrarse en el significado objetivo de las palabras en la LF. Dado que la lengua no es un simple sistema de signos con estructuras abstractas y reglas de combinación, sino que implica un conjunto de connotaciones, humor, figuras estilísticas, significados indirectos, frases irónicas y referencias culturales y sociales, la aprehensión del aspecto subjetivo del enunciado es una tarea clave, que, evidentemente, supone lecturas atentas y análisis textuales:

Appare evidente che una proporzione molto cospicua del messaggio completo è costituita da ciò che è dato per scontato, da ciò che è considerato implicito. Ma ciò che è implicito in un contesto culturale non coincide mai con ciò che è considerato implicito in un altro contesto culturale. Il traduttore ha sempre bisogno di tenere conto di questo aspetto. Il suo compito consiste nella mediazione culturale (di cui quella linguistica è solo uno dei tanti aspetti) tra la cultura emittente e quella ricevente. È necessario che il traduttore capisca qual è il contenuto globale di un testo, ossia qual è il contenuto esplicito e quale quello implicito (Osimo, 2011, p. 35)³⁵.

La interpretación del sentido de un texto, en efecto, no es simple en absoluto y, por consiguiente, tampoco lo es lograr la equivalencia semántica entre el PT y el MT, puesto que las posibilidades de interferencias y deslices son múltiples:

Nel caso della traduzione, il fenomeno della *mistranslation* non è legato necessariamente a un desiderio inconscio, quanto a un'impotenza di cui siamo del tutto consapevoli: è impossibile *capire* tutto ciò che un autore vuole trasmettere con il suo testo, ed è

³⁵ Traducción al español:

Resulta evidente que una proporción muy conspicua del mensaje completo está constituida por aquello que se da por sentado, por lo que se considera implícito. Sin embargo, lo que es implícito en un contexto cultural no coincide nunca con lo que se considera implícito en otro contexto cultural. El traductor siempre necesita tener en cuenta este aspecto. Su tarea consiste en la mediación cultural (de la que la lingüística solo es uno de sus numerosos aspectos) entre la cultura emisora y la receptora. Es necesario que el traductor entienda cuál es el contenido global de un texto, es decir, cuál es el contenido explícito y cuál es el implícito.

impossibile *trasporre tutto* ciò che si è capito in altra lingua, lasciando al lettore le stesse possibilità di comprensione/incomprensione e interpretazione presenti nell'originale. Si ha comunque un residuo. L'importante è tenerne conto (Osimo, 2011, p. 83)³⁶.

Así pues, intentar establecer un nexo intercultural es decisivo; el usuario traductor debe determinar una macrofunción del original, sobre la base de sus constituyentes y microfunciones, y transferirla, junto con sus determinantes, a un sistema receptor:

Conoscendo le differenze esistenti tra le due culture (e tra i loro rispettivi valori impliciti) [il traduttore] potrà mediare in modo tale da considerare quale possa essere il residuo comunicativo di una traduzione meramente linguistica e di conseguenza attuare una strategia traduttiva complessiva che tenga conto di tale residuo e dei modi per convogliarlo (eventualmente al di fuori del testo vero e proprio) al lettore della cultura ricevente (Osimo, 2011, p. 35)³⁷.

Esta transformación requerirá necesariamente que se determinen algunos ajustes y se activen algunas estrategias para compensar la incidencia de las pérdidas informativas en la comunicación y hacer que la nueva clave de lectura refleje la original o, mejor dicho, que la traicione lo menos posible:

En vez de forzar la estructura formal de una lengua con elementos ajenos a la misma, el buen traductor está dispuesto a hacer todos los cambios formales que sean necesarios para reproducir el mensaje de

³⁶ Traducción al español:

En el caso de la traducción, el fenómeno de la *mistranslation* no depende necesariamente de un deseo instintivo, sino de una incapacidad de la que somos conscientes: es imposible *entender* todo lo que un autor quiere transmitir con su texto y es imposible *transponer todo* lo que se ha entendido a otra lengua, dando al lector las mismas posibilidades de comprensión/incomprensión e interpretación presentes en el original. Se tiene, de todas formas, un residuo. Lo importante es tenerlo en cuenta.

³⁷ Traducción al español:

Conociendo las diferencias entre las dos culturas (y entre sus valores implícitos), [el traductor] podrá mediar para considerar cuál puede ser el residuo de una traducción meramente lingüística y, por consiguiente, aplicar una estrategia traductiva global que tenga en cuenta tal residuo y los modos para transmitirlo (eventualmente fuera del auténtico texto) al lector de la cultura receptora.

acuerdo con las normas estructurales propias de la lengua receptora (Nida y Taber, 1986, p. 19).

Esto, según las cuatro condiciones que Bruno Osimo (2011, pp. 15-16) señala como indispensables en el procedimiento de recodificación:

- que una parte del texto se mantenga intacta,
- que una parte se modifique,
- que otra, por ser intraducible, no se traduzca (residuo),
- que en una parte se añadan informaciones.

Estas condiciones deberían ayudar a mantener el control de la transmisión global del mensaje y a monitorizar que se defina *ex novo* la eficacia textual y que esta cuadre con la finalidad informativa. Se deduce que el conocimiento del léxico, de la gramática y de los usos de la LF y de la LM, así como estar constantemente al día con los nuevos giros y términos, resultan facultades imprescindibles para la matización de las variedades diafásicas, diastráticas, diamésicas y diatópicas de las lenguas y para reducir las pérdidas más o menos sensibles en la comunicación.

De esta manera, la competencia textual le brinda al usuario de una lengua la posibilidad de penetrar en los textos, detectar e interpretar los aspectos discursivos y saber distinguir entre una pluralidad de realizaciones lingüísticas, lo que indudablemente redundará en beneficio de la mediación.

El usuario de la LE, de hecho, capacitado para comprender y producir enunciados lógicos, coherentes y cohesionados en L1, trata de aprovechar estas destrezas, con la finalidad de proyectar las características textuales del original al MT, desarrollando tanto el aspecto universal de su competencia como el específico e inherente a las lenguas en contacto. El usuario descodifica y reelabora un PT, leyéndolo o escuchándolo e interpretándolo, para reescribirlo en un código distinto o en otras secuencias del código original, tras atender a operaciones cognitivas que promueven el estudio analítico de los signos originales a nivel léxico, semántico, sintáctico y pragmático. Debe

también profundizar en el detalle de la secuencia comunicativa, accediendo a su acervo cultural y lingüístico, para elegir cómo reconstruir verbalmente el concepto, según el contexto y el cotexto:

Il traduttore è quindi il linguista che analizza i dati sulla base di una concezione del segno linguistico che tiene conto di tutte le istruzioni che portano alla costituzione del testo e rivela l'insieme delle intenzioni comunicative, la tessitura intenzionale. Effettuerà in modo adeguato l'analisi del macrosegno (testo) se terrà conto delle quattro variabili che lo integrano: 1) il segno inteso come elemento singolarizzato (usato secondo le regole e le strategie imposte dai parlanti); 2) la struttura, che mette in evidenza le sue solidarietà sintagmatiche e paradigmatiche. Ricorrendo a un apparato concettuale e descrittivo che presuppone il perfetto possesso dei codici a confronto e degli universi di riferimento culturali sincronici e diacronici, collegherà il fatto linguistico (segno) alla 3) personalità (insieme delle condizioni psicosociologiche della produzione) e alla 4) cultura (le condizioni storiche che giustificano l'uso del segno tanto in diacronia quanto in sincronia) (Gambini, 2004, UD 4.6)³⁸.

El reemplazo automático de los signos de la LF por los virtualmente correspondientes en la LM, de hecho, viciaría el contenido del original, llegando a resultar una mera recopilación de palabras en el sistema receptor, del cual solo lograría activar el aspecto verbal: palabras de la LM pero no expresadas en la LM, es decir, sin respetar su red, su sistema de configuración de sentido.

³⁸ Traducción al español:

El traductor es, pues, el lingüista que analiza los datos según una concepción del signo lingüístico, que considera todas las instrucciones que convergen en la constitución del texto y revela el conjunto de las intenciones comunicativas, la textura intencional. Elaborará de una manera adecuada el análisis del macrosigno (texto) si tiene en cuenta las cuatro variables que lo integran: 1) el signo *per se* (usado según las reglas y estrategias impuestas por los hablantes); 2) la estructura, que pone de relieve sus solidaridades sintagmáticas y paradigmáticas. Gracias a un aparato conceptual y descriptivo que presupone el perfecto dominio de los códigos en comparación y de los universos culturales de referencia sincrónicos y diacrónicos, relacionará el hecho lingüístico (signo) con la 3) personalidad (conjunto de las condiciones psicosociológicas de la producción) y con la 4) cultura (las condiciones históricas que justifican el uso del signo tanto en diacronía como en sincronía).

En este orden de ideas, el *análisis contrastivo* resulta esencial para informar sobre el contorno de los vocablos. El cotexto habitual de los términos, en efecto, puede no coincidir en las diversas lenguas, por lo que es necesario subrayar el contraste entre los vocabularios en cuestión, la forma y la distribución de las palabras en una lengua y en la otra y la estrecha relación entre significado y sentido.

El análisis contrastivo brinda la oportunidad de aprender a conocer *pari passu* tanto la LM como la LF, ya que promueve la detección de diferencias imperceptibles y el control de semejanzas evidentes, y facilita, por consiguiente, la elección de sintagmas congruentes y semánticamente equivalentes.

Puesto que es natural, de hecho, que lenguas diferentes expresen de maneras diversas la misma significación —se habla de anisomorfismo de las lenguas—, la mediación debe perseguir una equivalencia funcional de los textos, según la cual estos se correspondan en lo que expresan y no en cómo lo expresan; esto, evidentemente, en una relación no siempre proporcional de los signos lingüísticos, la cual determina que, durante la reformulación, un signo lingüístico del PT pueda seleccionar más de uno en el MT o viceversa.

4.4. La direccionalidad de la traducción

4.4.1. La traducción a la LE o inversa

En este tipo de actividad, que responde más bien a las expectativas de los cursos académicos —en Italia, por ejemplo, la cátedra no es de lengua extranjera, sino de lengua extranjera y traducción— y que raras veces entra en los quehaceres profesionales, el usuario traductor vierte a la LE un texto que ha recibido en L1 —que sería de esperar que fuera la materna, pero que también puede ser una que este domina—, por lo que el producto debería codificarse sobre la base de una comprensión profunda del mensaje y dejar patente su función comunicativa.

La aprehensión del sentido del original, de hecho, debería simplificar su reformulación en el MT: el conocimiento de qué expresar del PT orienta el cómo expresarlo en la LE e impulsa la activación de múltiples estrategias, tales como la solución del significado de períodos oscuros o la modulación o paráfrasis (la traducción de una palabra por una frase explicativa, con el objetivo de evitar tropezar con las posibles lagunas léxicas, gramaticales, sintácticas, etc.):

La traducción inversa es una actividad humilde y reveladora, que no tiene el prestigio de la competencia oral, pero es esencial para observar las idiosincrasias de la L2 y para mejorar en su competencia (García-Medall, 2001, p. 2).

Sin embargo, ya que la LM es la que menos se domina, aun la mínima falta de recursos en el repertorio plurilingüe puede estorbar la reformulación del contenido informativo, así que el usuario debe intentar subsanar sus carencias específicas tanto en la habilidad mediadora como, en general, en la competencia comunicativa; debería hacer hincapié en la abstracción de las unidades de traducción (texto, sección, párrafo, oración y unidades sintagmáticas léxicas) con el objetivo de comprobar cohesión y coherencia y debería insistir, sobre todo, en la exploración de las posibles equivalencias funcionales, mediante la consulta de diccionarios combinatorios y monolingües.

La traducción literal *per se* no puede llevar a un producto exitoso, dado que el paso puntual del código de origen al código meta debe respetar los vínculos léxicos propios del vocabulario de las lenguas y de sus posibilidades combinatorias.

En efecto, al traducir de la L1 a la LE, es plenamente posible — si no esperable— la influencia interlingüística entre los dos códigos en contacto, porque la menor competencia en la LM puede activar un automatismo cognitivo que oriente hacia la transposición literal de las unidades léxicas del PT; sin considerar el contorno de las palabras, ni su plurisignificación intrínseca, se buscan improbables y virtuales equivalencias unívocas entre los vocablos, sobre todo si los idiomas son afines, debido a la superposición de signos:

Hay que aceptar que no hay modo de esquivar la interferencia de la L1 a la hora de expresarnos en otro idioma (interferencia o transferencia negativa). Es más, tales interferencias demuestran que la conciencia lingüística sobre la L1 no puede ni debe eliminarse de un plumazo (García-Medall, 2001, p. 1).

4.4.2. La traducción a la L1 o directa

La realización de este tipo de actividad tiene como eje central la correcta comprensión del mensaje de partida en la LE, oral o escrito, para su reformulación en la L1:

La traducción directa exige precisión, uso adecuado de la gramática, conocimientos de fraseología y de estilo [...]. Lleva de modo natural al contraste de las lenguas en su uso (García-Medall, 2001, p. 2).

Entrando en detalles, mientras que el paso de la lengua oral a la escrita —la escucha de un texto en LE, por ejemplo, y su recepción y traducción consecutiva o simultánea a la L1— se corresponde con la capacidad de comprensión y la de pasar, de forma más o menos inmediata, de una lengua a otra, operar con la lengua escrita brinda la oportunidad de llevar a cabo la traducción en lapsos sucesivos.

La lectura del PT debería facilitar, si no una interpretación profunda del enunciado, por lo menos, una comprensión global del mensaje, por lo que el producto debería reflejar una reformulación lo más fiel posible del mensaje original, si bien

Le traducteur vit en effet très souvent des moments de doute où il ne parvient plus à trouver « ce qu'il dirait dans sa langue pour dire la même chose que la personne qu'il traduit » (Farina, 2006, p. 151)³⁹.

Así que, en ambos casos, el proceso cognitivo propenderá a impulsar la elaboración de un doble ejercicio traductor inter- e intralingüístico, de la LE a la L1 y de la L1 a la LE, para penetrar el

³⁹ Traducción al español:

El traductor, de hecho, vive a menudo momentos de duda en que no logra encontrar «qué diría en su lengua para expresar lo mismo que la persona a la que traduce».

contenido semántico y el contexto sociocultural del PT e ir perfeccionando la codificación según el cotexto.

En comparación con la traducción inversa, la traducción directa simplifica la fase de reformulación, ya que la LM es la L1, que el usuario traductor debería necesariamente saber usar. Sin embargo, los conocimientos de la LE resultan fundamentales para la interpretación del PT, por lo que la carencia de nociones lingüísticas y extralingüísticas puede estorbar la descodificación y ralentizar, o incluso frustrar, la sucesiva codificación. Además, no se puede optar por aclarar el significado de los períodos poco transparentes, como en la actividad de traducción de la L1 a la LE, dado que su ininteligibilidad impide todo intento de simplificación.

Esto último revela que, de todos modos, la verificación del buen funcionamiento del texto producido ha de ser objeto de la actividad de traducción, ya que solo la comprobación de las correspondencias con el PT no garantiza la elaboración de una codificación funcional, en la situación comunicativa dada, dentro del mundo de la cultura receptora.

Conclusiones

Con el presente estudio, se ha intentado trazar una línea de investigación que articulara comunicación y traducción, haciendo hincapié en algunos aspectos del proceso didáctico. Se ha subrayado cómo comunicar es el resultado de varias competencias que han de activarse e interactuar para que el acto comunicacional logre su fin comunicativo, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera. En segundo lugar, se ha propuesto una perspectiva sobre la incidencia de dichas competencias en la subdestreza de traducción que, evidentemente, es otro aspecto de la comunicación.

Se ha demostrado que la comunicación y, por ende, la traducción, dependen de intrincadas redes de saberes que las posibilitan, a pesar de las interferencias o las pérdidas que pueden intervenir en el flujo del mensaje. En la comunicación, una falta informativa —debida a un ruido o a un desgaste del texto, por ejemplo— puede subsanarse

mediante las competencias del interlocutor; en la traducción, una pérdida de información —debida, esta vez, a su intraducibilidad— puede ser compensada por medio de un añadido o de las competencias del destinatario.

En definitiva, sin ánimo de repetir un cliché, sigue siendo válido que todo resulta ser cuestión de competencia y, por tanto, abogamos por una configuración optimista que, sin embargo, no puede prescindir de una sólida preparación cultural afianzada y enriquecida por los resultados de la investigación didáctica:

La investigación didáctica supone la mejor aplicación y la mejor transferencia a la sociedad de la investigación traductológica, ya que garantiza una mejor formación de los futuros traductores, de modo que puedan ejercer la profesión atendiendo a las demandas e innovaciones sociales y alcanzando niveles de excelencia (Hurtado, 2019, p. 69).

Debemos, pues, seguir investigando sin cambiar de rumbo.

Referencias bibliográficas

Arriba García, C. D., y Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9–21. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009>.

Calvi, M. V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. En VV. AA., *Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos* (pp. 107–122). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Calvo Montaña, A. M. (2007). La evaluación de la calidad de la traducción: análisis y crítica del modelo de Juliane House. *Anglogermanica* online, 5, 2–15. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/67585>

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17, (56–61) 18 (78–

91). Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Consejo de Europa (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume. Recuperado de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Farina A. (2006). Traduction de syntagme: une utilisation dynamique des ressources lexicales sur support électronique. En F. San Vicente (Ed.), *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*. Milano: Polimetrica.

Founts, J. (2006). La enseñanza de la cultura en el aula ELE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante. *RedELE*, Biblioteca, 5. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriaster/1- semestre/founts.html>.

Gambini, D. (2004). La traduzione nella prospettiva dell'insegnamento dell'italiano. *ICON*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

García Benito, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE. *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación*, 21, 197–234. doi: <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.197-234>.

García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 113–140. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083>.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera Cànaves (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.

Hurtado, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En M. Tolosa Igualada

y A. Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*. *MonTI*, 11, 47–76. doi: <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>.

Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrateginteraccion.htm.

Nida, E. A., y Taber, C. R. (1974). *The theory and practice of translation*. Trad. Esp. (1986) *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Osimo, B. (2004). *Traduzione e qualità. La valutazione in ambito accademico e professionale*. Milano: Hoepli.

Osimo, B. (2011). *Manuale del traduttore*. Milano: Hoepli.

Pampín, M. F. (2012). Ese don raro de asir la música y el espíritu de las lenguas. Los mecanismos implícitos en el proceso de traducción en la obra de José Martí. *Anclajes*, 16(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4080617>.

Steel, B. (1979). Indicios culturales en el idioma español (Unos apuntes para los estudiantes extranjeros). *Yelmo*, 27, 16–21.

Trovato, G. (2015). La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano. *Tejuelo*, 21, 65–84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302047>.

Trovato, G. (2018). *Lingüística española y traducción desde la contrastividad*. Roma: Aracne.

Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE

Teaching phraseological units through literature in the ELE classroom

Rosaria Minervini

Universidad de Salerno

minervini@unisa.it

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0739-0358>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.83

Fecha de recepción: 23/02/2021
Fecha de aceptación: 31/03/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Minervini, R. (2021). Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE. *Tejuelo*, 34, 83-110.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.83>

Resumen: Las unidades fraseológicas representan un componente esencial para el desarrollo de las competencias léxica y comunicativa de los aprendientes, y su enseñanza en el aula de español como lengua extranjera ocupa un lugar cada vez más relevante. En este trabajo, se presentan algunas actividades de aula para enseñar estas unidades a través de la literatura y, en concreto, mediante la novela *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza. Después de una parte teórica en la que se intentará aclarar la importancia de la fraseología como componente imprescindible del acervo lingüístico de los aprendientes y el papel que la literatura puede desarrollar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de estas unidades, en una segunda parte se propone una serie de actividades concretas cuyo objetivo es ayudar a desarrollar la competencia fraseológica a través de la novela mencionada. Pensamos que la literatura ayuda a contextualizar y, por lo tanto, a entender mejor las unidades fraseológicas, así como contribuye a diseñar la estrecha relación que existe entre fraseología y cultura. Nuestro propósito es, en definitiva, impulsar la enseñanza de la fraseología en el aula de ELE a través de la literatura.

Keywords: fraseología; literatura; ELE; enseñanza/aprendizaje; Eduardo Mendoza.

Abstract: Phraseological units represent an essential component for the development of the lexical and communicative competence of learners and their teaching in the classroom of Spanish as a foreign language occupies an increasingly relevant place. This work presents some classroom activities to teach these units through literature and, specifically, through the novel *Sin noticias de Gurb* by Eduardo Mendoza. After a theoretical part in which we will try to clarify the importance of phraseology as an essential component of the linguistic heritage of learners and the role that literature can develop in the teaching/learning process of these units, in a second part we propose a series of concrete activities whose objective is to help develop phraseological competence through the aforementioned novel. We believe that literature helps to contextualize and, therefore, to better understand phraseological units as well as helping to design the close relationship that exists between phraseology and culture. Our purpose, in short, is to promote the teaching of phraseology in the Spanish as a foreign language classroom through literature.

Palabras clave: phraseology; literature; Spanish as a foreign language; teaching/learning; Eduardo Mendoza.

Introducción

En el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, el debate sobre la importancia de incorporar las unidades fraseológicas en el aula se ha ido ampliando en los últimos años, abarcando no solo la conveniencia de incorporar estas unidades al proceso de enseñanza/aprendizaje, sino incluso otros aspectos específicos como qué tipología de unidades proponer, en qué nivel del proceso introducirlas, a través de qué tipo de actividades presentarlas, etc.

En la didáctica del español como lengua extranjera, el léxico se consideró durante décadas un elemento secundario comparado con la gramática. Sin embargo, si hasta la década de los años ochenta del siglo pasado el léxico se aprendía a través de listas de palabras que había que memorizar, a partir de la segunda mitad de los años ochenta se pasó a conceptualizar su aprendizaje como un conjunto de unidades relacionadas de manera diversa (Morante Vallejo, 2005).

A partir del Enfoque Léxico de Lewis (1993, 1997), la orientación ha ido cambiando todavía más, centrándose en el estudio del léxico y —en especial en los últimos años—, en el estudio del léxico

desde una perspectiva combinatoria. A este cambio de conceptualización se ha asociado la explicitación de objetivos y estrategias que ayudaran a los aprendientes a ser conscientes tanto de la finalidad de lo que aprenden como de los medios empleados para conseguir los objetivos de aprendizaje. En este sentido, han desempeñado un papel importante los planteamientos de tipo constructivista (Coll, 1993; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Williams y Burden, 1997), que han desplazado el foco de atención desde la mera transmisión unidireccional de conocimientos hacia la co-construcción de estos por parte de los aprendientes. Tales enfoques han fomentado la autonomía del aprendiente en el proceso de aprendizaje y su participación activa. Hacia mediados de los años ochenta, además, la lingüística cognitiva (Langaker, 1987) recalcó la interrelación entre los niveles sintáctico, semántico y fonológico; se trata de una concepción totalmente innovadora de la estructura del lenguaje y, por lo tanto, de la investigación lingüística, ya que plantea que la gramática crea un *continuum* con el léxico y que puede ser descrita en términos de unidades simbólicas (formas-significados), sin desligarse de la semántica.

Tanto el Enfoque Comunicativo (Nunan, 1996) como el Enfoque Natural (Richards y Rodgers, 1986; Sánchez, 1997) contribuyeron a que se superasen las listas de palabras a favor de un aprendizaje significativo, a pesar de no proponer actividades explícitas de aprendizaje del léxico. El Enfoque Léxico, además de proponer la enseñanza explícita del léxico —sin por ello desprestigiar el aprendizaje implícito— fue importante porque sugirió que este nivel del sistema lingüístico —y no solo la gramática— supone un proceso de aprendizaje complejo, que requiere metodologías específicas, materiales adecuados y estrategias didácticas definidas. Lewis (1997, p. 7) señaló la importancia de aprender cómo se combinan las palabras entre ellas, apuntando a la fraseología en general y a las colocaciones y a las expresiones idiomáticas en particular, y recalando que adquirir léxico significa organizar el lexicón mental, ya que, al cumplir este proceso, se integran nuevos conceptos y nuevas redes de significado y etiquetas para estos conceptos.

El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española define la fraseología, en su quinta acepción, como ‘Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija’. El español es una lengua muy rica en combinaciones de palabras, que suelen emplearse cotidianamente por parte de los nativos para comunicarse, y esta es la razón por la cual deberían ser presentadas en el aula de ELE. El objetivo de este trabajo es señalar la importancia de presentar las unidades fraseológicas en el aula de ELE mostrando una experiencia de aula. La pregunta a la que pretendemos responder es si la literatura puede representar un instrumento útil incluso para la enseñanza de las unidades fraseológicas en aula de ELE y, en caso afirmativo, a través de qué tipo de actividades; otro propósito es ampliar el acervo de actividades para trabajar estas unidades en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Una vez descritos brevemente desde un punto de vista teórico los ámbitos de la fraseología y de la literatura en la didáctica de ELE, se presenta la propuesta basada en la novela *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza, proporcionando unos ejemplos de actividades y técnicas concretas.

1. Bases teóricas

Antes de describir nuestra propuesta de actividades en el aula, consideramos necesario esbozar —aunque sea brevemente— las bases teóricas sobre las que se fundamentan las tendencias metodológicas adoptadas. Por este motivo, en los epígrafes siguientes la atención se dirigirá hacia la fraseología y el empleo de la literatura como instrumentos para el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa de los aprendientes en el aula de ELE.

1. 1. *La fraseología en la didáctica de ELE*

Los motivos para enseñar las unidades fraseológicas son diversos: se trata de expresiones muy frecuentes, que aparecen a

menudo en el lenguaje cotidiano, indistintamente del registro empleado; entre ellas, hay muchas opacas, es decir, cuyo significado no puede deducirse a partir de cada elemento que compone la expresión y, por lo tanto, no son fácilmente interpretables. Otro aspecto es el alto nivel expresivo que las caracteriza, que permite resumir en una única frase algo que posiblemente necesitaría explicaciones más extensas para ser expresado. El aspecto cultural tampoco es secundario, ya que a menudo se trata de unidades que conllevan un contenido cultural que ayuda a los aprendientes a comprender más a fondo el país cuya lengua están aprendiendo. Además, están relacionadas en muchas ocasiones con el lenguaje oral y coloquial. Que el estudiante sepa introducirlas en sus discursos hará que “se integre mejor en el medio nativo en el que se desenvuelva” (Saracho Arnáiz, 2016, p. 924). Otro motivo es que no se encuentran siempre en los diccionarios o en los manuales. Saracho Arnáiz (2016, p. 926) ha llevado a cabo una investigación en la cual analiza la presencia de las unidades fraseológicas en dieciséis manuales de ELE y ha llegado a la conclusión de que para los niveles iniciales (A1 y A2) suelen tratarse de forma copiosa tan solo las fórmulas rutinarias y que muy pocos presentan las colocaciones, mientras que las “unidades idiomáticas”, es decir, las locuciones idiomáticas de distinto tipo (nominales, adjetivas, verbales, adverbiales...), aparecen solo en un manual, y además son escasas. La conclusión del análisis de Saracho es que el contenido fraseológico más completo y con presencia de actividades fraseodidácticas aparece en los manuales de nivel C. Esto supone que, para los niveles inferiores, el profesor de ELE tiene que tratar este tipo de contenido de forma casi autónoma y para ello necesita aportar materiales y actividades. También Ruiz Gurillo (2000) llega a la conclusión de que en los manuales de ELE la fraseología no se ha tratado con la profundidad adecuada.

A pesar de no ser una tarea exenta de dificultades, es oportuno que el profesor de ELE conozca las diferentes unidades fraseológicas de la lengua española para que pueda decidir qué tipo de unidades presentar en el aula y cuál es la metodología más adecuada para tratarlas. De hecho, como señala Corpas Pastor (1996, p. 32), “[s]i bien no parece haber acuerdo acerca de cuáles sean las unidades que comprende la fraseología y el término abarcador de todas ellas, tampoco

se puede decir que exista mayor consenso a la hora de clasificar estos fenómenos léxicos”.

En una primera aproximación, aquí consideraremos unidades fraseológicas las combinaciones de palabras con un nivel de fijación muy alto en su forma y en su significado, lo cual significa que, para que se dé una unidad fraseológica, la combinación de palabras tiene que ser estable o fija. Penadés Martínez señala que se trata de un concepto muy amplio (1999):

[...] dentro del concepto recubierto por el término *unidad fraseológica* o *fraseologismo* se incluye tanto lo que tradicionalmente se ha denominado *dichos*, *expresiones fijas*, *expresiones idiomáticas*, *expresiones sin más*, *frases*, *modismos*, *giros*, *fórmulas*, y también *fórmulas proverbiales* o *fórmulas comunicativas*, *idiotismos*, *locuciones*, *modos de decir*, *frases hechas*, *refranes*, *adagios*, *proverbios* o *aforismos*, como lo que más modernamente se ha llamado *colocaciones*, *expresiones* o *unidades pluriverbales*, *lexicalizadas* o *habitualizadas* y *unidades léxicas pluriverbales* (p. 13).

Diferentes taxonomías han propuesto autores como Zuluaga (1980), Higuera García (1997), Ruiz Gurillo (1997), que han contribuido a la clasificación de estas unidades. A pesar de las distintas clasificaciones que han llevado aparejadas distintas nomenclaturas, nos parece que la de Corpas Pastor es la más abarcadora. La estudiosa afirma que (1996):

las unidades fraseológicas (UFS) —objeto de estudio de la fraseología— son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (p. 20).

Entre los aspectos definitorios enumerados por Corpas Pastor, quizás el más complejo sea la idiomatidad, es decir, “aquella propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por

la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos” (Corpas Pastor, 1996, p. 26). Si tradicionalmente el aspecto idiomático se consideraba un aspecto esencial de una unidad fraseológica, en realidad, las unidades fraseológicas “pueden presentar dos tipos de significado denotativo: significado denotativo literal y significado denotativo figurativo o traslaticio, es decir, idiomático.” (Corpas Pastor, 1996, p. 27). Así la denominación *unidad fraseológica* es amplia y engloba tanto expresiones transparentes como opacas. Por ejemplo, según Zuluaga (1980), las expresiones idiomáticas constan de un mínimo de dos palabras, cuya secuencia —gramatical o léxico-semántica— se mantiene estable en el tiempo, y presentan la idiomaticidad como característica, es decir, el “rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación” (Zuluaga, 1980, pp. 121-134). En cambio, las colocaciones —que Higuera García (1997, p. 36) define como “combinaciones sintagmáticas”— suelen ser mucho más transparentes desde un punto de vista semántico y, a pesar de tener cierto nivel de estabilidad y mostrar cohesión interna, son menos fijas y admiten una mayor variación.

Basándose en la combinación de dos criterios, el de enunciado “—y, por consiguiente, de acto de habla— con el de fijación (en la norma, en el sistema o en el habla)”, Corpas Pastor (1996, p. 50) plantea un primer nivel de clasificación de las unidades fraseológicas en tres esferas. A este respecto, es importante aclarar que por enunciado se entiende “una unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra” (Corpas Pastor, 1996, p. 51). Esto hace que se definan dos grupos distintos de unidades fraseológicas: las que no constituyen enunciados completos, y las que sí lo hacen. De este modo, en el primer grupo entran las unidades que no constituyen actos de habla ni enunciados y que, por lo tanto, requieren la combinación “con otros signos lingüísticos y que equivalen a sintagmas” (Corpas Pastor, 1996, p. 51). En este grupo, hay dos esferas: en la primera, entran diferentes unidades, como las

colocaciones, es decir, unidades fijadas en la norma; y, en la segunda, las locuciones, que son unidades del sistema. En el segundo grupo, Corpas Pastor (1996, p. 51) introduce la esfera III y engloba en ella “aquellas UFS que pertenecen exclusivamente al acervo socio-cultural de la comunidad hablante (es decir, son unidades del habla)”, que Corpas Pastor define como “enunciados fraseológicos”. Se trata de unidades que están fijadas en el habla y que constituyen actos de habla “realizados por enunciados completos, dependientes o no de una situación específica” (Corpas Pastor, 1996, p. 51). Resumiendo, en la esfera I entrarían las colocaciones, en la esfera II las locuciones, y en la esfera III las paremias (citas, refranes) y las fórmulas rutinarias. En la actividad didáctica que se llevó a cabo y aquí presentamos, nos centramos en algunas de las unidades que entran en la esfera I y II. No obstante, nos interesamos especialmente por aquellas locuciones y expresiones idiomáticas cuyo significado, a diferencia de otras combinaciones de palabras, no es construido, sino que se compone en bloque a partir de diferentes procedimientos (Jezek, 2011, p. 198).

Así, al profesor de ELE se le requiere conocer diversos aspectos de la fraseología teórica y la tipología de estas unidades y que efectúe una reflexión profunda sobre cómo incorporarlas al proceso de enseñanza/aprendizaje. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del Consejo de Europa (2002) define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua, que se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales, y la capacidad para utilizarlo. Los elementos léxicos o unidades léxicas comprenden: a) Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales (expresiones hechas, modismos, estructuras fijas, etc.), que se componen de varias palabras que se emplean y se aprenden como un todo; b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos (MCER, 2002, p. 108). La discusión sobre el nivel en el que deberían introducirse en el diseño curricular estas expresiones es conocida. El MCER propone presentar algunas unidades (pensamos en las normas de cortesía y otras fórmulas rutinarias y fijas, por ejemplo) en niveles inferiores, en el A1, mientras que la mayoría de las expresiones (las expresiones idiomáticas, también denominadas *modismos* o *frases hechas*) aparecen casi exclusivamente en el nivel más alto, a partir del C1. Lo mismo ocurre para las

expresiones de la sabiduría popular (refranes y otras unidades fraseológicas). Sin embargo, en los últimos años, han sido varias las propuestas para introducir estas unidades incluso en los niveles inferiores (Saracho Arnáiz, 2016), seleccionándolas según su dificultad, sobre todo, si el contexto de enseñanza es el de lenguas próximas (Minervini, 2019). En definitiva, concordamos con Muñoz-Basols (2015, p. 449) cuando afirma que, siguiendo unas pautas determinadas, el lenguaje idiomático puede integrarse en todos los niveles de aprendizaje.

1. 2. La literatura en la didáctica de ELE

Una vez ilustrados los presupuestos teóricos en los que se basa nuestra idea de fraseología y tras haber expuesto los motivos por los cuales consideramos fundamental que a las unidades fraseológicas se les dé un tratamiento específico en la clase de ELE, a continuación se describen los motivos por los cuales pensamos que la literatura puede desarrollar una función destacada para conseguir el objetivo de enseñar las unidades fraseológicas.

Como es bien sabido, el empleo de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sufrido variaciones a lo largo del tiempo. En el siglo XVIII, las lenguas modernas entraron en el currículo de las escuelas europeas, y el enfoque que se empleó para enseñarlas seguía fundamentalmente las pautas del estudio del latín. En este modelo, la gramática y su dominio adquirieron un papel fundamental, junto con la práctica de la traducción. El objetivo era memorizar las reglas de la lengua para manipular su morfología y su sintaxis, y el texto literario se convirtió en el elemento principal para este tipo de enseñanza, ya que representaba el modelo insigne y correcto de la lengua que se aprendía. Sin embargo, los textos literarios se estudiaban fuera de contexto, privándolos en muchas ocasiones de su sentido y empleándolos para enseñar reglas gramaticales. La influencia del denominado Método Tradicional (o de gramática-traducción) siguió presente durante décadas, hasta que, a finales del siglo XIX, el Movimiento de Reforma cambió las prioridades de la enseñanza. Con el Método Directo, se

replantea el papel que se le otorga a la gramática dentro del proceso de enseñanza, al considerar que el aprendizaje de una lengua extranjera se logra como el de la lengua materna, es decir, de forma inductiva. Se hace hincapié en la lengua oral para llegar a comunicarse y se fija como uno de los objetivos principales aprender y usar la lengua como en situaciones de la vida cotidiana. Queda patente que, con este cambio de paradigma y con el empuje de los modelos estructurales a partir de los años sesenta y comunicativos en los años noventa del siglo pasado, no quedaba espacio para la literatura en los programas de enseñanza. La prioridad, de hecho, era comunicarse, procurando emplear la lengua usada en la vida cotidiana, y el texto literario se consideró muy alejado o, por lo menos, no adecuado para este propósito. Sin embargo, en las últimas décadas, el papel del texto literario en el aula de ELE se ha revalorizado: la literatura ya no representa —como se creía anteriormente— solo un modelo lingüístico de referencia, sino que ofrece múltiples elementos para ser explotados en el aula; de tipo lingüístico, pero también discursivo, pragmático y cultural¹. Se trata, pues, de un instrumento para aprender las claves culturales necesarias que facilitan las interacciones con hablantes nativos (Acquaroni, 2007, p. 15), y a esto hay que añadir que el texto literario no tiene por qué presentar un modelo de lengua alejado de los usos comunes:

Es evidente que el texto literario, necesariamente, se manifiesta siempre como resultado de un conjunto de usos de la lengua, pues su dimensión lingüística es obvia. Para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario desvío del uso de la lengua, porque lo cierto es que son

¹ Resulta interesante a este respecto el trabajo de Trovato (2017, p. 2), en el que se presenta una panorámica sobre la didáctica de la lengua y la literatura en el contexto educativo italiano y en el que se describe el papel que puede desempeñar el texto literario dentro de un enfoque comunicativo y orientado a la acción. Trovato señala que, después de un periodo de ‘abandono’ de la literatura en la enseñanza secundaria en Italia, el texto literario ha vuelto a situarse en el primer plano en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas, representando “en un enfoque orientado a la acción, un soporte pedagógico irrenunciable a todos los niveles de aprendizaje de la lengua española, e incluso un punto de encuentro de las culturas y el espacio privilegiado de la interculturalidad”.

muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición (Mendoza Fillola, 2008).

A esta revalorización de la literatura en el aula de ELE ha contribuido el dejar de considerar el texto literario como algo necesariamente alejado de la lengua ‘real’ para pasar a considerarlo un instrumento para desarrollar habilidades de comunicación, según Mendoza Fillola (2008):

(...) los textos literarios son una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio, variado y enriquecedor *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE. El texto literario es soporte y reflejo de los usos lingüísticos en sus funciones básicas de interrelación en la comunicación estética.

El empleo de la literatura para la formación lingüística y comunicativa en LE se basa en tres razones (Mendoza Fillola, 2008):

- a. en primer lugar, la combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua que se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos;
- b. el *continuum* de usos, códigos y expresividad que funciona como input para la formación; y
- c. la lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen.

En nuestra actividad, el empleo del texto literario no se ha concebido como estudio de la literatura en sí, que hubiera requerido otros procedimientos y el desarrollo de otras destrezas, sino que ha constituido un material dirigido a realizar actividades lingüísticas y a desarrollar el conocimiento sociocultural del aprendiente. Sin embargo, esto no es óbice para que la lengua y la literatura se aprendan a la vez, ya que “lo deseable sería tratar de imbricar la lengua y la literatura, defender la conexión lengua-literatura como función formativa y aprendizaje lingüístico-comunicativo. En suma, verlo como algo complementario: aprender lengua y aprender literatura” (Sáez, 2011, p.

59). De hecho, en el MCER (2002, p. 60) se afirma que “[l]os estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”.

Una vez que se ha asumido que el texto literario puede ayudar a desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente y a acercarlo a la cultura de la lengua meta y a la lengua en contexto, en uso, otro interrogante al que debe responder el profesor de ELE es en qué nivel del proceso conviene introducir este tipo de material. Son varios los estudiosos que sugieren emplearlos ya desde los niveles iniciales, en concreto, a partir de un nivel A2. De hecho, como sugiere Sáez (2011, p. 61), estos textos tienen cabida en todos los niveles, si se aplican “criterios de *lecturabilidad* o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.)”.

Acquaroni (2007, p. 26) considera los géneros literarios desde un punto de vista discursivo “como conjuntos, relativamente estables y reconocibles, de técnicas expositivas vinculadas a determinadas leyes formales y de contenido, que se conforman históricamente y que poseen una intencionalidad comunicativa concreta”. A pesar de que en este trabajo mostraremos algunas actividades para el desarrollo de la competencia fraseológica del aprendiente, decidimos emplear textos literarios en el aula de ELE porque pensamos que estos exhiben “diversas tipologías textuales, variedad de registros, contenidos socioculturales y lo implican [al alumno] emocionalmente al tratar temas y situaciones que puede extrapolar a su vida personal [...]” (Granero Navarro, 2017, p. 66). No obstante, nuestra intención ha sido que los aprendientes conceptualizaran la novela propuesta como un conjunto comunicativo más que como instrumento para el análisis lingüístico, es decir, como un mecanismo repleto de “formas y funciones del habla cotidiana” (Sáez, 2011, p. 60), muchas veces rebosante de expresividad y de variedad de los usos de la lengua. En este sentido, la novela *Sin noticias de Gurb* cumple perfectamente los requisitos.

Resumiendo, pensamos que el texto literario adecuadamente seleccionado representa un recurso valioso para la enseñanza de las

unidades fraseológicas por los motivos siguientes: 1. las unidades se presentan en un contexto de uso real de la lengua y favorecen el desarrollo de la competencia pragmática; 2. aparecen expresiones pertenecientes a diferentes registros; en caso de aparecer un único registro, este permite igualmente una reflexión contrastiva sobre registros diferentes; 3. permiten ahondar en los elementos culturales; 4. los aprendientes se conciencian sobre la elevada densidad de estos elementos en la lengua meta (y en su lengua materna).

2. Metodología

No se pretende proponer aquí ninguna teoría metodológica sistematizada, sino proporcionar unos ejemplos de actividades y técnicas para trabajar las unidades fraseológicas en el aula de ELE a través de la literatura. Sin embargo, antes de presentar algunas estrategias concretas, nos parece necesario señalar que el texto se ha explotado a través de actividades didácticas variadas, cuyos objetivos eran diversos y más generales: el desarrollo de la competencia discursiva (a través, por ejemplo, de los mecanismos de cohesión y de organización retórica), la observación de otros contenidos lingüísticos (como el léxico coloquial y el uso de los verbos del pasado), la reflexión sobre los elementos culturales y sociolingüísticos (las comidas españolas, el ocio, la organización de la ciudad y sus problemas), etc. Se ha intentado seguir la recomendación de Acquaroni (2007, p. 46) y, a pesar de trabajar unos contenidos lingüísticos con fines didácticos, hemos procurado no depauperar el texto ni reducir “la emoción y el sentimiento a estructuras huecas”.

2.1. Elección de la novela

Ventura Jorge (2015, p. 40) describe los tipos de textos que se emplean en la enseñanza de ELE (narrativos, dramáticos y poéticos) y señala que “entre ellos, la novela, el cuento, el microrrelato, el teatro y la poesía son los más utilizados”. Todos ellos, a excepción de la novela, pueden ser introducidos en el aula fácilmente gracias a su corta

extensión, que permite trabajar con ellos en una sesión, y se prestan “a una lectura intensiva cuya finalidad principal es que los alumnos amplíen su vocabulario a través de una lectura atenta y la realización en el aula de distintos tipos de actividades” mientras que la novela y el teatro “se prestan más a una lectura extensiva, con la que se pretende que los estudiantes comprendan el sentido general de la obra que están leyendo”. En este trabajo, Ventura Jorge (2015: 43-46) también aborda el debate sobre si utilizar textos clásicos o actuales, así como sobre si es mejor usar textos originales, graduados o adaptados. En nuestro caso, hemos abogado por una novela, que permitía una lectura más extensiva, y un texto original y actual.

Los motivos que justifican la lectura de la novela de Eduardo Mendoza son múltiples: se trata de un texto muy expresivo, escrito en un estilo sencillo y en el que los coloquialismos ocupan un lugar destacado. Además, el uso de la ironía hace que la lectura sea amena y que los estudiantes puedan reírse. Sin embargo, se puede elegir cualquier tipo de texto literario, en especial de narrativa contemporánea, ya que, como sugiere Mendoza Fillola (2008), esta “posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo”. Además, como señala el mismo autor, se trata de textos que no suelen resultar más complicados de leer que un artículo periodístico o un folleto publicitario.

Sin noticias de Gurb apareció por entregas en el periódico y se publicó luego como novela en 1990; como escribe Mendoza en la nota al texto de la edición de 2014 (al que aquí hacemos referencia, p. 7), “no es en rigor un libro, o no nació con voluntad de serlo” y es una historia que nació “fraccionada” en entregas para el periódico *El País*. Su estructura, que prevé “la división del tiempo narrativo en fracciones mínimas” (p. 9), es muy útil porque hace que los aprendientes perciban el texto como “fácil de leer” (p. 10) y ágil. Las frases son breves y su estructura es simple. A esto contribuye también “su contenido ligero” (p. 10), a pesar de que en él aparezca una crítica, a veces liviana y otras despiadada, hacia la sociedad española, y de tratarse de —en palabras de su autor (p. 10)— “un libro alegre” y lleno de humor. Es una novela

de viajes en la que el protagonista llega a un nuevo planeta y a una nueva ciudad, la Barcelona preolímpica, y entra en contacto con sus habitantes y sus costumbres. Se trata de una situación que experimentamos un poco todos cuando viajamos, incluso nuestros estudiantes, y con la que se sentirán identificados y, a la vez, les despertará la curiosidad. Además, su lectura permite conocer varios ámbitos de la sociedad y de la cultura españolas a través de la ironía. Por lo que a las unidades fraseológicas se refiere, aparecen numerosas y, entre ellas, varias pertenecen al registro coloquial y, a veces, incluso vulgar, característica que divertirá a los aprendientes.

2. 2. Contexto y propuestas prácticas

En este epígrafe describimos el contexto de aula y algunas de las actividades desarrolladas. Los aprendientes que han participado en las actividades propuestas son estudiantes universitarios del curso de grado en Ciencias Políticas de la Universidad de Salerno (Italia) cuya lengua materna es el italiano y que estaban cursando su segundo año de español, es decir, desde un nivel B1 debían alcanzar un nivel B2. Además, estaban estudiando una segunda lengua extranjera en el ámbito universitario (inglés o francés). Estas actividades se han propuesto a dos grupos de estudiantes con un nivel parecido: un primer grupo estaba formado por 10 estudiantes; el segundo, por 11.

Al tratarse de aprendientes universitarios, nuestra metodología contemplaba una breve explicación teórica sobre las unidades fraseológicas: qué son, qué función desarrollan en la comunicación, cómo se emplean, etc. Este tipo de explicitación suele favorecer la reflexión sobre la importancia de estas unidades, pero también sobre la lengua materna de los aprendientes, ayudándoles a usarlas de forma más consciente. También consideramos conveniente explicar las razones por las que se presentan en el aula (el español es una lengua muy rica en unidades fraseológicas, los nativos suelen emplearlas mucho en la conversación cotidiana, ya que con ellas es posible expresar un concepto amplio empleando una menor cantidad de palabras, etc.), porque suelen motivar mucho a los aprendientes.

Los primeros ejercicios propuestos iban dirigidos hacia la diferenciación de las distintas unidades fraseológicas, con el fin de que ya desde la primera lectura de la obra pudieran identificar una colocación (*cometer un error*/**hacer un error*), una expresión idiomática (*tener mala leche*) y un refrán (*En casa del herrero, cuchara de palo*). Para fomentar su participación activa, se les pidió que, a medida que fueran leyendo el libro, apuntaran las expresiones que consideraban colocaciones, locuciones o expresiones idiomáticas para posteriormente debatir sobre ellas en cada clase y decidir en qué tipología incluirlas. La novela se leyó a lo largo de todo el curso, un semestre universitario, y se les pidió a los estudiantes que leyeran en casa la parte que se iba a debatir en la clase siguiente. También debían contestar a una serie de preguntas que servían para desarrollar su comprensión del texto escrito y ampliar su conocimiento sociocultural de España.

Entre las unidades propuestas por los estudiantes, encontramos colocaciones (*alta densidad, establecer contacto, fruncir el ceño, armario empotrado, blanquear dinero negro, gastar un dineral, análisis somero*), locuciones sustantivas (*quebradero de cabeza*), locuciones verbales (*matar el tiempo*), locuciones adverbiales (*en un santiamén, como un tiro, de sol a sol, a cal y canto*), adjetivas (*ciudadano de a pie*) e idiomáticas (*tener monos en la cara*). Si algunas unidades son fáciles de catalogar (pensamos en *alta densidad* o *establecer contacto*, que son claramente colocaciones), otras, en cambio, suponen un mayor desafío. De hecho, *dinero negro* es una colocación para la mayoría de los estudiosos (Corpas Pastor, 1996, p. 73), mientras que expresiones como *fruncir el ceño* o *matar el tiempo* son catalogadas como colocaciones por algunos autores y locuciones por otros. Consideramos importante, en todo caso, que los estudiantes entiendan el valor ‘unitario’ de la expresión, aunque no siempre sepan catalogarla del todo correctamente. Tras clasificar por tipologías las unidades que habían encontrado durante las clases, el segundo ejercicio que se propuso consistió en que las parafrasearan con el objetivo de averiguar si habían entendido su significado explicándolo con otras

palabras. En el ejemplo 1, se ilustran algunas paráfrasis propuestas por lo estudiantes:

Ejemplo 1

Tener monos en la cara: *cuando alguien nos mira raro y no sabemos el motivo.*

Dormir la mona: *tener resaca; sensaciones relacionadas con la borrachera.*

Entrarle por los ojos: *gustar a primera vista.*

Caer en saco roto: *olvidar o no tener algo en cuenta.*

Dar la lata: *fastidiar o molestar.*

Para aclarar el significado, también se les planteó y resultó útil una actividad en la que tenían que relacionar cada expresión con la definición correspondiente, como en el ejemplo 2:

Ejemplo 2

- | | |
|--|---|
| 1. Sumir(se) en un mar de confusiones. | a. Averiguar la situación. |
| 2. Dormir a pierna suelta. | b. No conseguir dormir. |
| 3. Pasar la noche del loro. | c. Dormir, descansar de un tirón. |
| 4. Poner a alguien de vuelta y media. | d. Hacer comentarios ofensivos sobre alguien. |
| 5. Ver cómo está el patio. | e. No tener las cosas claras. |
| 6. Ser un piernas. | f. No tener habilidades. |

El paso siguiente consistió en buscar un equivalente en su lengua materna y señalar el registro de uso². De las tres técnicas

² Como se ha mencionado, a la hora de presentar las unidades fraseológicas, también es importante que se aclare a qué variante pertenecen. En nuestro caso, se ha obviado este paso, puesto que las expresiones no habían sido elegidas por el profesor, sino que se encontraban ya en el texto. De todos modos, consideramos que la elección debería estar guiada por los intereses de los aprendientes, considerando aspectos como su cercanía a un determinado país, así como la familiaridad del profesor con un determinado tipo de español. En el caso de estudiantes italianos de español, la elección

(visuales, verbales y traducción) que Peña Portero (2005) sugiere para trabajar las expresiones idiomáticas, se emplearon la verbal y la traducción. Una vez comprendido el significado de la unidad se les explicó a los aprendientes que es conveniente efectuar su traducción en bloque y no palabra por palabra, debido a su frecuente carácter opaco. La traducción favorece una reflexión de tipo contrastivo con la lengua materna, que se ampliará posteriormente con una actividad dirigida a encontrar una expresión equivalente en italiano.

Para este objetivo, nos sirvió de guía Corpas Pastor (2000), que habla de diversos grados de equivalencia en el plano léxico por lo que a los binomios fraseológicos se refiere: total, parcial y nula. Entre las lenguas próximas son frecuentes las equivalencias totales, es decir, unidades fraseológicas que la estudiosa denomina *européismos* o *calcos* (Corpas Pastor 2003, p. 217). Son unidades que coinciden, ya que expresan el mismo significado denotativo y connotativo, y presentan una misma base metafórica, la misma frecuencia de uso, el mismo valor pragmático, etc. Luego existe la equivalencia aparente o *falsos amigos* (Corpas Pastor, 2003, p. 218), que se da cuando las dos estructuras son aparentemente equivalentes porque presentan semejanzas formales, pero contenidos semánticos distintos. Y, por último, están las que no tienen equivalencia idiomática y para las que es necesario recurrir a una explicación. Por lo que a las lenguas próximas se refiere, como las que aquí nos ocupan, Trovato (2018, p. 423) plantea para las expresiones idiomáticas un enfoque traductológico contrastivo con el que clasifica las expresiones que permite averiguar “cómo las dos lenguas expresan determinados conceptos, desde una perspectiva pragmática y cultural” y que se basa en la división de estas en tres secciones: de fácil inteligibilidad entre español e italiano, con un grado de dificultad medio y de difícil inteligibilidad.

En este momento del proceso, se les explicó a los aprendientes que entre italiano y español³ hay expresiones de equivalencia plena (*cerrar el pico / chiudere il becco*); de equivalencia parcial (*estar hasta*

sería la variante de España, tanto por la cercanía geográfica entre los dos países como por el tipo de formación.

³ Sobre fraseología contrastiva, véase el trabajo de Navarro (2008).

las narices / averne le scatole piene), es decir, con una base estructural distinta, pero con el mismo o parecido valor semántico-pragmático; y de equivalencia nula (*en el quinto pino*). Esta explicación les ayudó a buscar la traducción en su lengua materna y a fijar las expresiones. Algunas de las traducciones que propusieron se ilustran en el ejemplo 3:

Ejemplo 3

1. Llover a cántaros / *piovere a catinelle* (correspondencia total).
2. Dormir a pierna suelta / *dormire della grossa / dormire il sonno dei giusti / dormire a quattro di bastoni* (correspondencia parcial).
3. Poner a alguien de vuelta y media / *dirne di tutti i colori di qualcuno* (correspondencia parcial).
4. Poner los pelos de punta / *far venire la pelle d'oca* (correspondencia parcial).
5. Dar la lata / *rompere le scatole* (correspondencia parcial).
6. Acabar como el rosario de la aurora / *finire a pesci in faccia / finire in baraonda* (correspondencia parcial).
7. Dormir la mona / *smaltire la sbornia* (correspondencia parcial).
8. Tener monos en la cara / *che c'è da guardare?* (correspondencia nula).
9. Pasar la noche del loro / *passare la notte in bianco* (correspondencia parcial).
10. Dormir como un ceporro / *dormire come un ghiro* (correspondencia parcial).

Para practicar el tema del registro, se les pidió que parafrasearan las unidades que permitían un cambio de registro; en nuestro caso, se trataba de pasar del registro coloquial al formal, como se observa en el ejemplo 4:

Ejemplo 4

Estar más buena que el pan = *Ser muy guapa, tener un cuerpo muy bonito.*

Salir pitando = *Salir con mucha prisa.*

A mí, plin = *No me interesa.*

Dar la lata = *Importunar, molestar.*

A medida que iban leyendo el libro y extrapolando las unidades, se les fue proponiendo otra actividad que consistía en emplear las que encontraban para formular frases nuevas con contextos adecuados. Se trata de una fase de producción libre, no controlada, útil, sobre todo, para averiguar si se han entendido el registro correcto de cada expresión y las situaciones comunicativas en las que puede emplearse. Se les pidió que escribiesen la misma frase, pero adoptando un registro más formal. También en este caso proporcionamos algunos ejemplos de las propuestas de los aprendientes:

Ejemplo 5

Llover a cántaros:

Lo siento, no puedo pasar por tu casa porque [sic] está lloviendo a cántaros.

Lo siento, no puedo pasar por tu casa porque [sic] está lloviendo mucho.

Se suponía que íbamos a hacer una excursión de montaña, pero estuvo lloviendo a cántaros todo el fin de semana.

Se suponía que íbamos a hacer una excursión de montaña, pero estuvo lloviendo muchísimo todo el fin de semana.

Tener monos en la cara:

Odio cuando alguien me mira como si tuviera monos en la cara.

Odio cuando alguien me mira directamente a la cara sin ninguna razón.

¿Por qué me miras? ¿Tengo monos en la cara?

¿Por qué me miras? Deja de mirarme tan fijamente.

Poner a alguien de vuelta y media:

Cuando no estoy, Alonso siempre me pone de vuelta y media con las demás personas.

Cuando no estoy, Alonso siempre me critica con las demás personas.

Ponerse los pelos de punta:

Ayer fui al cine con Miguel para ver una película de terror, pero no la vimos toda porque teníamos miedo de volver a casa después. Las películas de terror me ponen los pelos de punta.

Ayer fui al cine con Miguel para ver una película de terror, pero no la vimos toda porque teníamos miedo de volver a casa después. Las películas de terror me dan miedo.

*Cuando el león en el corral me miró, se me pusieron los pelos de punta.
Cuando el león en el corral me miró, me asusté mucho.*

Dar la lata:

Desde que Luis compró su nueva guitarra, no deja de darnos la lata con la musiquilla a todas las horas del día.

Desde que Luis compró su nueva guitarra, no deja de molestarnos con la musiquilla a todas las horas del día.

Incluso hubo casos en los que emplearon de forma autónoma otra expresión coloquial, como en los ejemplos en los que aparecen *subir las escaleras a cuatro patas* o *no pegar ojo*:

Dormir la mona:

Manuel bebió toda la noche en el bar de su amigo porque su novia lo dejó. Apenas llegó a casa, subió las escaleras a cuatro patas, se puso [sic] en nuestro sofá recién tapizado y durmió la mona. La mañana después no recordaba nada.

Manuel bebió toda la noche en el bar de su amigo porque su novia lo dejó. Apenas llegó a casa, subió las escaleras a cuatro patas, se puso [sic] en nuestro sofá recién tapizado y durmió un sueño profundo. La mañana después no recordaba nada.

Creo que deberías venir a dormir la mona a mi casa.

Creo que deberías venir a ponerte sobrio a mi casa.

Pasar la noche del loro:

Los padres en paro, que están afectados por la durísima crisis que atravesamos, pasan la noche del loro porque no tienen nada para dar de comer a sus hijos.

Los padres en paro, que están afectados por la durísima crisis que atravesamos, no pegan ojo por la noche porque no tienen nada para dar de comer a sus hijos.

Los padres en paro, que están afectados por la durísima crisis que atravesamos, pasan la noche sin dormir porque no tienen nada para dar de comer a sus hijos.

Ayer Juan pasó una noche del loro porque [sic] tenía demasiados malos pensamientos.

Ayer Juan no durmió porque [sic] tenía demasiados malos pensamientos.

Ana ha tenido [sic] dolor de cabeza y ha pasado una noche del loro.

Ana ha tenido [sic] dolor de cabeza y ha pasado toda la noche sin pegar ojo.

Después de la operación pasé una noche del loro.

Después de la operación pasé toda la noche sin pegar ojo.

Estos son solo algunos ejemplos de las posibilidades de las que dispone el profesor de ELE para trabajar las unidades fraseológicas en el aula. También pueden emplearse otras técnicas, como los ejercicios de respuesta múltiple en los que se presentan las unidades contextualizadas, las técnicas visuales, los ejercicios de rellenar huecos y de sustitución, así como el uso de diccionarios combinatorios como el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (Penadés Martínez, 2002) o el *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español* (Penadés Martínez, 2008), ambos organizados por nivel de enseñanza/aprendizaje, o los diccionarios *Redes* y el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto* (Bosque, 2004 y 2006), que representan instrumentos de trabajo esenciales para profundizar en los mecanismos combinatorios de las palabras del español.

Conclusiones

En los últimos años, el interés hacia la enseñanza de las unidades fraseológicas en la clase de ELE se ha incrementado y, con ello, se ha reavivado el debate sobre qué tipo de expresiones presentar, en qué fase del proceso de enseñanza/aprendizaje, mediante qué actividades, etc. Somos conscientes de que la presentación de las unidades fraseológicas en el aula de ELE es una tarea a veces compleja, que requiere superar algunos obstáculos que van desde la formación del profesor hasta la comprensión del contexto de uso y del registro, y la memorización por parte de los aprendientes.

Sin embargo, pensamos que el trabajo con esta novela, además de los aspectos culturales, les ha permitido aprender vocabulario y expresiones fraseológicas en contexto y, por lo tanto, su uso pragmático. Los estudiantes suelen mostrar curiosidad hacia estas expresiones y esto les motiva. Se debe posiblemente a que entender su significado en los casos de mayor opacidad es un juego, como resolver una adivinanza, y también porque perciben que aprendiéndolas entran en contacto con los usos reales de la lengua. Además, presentarlas a través de un texto literario como el de Mendoza facilita la comprensión del contexto de uso y de la identidad cultural del país cuya lengua se está aprendiendo, así como de otros elementos como el registro.

Finalmente, el empleo de estas unidades propicia que se desarrolle una reflexión sobre la lengua materna. Los ejemplos de actividades propuestos estaban orientados a estudiantes universitarios italianos de nivel B1 que ya habían trabajado con las unidades fraseológicas. Sin embargo, creemos que pueden adaptarse a otros contextos parecidos. Pensamos que el contexto es fundamental a la hora de aprender estas unidades y que la literatura desempeña un papel fundamental en su contextualización. La competencia fraseológica no consiste solo en usar segmentos fijos de la lengua; requiere que el estudiante conozca “muy bien la estructura externa de la unidad y su significado, y al mismo tiempo, debe saber adecuar la unidad perfectamente al texto y al contexto” (Saracho Arnáiz 2016, pp. 923-

924). En este sentido, podemos afirmar que las actividades han dado buenos resultados, como demuestran incluso los obtenidos en los exámenes, y que el texto literario representa un instrumento utilísimo para ayudar al profesor de ELE en esta tarea compleja que es enseñar las unidades fraseológicas. Considerando la activa participación de los estudiantes y los resultados obtenidos, una futura línea de investigación podría ser la creación de otras actividades que puedan emplearse en la clase de ELE utilizando otras obras literarias de acuerdo con el nivel, los intereses y las necesidades de los estudiantes y del curso, incluso agrupándolas según criterios determinados, como pueden ser la frecuencia de uso, el registro, la variación diatópica y/o el significado.

Referencias bibliográficas

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.

Bosque, I. (dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Bosque, I. (dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Versión original: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Corpas Pastor, G. (2000). Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología. En G. Copas Pastor, (ed.), *Las lenguas de Europa, estudios de fraseología, fraseografía y traducción* (pp. 483-522). Granada: Comares.

Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana.

Jimeno, J., y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Granero Navarro, A. (2017). La literatura en clase de ELE. *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria*. Sofía: Instituto Cervantes, 64-71. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf.

Higueras García, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE*, 8, 35-49. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Jezek, E. (2011). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.

Langaker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. I: Theoretical Prerequisites. London: Longman.

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

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.

Mendoza, E. (1990, 2014). *Sin noticias de Gurb*. Barcelona: Seix Barral.

Mendoza Fillola, A. (2008). *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/>.

Minervini, R. (2019). Las expresiones idiomáticas en la enseñanza/aprendizaje de ELE: un estudio sobre el nivel intermedio (B1/B2), *Rhesis*, 10(1), 19-33. Recuperado de <https://www.rhesis.it/wp-content/uploads/Rhesis-LP-10.1-02-Rosaria-Minervini.pdf#page=5>.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Arco/Libros.

Muñoz-Basols, J. (2015), Enseñanza del lenguaje idiomático. En Gutiérrez Rexach, J. (coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 2, 442-453.

Navarro, C. (2008). *Aspectos de fraseología contrastiva*. Verona: Fiorini.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.

Penadés Martínez, I. (2002). *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

Penadés Martínez, I. (2008). *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

Peña Portero, A. (2005). Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas. *Redele* 3. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriaster/1- semestre/de-la-pena.html>.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>.

Richards, J., y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de València.

Ruiz Gurillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros (1), *Espéculo*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>.

Sáez Martínez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2*. Vol. 1, (pp. 57-68). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236>.

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

Saracho Arnáiz, M. (2016). Cómo desarrollar la competencia fraseológica en la clase de ELE. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, 921-931, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0921.pdf.

Trovato, G. (2017). DLL en el contexto educativo italiano: evolución histórico-metodológica, nuevas tecnologías y atención a la diversidad. *Lenguaje y textos*, 45, 1-16. doi: <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.7412>. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/7412/7820>.

Trovato, G. (2018). Un estudio contrastivo y pedagógico español-italiano acerca del tratamiento lingüístico-traductológico de unidades léxicas dotadas de carácter figurado e idiomático. *Orillas*, 7, 417-428. Recuperado de http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero_7/09Trovato_Astilleros.pdf.

Ventura Jorge, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4529>.

Williams, M., y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter Lang.

Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente

Intertextuality and multimodality in transmedia constellations: an interdisciplinary proposal in teacher training

José Rovira-Collado

Universidad de Alicante

jrovira.collado@gcloud.ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3491-8747>

Mónica Ruiz-Bañuls

Universidad de Alicante

monica.ruiz@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4252-9888>

Francisco Antonio Martínez-Carratalá

Universidad de Alicante

famc@alu.ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4666-5035>

Isabel Gómez-Trigueros

Universidad de Alicante

isabel.gomez@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-5063>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.34.111

Fecha de recepción: 10/03/2021
Fecha de aceptación: 14/04/2021

Rovira-Collado, J.; Ruiz-Bañuls, M.; Martínez-Carratalá, F., y Gómez-Trigueros, I (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>

Resumen: En la siguiente investigación se propone la evolución de la práctica de las constelaciones literarias a través de los conceptos de multimodalidad y narrativas transmedia. Se realiza un análisis cuantitativo de dos experiencias concretas realizadas durante el curso académico 2019-2020 en la Universidad de Alicante, con el objetivo principal de desarrollar el concepto de intertextualidad entre nuestro alumnado. Se trabajan las constelaciones desde una perspectiva interdisciplinar, donde el uso de la tecnología es ineludible, para la publicación en abierto de las actividades a través de vídeos, presentaciones y blogs. Se han desarrollado diversos cuestionarios mixtos, con una fiabilidad adecuada, para comprobar los aprendizajes de la propuesta, con unos resultados excelentes. La temática de las constelaciones ha variado entre ambas experiencias, desde los pecados capitales a los personajes infantiles tradicionales, demostrando que las constelaciones pueden aplicarse con diversas temáticas y distintos objetivos educativos. La expansión transmedia de la práctica además ha permitido adaptar las constelaciones a los nuevos tiempos de docencia híbrida u online.

Palabras clave: educación literaria; narrativas transmedia; lectura multimodal; hipertextualidad; intertextualidad.

Abstract: The following research proposes an evolution of the practice of literary constellations through the concepts of multimodality and transmedia narratives. A quantitative analysis of two specific experiences carried out during the academic year 2019-2020 at the University of Alicante is carried out, which confirm the possibilities of this practice in teacher training, with the main objective of developing the concept of intertextuality among our students. The constellations are worked on from an interdisciplinary perspective, where the use of technology is unavoidable, for the open publication of activities through videos, presentations and blogs. Various mixed questionnaires have been developed, with adequate reliability, to verify the learning of the proposal, with excellent results. The theme of the constellations has varied between the two experiences, from the deadly sins to traditional children's characters, showing that the constellations can be applied for varied themes and different educational purposes. The transmedia expansion of the practice has also made it possible to adapt the constellations to the new times of hybrid or online teaching.

Keywords: literary education, transmedia narratives, multimodal reading, hypertextuality, intertextuality.

I ntroducción

Las constelaciones literarias son un formato visual para organizar una serie de lecturas con un elemento temático en común, a través de la representación gráfica de una serie de estrellas, nexos o puntos enlazados (Jover, 2009). La organización de dichos esquemas puede articularse en torno a una época, temática o género literario, ofreciendo múltiples formas de representación. Dicho formato puede aplicarse en los diferentes niveles educativos para mostrar distintos contenidos y puede considerarse apropiado para el desarrollo de la Educación Literaria en distintos niveles educativos. Desde la Universidad de Alicante (Rovira-Collado, 2019), hemos querido ampliar sus posibilidades para relacionarlas con el concepto de

narrativas transmedia (Jenkins, 2003; Scolari, 2013), permitiendo incluir cualquier tipo de texto multimodal (Kress, 2010; Unsworth, 2014). El objetivo principal de esta investigación es comprobar si la práctica docente de las constelaciones multimodales es efectiva para la comprensión de las relaciones intertextuales.

Las constelaciones multimodales creadas por nuestro alumnado incluyen vídeos, obras de arte, cómics y otros elementos multimodales junto con textos literarios de distintas etapas y géneros. En esta práctica confluyen la creatividad literaria con la multimodalidad (Caro-Valverde, 2019). Esta investigación se ha implementado durante el curso 2019-2020 en dos asignaturas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de nuestra universidad, una del Grado de Educación Primaria y otra del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma. Las experiencias son consecutivas pero la secuencia y el producto creado por el alumnado es casi idéntico y la metodología de la investigación es la misma. Se trata de un estudio de tipo mixto (cuantitativo y cualitativo), con encuestas como instrumento de análisis, así como la observación directa en el aula y blogs para publicar en abierto las constelaciones generadas por el alumnado. Además de la evaluación de la propuesta, se han analizado los elementos más recurrentes de cada constelación. Los resultados confirman el valor formativo de las constelaciones transmedia como práctica docente efectiva para activar el intertexto lector (Mendoza, 2001) del alumnado al tiempo que se propone la ampliación de dicho término por el de intertexto multimodal.

1. Marco Teórico

En la formación del futuro profesorado de lengua y literatura en Educación Primaria y Secundaria se hace inevitable el conocimiento y desarrollo de metodologías y recursos específicos que les permitan realmente hacer un uso funcional y formativo del potencial de las nuevas tecnologías relacionadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en adelante DLL (Arbonés et al., 2015). Aunque en la etapa

de Primaria no hay especialistas en lengua y literatura, siendo el profesorado generalista, la formación desde nuestra área debe otorgarles suficientes aprendizajes para la formación de su alumnado como lectores literarios (Ballester, 2015). Actualmente en esta área nos encontramos con la necesidad del desarrollo conjunto de la competencia literaria para mejorar los índices de lectura (Cerrillo, 2007) y la competencia digital docente (Prendes, Gutiérrez &, Castañeda 2019). Se precisan por ello propuestas e investigaciones para que la educación literaria se adecúe al marco de la educación 2.0 y las textualidades multimodales se transformen en un referente trasversal y multidisciplinar (Mendoza, Castro, Gordillo & Gómez, 2016) esencial en el nuevo contexto docente.

Podemos señalar, entre los retos de la formación docente, la necesidad de abordar propuestas de innovación y de investigación donde se potencie el trabajo cooperativo (Hernández & Rovira-Collado, 2020). Proyectos que consoliden procesos de reflexión, procedimientos que susciten y promuevan cambios significativos en la concepción y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Rebolledo, 2015; Paredes, Guitert & Rubia, 2015). Nuestra propuesta trata de ampliar la enseñanza de la lectura más allá de la distinción entre textos literarios y no literarios, abriéndonos así al trabajo interdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento (Gómez & Ruiz, 2018).

A la hora de trabajar la formación del lector literario, el papel del futuro profesorado es esencial pues se enfrenta a un triple desafío: enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo (Jover, 2009; Romero, Ambrós & Trujillo, 2020). La aplicación de estrategias didácticas para convertir al alumnado en lectores competentes y autónomos de literatura a lo largo de su vida es una prioridad en la actualidad, en todas las etapas educativas. El profesorado en formación necesita conocer y desarrollar metodologías que integren los procedimientos y recursos de las nuevas tecnologías (Castañeda, 2019) en la educación literaria, con nuevas lecturas digitales (Amo & Núñez Delgado, 2019). Por lo tanto, planteamos una línea de actuación didáctica en la que, como se ha señalado, el eje central es la ampliación del concepto de constelación literaria hacia la

multimodalidad digital como práctica docente que vaya más allá de la mera textualidad (Amo, 2019).

Para Garvis (2015), el concepto de constelación apunta a una red o camino estrellado donde el propio lector va enlazando una serie de lecturas que comparten algún tema en común, es decir, “in a story constellation, an individuals narratives of experience relate to each another” (2015, p.52). Según las experiencias personales de cada persona, cada cual irá trazando su selección de obras fruto de su intertexto lector (Mendoza, 2001, 2012). En el ámbito de la DLL, debemos señalar que Guadalupe Jover (2007) propuso la elaboración de constelaciones literarias creadas por el profesor como construcciones interpretativas que permitieran al lector la incursión paulatina y secuenciada, en el territorio de la gran literatura. En resumen, se trata de mostrar los múltiples lazos, nexos o relaciones intertextuales, que unen una obra cualquiera con otras tantas a lo largo de la historia. Jover destaca las múltiples posibilidades para plantear esas relaciones entre unas obras “con otras manifestaciones artísticas del momento, con el entramado cultural e ideológico de la época, con unas determinadas condiciones de vida de autores y lectores, con el circuito de recepción y de producción” (2007, p.119).

Este carácter hipertextual de las constelaciones planteado por Jover (2009) adquiere una doble significación al aplicar la idea de hipertexto digital (Landow, 2009) y del enorme potencial de las tecnologías para un cambio radical del papel del estudiante y del docente en la educación literaria y tecnológica. Es necesario aprender a leer hipertextos (Mendoza, 2012) y esto implica la participación activa en el proceso de lectura, algo que en el actual contexto escolar resulta esencial.

Consideramos que el diseño de constelaciones multimodales que en este estudio se plantea, con sus redes de nodos y enlaces o hipervínculos, como un proyecto transmedia (Hernández & Rovira-Collado, 2020) o de tecnología educativa (De Benito & Salinas, 2016), permite superar las jerarquías y desplaza al lector la responsabilidad de decidir por dónde seguirá la lectura, en qué aspectos desea profundizar

o qué otros elementos pasarán por alto. La formación lectora del hipertexto literario (Mendoza & Romea, 2010) resulta esencial para los jóvenes vinculados a la experimentación digital, a los que, por lo general, solemos ignorar o no atender (Romea, 2008).

Más allá del texto escrito, al proponer la elaboración de nuestras constelaciones, nos encontramos enlazando múltiples formatos que implican una lectura multimodal: desde la interrelación entre texto e imagen del álbum ilustrado y el cómic (Leeuwen & Jewitt, 2001) a las múltiples posibilidades de lectura en pantalla (Kress, 2010; Unsworth, 2014).

De este modo, las textualidades multimodales se convierten en un referente transversal e interdisciplinar (Arbonés et al., 2015, p.97) esencial en la educación literaria. Estamos asistiendo al desarrollo exponencial de lecturas y escrituras que interfieren, se enriquecen, se solapan y pasan casi desapercibidas en el día a día (Romea, 2008). Si queremos convertir al alumnado universitario en un lector competente de la tradición literaria, su formación requiere metodologías variadas y ajustadas a las capacidades e intereses de los destinatarios. Metodologías que “les ayuden a comprender, para llegar a alguna interpretación del contenido significativo del texto, acorde con su experiencia vital y su cultura personal” (Romea, 2008, p.96). La metodología implementada en la elaboración de las constelaciones muestra un ejemplo de actuación didáctica durante la formación inicial del profesorado, donde además de la hipertextualidad, se reflejan las relaciones intertextuales entre los elementos trabajados (Genette, 2001; Mendoza & Cerrillo, 2013).

Por ello, al plantear la constelación multimodal como práctica lectora y digital en esta investigación, estamos sosteniendo que el libro de papel, de carácter textual y tangible, está dejando de ser el referente exclusivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El medio que permite el acceso al conocimiento se está transformando en un ente virtual, digital, de carácter hipertextual (Landow, 2009) o multimodal (Unsworth, 2014). Estas premisas nos permiten introducir en ambas propuestas nuevos conceptos imprescindibles para conocer los

múltiples soportes a través de los que podemos seguir una narración. El concepto de narrativas transmedia (Jenkins 2003, 2015) ha ido evolucionando (Scolari, 2018) y nos ha permitido incluir en nuestras constelaciones multimodales elementos como videojuegos, ilustraciones, películas, canciones, cómics, series, vídeos en Internet, redes sociales... También la música puede ser una herramienta fundamental para trabajar la intertextualidad (Vicente-Yagüe, 2014).

Las temáticas de las constelaciones creadas en ambas experiencias, los “pecados capitales y los protagonistas de la literatura infantil” tradicional nos permiten un completo desarrollo crítico. La fascinación por estos siete vicios, o los valores de esta narrativa ancestral, vienen a resumir las grandes pulsiones del ser humano, formando al alumnado para conocer la evolución de las diversas realidades artísticas. Este aprendizaje se construye a través de un hipertexto elaborado a partir de múltiples fragmentos multimodales de referencias actuales. Dicho universo transmedia (Ambròs Pallarès, 2020; Hernández Ortega, 2019) quedaría constituido no solo por sus vivencias y sus lecturas sino también por la televisión, el cine, los videojuegos, los cómics, la web... y todas aquellas realidades que el alumnado irá seleccionando de acuerdo con su madurez literaria (Jover, 2007).

2. Metodología

2. 1. Objetivos

Esta investigación interdisciplinar se centra en la valoración de la multimodalidad y de la intertextualidad para el desarrollo de la educación literaria y digital, en el ámbito de la formación inicial del profesorado. El objetivo principal de esta investigación es averiguar si se confirman las posibilidades didácticas de una nueva práctica lectora: la constelación multimodal, a través del análisis cuantitativo de dos experiencias consecutivas. También queremos profundizar en el desarrollo de la competencia digital y de la literaria, proponiendo la ampliación del concepto de intertexto lector hacia una lectura multimodal. Podemos concretar también los siguientes objetivos:

1. Analizar la pertinencia de la constelación multimodal como secuencia didáctica apropiada para el desarrollo de la competencia literaria y digital.
2. Identificar las relaciones hipertextuales y multimodales referidas incluidas en las distintas constelaciones y señalar su importancia en la formación del profesorado.
3. Desarrollar una competencia digital docente crítica que les permita investigar y crear contenidos empleando el blog, las constelaciones y los relatos literarios y audiovisuales como herramientas formativas.

A través de estos objetivos, la hipótesis que se plantea en esta investigación se formula en los siguientes términos:

Hipótesis nula (Ho). No se produce una mejora en el proceso de formación del alumnado de ambos grupos de la Facultad de Educación al utilizar las constelaciones multimodales.

Hipótesis positiva o alternativa (H1). Se produce una mejora cuantificable en el proceso de formación del alumnado de ambos grupos al emplear una secuencia didáctica basada en la creación de constelaciones multimodales y relatos literarios y audiovisuales.

2. 2. Diseño de la práctica

Desde la actividad de *Constelaciones Literarias* lanzada por Guadalupe Jover y el *Grupo Guadarrama*, con variados ejemplos alojados en <https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias/>, la práctica ha ido evolucionando hacia modelos transmedia o multimodales (Rovira-Collado, 2019). En esta nueva propuesta, podemos confirmar que la secuencia ha crecido, saliendo de una actividad con un grupo concreto, a convertirse en una propuesta entre distintas clases o con la participación de dos universidades (Martínez-Carratalá y Hernández Delgado, 2020).

En este sentido, queremos señalar que analizaremos dos propuestas consecutivas realizadas durante el curso 2019-2020 en la Universidad de Alicante. Las *Constelaciones multimodales sobre*

pecados capitales, realizadas por alumnado del 4º curso del Grado de Educación Primaria, alojadas en <https://constelacionesmultimodales4dleua19.blogspot.com/> e identificadas con la sigla 4DLE de la asignatura “Didáctica de la Lectura y la Escritura”, y las *Constelaciones y relatos multimodales de tradición oral*, realizadas por el alumnado del Máster de Profesorado, alojadas en <https://ecostransmedia2020.blogspot.com/> e identificadas como INVTIC de la asignatura “Investigación, innovación y uso de las TIC en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura”. Este último blog también recoge las constelaciones realizadas por el alumnado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia (Martínez-Carratalá & Hernández Delgado, 2020), pero excluimos esas constelaciones de nuestro análisis, por no haber participado directamente como docentes en el diseño de las mismas.

Aunque el instrumento para el análisis cuantitativo es muy similar, encuestas antes y después de la experiencia, la secuencia didáctica ha ido evolucionando progresivamente. En 4DLE el tema central son los pecados capitales, asignados a cada grupo de trabajo. En INVTIC nos centramos en personajes de la tradición oral de la literatura infantil. En la segunda propuesta, además de la constelación multimodal, que incluye epitextos digitales como *booktrailer* o *booktubers* (Lluch, Tabernero-Sala & Calvo-Valios, 2015; Paladines-Paredes & Aliagas, 2021), que son los ejes de la primera, se añaden tres elementos nuevos: constelación *bibliométrica*, *relato literario* y *relato audiovisual*.

Toda esta nueva secuencia está recogida en el blog de *Caperucita Transmedia* <https://caperucitransmedia.blogspot.com/> (Martínez-Carratalá, 2020), que sirve como guion para toda la experiencia.

En los *datos bibliométricos* se incluyen todas las referencias de los distintos elementos de una constelación. Estos datos son imprescindibles para revisar una constelación, y aunque en experiencias anteriores se solicitaban, hasta ahora no eran una parte específica de la práctica. Con la creación de distintos relatos audiovisuales y literarios,

con la premisa fundamental de incluir referencias intertextuales a los elementos de la constelación, se amplían las posibilidades de la práctica y la creatividad de nuestro alumnado.

A continuación, presentamos el cronograma de ambas experiencias:

Tabla 1

Distribución temporal de las dos experiencias y blogs con constelaciones

Fase	Actividad 4DLE- Pecados capitales	Fecha
Blog	https://constelacionesmultimodales4dlea19.blogspot.com/	
Previa	Creación del blog y diseño del cuestionario	Septiembre 2019
Pretest	Realización del cuestionario inicial	23/09/2019
Formativa	Desarrollo de la propuesta didáctica	23/09 a 15/10/2019
Final	Presentación en clase de constelaciones	16/10/2019
Postest	Realización del cuestionario final	16/10 a 21/10/2019
	Constelaciones INV TIC- Personajes tradición infantil	
Blog	https://ecostransmedia2020.blogspot.com/	
Fase	Actividad	Fecha
Previa	Creación del blog y revisión del cuestionario	Enero 2020
Pretest	Realización del cuestionario inicial	17/03/2020
Formativa	Desarrollo de la propuesta didáctica	17/03 a 27/04
Final	Presentación en clase de constelaciones (online)	27/04/2020
Postest	Realización del cuestionario final	27/04 a 30/04

Fuente: Elaboración propia

2. 3. Muestra

Dieron el consentimiento informado para participar en la investigación un total de 172 personas, 138 estudiantes en la primera fase en la asignatura “Didáctica de la Lectura y la Escritura-4DLE” (4º curso Grado en Maestro en Educación Primaria) entre septiembre y octubre de 2019 y 34 de “Investigación, innovación y uso de las TIC en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura-INV TIC” (Máster de Formación del Profesorado) durante el segundo semestre, entre marzo y

mayo de 2020 Podemos considerarlos grupos naturales (McGrath, 1986) organizados según las clases de la Facultad de Educación. Por sexo, encontramos 121 mujeres (69.45%) y 51 hombres (30.05%), con un rango de edad de entre 22 y 48 años, porcentajes habituales en este ámbito (Argibay, 2009). En la primera experiencia 4DLE hubo un grupo experimental (G1) y un grupo de control (G2), que no realizó la práctica de constelaciones. En INVTIC era un único grupo de clase. En la siguiente tabla encontramos la distribución por edad de los tres grupos.

Tabla 2

Distribución de los grupos analizados por edad

Edad	G1 Exp. 4DLE	G2 Cont. 4DLE	G3 INVTIC	Total
Entre 18 y 22 años	75	30	6	111
Entre 23 y 30 años	11	10	25	46
Entre 31 y 40 años	2	6	1	9
Más de 40 años	0	4	2	6
TOTAL	88	50	34	172

Fuente: Elaboración propia

2.4. Instrumentos, procedimiento de recogida y análisis de datos

En ambas propuestas se ha realizado un diseño metodológico mixto, basado en encuestas, antes y después de realizar la práctica (pretest y postest). Los cuatro cuestionarios han sido diseñados específicamente en ambos experimentos basándonos en las propuestas previas de Larrañaga y Yubero (2015) o Del Moral-Barrigüete y Molina-García (2018), para cuestiones referidas a la lectura en la formación del profesorado y en Gómez-Trigueros, Ruiz-Bañuls y Ortega-Sánchez (2019) para las cuestiones transmedia. Todos los cuestionarios fueron revisados y validados por expertos y expertas en didáctica de la lengua y la literatura, tecnología educativa y metodología de la investigación. Los formularios incluyen el aviso de privacidad y el consentimiento informado de las y los participantes para confirmar su participación desinteresada.

Se informó a todo el alumnado durante las dos experiencias del objetivo de la investigación, así como de la confidencialidad con que serían tratadas las respuestas emitidas y se les solicitó el citado consentimiento informado para su realización. Para la difusión de los cuestionarios, alojados en los blogs de cada experiencia, se ha utilizado *Google Forms*. Los dos cuestionarios de la primera fase (4DLE) tienen 23 ítems mixtos, y los dos de la segunda (INVTIC), 18, simplificando el instrumento. Tenemos preguntas con escala Likert de cinco puntos (1, Muy en desacuerdo/Desconocimiento total – 5, Totalmente de acuerdo/Muy conocido) para los datos cuantitativos y otras preguntas abiertas, que generalmente corresponden a la ampliación o comentario de las anteriores preguntas. Además, se recopilan datos sociodemográficos que se utilizan de forma anónima.

El diseño mixto de la investigación nos permite realizar tanto análisis descriptivos como inferenciales, que nos llevan a confirmar los objetivos de esta investigación. Se ha utilizado como herramienta principal *SPSS v.26*, aunque también *Excel* y las propias estadísticas de *Google Forms*. Se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de los valores, con un nivel de significación mayor a 0.05. La fiabilidad del cuestionario se ha calculado en ambas fases, a través del alpha de Cronbach. En la primera experiencia (4DLE) el resultado ($\alpha = .737$) nos ofrece una consistencia adecuada del formulario para confirmar nuestros fines (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003; Bisquerra, 2004). En la segunda fase (INVTIC), con menos preguntas y menos participantes, con una segunda fase de validación, obtenemos un resultado incluso mejor ($\alpha = .825$).

Tras el análisis descriptivo de los ítems (medias y desviación típica), se aplicó la prueba *t* de Student, en ambas fases.

Las preguntas del instrumento están referidas a la percepción del alumnado de la Facultad de Educación, antes y después de realizar la práctica grupal de constelaciones multimodales y la valoración de las mismas en su formación docente. De los múltiples conceptos analizados, nos centraremos en los aprendizajes respecto al *intertexto*

lector, la *competencia literaria*, las *constelaciones literarias y multimodales*, la *competencia digital* y las *narrativas transmedia*, porque además de ser los ejes de nuestra propuesta son los que ofrecen resultados más significativos.

3. Resultados

Aunque la secuencia didáctica de las constelaciones multimodales y el instrumento utilizado (formularios con pretest y postest) son casi idénticos en las experiencias 4DLE e INVTICUA, preferimos presentar los resultados en dos fases, para demostrar también la evolución de nuestra propuesta.

3. 1. Resultados primera experiencia 4DLE

Las constelaciones de esta propuesta están recogidas en el siguiente [blog <https://constelacionesmultimodales4dleua19.blogspot.com/>](https://constelacionesmultimodales4dleua19.blogspot.com/), y se centran en los pecados capitales y sus representaciones literarias y multimodales que conoce nuestro alumnado.

En la tercera tabla recogemos los valores obtenidos en los estadísticos descriptivos del grupo experimental en G1. Estos resultados indican que la percepción del alumnado sobre sus conocimientos, al principio de la secuencia, respecto a conceptos relativos a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, es neutra, mostrando un conocimiento superficial de la mayoría de los conceptos que deben trabajarse más detenidamente en esta asignatura, última del área en su formación como maestras. El cuestionario parte de contenidos generales trabajados en cursos anteriores, como *competencia literaria*, *intertexto lector* o *educación literaria*, elementos centrales en su formación como docentes de literatura. Posteriormente, se centra en contenidos relacionados con la práctica realizada, como las narrativas transmedia o la lectura multimodal, que son los que ocupan principalmente nuestro interés.

Recordando que 3 es el resultado intermedio de la encuesta, se observa una escasa percepción respecto a sus conocimientos sobre conceptos relativos a la práctica tales como: *competencia literaria* ($M = 3.24$); *intertexto lector* ($M = 3.35$); *narrativas transmedia* ($M = 3.67$) o *constelación multimodal* ($M = 3.82$) con valores medios entre 3 y 4 ($M \geq 3.24$). Constatamos una elevada dispersión de los datos y una escasa dispersión de las respuestas emitidas ($DT \leq 1.194$). Además, el alumnado percibe que no ha recibido suficiente formación sobre qué son las *relaciones intertextuales* ($M \geq 3.22$; $DT \leq 0.734$), contenido central en la asignatura de *Didáctica de la Lectura y la Escritura* (4DLE).

Estos resultados destacan la importancia y necesidad de instruir en contenidos como la *educación literaria* (Cerrillo, 2007, Amo & Núñez Delgado, 2019), la *formación lectora y literaria*, (Ballester, 2015), el *intertexto lector* (Mendoza, 2001) y las *relaciones intertextuales* (Ortiz Ballesteros, 2020) para la enseñanza de la literatura. Además, la propuesta didáctica de las constelaciones incluye nuevos conceptos como la *lectura multimodal* (Kress, 2010) y las *narrativas transmedia* (Jenkins, 2003; Scolari, 2013)

Tabla 3

Resultados descriptivos pretest 1ª encuesta en G1 4DLE

Variables del instrumento analizadas	1ª fase	
	M	DT
Ítem 8. ¿Soy capaz de definir la competencia literaria?	3.24	1.098
Ítem 10. ¿Soy capaz de definir lo que es el intertexto lector?	3.35	1.194
Ítem 12. ¿Sé qué son las relaciones intertextuales?	3.22	0.734
Ítem 18. ¿Soy capaz de poner dos ejemplos de relaciones intertextuales?	3.05	0.811
Ítem 20. ¿Sabes lo que son las narrativas transmedia?	3.67	0.873
Ítem 22. ¿Sabes lo que es una constelación multimodal?	3.82	0.804

DT = desviación típica; M = media. Fuente: Elaboración propia

Aunque los tres primeros ítems señalados reenvían a conocimientos declarativos que no tienen por qué coincidir con el verdadero nivel de conocimiento de las personas encuestadas, se centran en conceptos clave de la asignatura, trabajados en cursos anteriores. El cuarto ya se centra en ejemplos concretos. Podemos

señalar los resultados de las últimas preguntas (ítems 20 y 22) en sintonía con el resto de respuestas (ítems: 8, 10, 12 y 18), con unos valores descriptivos ($M \leq 3.99$; $DT \leq 1.194$) próximos a la opción de respuesta 3 “*Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*” como recoge la anterior tabla. Entendemos la opción 3, intermedia en nuestra escala, como el de conocimiento superficial del tema, sin posibilidad de explicarlo o poner ejemplos. Tales respuestas coinciden con la falta de conocimientos previos respecto a ambos conceptos, por lo que se trata de contenido totalmente nuevo para el alumnado, dato que se confirma en los estadísticos analizados.

Ya que la intervención se centra en la utilidad de las *constelaciones multimodales* para la mejor comprensión de los conceptos de *intertexto lector* y *relaciones intertextuales*, se procede al análisis de los mismos ítems 8, 10, 12, 18, 20 y 22 en el postest de 4DLE (tabla 4), ya que estas preguntas son claves para valorar la funcionalidad de la secuencia utilizada. El aprendizaje en todos los ítems es evidente si comparamos la tabla 3 con la 4, donde todas las preguntas alcanzan el 4, excepto la 18, que se queda en 3.97 pero también crece significativamente, demostrando la utilidad de la práctica.

Tabla 4

Variables clave, resultados postest G1 o de referencia en 4DLE

Variables del instrumento analizadas	2ª fase	
	M	DT
Ítem 8. ¿Soy capaz de definir la competencia literaria?	4.28	0.465
Ítem 10. ¿Soy capaz de definir lo que es el intertexto lector?	4.35	0.614
Ítem 12. ¿Sé qué son las relaciones intertextuales?	4.16	0.650
Ítem 18. ¿Soy capaz de poner dos ejemplos de relaciones intertextuales?	3.97	0.948
Ítem 20. ¿Sabes lo que son las narrativas transmedia?	4.49	0.789
Ítem 22. ¿Sabes lo que es una constelación multimodal?	4.33	0.689

DT = desviación típica; M = media. Fuente: Elaboración propia

3.2 Análisis comparativo de los grupos 4DLE

Tras comprobar la normalidad de los datos, se procede a realizar la *t* de Student para muestras independientes. Se asume también la homogeneidad de las varianzas, tras realizar la prueba *F de Levene*, con una significancia menor a 0.05.

Al tener dos grupos en esta experiencia, el objetivo esencial ha sido conocer y valorar si, después de la realización de la práctica de constelaciones multimodales, existen diferencias o no entre ambos grupos. Se analizan los aprendizajes tanto de conceptos clave en la Didáctica de la Lengua y la Literatura: *competencia y educación literaria, intertexto lector y relaciones intertextuales*; como contenidos propios de la práctica: *constelaciones, narrativas transmedia y lectura multimodal*. Se formulan las siguientes hipótesis:

a) H_0 (hipótesis nula): “No existen diferencias significativas entre los ítems analizados relativos al *intertexto lector* y las *narrativas transmedia* establecidas en el instrumento de análisis y cada uno de los grupos participantes, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05;

b) H_1 (hipótesis positiva o alternativa): “Sí existen diferencias significativas establecidas en el instrumento de análisis y el grupo de pertenencia de los participantes, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05”.

Tabla 5

t de Student del G1 experimental y del G2 control analizados en 4DLE

Var.	2ª fase				<i>t</i>	p
	G 1		G 2			
	M	DT	M	DT		
Ítem 8	4.28	0.465	4.01	0.571	-1.903	0.049
Ítem 10	4.35	0.614	3.82	0.670	-1.700	0.031
Ítem 12	4.16	0.650	4.06	0.778	-1.413	0.044
Ítem 18	3.97	0.948	3.13	1.050	-0.150	0.881
Ítem 20	4.49	0.789	3.78	0.917	-1.603	0.022
Ítem 22	4.33	0.689	3.82	0.921	-2.338	0.021

Var. = variable; DT = desviación típica; M = media; G1= experimental o de referencia; G2= control o diagnóstico. Fuente: Elaboración propia

Podemos señalar diferencias relevantes en el conjunto global de datos en función de cada grupo. En un análisis detallado observamos diferencias estadísticamente significativas en seis de las cuestiones planteadas. El grupo de referencia (G1; 4.28) percibe que sí es capaz de definir la *competencia literaria* (ítem 8) de una forma más detallada que el grupo de control (G2 4.01). Asimismo, encontramos diferencias respecto a los conceptos de *intertexto lector* (ítem 10: G1 media=4:35 frente a G2: 3.82) y las *relaciones intertextuales* (ítem 12 G1 media=4.16 frente a G2: 4.06), ejes esenciales para relacionar los diversos elementos que componen una constelación. Obviamente, las diferencias más destacadas las encontramos en el ítem 20 “qué son las *narrativas transmedia*” (G1, media=4.49 frente a G2: 3.78) y en el ítem 22 “sobre *constelación multimodal*” (G1, media=4.33 frente a G2: 3.82) ya que son el centro de la actuación en el grupo experimental. Por un lado, se comprueba la importancia para conceptos clave de la DLL (ítems 8, 10, 12 o 18) y por otro, se reconocen los contenidos específicos trabajados en la secuencia (ítems 20 y 22).

Sin embargo, en el análisis del resultado algunas cuestiones (18) no muestran diferencias significativas. El alumnado de G1 muestra una percepción mejor para elaborar ejemplos de *relaciones intertextuales* (ítem 18) frente a G2, pero la *t* nos señala que las diferencias no son significativas. No hay una desigualdad relevante frente al resto de preguntas que sí la tienen. Posiblemente se debe a que este concepto sí que se trabaja en las prácticas alternativas del G2 y en los materiales teóricos del programa de la asignatura, comunes a G1 y G2.

3.3. Resultados de la segunda experiencia INVTICUA

Las constelaciones de la Universidad de Alicante de esta segunda fase están recogidas en el siguiente blog <https://ecostransmedia2020.blogspot.com/>, junto con las propuestas de la Universidad de Murcia, y se centran en constelaciones sobre personajes de la literatura infantil tradicional.

Las personas que han participado en la propuesta didáctica son un total de 34, excluyendo posteriormente un caso al no completar uno de los dos cuestionarios (pretest y postest) (33). Esta exclusión no altera la representatividad de la muestra por debajo del 95%. Este grupo tiene mayor edad y formación universitaria, porque están en el Máster de Secundaria. Recordemos, como ya hemos comentado en otras ocasiones (Rovira-Collado, 2019) que este alumnado tiene muchos más conocimientos literarios, porque tienen en su mayoría formación filológica frente al alumnado del grado de maestro. Esta es una variable independiente fundamental, otro motivo para diferenciar los resultados de las dos experiencias. Aunque el conocimiento literario es mayor, las destrezas didácticas están en pleno desarrollo (Ramos, 2019).

Se identifican 5 variables relacionadas directamente con las categorías analizadas en la fase anterior. Son las siguientes: INTX: *intertexto lector*; CLIT: *competencia literaria*; CONS: *constelaciones literarias*. CDIG: *competencia digital*; y NT: *narrativas transmedia*.

El análisis sobre las 5 variables relacionadas con las preguntas de escala Likert de 5 puntos muestra diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 5 variables, reflejado en los datos (Tabla 6) que recogen la progresión en el periodo mediante el análisis de la prueba *t* de muestras relacionadas.

Tabla 6

Resultados de la prueba t para muestras relacionadas en INVTIC

Variable	Media antes	Media después	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
INTX	3,91	4,18	-1,43	33	.163
CLIT	3,74	4,41	-3,44	33	.002
CONS	1,76	3,94	-8,42	33	.000
CDIG	3,53	4,29	-4,04	33	.000
NT	1,56	4,26	-14,15	33	.000

N=33. Variables: INTX: *intertexto lector*. CLIT: *competencia literaria*. CONS: *constelaciones literarias*. CDIG: *competencia digital*. NT: *narrativas transmedia*.

Fuente: Martínez-Carratalá & Hernández Delgado (2020)

En esta segunda experiencia, destacamos que los conceptos que muestran un mayor progreso y diferencias estadísticamente

significativas están relacionados con el aprendizaje de conceptos clave de este proyecto, como son las *narrativas transmedia* o las *constelaciones literarias*, a través de su adaptación multimodal. El dato más significativo está relacionado con los aprendizajes sobre *narrativas transmedia* (NT) que se desarrollan desde la presentación de la práctica ($t_{(33)} = -14,15, p = .000$) entre los resultados obtenidos antes de la secuencia didáctica, sin la presentación del concepto ($M = 1,56; DS = .89$) y después, con la presentación de las constelaciones y relatos ($M = 4,26; DS = .75$).

Otro elemento importante es el término de *intertexto lector*. Aunque es un concepto que demuestra una evolución en los resultados obtenidos antes ($M = 3,91; DS = .79$) y después ($M = 4,18; DS = .90$) de la práctica, no resulta estadísticamente significativo. Para finalizar, la evolución de la comprensión de la *competencia digital* y su importancia es otro de los elementos que resultan estadísticamente significativos ($t_{(33)} = -4,04, p = .000$) en esta segunda propuesta. Recordemos que la asignatura donde se desarrolla (INVTIC), está muy relacionada con la tecnología educativa, mientras que la *competencia literaria* se trabaja en otras de esta titulación.

En esta segunda prueba, además se realizó un análisis descriptivo de los resultados, contabilizando los elementos recogidos en las constelaciones, a través de la segunda muestra (*constelaciones bibliométricas*) donde se incluye la referencia completa de cada elemento incluido en la imagen de la constelación. Cada grupo debía recoger, como mínimo, 15 referencias literarias y 15 multimodales. En la tabla 7 vemos el total de referencias de cada constelación realizada, identificada con el/la protagonista de la constelación.

Tabla 7*Elementos recogidos en las constelaciones bibliométricas INVTIC*

Cuento	Referencias literarias	Referencias multimodales	Total	Diferencia
<i>Blancanieves</i>	21	27	48	-6
<i>Gato con botas</i>	16	15	31	+1
<i>Cenicienta</i>	24	23	47	+1
<i>Bella durmiente</i>	32	35	67	-3
<i>El soldadito de plomo</i>	16	40	56	-24
<i>El patito feo</i>	27	70	97	-43
TOTALES	136	210	346	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados reflejan el trabajo de los diferentes grupos y su documentación también muestra las diferentes interpretaciones que han realizado del cuento original y sus derivaciones. Estas se estructuran en representaciones exclusivamente relacionadas con la literatura (desde el hipotexto a renovaciones en la Literatura Infantil y Juvenil o la poesía). El segundo grupo se ha agrupado como referencias multimodales, pero incluyen también otras expresiones artísticas (esculturas o pinturas), producciones audiovisuales (cine y series), musicales (canciones o álbumes) y multimedia (como videojuegos) hasta su presencia en diferentes plataformas, redes sociales, campañas publicitarias, aplicaciones de móvil, productos de belleza y diferentes productos publicitarios.

Las estrategias de búsqueda se han centrado en diferentes criterios, pero han combinado las alusiones hipertextuales (cuando la reescritura está basada en el hipotexto) y referencias intertextuales (mucho más complejas al ser reinterpretaciones del original que prescinden de la alusión directa). Otro aspecto relevante ha sido la manera en que los distintos grupos han representado sus constelaciones mediante imágenes. La mayoría de los grupos ha optado por la opción mostrada en el blog que servía de guía, mientras que también se han dado otras modalidades de presentación como *Prezi* (*La bella durmiente*) o la trasmodalización (cambio del modo de representación) por parte del grupo que tenía asociado el cuento *El patito feo* que ha

realizado una presentación en vídeo compartido en la plataforma *YouTube*.

La importancia de esta fase, más que un análisis cuantitativo de las referencias, se centra en la capacidad del alumnado participante para comprobar la presencia de los cuentos populares en el ámbito literario y cultural. En ese momento crean 6 constelaciones multimodales en los que se comprueban las diferentes reinterpretaciones que efectúa cada grupo. La mayoría de los grupos se sirve de los diferentes elementos destacables del cuento para establecer relaciones intertextuales con diferentes representaciones.

Este posterior análisis queda pendiente de realizar en la primera experiencia, centrada en los pecados capitales.

4. Discusión y conclusiones

Los aprendizajes confirmados por la investigación en ambos proyectos han mostrado diferencias estadísticamente significativas entre las medidas antes y después de las variables (INVTIC) y entre el grupo experimental y de control (4DLE). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula planteada en la investigación. De manera global, la propuesta de constelaciones multimodales ha sido apropiada para la formación docente y ha servido para confirmar aprendizajes del área (*intertexto lector, competencia literaria*), junto la adquisición de nuevos conceptos (*lectura multimodal, narrativas transmedia*).

Podemos señalar diferencias entre ambos grupos, como, por ejemplo, que los conceptos más literarios eran ya más conocidos en el alumnado del máster de secundaria, mientras que los más digitales son novedosos en ambos grupos. De esta manera, hay que destacar las variables relacionadas con la percepción del aprendizaje sobre conceptos como constelaciones literarias, narrativas transmedia y lectura multimodal.

Por estos motivos reiteramos la utilidad del uso del formato de las constelaciones literarias (Jover, 2009) y multimodales (Rovira-Collado, 2019) en el aula. Estas han permitido un trabajo de documentación exhaustiva respecto a los pecados capitales o a personajes de los cuentos de referencia como un género fundamental por la universalidad de sus representaciones (Zipes, 2006), confirmando que existen infinidad de referentes en ambas experiencias. Sin duda, este formato posibilita la activación del intertexto lector (Mendoza, 2001) de los diferentes grupos de trabajo, siendo a su vez una actividad socializada por sus diferentes componentes.

En conjunto, ambas secuencias han permitido el desarrollo de una competencia literaria (Cerrillo, 2007; Lluch, 2003) en el alumnado universitario que les posibilita como futuras mediadoras y mediadores al acceso a los diferentes niveles de interpretación de una obra artística. Ambas temáticas permiten el reconocimiento de valores y son vehículo de transmisión de conocimientos más allá de los literarios. Entre estos, no solo los referidos a sus capacidades y destrezas en su competencia digital docente (INTEF, 2017), incorporando la lectura de hipertextos digitales (Landow, 2009) mediante el análisis de estos de manera crítica y consciente (Mendoza, 2012). A su vez, la comprensión de esta multimodalidad (Kress & Selander, 2012; Bombini & Martínez, 2018) se debe completar con las capacidades de comprensión de estas en su recepción (Unsworth, 2014).

Aunque son dos recorridos formativos distintos, entre el alumnado del Grado de Primaria y el Máster de Secundaria encontramos lectores literarios competentes (Cerrillo, 2016) al enfrentarse a la navegación hipertextual de manera estructurada en la secuencia didáctica. La primera propuesta 4DLE, centrada en los pecados capitales, nos ha permitido comprobar cómo el alumnado ha sido capaz de relacionar la lectura de la *Divina Comedia* de Dante, el *Lazarillo de Tormes* o el análisis de *El Jardín de las Delicias* del Bosco con representaciones contemporáneas de los pecados capitales en series de televisión, cómics, relatos de literatura infantil y juvenil o incluso su relación con las redes sociales que manejan a diario, generando narrativas híbridas (Encabo, Hernández y Sánchez, 2019).

La pervivencia de las narrativas de tradición oral también aparece en el análisis de las constelaciones y relatos INVTIC, donde hay un cambio de valores a través de las reinterpretaciones hipertextuales y referencias intertextuales en el ámbito literario (Colomer & Olid, 2009; Juri, 2010). En contrapartida, este segundo grupo refleja en sus creaciones la transgresión contra los valores representados en las producciones Disney y la importancia que han tenido estas en el desarrollo de la competencia enciclopédica como futuros mediadores en el aula (López-Valero, Hernández-Delgado & Encabo, 2017). Esta intertextualidad multimedia (Kinder, 1991) se ha transgredido en sus relatos que han optado por diferentes estrategias en sus reelaboraciones (Genette, 2001) y se han identificado diferentes mecanismos de relaciones hipertextuales e intertextuales en sus relaciones en línea con el análisis (Amo, 2019) y las diferentes producciones en plataformas dedicadas a la producción de reelaboraciones por parte de escritores digitales que reinterpretan sus narrativas y personajes (García-Roca & Amo, 2019).

Finalmente, se ha comprobado que la creación de los epitextos digitales de 4DLE y los relatos multimodales INVTIC mejora la capacidad de creatividad de los participantes, completando la secuencia didáctica mediante un diseño narrativo multiplataforma (Scolari, 2019) que emplea la multimodalidad de representaciones y relaciones intertextuales con una variedad de recursos que propician una mejora en su competencia comunicativa y digital (Ramos-Sabaté, 2010).

La investigación en el ámbito de la educación literaria persigue una formación docente integral e interdisciplinar, que incorpore a sus conocimientos literarios una concepción pedagógica amplia (Núñez, Cea & Silva, 2019). Mediante la secuencia didáctica empleada, no solo se ha incrementado la capacidad para la lectura hipertextual (tanto literaria como digital) sino que ha ampliado las capacidades y saberes de los participantes con la inclusión de la creación de constelaciones y textos literarios y multimodales (Perry, 2020).

Esta propuesta didáctica, amplía las investigaciones previas y refleja la importancia de la competencia digital en el área de literatura, más allá de las destrezas tecnológicas para su elaboración, con la inclusión de aspectos éticos y la identificación de los valores de ambas temáticas trabajadas.

Como limitaciones de esta investigación se destaca la situación de excepcionalidad en el desarrollo de la segunda propuesta, que finalizó la práctica durante el confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19 entre marzo y junio de 2020. A pesar de todas las dificultades, el carácter digital de ambas propuestas y la necesidad del trabajo cooperativo inscrita en el diseño de esta práctica transmedia (Castañeda, 2021) reafirma la utilidad de la misma.

En conclusión, el aprendizaje mediante la práctica creativa de los participantes ha permitido investigar los mecanismos de recepción e interpretación del enorme conjunto de obras recopilados en las constelaciones (Martínez-Carratalá & Hernández Delgado, 2020). Adicionalmente, el relato multimodal supone una renovación de las creaciones digitales en otras plataformas e incorpora elementos audiovisuales que permiten un análisis de sus alusiones, modos y formatos que complementa la practica literaria.

Referencias bibliográficas

Ambròs Pallarès, A. (2020). Cinema, Transmèdia i Educació: relats en pantalla. *Revista de Innovació i Recerca en Educació*, 13(1) doi: <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>.

Amo Sánchez Fortún, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre la lectura digital. En J. M. Amo Sánchez-Fortún (Coord.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp.15-40). Síntesis.

Amo Sánchez-Fortún, J.M., & Núñez Delgado, P. (Eds.) (2019) *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital*. Octaedro.

Arbonés Solá C., Mendoza Fillola, A., Muñoz Gordillo, M. S., Prats Ripoll, M., & Sanahuja Yll E. (2015). Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación. En J. M. Amo, O. Cleger & A. Mendoza, A. (2015). *Redes hipertextuales en el aula* (pp.97-120). Octaedro.

Argibay, J.C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 13-29.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bombini, G., & Martínez, N. V. (2018). Lectura, escritura y “nuevas tecnologías”: un desafío a la imaginación didáctica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 80, 7-13.

Caro-Valverde, M.T. (2019). El clásico, irreductible. Historia de vida en didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo*, 29, 254-274. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>.

Castañeda, L. (2019). Formación inicial del profesorado en el uso educativo de la tecnología, una propuesta curricular. *Quaderns Digitals*, 89, 1-49. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11517.

Castañeda, L. (2021). Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), (versión preprint). doi: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29148>.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.

Colomer, T., & Olid, I. (2009). Princesas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 55-67.

De Benito, B., & Salinas, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. doi: <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>.

Del Moral-Barrigüete, C., & Molina-García, M. J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25. doi: 10.30827/reugra.v25i0.100.

Encabo, E., Hernández, L. & Sánchez, G. (2019). La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos*, 23, 199-212. doi: <https://doi.org/10.18172/con.3496>.

García Roca, A., & De Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos. Revista de Estudios de Lectura*, 18 (3), 18-28. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968.

Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Sense publishers, University of Gothenburg.

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

Gómez, I. M., & Ruiz, M. (2018). Interdisciplinarietà y TIC: Nuevas Metodologías Docentes aplicadas a la enseñanza superior. *Pixel-Bit*, 52, 67-80. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.05>

Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M., & Ortega-Sánchez, D. (2019). Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (Information and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies). *Education Science*, 9, (274). doi: <https://doi.org/10.3390/educsci9040274>.

Hernández Ortega, J. (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 5-36. <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/329>.

Hernández Ortega, J., & Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 80-98. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5633>.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Mc.Graw Hill.

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017*. MECD. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.

Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. *Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>.

Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en la red*. Gedisa.

Jover, G. (2007). *Un mundo para leer*. Octaedro.

Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.

Juri, S. (2010). Sobre los libros de juego intertextual con los cuentos populares. En A. Mendoza Fillola & C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp.43-56). Horsori Editorial.

Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press.

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

Kress, G. & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Internet and Higher Education*, 15(4), 265–268. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003>.

Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós.

Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos. Revista de Estudios de Lectura*, 14. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02.

Leeuwen, T., & Jewitt, C. (2001). *The Handbook of Visual Analysis*. SAGE.

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

Lluch, G., Tabernero-Sala, R., & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.

López Valero, A., Hernández-Delgado, L. & Encabo, E. (2017). El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos. Revista de Estudios de Lectura*, 16 (2), 37-49. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400.

Martínez-Carratalá, F. A. (2020). Caperucita transmedia: uso de blogs de LIJ para el desarrollo crítico de la competencia literaria y digital en la formación docente. En R. Roig-Vila (Coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020* (pp. 293-302). Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110037>.

Martínez-Carratalá, F. A., & Hernández Delgado, L. (2020). Desarrollo de la competencia digital y literaria en la formación del profesorado a través de narrativas multimodales de tradición oral. En R. Roig-Vila (Ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 719-728). Octaedro.

McGrath, J. (1986). *Groups Interaction and Performance*. Prentice Hall.

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

Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.

Mendoza, A., Castro, C. R., Gordillo, S. M., & Gómez, M. A. H. (2016). *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula*. Octaedro.

Mendoza, A., & Cerrillo, P. (2013). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Universidad de Castilla la Mancha.

Mendoza, A., & Romea, C. (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Horsori.

Núñez Sabarís, X., Cea Álvarez, A. M^a. & Silva Dias, A. (2019). Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. *Tejuelo* 30, 261-288. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.26>.

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>.

Paladines-Paredes, L. & Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(1), 38-49. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489.

Paredes Labra, J., Guitert Catasús, M., & Rubia Avi, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *Relatec*, 14(1), 101-114. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.101>.

Perry, M. S. (2020). Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. *Gema Online Journal of Language Studies*, 20(3), 19-40. doi: <https://doi.org/10.17576/gema-2020-2003-02>.

Prendes Espinosa, M. P., Gutiérrez Porlán, I., & Castañeda Quintero, L. (2019). La capacitación en competencia digital docente del profesorado. En M. Gisbert Cervera, V. Esteve-González, V. & J. L. Lázaro Cantabrana (Eds.) (2019), *¿Cómo abordar la educación del futuro? Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente* (pp. 217-234). Octaedro.

Ramos, J. M. (2019). La creación de una exposición virtual de poetas clásicos catalanes en el aula de secundaria. *Tejuelo*, 29, 187-216. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.187>.

Ramos Sabaté, J. M. (2010). Lectores re-creando el texto. En A. Mendoza & C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp.129-136). Horsori Editorial.

Romea Castro, C. (2008). ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos. En A. Mendoza (Coord.). (2008), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación literaria*. (pp.91-104). Horsori Editorial.

Romero, M. F., Ambrós, A., & Trujillo, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34. doi: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>.

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari, C. (2018). Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco. *H2020 Transliteracy Project*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>.

Scolari, C. (2019). Transmedia Is Dead. Long Live Transmedia! (Or Life, Passion and the Decline of a Concept). *LIS. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, 11(20), 69–92. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/45898>.

Unsworth, L. (2014). Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices. *Pedagogies*, 9(1), 26-44. doi: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.878968>.

Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2014). Estudio y valoración de un modelo didáctico intertextual literario-musical. Una investigación en la Región de Murcia. *Revista De Investigación Educativa*, 32(2), 513-530. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.165821>.

Zipes, J. (2006). *Why fairy tales stick*. Routledge.

Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción*

Content grid validation and digital platform development for non-fiction picture books

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

manuelfrancisco.romero@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Hugo Heredia Ponce

Universidad de Cádiz

hugo.heredia@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

Ester Trigo Ibáñez

Universidad de Cádiz

ester.trigo@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Carmen Romero Claudio

Universidad de Cádiz

carmen.romeroclaudio@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2813-9579>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.143

Fecha de recepción: 24/02/2021

Fecha de aceptación: 31/03/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Romero Oliva, M. F.; Heredia Ponce, H.; Trigo Ibáñez, E., y Romero Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>

* Este trabajo se encuadra dentro del proyecto I+D+I RTI2018-093825-B-I00 *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción*.

Resumen: El desarrollo tecnológico de la sociedad actual ha provocado una modificación en los modos de lectura y, por consiguiente, en la concepción del libro. Esta circunstancia ha propiciado la expansión del mercado editorial. En este contexto, proliferan los libros ilustrados de no ficción, que plantean, desde una nueva concepción manipulativa de *libro-objeto* una hibridación entre lo analógico y lo digital para la divulgación del saber científico y el desarrollo paulatino de la competencia informacional de la infancia y la juventud. Si queremos que los libros ilustrados de no ficción cumplan su cometido, resulta oportuno analizar y sistematizar sus características. Por ello, en este trabajo se aporta el diseño y validación de una parrilla de análisis documental que permitirá analizar en profundidad los libros ilustrados de no ficción y se presenta la configuración de una plataforma digital interactiva que actuará como repositorio y portal virtual de encuentro para las personas interesadas en este tipo de libros. Para validar el instrumento se ha contado con el criterio de personas expertas en el ámbito que han aportado su visión crítica, lo que, junto al proceso de validación estadística, ha permitido configurar un instrumento fiable y extrapolable a otros contextos de investigación.

Palabras clave: libro-objeto; lectura; literacidad; mediación lectora; repositorio digital.

Abstract: The technological development of today's society has caused a modification in the ways of reading and, consequently, in the conception of the book. This circumstance has led the expansion of the publishing market. In this context, non-fiction illustrated books proliferate, proposing, from a new manipulative conception of book-object, a hybridization between analog and digital for the dissemination of scientific knowledge, and the gradual development of childhood and youth informational competence. If we want that illustrated non-fiction books fulfill their mission, it is appropriate to analyze and systematize their characteristics. For this reason, this work provides the design and validation of a content grid that will allow an in-depth analysis of non-fiction illustrated books and presents the configuration of an interactive digital platform that will act as a repository and meeting virtual portal for people interested in these types of books. To validate the instrument, we have relied on the criteria of experts in the field who have contributed their critical vision, which, together with the statistical validation process, has made possible to configure a reliable instrument that can be extrapolated to other research contexts.

Keywords: object-book; reading; literacy; reading mediation; digital repositior.

I

ntroducción

Leer en 2021 no puede limitarse a la primera acepción del *Diccionario de la Lengua Española*: “Pasar la vista por lo escrito o impreso, comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (RAE, 2001), pues no cabe duda de que el desarrollo tecnológico de la sociedad actual ha provocado una modificación en los modos de lectura y, por consiguiente, en “la concepción del libro en todos sus niveles, desde el concepto de autoría, hasta su materialidad proponiendo una nueva experiencia de lectura” (Sampérez, Tabernero, Colón y Manrique, 2020, p. 74).

Este cambio de paradigma ha posibilitado, desde los albores del nuevo milenio, la expansión del mercado editorial. Es precisamente en este contexto en el que proliferan los libros ilustrados de no ficción, que plantean, desde una nueva concepción manipulativa de *libro-objeto* o *libro-arte* (Tabernero, 2018; 2019) una hibridación entre lo analógico y lo digital para la divulgación del saber científico, y, por ende, el

desarrollo paulatino de la competencia informacional de la infancia y la juventud (Moss, 1991; Alexander y Jarman, 2018; Cerdón-García, 2018).

Sin embargo, como señala Vigne (2017), “hay demasiados editores, pero también hay demasiados libros y, sobre todo, demasiados libros insignificantes y sin valor, sin originalidad, que se aniquilan entre sí” (p. 16). En este marco surge el proyecto “I+D+I RTI2018-093825-B-I00 *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción*”, donde se inserta este trabajo. Este proyecto, entre otros objetivos, se plantea estudiar el fenómeno editorial que rodea al libro ilustrado de no ficción y conceptualizarlo, situándolo respecto a la literatura infantil y juvenil; aportar bases teóricas para que los agentes mediadores puedan promover la lectura de este tipo de libros desde una visión analítica y crítica (Florido, 2020; Heredia y Sánchez-Herrero, 2020; Sampérez et al., 2020; Romero Oliva, Florido y Heredia, 2021a; Campos y Marcos, 2021; Romero Oliva, Trigo y Heredia, 2021b).

Si bien el libro ilustrado de no ficción constituye para algunos autores un subgénero de la literatura infantil y juvenil (Colman, 2007; Burgos, 2019), las claves para considerarlo un género independiente las aporta Lartitegui (2018, pp. 59-62) quien –aún reconociendo que no es descabellado incluir este tipo de libros en el ecosistema literario– parte de la idea de que *ciencia y divulgación* persiguen objetivos distintos pues la primera se centra en establecer leyes explicativas, constatar hipótesis, etc., mientras que la segunda pretende acercar los conocimientos científicos a los lectores y, para ello, utiliza diferentes formas de discurso donde el lenguaje literario cobra especial protagonismo. Es más, para esta autora el uso de recursos literarios en la divulgación es clave para su supervivencia y éxito entre el receptor infantil y juvenil, de ahí que los divulgadores consigan:

- Transmitir una información limitada, fiable y organizada (Garralón, 2013).

- Acompañar y guiar hacia el conocimiento desde una voz cercana, más interesada en la persona que en los datos (Lartitegui, 2018).
- Presentar el conocimiento de una manera cuidada en todos sus elementos: dedicatoria, notas explicativas, títulos de las secciones, colofones... (Romero Oliva, Trigo, Heredia, Romero Claudio, 2021c).
- Activar la capacidad de evocación, pues utilizan un modo de expresión poética que juega con la forma de decir las cosas, las resonancias, el cruce de sentidos y la multiplicidad de interpretaciones (Kesler, 2012).
- Invitar a la curiosidad desde el juego y el descubrimiento mediante la integración de recursos lúdicos y artísticos (Sampérez et al., 2020).

En consonancia con lo expuesto anteriormente, partiendo de las características que Young, Moss y Cornwell (2007) atribuyen a este tipo de libros, consideramos, como constatan Romero Oliva et al. (2021b), que resultan de gran utilidad para la formación de lectores críticos desde una doble perspectiva: la intrínseca y la extrínseca.

Partiendo de la perspectiva intrínseca, directamente relacionada con las características del propio lector, estos libros ayudan a despertar la curiosidad desde la motivación de los lectores reacios atrayéndolos con soportes visuales y formatos atractivos además de combinar la lectura por placer con la lectura por información y la investigación (Brugarolas y Martín, 2002; Bortnem, 2008; Alexander y Jarman, 2018).

Por su parte, desde la perspectiva extrínseca, conectada con su entorno escolar y ámbito de aprendizaje, los libros ilustrados de no ficción contribuyen a desarrollar habilidades y estrategias de lectura crítica (Topping, 2015; Teaching, 2019), a la vez que amplían el conocimiento, de las áreas curriculares lingüísticas y no lingüísticas, presentado en los libros de texto –aportando vocabulario técnico y académico que no suele encontrarse en los textos narrativo-literarios–

(Florido, 2020). Además, se erigen como un recurso para proporcionar una variedad de estructuras textuales y características que logran preparar a los niños y a las niñas para afrontar con éxito su futuro desarrollando su alfabetización informática e informacional (Hughes, 2006; Li, Beecher y Byeong-Young, 2018; Kuhn et al., 2017).

Como se ha expuesto, los libros ilustrados de no ficción cumplen una tarea primordial tanto en la formación de lectores como en el desarrollo de su espíritu científico desde la divulgación y adaptación al destinatario, manteniendo puertas abiertas, planteando curiosidades para seducir a la infancia y la juventud, invitándoles a discutir o a investigar más (Moss; 2003; Garralón, 2013).

De esta forma, el lector es el verdadero protagonista y se sitúa en el centro de toda mediación e interacción con el libro para su disfrute y acceso a la información (Romero Oliva et al., 2021b). Es precisamente en este escenario donde las relaciones hipertextuales e intertextuales cobran sentido pues, será necesario, por un lado, activar el conocimiento del mundo de niños y jóvenes, estableciendo puentes de unión con otras artes (Genette, 2000) y, por otro lado, poner en marcha estrategias de aproximación desde el uso de epitextos virtuales (Lluch, Tabernero y Calvo, 2015; Heredia y Sánchez-Herrero, 2020; Romero Oliva et al., 2021a).

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones dedicadas a la formación de lectores se centran en la educación literaria (Romero Oliva y Trigo, 2019) y la mayor parte de las obras que pueblan las bibliotecas escolares son de carácter literario (Santos-Díaz, 2017). Además, entre las lecturas realizadas por los docentes activos y en formación no se registran libros de no ficción (Granado, 2014; Juárez, 2019; Castillo-Fadić y Sologuren-Insúa, 2020).

Por otro lado, si bien es cierto que ya desde los años 90 del pasado siglo en el panorama internacional se vienen analizando las características y posibilidades para utilizar los libros ilustrados de no ficción en las aulas (Moss, 1991, 2003; Ruth, 2009; White, 2011, entre

otros), el panorama de investigación nacional aún adolece de una falta de estudios centrados en estos aspectos pues, aunque existen propuestas muy acertadas (Garraón, 2013; Lartitegui, 2018), todavía es necesario seguir indagando, conceptualizando y recogiendo las voces de todos los agentes implicados: el terreno editorial, las bibliotecas, las universidades, los centros escolares y las familias.

A este respecto, si queremos que los libros ilustrados de no ficción cumplan el cometido de formar a lectores competentes y preparados para adentrarse en la sociedad de la información, consideramos oportuno analizar y sistematizar sus características. Por ello, el objetivo principal del presente estudio se centra en el diseño y validación de una parrilla de análisis documental que permita analizar en profundidad los libros ilustrados de no ficción. Este objetivo principal se materializa en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los aspectos de contenido (texto e ilustración) y su relación con los destinatarios lectores.
2. Analizar los aspectos de contenido (texto e ilustración) y su dinamización en la escuela.
3. Definir los parámetros fundamentales para la clasificación y evaluación de libros en una base de datos con la que interaccionar con los diferentes tipos de usuarios de una forma efectiva.

De esta forma, el instrumento diseñado, que consideramos de gran utilidad para las personas interesadas en los libros ilustrados de no ficción, está dividido en 4 dimensiones:

- Dimensión 1: Ficha técnica del libro, donde se indican los aspectos referidos a datos propios del libro respecto a la autoría y la editorial.
- Dimensión 2: El libro objeto, donde se presta atención a los aspectos físicos externos e internos de la publicación.
- Dimensión 3: Contenido del libro, donde se analizan las características del texto, la tipología, las ilustraciones y sus posibles destinatarios.

- Dimensión 4: Libro y escuela, donde se ofrece una perspectiva para su inclusión en los procesos educativos y curriculares de las distintas etapas educativas.

2. Metodología

2.2. Participantes

En este proceso de validación participaron seis jueces expertos de las universidades de Zaragoza y Cádiz. Todos de ellos son, bien integrantes del grupo de investigación (*INEDLL*) *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Universidad de Cádiz) o bien del grupo (*ECOLIJ*) *Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades* (Universidad de Zaragoza), con una amplia formación en lo que se refiere a libros ilustrados de no ficción, principalmente motivada por su participación en el proyecto “I+D+I RTI2018-093825-B-I00 *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción*” y por su acercamiento a este tipo de libros desde la formación inicial de docentes a través de la realización de sus Trabajos Fin de Grado bajo la dirección de investigadores integrantes del proyecto. En la Tabla 1 se exponen sus perfiles:

Tabla 1

Información de los jueces expertos

Jueces	Sexo	Universidad	Formación	Pertenencia al proyecto
1	Mujer	Cádiz	Grado en Educación Infantil	No
2	Hombre	Cádiz	Grado en Educación Infantil	No
3	Mujer	Zaragoza	Doctora	Sí
4	Mujer	Zaragoza	Doctora	Sí
5	Mujer	Zaragoza	Doctora	Sí
6	Mujer	Zaragoza	Doctoranda	Sí

Fuente: Elaboración propia

Para analizar el conocimiento de los jueces con respecto al contenido, se calculó su coeficiente de competencia (K), ya utilizado en investigaciones precedentes como la realizada por Cabero y Barroso (2013). Este valor se obtiene a partir del cálculo, por una parte, del coeficiente de conocimiento (Kc) a través de una escala del 1-10 y, por otra parte, del análisis de su coeficiente de argumentación (Ka) –*vid.* Tabla 2– a través de una escala del 1-3 con valores según las fuentes de argumentación que detallamos. Tras los resultados, se puede calcular $K = 0.5 [kc(0.10) + Ka]$. De esta manera, se considera que un juez tiene competencia suficiente cuando el valor K se sitúa en el nivel alto, como se determina en la tabla 2 respecto a los criterios de dominio:

Tabla 2
Coeficiente de argumentación

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teórico sobre los libros de no ficción	0.3	0.2	0.1
Su experiencia en cuanto a los libros de no ficción en su práctica docente	0.5	0.4	0.2
Conocimiento de la literatura nacional sobre los libros de ficción	0.05	0.05	0.05
Conocimiento de la literatura internacional sobre los libros de no ficción	0.05	0.05	0.05
Conocimiento propio sobre fomento de la lectura	0.05	0.05	0.05
Intuición del experto	0.05	0.05	0.05

Fuente: Elaboración propia

2.3. Instrumento

Se ha escogido una parrilla de análisis porque este instrumento permite organizar, de manera sistematizada y en diferentes categorías, los elementos –en forma de ítems– que, divisados desde una visión de conjunto, configuran el universo objeto de estudio: los libros ilustrados de no ficción (López Noguero, 2002). Así, en esta parrilla se incorporan ítems cualitativos y cuantitativos –*vid.* Tabla 3– distribuidos en 4 dimensiones bien diferenciadas, pero entrelazadas entre sí.

Tabla 3

Distribución parrilla

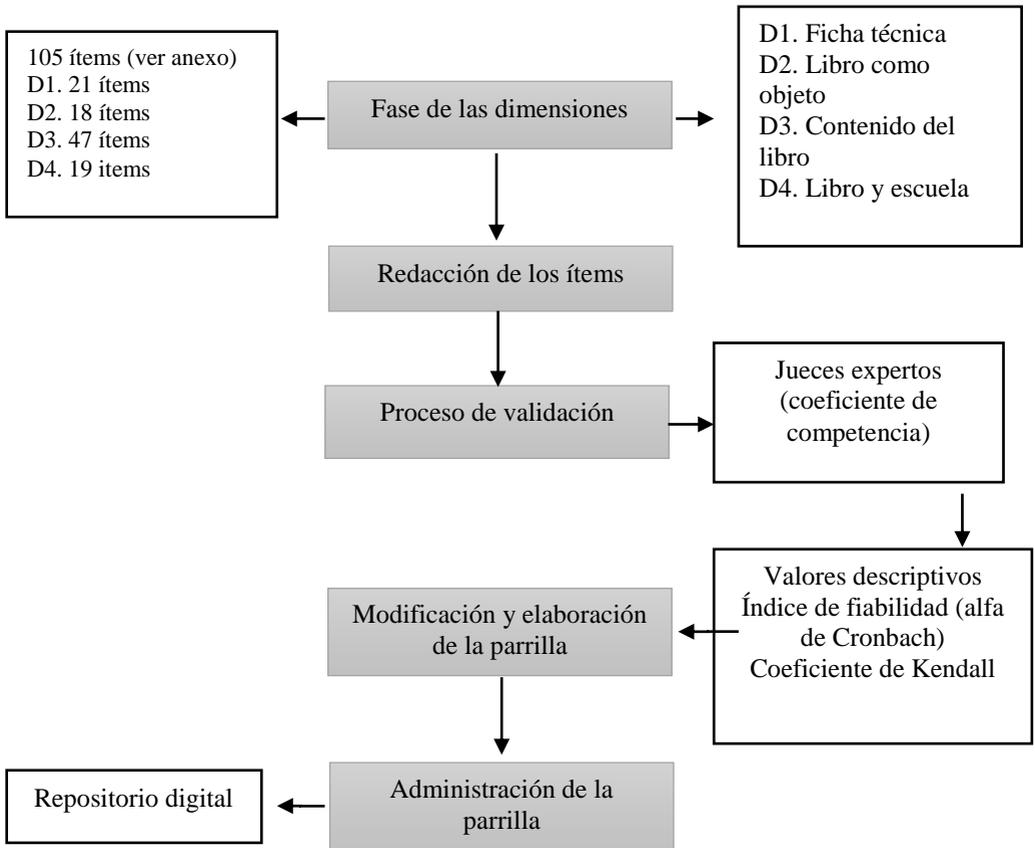
Tipos	Nº	Ítems
Cerrados	98	1-6;15
Abiertos	7	7-14;16-105

Fuente: Elaboración propia

2.3. Procedimiento

La validación y elaboración de este cuestionario se desarrolló siguiendo los pasos que establecen Agreda, Hinojo y Sola (2016). En primer lugar, se establecieron las dimensiones que habría de contener la parrilla; seguidamente, se redactaron los ítems integrados en cada una de ellas; posteriormente, se procedió a realizar una validación de contenido contando con el juicio de un grupo de expertos cuya formación disciplinar quedó constatada; a continuación, una vez analizadas las aportaciones de los expertos, se realizó una serie de modificaciones que culminarían en la construcción de una parrilla validada; y, finalmente, se transfirió el instrumento generado a un repositorio digital.

Figura 1
Procedimiento de la validación



Fuente: Elaboración propia. Adaptación de Agreda et al. (2016)

En primera instancia, se ofreció a los jueces una planilla en la que debían valorar los distintos ítems teniendo en cuenta su claridad y pertinencia dentro de la dimensión en la que se consignaban utilizando, siguiendo el criterio de Matas (2018), una escala Likert de 5 valores. De

esta forma, “esta escala incluía un punto medio neutral, así como puntos a izquierda y derecha, originalmente de desacuerdo y de acuerdo, con opciones de respuesta numéricas de 1 a 5” (p. 2). Además, se ofrecía un espacio para que los jueces pudieran realizar observaciones y propuestas de cambio. La información obtenida se organizó en una matriz diseñada *ad hoc*. Para analizar los diferentes resultados, se utilizó el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 24.

3. Resultados

A continuación, comentaremos los diferentes resultados siguiendo las fases expuestas anteriormente –*vid.* Figura 1–, centrándonos en el proceso de validación.

Antes de poder validar la parrilla, tuvimos que escoger a los diferentes jueces expertos para este cometido. Para ello, se calculó el valor K. Así, los resultados correspondientes a cada juez –*vid.* Tabla 4– fueron los siguientes:

Tabla 4
Coficiente de competencia

Jueces	Kc	Ka	K	Conclusión
1	0.7	0.6	0.65	Medio
2	0.7	0.6	0.65	Medio
3	1	1	1	Alto
4	0.9	1	0.95	Alto
5	0.9	0.8	0.85	Alto
6	0.8	0.9	0.85	Alto

Fuente: Elaboración propia

Según estos resultados, podemos decir que el valor K sobre el tema que tiene cada juez es adecuado y, por tanto, se consideran válidos para afrontar esta tarea. Sin embargo, aunque, como puede apreciarse, los dos primeros informantes ofrecen valores por debajo de 0.8 (en concreto, 0.65) se seleccionaron porque nuestra intención era obtener la visión de los estudiantes en formación. El resto de los informantes (3, 4,

5 y 6) en cambio, ofrecen valores por encima de 0.8, lo que constata su idoneidad para ejercer como sujetos validadores.

En cuanto a los resultados de valoración de la parrilla, se obtuvieron los siguientes:

En lo concerniente a las dimensiones, observamos que todas alcanzan puntuaciones medias superiores a 4 –*vid.* Tabla 5–, por lo tanto, se podrían considerar aceptables:

Tabla 5
Datos descriptivos de las dimensiones

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1	6	4.33	5.00	4.7143	.28887
2	6	4.44	5.00	4.8333	.20488
3	6	4.30	5.00	4.7092	.26767
4	6	4.26	4.95	4.6842	.26210
N válido (por lista)	6				

Fuente: Elaboración propia. Extraídos de SPSS

Una vez que observamos que las dimensiones estadísticamente aportaban una media óptima, procedimos a calcular el índice de fiabilidad de estas a través del coeficiente alfa de Cronbach –*vid.* Tabla 6–.

Tabla 6
Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
.928	4

Fuente: Elaboración propia. Extraídos de SPSS

En este sentido, sabiendo que el coeficiente de alfa tiene un valor de ,928 podemos indicar, siguiendo a George y Mallery (2003),

que es excelente porque $.928 > .9$ a $.95$. Si vemos este dato a través de cada dimensión, apreciamos que, si eliminásemos la dimensión 2, *–vid. Tabla 7–*, el alfa de Cronbach subiría, pero, al no ser muy significativa esa subida y encontrarse dentro del intervalo “excelente”, decidimos no eliminarla:

Tabla 7

Alfa de Cronbach si se elimina una dimensión

Dimensiones	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	14.2268	.445	.895	.886
2	14.1077	.596	.744	.937
3	14.2318	.497	.808	.914
4	14.2568	.475	.916	.877

Fuente: Elaboración propia. Extraídos de SPSS

Además, nos interesaba conocer el índice de fiabilidad por cada ítem y observamos que el alfa de Cronbach era de $.962$ “excelente”, y que, si eliminásemos alguno, el cambio no sería significativo *–vid. Tabla 8.*

Tabla 8
Alfa de Cronbach si se elimina un ítem

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	491.5000	633.100	-.185	.963
P2	491.6667	625.867	.129	.963
P3	491.8333	619.767	.216	.963
P4	491.5000	629.900	-.029	.963
P5	491.6667	605.867	.918	.961
P6	491.6667	617.067	.473	.962
P7	491.8333	606.167	.853	.961
P8	491.6667	617.067	.473	.962
P9	491.8333	606.167	.853	.961
P10	491.5000	618.700	.522	.962
P11	491.5000	618.700	.522	.962
P12	491.5000	618.700	.522	.962
P13	491.5000	618.700	.522	.962
P14	491.5000	618.700	.522	.962
P15	491.8333	593.367	.868	.961
P16	491.6667	617.067	.473	.962
P17	491.6667	605.867	.918	.961
P18	491.5000	616.700	.621	.962
P19	491.5000	616.700	.621	.962
P20	491.6667	617.067	.473	.962
P21	491.5000	616.700	.621	.962
P22	491.5000	616.700	.621	.962
P23	491.5000	629.900	-.029	.963
P24	491.5000	633.100	-.185	.963
P25	491.5000	633.100	-.185	.963
P26	491.5000	616.700	.621	.962
P27	491.5000	616.700	.621	.962
P28	491.5000	633.100	-.185	.963
P29	491.5000	616.700	.621	.962
P30	491.5000	618.700	.522	.962
P31	491.5000	629.900	-.029	.963
P32	491.5000	629.900	-.029	.963
P33	491.5000	618.700	.522	.962
P34	491.5000	616.700	.621	.962
P35	491.5000	616.700	.621	.962

P36	491.5000	616.700	.621	.962
P37	491.5000	616.700	.621	.962
P38	491.5000	616.700	.621	.962
P39	491.5000	616.700	.621	.962
P40	491.8333	634.167	-.128	.964
P41	491.6667	605.867	.918	.961
P42	491.5000	618.700	.522	.962
P43	491.5000	618.700	.522	.962
P44	491.5000	618.700	.522	.962
P45	491.8333	619.767	.216	.963
P46	491.6667	619.067	.394	.962
P47	491.5000	618.700	.522	.962
P48	491.5000	618.700	.522	.962
P49	491.5000	618.700	.522	.962
P50	491.5000	618.700	.522	.962
P51	491.5000	616.700	.621	.962
P52	491.6667	633.467	-.164	.963
P53	491.8333	604.567	.588	.962
P54	491.8333	611.767	.411	.962
P55	491.6667	619.067	.394	.962
P56	491.5000	618.700	.522	.962
P57	491.8333	611.767	.411	.962
P58	491.6667	617.067	.473	.962
P59	491.8333	607.767	.509	.962
P60	491.6667	619.067	.394	.962
P61	491.6667	617.067	.473	.962
P62	491.6667	642.267	.499	.964
P63	491.5000	616.700	.621	.962
P64	491.5000	616.700	.621	.962
P65	491.5000	616.700	.621	.962
P66	491.5000	616.700	.621	.962
P67	491.5000	616.700	.621	.962
P68	491.6667	605.867	.918	.961
P69	491.8333	634.167	-.128	.964
P70	491.6667	620.267	.347	.962
P71	491.6667	605.867	.918	.961
P72	491.5000	618.700	.522	.962
P73	491.5000	618.700	.522	.962
P74	491.5000	618.700	.522	.962
P75	491.5000	618.700	.522	.962
P76	491.6667	620.267	.347	.962
P77	491.8333	611.767	.411	.962
P78	491.6667	622.267	.269	.962
P79	491.5000	618.700	.522	.962

P80	491.6667	605.867	.918	.961
P81	491.8333	593.367	.868	.961
P82	491.6667	605.867	.918	.961
P83	491.6667	605.867	.918	.961
P84	491.5000	616.700	.621	.962
P85	491.6667	627.867	.052	.963
P86	491.5000	618.700	.522	.962
P87	491.6667	605.867	.918	.961
P88	491.6667	605.867	.918	.961
P89	491.5000	618.700	.522	.962
P90	491.6667	604.267	.611	.962
P91	491.5000	618.700	.522	.962
P92	491.8333	593.367	.868	.961
P93	491.6667	605.867	.918	.961
P94	491.8333	624.167	.110	.963
P95	491.6667	605.867	.918	.961
P96	491.8333	651.767	-.538	.965
P97	491.6667	617.067	.473	.962
P98	491.6667	622.267	.269	.962
P99	491.5000	638.700	-.456	.963
P100	491.5000	616.700	.621	.962
P101	491.5000	616.700	.621	.962
P102	491.8333	634.167	-.128	.964
P103	491.5000	616.700	.621	.962
P104	491.6667	605.867	.918	.961
P105	491.6667	629.867	-.026	.963

Fuente: Elaboración propia. Extraídos de SPSS

Tras haber constatado que el índice de fiabilidad es aceptable, quisimos analizar el nivel de concordancia que tienen los jueces expertos a través del coeficiente de Kendall –*vid.* Tabla 9–.

Tabla 9

Coeficiente de Kendall

N	W de Kendall	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
6	.553	6.632	2	.36

Fuente: Elaboración propia. Extraídos de SPSS

De este modo, la Tabla 9 muestra que existe una alta concordancia entre las valoraciones que los jueces han ofrecido porque $p > 0.05$ ($0.36 > 0.05$). En este sentido, siguiendo a López de Ullibarri y

Pita Fernández (1999), ese nivel de concordancia es mayor pues el valor W de Kendall está entre ,41 y ,60 ($,41 < ,55 < ,60$)

Por lo tanto, vemos que la parrilla ha quedado validada y resulta muy adecuada para el uso por parte de la comunidad investigadora. En cambio, desde una visión cualitativa, los jueces expertos nos realizaron algunas aportaciones de mejora que nos resultarían muy útiles de cara a generar la versión digital de la parrilla y construir la plataforma digital.

Así, en la Figura 2 se aporta un diagrama de flujos en el que se muestra cómo las aportaciones realizadas por los jueces validadores hicieron que se vieran modificadas las dimensiones inicialmente proyectadas.

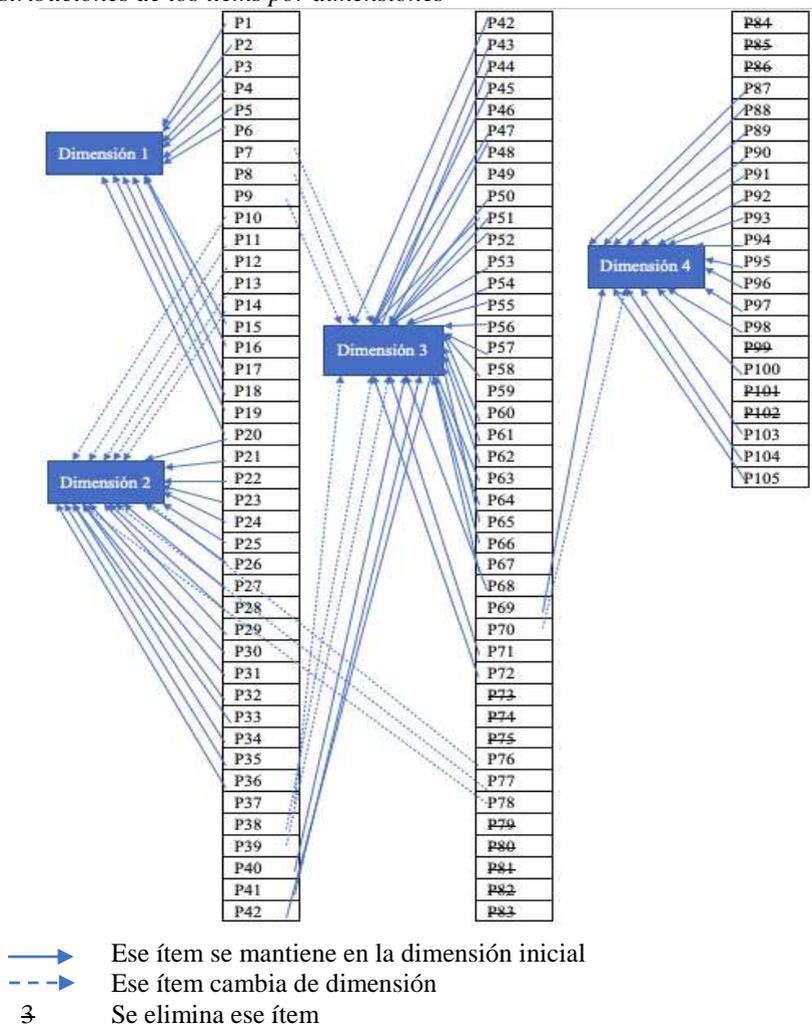
De este modo, algunos ítems se vieron, bien eliminados, bien desplazados de una dimensión a otra al considerarse más pertinentes dentro de la nueva ubicación o bien reformulados, según se recoge en la Tabla 10.

Tabla 10
Cambios de títulos de los ítems

Dimensión	Ítems	Antes	Ahora
2	P9	Tipo de libro: otros	Tipo de libro: libro mudo
3	P47	Destinatarios prelectores	Nivel verbal prelectores
3	P48	Destinatarios lectores en formación	Nivel verbal lectores en formación
3	P49	Destinatarios lectores autónomos	Nivel verbal lectores autónomos
3	P50	Nivel léxico gramatical científico	Nivel léxico científico
3	P51	Nivel léxico gramatical literario	Nivel léxico literario
3	P25	Nivel léxico gramatical común	Nivel léxico común
3	P68	Tipología literaria	Tipología lírica

Fuente: Elaboración propia

Figura 2
Distribuciones de los ítems por dimensiones



Fuente: Elaboración propia

Además de lo anterior, se incluyeron nuevos ítems en las dimensiones 3 y 4 para hacer un análisis más exhaustivo:

Dimensión 3

- Género no ficción pura
- Género mezcla ficción y no ficción
- Tipo de libro: libro ilustrado
- Tipo de libro: libro álbum
- Tipo de libro: libro mudo
- Información: informativo-expositivo
- Información: narrativo
- Información: cómic
- Información: otros
- La voz del texto: se da información sobre los autores
- La voz del texto: se presenta desde una voz científica
- Se presenta desde una voz divulgativa
- La voz del texto: se presenta en proceso de descubrimiento
- La voz del texto: otros
- Enfoque de la información: se sugiere completar la información con otras fuentes de información
- Enfoque de la información: se sugiere realizar determinadas actividades, experimentos complementarios

Dimensión 4

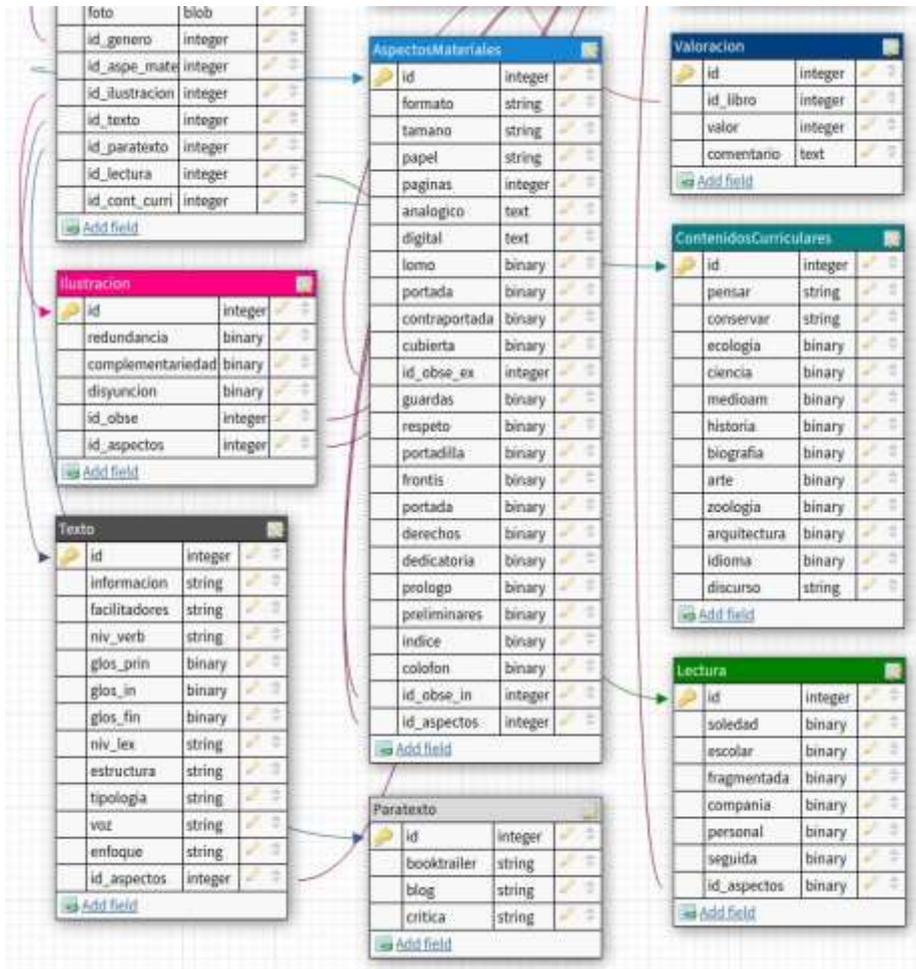
- Tipo de lectura que el libro propone: fragmentada
- Tipo de lectura que el libro propone: personal
- Tipo de lectura que el libro propone: seguida

Por lo tanto, tras la validación de la parrilla, como prospección y administración de esta, se desarrolló un repositorio digital donde cualquier usuario pudiese incorporar un libro de no ficción tomando como referencia todas las características que hemos establecido desde los ítems y que se ven reflejados en la plataforma –*vid.* Figura 3–.

De esta forma, los usuarios interesados en este tipo de libros pueden consultar, realizar búsquedas filtradas, proponer nuevos títulos, contactar con los integrantes del proyecto, aclarar dudas... Se trata de acercar lo máximo posible la investigación a la sociedad, realizando una transferencia directa y en consonancia con los hábitos de consumo informacional que van pautando los modelos de vida vigentes.

Se trata, pues, de una plataforma de fácil manejo y acceso, con una apariencia muy similar a las de televisión o a las de ventas de productos multimarca, en las que aparecen recomendaciones basadas en los productos consultados o consumidos por los usuarios, valoraciones de otras personas, etc.

Figura 3
Distribución de los ítems en la plataforma

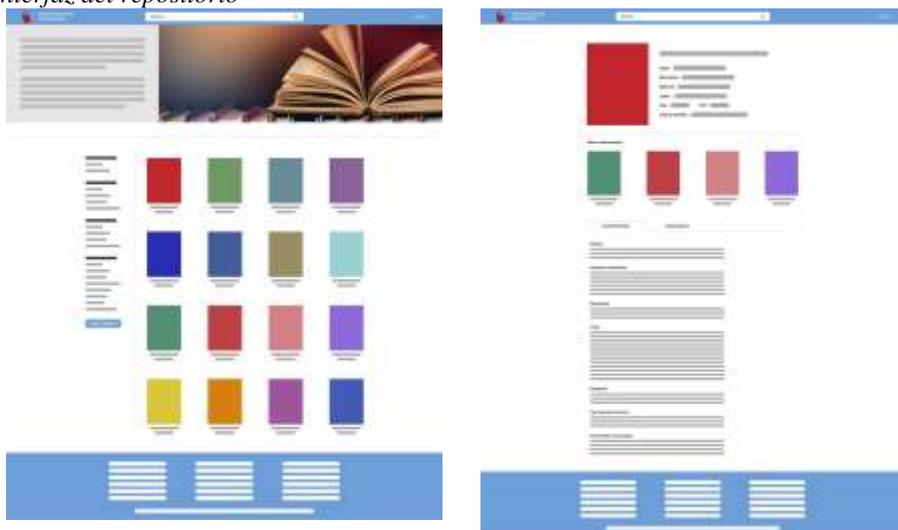


Fuente: Elaboración propia

En este sentido, aquel que visita este repositorio podrá ver un gran número de libros de no ficción y podrá filtrar según los ítems para realizar una búsqueda más exhaustiva. Además, cuando cliquee en un libro tendrá toda la información sobre este (formato, precio, autor, características internas...) –*vid.* Figura 4–.

Figura 4

Interfaz del repositorio



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo se centraba en el diseño y validación de una parrilla de análisis documental referida a los libros ilustrados de no ficción que sirviera de base para la creación de un repositorio digital para uso de la sociedad. Nos planteábamos aportar un instrumento que resultara útil y práctico para los agentes implicados en la formación de lectores. Pues, si bien es cierto que algunas investigaciones venían aportando estrategias para llevar estos libros al aula (Bortnem, 2008; Ruth, 2009; White, 2011; Kuhn et al., 2017; Heredia y Sánchez-Herrero, 2020, entre otros), no se contaba con un instrumento que permitiera sistematizar las características de este tipo de libros: fisicidad, estrategias de manipulación, presentación del discurso, epitextos...

Retomando la idea de Vigne (2017) acerca de la calidad de los libros editados, reflexionamos acerca de la vertiginosa proliferación de los libros ilustrados de no ficción editorial y tomamos consciencia de que para lograr un efectivo acercamiento de la lectura es necesario contar con un adecuado criterio de selección de obras y, en consecuencia, con instrumentos que permitan analizar, de manera sistemática, los libros de no ficción.

De acuerdo con lo anterior, para establecer las dimensiones de análisis, ha sido necesaria una profunda revisión de la literatura científica relacionada con el *libro-objeto*, en general y con los libros ilustrados de no ficción, en particular (Garralón, 2013; Lartitegui, 2018; Tabernero, 2019). Además, se ha contado con el criterio de personas expertas en el ámbito que han aportado su visión crítica, lo que, junto al proceso de validación estadística, ha permitido configurar un instrumento fiable y extrapolable a otros contextos de investigación.

En este sentido, consideramos que la investigación en ciencias sociales debe plantearse dar respuesta a los retos que la sociedad va imponiendo. Así, con este trabajo, inserto en una investigación superior en torno al libro ilustrado de no ficción –Proyecto I+D+I RTI2018-

093825-B-I00 *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción*–, cuyas líneas conceptuales para la formación de docentes e investigadores se recogen en Tabernero (2021), hemos cubierto un vacío en el panorama de investigación nacional en torno al libro ilustrado de no ficción pues no solo nos hemos aproximado a las características propias de estos libros, sino también hemos aportado estrategias para su análisis crítico y explotación didáctica.

Unido a esto, y con el fin de difundir nuestra investigación a mayor escala, estamos trabajando en el diseño de un repositorio digital, dinámico, que permitirá a los usuarios no solo obtener información sobre los libros más adecuados a sus intereses, sino también aportar sus conocimientos, proponiendo nuevas obras y estrategias de explotación didáctica. Este repositorio permitirá establecer un diálogo colaborativo entre la comunidad investigadora y la sociedad, lo que dotará de pleno sentido a las reflexiones aquí planteadas.

Referencias bibliográficas

Agreda, M., Hinojo, M^a. A., y Sola, J. M^a. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. *Revista Pixel-Bit*, 49, 39-56. doi: <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.03>.

Alexander, J., y Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy*, 52(2), 78-85. doi: <https://doi.org/10.1111/lit.12152>.

Bortnem, G. (2008). Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44. Recuperado de <http://bit.ly/3nQqHag>.

Brugarolas, C.M., y Martín, M. (2002). Los libros informativos: Una propuesta de animación a la lectura. *Educación y biblioteca*, 14(128), 68-70. Recuperado de <https://bit.ly/3rwX3ZG>.

Burgos, I. (2019). Los libros de no ficción para niños o la imposibilidad del “había una vez”. *Idelee Revista*, 288. Recuperado de <http://bit.ly/3mR2WgL>.

Cabero, J., y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de expertos para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Revista Bordón*, 65(2), 25-38. Recuperado de <https://bit.ly/3sD1MJo>.

Campos, I. O., y Marcos, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161-184. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>.

Castillo-Fadić, M.N., y Sologuren-Insúa, E. (2020). Léxico frecuente, riqueza léxica y estereotipos sobre la lectura de profesores en formación. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1), 69-85. doi: <https://doi.org/10.15443/RL3006>.

Colman, P. (2007). A New Way to Look at Literature: A Visual Model for Analyzing Fiction and Nonfiction Texts. *Language Arts*, 84(3), 257–268. Recuperado de <https://bit.ly/3aZPcwn>.

Cordón-García, J. A. (2018). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *Profesional de la Información*, 27(3), 467-481. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>.

Florido, B. (2020). *Cartografía de libros de no ficción para el desarrollo de un plan lector de centro*. Trabajo Fin de Máster. Recuperado de <https://bit.ly/3u7UbmM>

Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana Libros.

Genette, G. (2000). *La obra del arte II. La relación estética*. Barcelona: Lumen.

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.

Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and education*, 26(1), 44-70. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>.

Heredia, H., y Sánchez-Herrero, S. (2020). Los libros de no ficción y el book-trailer. Una propuesta didáctica para sexto de primaria. *Prácticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, 2(1). Recuperado de <http://bit.ly/3jJkcog>.

Hughes, J. (2006). Is That a Fact? The “Real” World Through Children’s Non-fiction. *Canadian Children's Literature/Littérature*

canadienne pour la jeunesse, 32(1), 154-169. Recuperado de <http://bit.ly/3nT1BY7>.

Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (12), 99-115. doi: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>.

Kesler, T. (2012). Evoking the World of Poetic Nonfiction Picture Books. *Children's Literary Education*, 43, 338-354. doi: <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9173-4>.

Kuhn, K., Rausch, C., Mccarty, T., Montgomery, S., y Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296. Recuperado de <https://bit.ly/38RM3hh>.

Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Zaragoza: Pantalia publicaciones.

Li, D., Beecher, C., y Byeong-Young, C. (2018). Examining the reading of informational text in 4th grade class and its relation with students' reading performance. *Reading Psychology*, 39(1), 1-28. doi: <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1361493>.

Lluch, G., Taberner, R., y Calvo, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.

López de Ullibarrí, I. y Pita Fernández, S. (1999). Medidas de concordancia. El índice de Kappa. *Cadernos de atención primaria*, 6(4), 223-226.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <https://bit.ly/2QQ4TQq>.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escala Likert: el estado de la encuesta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>.

Moss, B. (1991). Children's Nonfiction Trade Books: A Complement to Content Area Texts. *The Reading Teacher*, 45(1), 26-32.

Moss, B. (2003). *Exploring the Literature of Fact: Children's Nonfiction Trade Books in the Elementary Classroom. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. Guilford: Guilford Publications Inc.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua española* (22ª edición). Madrid: Espasa.

Romero Oliva, M. F., Florido, B., y Heredia, H. (2021a, en prensa). Epitextos editoriales en la promoción y mediación de los libros de no ficción. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(29).

Romero Oliva, M. F., Trigo, E., y Heredia, H. (2021b). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16 (3), 1695-1712. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>.

Romero Oliva, M. F., Trigo, E., Heredia, H., y Romero Claudio, C. (2021c). Claves e instrumentos para caracterizar un libro de no ficción. En R. Taberero (Coord.). *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro*. Barcelona: Graò.

Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y S. Balches (Coords.), *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp. 119-137). Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.

Sampérez, M., Taberero, R., Colón, M. J., y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del centro de estudios de diseño y comunicación*, (124), 73-90. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>.

Santos-Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 36-54. doi: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.196>.

Tabernero, R. (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. En R. Tabernero (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles* (pp. 75-86). Barcelona: Octaedro.

Tabernero, R. (2019) (Ed.). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Tabernero, R. (2021, en prensa) (Coord.). *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro*. Barcelona: Graò.

Teaching, T. (2019). Sites of Synergy: Strategies for Readers Navigating Nonfiction Picture Books. *The Reading Teacher*, 72(4), 519-522. doi: <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>.

Topping, K.J. (2015). Fiction and Non-Fiction Reading and Comprehension in Preferred Books. *Reading Psychology*, 36(4), 350-387. doi: <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.865692>.

Vigne, É. (2017). El formato libro y el libro objeto. *Trama & Texturas*, (32), 15-20.

White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1). s/p. Recuperado de <https://bit.ly/3d8cUt6>

Young, T.A., Moss, B., y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18. Recuperado de <https://bit.ly/3fryauX>.

Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo

Graphic voices around functional diversity: towards inclusive education from contemporary comics

Noelia Ibarra-Rius

Universidad de Valencia

Noelia.Ibarra@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5822-374X>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.171

Fecha de recepción: 10/03/2021

Fecha de aceptación: 26/04/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Ibarra-Rius, N. (2021). *Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo*. *Tejuelo*, 34, 171-194.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.171>

Resumen: Frente a la distorsionada imagen que de la diversidad funcional desde la literatura infantil y juvenil se ha transmitido, la autora investiga sobre su representación en el cómic contemporáneo como espacio clave para el diálogo con el lector. A través de una tríada de cómics protagonizados por personajes femeninos infantiles y juveniles con diversidad funcional, la investigadora incide en la erradicación de restrictivas concepciones de la diferencia como problema que debe ser neutralizado y profundiza en las posibilidades de la historieta para la educación literaria e inclusiva y la renovación del canon de aula.

Palabras clave: educación literaria; cómic; diversidad funcional; educación inclusiva.

Abstract: Faced with the distorted image of functional diversity that has been transmitted from children's and young people's literature, the author investigates its representation in contemporary comics as a key space for dialogue with the reader. Through a triad of comics starring female child and youth characters with functional diversity, the researcher emphasizes the eradication of restrictive conceptions of difference as a problem that must be neutralized and delves into the possibilities of the comic for literary and inclusive education and the renewal of the classroom canon.

Keywords: literary education; comics; functional diversity; inclusive education.

Introducción

En los últimos tiempos, la representación ficcional de la diversidad ha despertado el interés de los especialistas del área de didáctica de la literatura y la lengua, tal y como revela el incremento de contribuciones en torno a la temática en sus diferentes posibilidades. De acuerdo con la investigación de Ibarra y Ballester (2020), la comunidad académica ha abordado con creciente atención tanto la diversidad cultural, como la afectivo-sexual, funcional o de forma más amplia, la diferencia como rasgo inherente a todo colectivo humano.

En el caso de la diversidad funcional, expertas como Pomares (2014) han denunciado la visión distorsionada que desde su representación a lo largo de la historia de la literatura infantil y juvenil con frecuencia se ha transmitido. Así, Grande Esteban (1996) en su detallado estudio muestra cómo el folclore popular plantea la minusvalía como un castigo por una culpa y su compensación con

cualidades excepcionales. De esta manera, “se perpetúa la noción de que las personas con minusvalías no son *normales*” (Grande Esteban, 1996, p. 204), por lo que las estructuras sociales se refuerzan desde la exclusión de la diferencia y su estigmatización social. La cartografía documental efectuada por este estudioso desvela cómo este prejuicio se repite en la literatura infantil y juvenil a lo largo del tiempo y persiste hasta finales del siglo XX, con la excepción de un escaso número de obras en el caso concreto de la literatura infantil y juvenil española más reciente, en las que los personajes con diversidad funcional trascienden la representación del trastorno como una deficiencia y se aproximan a seres verosímiles con los que el lector puede identificarse.

Esta carencia manifiesta de obras y personajes, denunciada hace ya un cuarto de siglo, se condena también desde aportaciones más próximas a nuestros días, así en Hoster y Castilla (2003), Pena (2014) o Llorens, Pomares y Belda (2020). Si bien a partir de la última década Pomares (2014) detecta un ligero aumento del número de títulos destinados al público infantil y juvenil en los que figuran personajes con diversidad funcional, como reflejo de los distintos cambios acontecidos en las sociedades contemporáneas y, en consecuencia, en su representación. No obstante, las figuraciones literarias construidas para abordar la temática con frecuencia adolecen de defectos que no solo lastran la ficción argumental sino que inciden en la perpetuación de creencias, imágenes y estereotipos negativos, fruto de nociones tradicionales que conciben la diversidad funcional de forma peyorativa o como el término negativo en una supuesta comparativa con el modelo normativo.

De ahí propuestas como la ofrecida por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007), centradas en la selección de obras de calidad respecto a la temática o las diferentes nóminas de títulos ofrecidas en los trabajos de los investigadores anteriores. Desde diferentes perspectivas, tanto Hoster y Castilla (2003), como la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007) Pena (2014), Pomares (2014) o Llorens, Pomares y Belda (2014) parten de la premisa de la relevancia de la literatura, y en especial la literatura infantil y juvenil, como vía

destacada de intervención social, visibilización e integración de la diversidad funcional en las sociedades contemporáneas. A partir de este pilar conceptual común se reivindica también la necesidad de fuentes y recursos específicos de calidad accesibles para todos los implicados en la construcción de sociedades plurales con la educación lectoliteraria como vector de especial incidencia. Por este motivo, desde distintas ópticas desembocan en criterios de selección de los distintos repertorios y ofrecen sintéticas exposiciones de las tramas, pues en definitiva responden a la urgente necesidad de presentación de referentes ficcionales de calidad literaria, expresada por la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación de la forma que sigue:

...también hay que hacer un llamamiento a los agentes culturales sobre el reflejo que la discapacidad tiene en las lecturas que se ofrecen a los niños y niñas, ya que a lo largo de la historia de la literatura infantil se ha mostrado una visión distorsionada de la misma; las personas que vivimos con esta condición, en muchos casos hemos sido personajes excluidos, marginales e infelices cuya única salvación era convertirse en aguerridos guerreros o príncipes esbeltos. Hay que tender a contar historias y aventuras en las que aparezcan personajes con discapacidad, evitando el sentimentalismo y la caridad en sus caracterizaciones. No obstante, aplaudimos a todos aquellos autores y autoras que deciden incluir en sus textos personajes con esta realidad, ya que su contribución nos permite ser más visibles y ser más ciudadanos (2007, p. 8).

En este sentido, nuestro trabajo pretende profundizar en una de las posibilidades, a nuestro juicio, más destacadas para una educación lectora e inclusiva: el cómic. Diferentes colectivos han utilizado la historieta como instrumento de comunicación de determinadas temáticas, así, por ejemplo, cómics centrados en el tratamiento del racismo o la inmigración (Ibarra y Ballester, 2015) o en las distintas concreciones de la diversidad funcional (Pomares, 2014). Sin embargo, nuestra contribución no pretende abordar esta vertiente articulada en torno a la explotación del cómic procedente en gran número de ocasiones de encargos institucionales y construido de acuerdo con la finalidad exclusiva de transmisión del mensaje solicitado de forma didáctica, sino centrarse en una serie de obras de probada calidad, refrendada además por un indiscutible éxito entre el público, de la

denominada novela gráfica, desde las que incidir en la necesaria alfabetización visual del lector competente y el desarrollo de su competencia lectora, pero también en su desarrollo personal como ciudadano.

De esta forma, nuestra investigación se centra en una muestra representativa de títulos en los que se abordan diferentes posibilidades de la diversidad funcional sin un atisbo de complacencia, dramatización lacrimógena o tergiversación de la información objetiva en torno a la temática. De acuerdo con esta premisa se ha seleccionado una tríada de obras paradigmáticas en cuanto a la representación de la diversidad funcional en el cómic iberoamericano contemporáneo se refiere, precisamente por la ruptura que suponen respecto a figuraciones previas, ancladas en concepciones tradicionales restrictivas. Así, *María y yo* (2007), *Habla María* (2020) y *Una posibilidad entre mil* (2009) conforman la muestra de esta investigación.

Entre las notas comunes de las obras anteriores, además de la diferencia de perspectiva en el tratamiento de la temática destacamos el marcado componente autobiográfico como eje de la construcción de las tramas y la consciente apuesta por el esbozo de un retrato verosímil de la diversidad funcional, tanto a través de sus protagonistas infantiles y juveniles, como de los adultos que les rodean y con los que los que lectores de diversa índole pueden identificarse y a los que aproximarse. En este aspecto también coinciden las tres obras, pues las tres erigen como protagonistas a personajes femeninos infantiles y juveniles, pero no necesariamente tienen al lector infantil como destinatario exclusivo, sino que interpelan a un lector que puede comprender tanto el adulto como el adolescente. Así, dos niñas cuyo nombre es María y una bebé llamada Laia se convertirán en protagonistas de las historias gracias a la construcción biográfica que de ellas sus progenitores como narradores personajes efectúan. De esta manera se logra un rico juego de perspectivas, en el que destaca la riqueza del intento del adulto por reflejar la voz de la niña y al tiempo, incorpora su reflexión y vivencia de determinados episodios vitales. A través de su lectura se promueve por tanto, la convivencia y la integración social desde el

reconocimiento, la empatía y la visibilización, pero al mismo tiempo, la muestra planteada permite incidir en la ampliación de las fronteras del canon de aula desde una de las posibilidades con frecuencia olvidadas pero de gran potencial en la configuración de un itinerario lector de creciente complejidad e indudable atractivo entre el alumnado de los diferentes niveles educativos: el cómic contemporáneo, a través de obras que no necesariamente se han pensado para el joven de secundaria o bachillerato como lector modelo, pero que pueden contribuir al desarrollo de su pensamiento crítico y su competencia lectora.

1. *María y yo*

Sin ánimo de avivar la polémica en torno a la pertinencia del término conocido como novela gráfica, pues excedería los límites de esta investigación, lo cierto es que la extensión de este formato ha contribuido de forma clave a la apertura del cómic hacia nuevos públicos y nuevos espacios de distribución. Asimismo, la variedad temática característica de la novela gráfica y su vocación autoral le ha permitido incidir en el cambio de concepción de su lector modelo como exclusivamente infantil y conectar con un receptor adulto. En esta modificación de su valoración social y de su creciente protagonismo mediático en nuestro país, ha desempeñado un papel esencial la creación del Premio Nacional del Cómic, pero también la publicación de tres obras clave: *Arrugas* (Premio Nacional del Cómic, 2008, entre otros galardones) de Paco Roca, *María y yo* de María Gallardo y Miguel Gallardo y *Una posibilidad entre mil*, de Cristina Durán y Miguel Ángel Giner.

Las tres obras suponen un notable éxito de público, reflejado entre otros aspectos en las numerosas reediciones y traducciones a otras lenguas, pero sobre todo constituyen una tríada fundacional en cuanto a la metamorfosis del supuesto *target* modelo del cómic, además de exponentes de la denominada medicina gráfica y emblemas fundacionales de las posibilidades de apertura del cómic a temáticas caracterizadas por su especial relevancia e incidencia social. Sin embargo, en este trabajo no abordaremos *Arrugas*, pese a su notable

interés, ya que como criterio de inclusión hemos definido el parámetro de títulos protagonizados por personajes infantiles y juveniles femeninos, con el objeto, entre otros de ampliar las fronteras del canon de aula mediante posibilidades como las que presentamos.

La extraordinaria acogida de crítica y público de *María y yo* se plasma asimismo en los diferentes galardones obtenidos, entre ellos, el Premio Nacional del Cómic de Cataluña en 2008, como también en la creciente atención recibida por parte de los medios de comunicación generalistas. A través de una gira de presentaciones, charlas y encuentros que reúne a Roca y Gallardo y con la que recorren numerosos puntos de la geografía española, se genera una sinergia entre ambos que culmina en una nueva publicación conjunta en Astiberri: *Emotional world tour: Diarios itinerantes* (2009). Inicialmente concebida como un cuaderno de viaje en el que se recogieran las peripecias de la gira, *Emotional world tour* supera con creces las expectativas de partida y brinda además una suerte de epílogo a *Arrugas* y *María y yo* a través de la explicación de los autores de sus motivos para crearlos con la que abren el título (Gual, 2014).

Años después de la publicación de *María y yo*, en 2010, Félix Fernández Castro realiza un documental de 80 minutos sobre la obra, protagonizado por el autor y su hija, María. En 2015 Astiberri publica *María cumple 20 años*, obra centrada en los cambios y concomitancias en la relación paterno filial y con el entorno ocho años después de la obra fundacional, con una María ahora veinteañera.

“María tiene 12 años, una sonrisa contagiosa, un sentido del humor especial y tiene autismo” con estas palabras clausura Gallardo los dos párrafos introductorios a *María y yo*. El planteamiento de estas dos primeras páginas resulta revelador de la perspectiva adoptada por el autor en las sucesivas: en primer lugar, nos presenta a María con un retrato en trazo rojo enmarcado en negro, los dos colores clave en la configuración visual de la obra, y a continuación, precedido de un avión, nos ofrenda en un largo párrafo la primera presentación de su protagonista: “María vive con su madre en Canarias. A 3 horas en avión

de Barcelona, donde vivo yo. A veces nos vamos de vacaciones los dos juntos a pasar una semana en algún resort del sur de Gran Canaria frecuentado por alemanes y otros guiris”. La búsqueda de la primera conexión con su lector resulta impecable a través de la ubicación del foco central en su protagonista femenina, una niña que vive con su madre, a cierta distancia de su padre y con la que él comparte algunos períodos. Una vez establecida la identificación con la que parece ser, a juicio de la información recibida, la historia visual de la relación de una niña con sus progenitores, en particular con el padre, se subraya el eje argumental: “Ésta es la historia de uno de esos viajes, volviendo de Barcelona y aprovechando los últimos días del verano. En uno de esos hoteles. En esos viajes María y yo hablamos, reímos, hacemos listas de gente y comemos hasta hartarnos”.

La normalidad preside esta primera caracterización de lo que podría ser un diario de viaje articulado en torno al narrador autobiográfico adulto y su relación con su hija María, pues estructuras familiares como la descrita han penetrado hace décadas tanto en la literatura como en la literatura infantil y juvenil contemporánea. Un breve párrafo de apenas tres líneas y media cerrará esta primera presentación, de nuevo estructurada en torno al nombre propio que preside el cómic: María, como sujeto de una oración simple en la que se proporciona una consciente selección de los rasgos que posee cuidadosamente ordenados, la edad, la contagiosa sonrisa y el humor especial y por último, introducido mediante la copulativa y la repetición del verbo tener con el que se iniciaba, autismo.

Como destaca Hervás en su epílogo (2007), Gallardo persigue a través del volumen la comunicación con sus lectores a través de imágenes claras y sintéticas, al igual que si fuéramos María, y la transmisión de su mensaje de manera simple, breve e inequívoca: las sensaciones y emociones de María, su padre y su entorno. De hecho, para Hervás uno de los grandes atractivos del libro estriba precisamente en la erradicación de numerosos tópicos en torno al autismo, pues a través de su protagonista el lector se aproxima a una persona real que no permite el encarcelamiento en adjetivos como distante o fría y cuyas

acciones siempre tienen un claro significado para ella, si bien este puede no resultar tan obvio para el entorno. La singularidad de María es reemplazada por una caracterización emocional desde la que el lector puede aprehender sus formas de demostrar el afecto y sus estrategias comunicativas. De esta singular manera, basada en la empatía y en la implicación personal a través de la lectura, comprende que la diferencia que en apariencia la distanciaba de un patrón neurológico típico la convierte en realidad en “única al igual cualquier otro ser humano”, tal y como reza en su camiseta con la que aparece representada en la portada caminando junto a su padre.

Gallardo resquebraja la estigmatización del personaje autista como un ser singular en torno al que debe girar el nudo argumental mediante un sencillo y entrañable conjunto de anécdotas vividas durante una semana compartida con su hija en un resort. La trama, por tanto, no se estructura en torno a una acción trepidante o un supuesto problema cuya superación constituye la única estrategia para la integración, sino que opta por una sucesión de episodios de carácter autobiográfico, ordenados y modulados a partir del tamiz de la ficción como testimonio de las rutinas, retazos vitales, comportamientos y escenas. El recuerdo de una semana se convierte en táctica compositiva, legitimada por la participación del narrador en las acciones e imprime proximidad y verosimilitud al particular cosmos íntimo que retrata y del que solo podemos participar si como lectores poseemos la sensibilidad requerida. La elección del narrador personaje teje un hilo conductor que hilvana el componente afectivo sin deslizarse hacia el sentimentalismo fácil, la descalificación o la hipérbole sin fundamento como base de la desesperanza y se erige en garante del equilibrio entre la mirada paterna y la externa representada a través de diferentes rostros y sus nombres.

Un correlato de este equilibrio puede apreciarse en el delicado y al tiempo, ponderado cromatismo, articulado en torno a la sinfonía rojo-negro con la que se presenta el depurado trazo a través del que el lector puede sumergirse sin miedo a quedar atrapado en una maraña de falacias informativas o exageración de caracteres para lograr la catarsis. La aparente simplicidad del dibujo y su trazo, próximo por momentos a

la caricatura, se fusionan con una escrupulosa economía y sencillez lingüística como tácticas de inmersión en la realidad cotidiana de un padre con su hija y la búsqueda de recursos comunicativos en la que el dibujo ocupa el lugar más destacado. Bien desde los pictogramas que nos presenta de forma específica como vía de estructuración, planificación y anticipación de actividades de indudable utilidad para las personas con autismo y en especial para María, como también a lo largo de todo el cómic, Gallardo apuesta por las posibilidades del dibujo como forma de comunicación privilegiada y en este sentido, convierte *María* y *yo* en una suerte de metareflexión y apuesta en torno a las posibilidades y el potencial del noveno arte.

2. Habla María. Una novela gráfica sobre el autismo

La conexión entre *María y yo* y *Habla María. Una novela gráfica sobre el autismo* (2020), editada en primer lugar por Océano en México y en España por Astiberri, resulta evidente no solo por la coincidencia temática, los nombres de las protagonistas inspiradoras de las historias y el marcado componente autobiográfico declarado, sino que además se apunta desde la misma dedicatoria y se retoma después en una suerte de estructura circular en las viñetas finales. Bernardo Fernández, Bef, plasma de forma gráfica en su página fundacional, previa incluso al prólogo de Liniers, su voluntaria vinculación con Miguel Gallardo a través de la gestación de una genealogía afectiva, reflejada en la dedicatoria a su “hermano Miguel Gallardo, a quien el día que lo conocí le dije: No lo vas a creer, pero igual que tú, estudié con los maristas, fui punk, dibujo cómics y tengo una hija con autismo que se llama María”.

La relación fraterna con la que enmarca la obra y desde la que establece un diálogo manifiesto con *María y yo* cierra la espiral argumental con la elevación de Gallardo a cita de autoridad a través de estas palabras “como sugiere mi amigo Gallardo todos los que la amamos pensamos poco en el futuro”, complementadas con un homenaje gráfico a partir de la recreación de la portada en la que Miguel y María caminan de espaldas al espectador. En este caso, la

actualización de Bef presenta su propia silueta y la de su hija andando de la misma forma que Miguel y María, vestidos con sudaderas en tonalidades semejantes, pero sin la leyenda que rotulaba la camiseta de María: “I’m unique just like everyone else”. El diálogo intertextual apela a los conocimientos del lector de ambos títulos para entrar en su juego al trascender la mera referencia y expandir los límites de la viñeta mediante la reunión de ambos autores en una librería en México y en la que Bef presentará a Gallardo y su obra. Al imperativo deseo de un participante en el acto “quiero saber qué es el autismo”, Bef responderá gracias a diferentes viñetas en las que plasma la comparación del cosmos con una gran orquesta sinfónica en la que todos tocamos un instrumento tradicional, pero las personas con autismo tocan instrumentos “exóticos, afinados en otras escalas”, cuya música es hermosa pero “es solo que no estamos acostumbrados a escucharla”.

Frente al inicio *in media res* de *María y yo* en uno de los períodos compartidos por padre e hija en un hotel, sin analepsis o prolepsis que puedan ser interpretadas como justificación de una situación, y en consecuencia, singularización y dramatización de determinados episodios, *Habla María* delinea con precisión la biografía de su protagonista y, al tiempo, explora la repercusión en su entorno más inmediato desde el dibujo de sus reacciones y emociones a partir de toda una interesante galería de recursos gráficos que contrasta con la perseguida sencillez en el esbozo de los personajes y la ausencia de elementos innecesarios. La historia se remonta así hasta la gestación de la protagonista y la acompaña hasta los nueve años gracias a la cuidada alternancia de dos voces: la de María y la de su padre, Bef.

Bef como narrador-personaje escenifica un proceso de duelo en sus diferentes fases, que culmina con la progresiva superación a través de la aceptación y la reinención de las pautas de la relación paterno filial a partir del amor absoluto por la hija como clave para la esperanza. En este sentido, el foco argumental se estructura en torno al diagnóstico como hito que articula las trayectorias vitales de los implicados, desde las primeras sospechas y el silencio de la pareja entre sí al respecto, pasando por las diferentes consultas médicas y la confirmación de los

peores vaticinios que el matrimonio podía albergar, así como la brecha comunicativa que establece en la relación conyugal.

El cromatismo sostiene esta hipótesis, pues toda la primera parte se decanta por la preeminencia del azul como símbolo del Trastorno del Espectro Autista (TEA). La representación del progresivo descenso anímico del padre hasta la depresión se plasma de forma contundente desde el sofá que lo engulle y lo precipita al abismo en el que cae y en el que queda atrapado en posición fetal, abrazado por la más absoluta oscuridad y silencio. La tristeza inunda las páginas de negro como preludio de un futuro sin opciones para su protagonista y se clava como una estaca en las cabizbajas cabezas de Bef y Rebeca ante la incomprensión y reiteración de falsos tópicos por parte de su entorno, presentados como benevolentes consejos. Así, por ejemplo, los bocadillos pertenecientes a personas sin rostro ni nombre les arrojan falacias como que el autismo “es por la vacuna que te pusiste con la niña” o explicaciones tan carentes de todo fundamento científico como “es que no juegas con ella”, “no le diste el pecho lo suficiente”, “Rebeca es muy absorbente con la niña”, “eres un padre muy ausente” o la atribución a las diferentes rarezas de las respectivas familias y la transmisión hereditaria. A nuestro juicio aquí radica otro de los hallazgos de esta obra, pues cuestiona cómo los prejuicios, los mitos y la falsa información se transmiten con el disfraz de las falsas promesas y los benignos propósitos y cómo pueden calar a través de la sobreexposición al entorno en momentos de debilidad y desesperanza extrema.

El punto álgido se alcanza con la concatenación de dos episodios: la bienintencionada recomendación procedente de una tía de la familia, según parece de un padre que tiene el don de la curación, pero que en la breve conversación que mantiene con Bef ya le desvela que se trata de un sacerdote del que dicen puede curar el autismo, seguido de la visita a un doctor que diagnostica por Skype y afirma eliminar completamente los síntomas del autismo gracias a su tratamiento con enzimas de estómago de vaca. En la breve consulta, este personaje desprovisto de nombre propio, al que se alude mediante

la fórmula de tratamiento “el doctor”, no permite formular ninguna pregunta, como tampoco interacciona con la paciente o los familiares que presencian atónitos la escena y se limita a remitirlos a la asistente para concertar una nueva cita con la correspondiente tarifa. Después del abono de dos mil pesos, Bef consigue la información relativa a la especialidad del doctor: ciencias biológicas. Sin embargo, pese a la clara percepción de la estafa médica desde la que se propugna una errónea concepción del autismo como un problema que debe solucionarse a ultranza, Bef y Rebeca no son capaces de intercambiar comentarios al respecto. Por este motivo, con la reconstrucción que desde la memoria efectúa años después, Bef interpretará este retazo vital como muestra paradigmática de la suma de acontecimientos que de forma indefectible y progresiva desintegró su relación afectiva con Rebeca.

A través del retrato de personajes como el anterior galeno se desliza en la historia la crítica hacia el incorrecto ejercicio de la medicina y las lagunas del sistema que permiten la proliferación de vendedores de humo. Frente al oscurantismo que la ignorancia y los prejuicios arrojan sobre la familia, el tránsito a la esperanza viene marcado visualmente por la irrupción del color a partir de un acontecimiento decisivo, las palabras: “hay todo por hacer”. A partir de esta oración se inicia el ascenso progresivo hacia la luz y el color como metáforas de la esperanza y la alegría que presidirán el largo camino, pero repleto de nuevas posibilidades.

Desde esta óptica, el autor construye *Habla María* como un personal testimonio gráfico en torno a la paternidad y el autismo, caracterizado por el mensaje de esperanza que pretende transmitir a los familiares, pero también en torno a las relaciones interpersonales de los componentes del entorno más directo. Directamente vinculada a la apuesta por las posibilidades del cómic como vía de comunicación privilegiada de Gallardo, Bef profundiza en su potencial terapéutico como vía de explicación personal y de comprensión de un período clave de su vida mediante su representación gráfica y al tiempo, de catarsis purificadora del duelo experimentado. Así, por ejemplo, en su

escenificación de la paternidad se aprecia la huella de su propia infancia y juventud, subrayada además mediante la comparativa entre determinados episodios vividos por él como exégesis de los vividos a través de María.

La autoexploración no se detiene en la radiografía de aquellos sentimientos inconfesables que en momentos de debilidad asaltan al narrador, como la envidia al observar en su sobrina aquello que ya percibe que no podrá vivir con su hija, sino que ahonda en las consecuencias del duelo a través del examen detenido de la relación de la pareja. Sin un ápice de crítica o rencor en torno a las actitudes adoptadas por cada uno de los miembros del matrimonio para afrontar el autismo de su hija, Bef disecciona los errores y personifica el silencio, la soledad y el aislamiento individual como parte de un proceso lento de separación que culmina en el divorcio.

Al igual que en toda la obra, Bef conecta con su lector gracias a la sinceridad en la plasmación de sentimientos tan complejos como el miedo, la desilusión, el dolor, la envidia, la tristeza o la frustración, pero también le ofrece un mensaje de esperanza mediante la reconstrucción y reinención vital que él mismo personifica. Tras un paréntesis temporal vemos cómo Bef ha conocido a otra persona, se ha casado, ha tenido una niña con ella llamada Sofía y ha integrado a María en la nueva estructura familiar. La normalización viene de la mano del humor característico de esta obra y del aprendizaje vital interiorizado hasta el momento, pues ahora cada vez que debe presentar a María no se detiene en explicaciones innecesarias y opta por: “Ella es mi hija María; no saluda porque es estrella de rock”.

Si bien la voz predominante no corresponde a la protagonista sino al narrador-personaje, destaca su intento de representación de la percepción del mundo por parte de su hija a través de viñetas en las que María se convierte en protagonista absoluta. Así, por ejemplo, de su cabeza vemos explotar una rica amalgama de colores, que a través de diferentes formas salen al exterior, como metáfora del complejo universo que habita en su interior y que Bef como padre reconoce

desconocer totalmente o contemplamos atónitos un dinosaurio que solo ella parece ver, pero que imprime su transparente presencia en la portada. De acuerdo con el tono general del volumen, la escena es presentada sin ápice de dramatismo con el objetivo de involucrar a su lector en la compleja tarea de crear un espacio en el que la voz de María pueda tener lugar, un mundo en el que las diferentes maneras de habitar puedan coexistir. Compartimos en este sentido, las palabras de Liniers: “el amor tiene muchas formas y en este caso, tiene forma de libro” (2020:7).

3. Una posibilidad entre mil

En 2009 Cristina Durán y Miguel Ángel Giner publican *Una posibilidad entre mil* con la que se adscriben a la estela inaugurada con *María y yo* y *Arrugas*. Después de tres ediciones de la obra en Sins Entido, agotadas en la actualidad, en 2017 publican en Astiberri un volumen integral con el título *Una posibilidad entre mil* en el que recogen dos obras publicadas inicialmente por separado, la citada *Una posibilidad entre mil* y *La máquina de Efrén*, junto con material inédito hasta el momento: cuadernos de viaje, bocetos, un nuevo epílogo y páginas de guion. Al igual que las obras de Gallardo y Roca, *Una posibilidad entre mil* obtiene rápidamente el beneplácito de la crítica y del público, así como el interés de los medios de comunicación que iteran etiquetas clasificatorias como cómic social o medicina gráfica para reivindicarlo como extraordinario ejemplo de las posibilidades de divulgación y comunicación de temas complejos a diferentes colectivos de lectores a través del noveno arte.

Al igual que en las obras examinadas, *Una posibilidad entre mil* presenta un fuerte componente biográfico, reflejado aquí a través de un pautado equilibrio entre el punto de vista compartido y el personal de cada progenitor, desde el que se establece de forma rápida una conexión con su receptor. Como también centra la representación de la diversidad funcional en un personaje femenino infantil, concretamente, Laia, su

primera hija, cuyo nacimiento los arroja de forma imprevista en el mundo de la parálisis cerebral infantil. Gracias al voluntario juego de perspectivas entre la mirada conjunta de ambos como padres y el reflejo de su percepción individual de determinados episodios, plasmado a la perfección con un diálogo de planos y encuadres, así como distintas metáforas gráficas, el libro recorre los diferentes acontecimientos que suceden tras el nacimiento de Laia hasta los progresos que caracterizan sus tres años de edad.

Pese a la dureza del tema, desde el mismo título se vaticina ya el tono de esperanza que presidirá la obra, pues si existe una posibilidad entre mil la familia la perseguirá con tesón y energía contagiosa para su lector. La estructura gira en torno a secciones numeradas, con un título breve y una cita que marca el tono y compás de la trama. Así Jorge Drexler, Lluís Llach, Caetano Veloso, Silvio Rodríguez, Samba de Bençao, Vinicius de Moraes y Baden Powell presentan las cinco secciones tituladas respectivamente: El abismo, El árbol, Tierra, Lodo y La posibilidad. Gracias a esta cuidada selección de los sintéticos sintagmas nominales y su combinación con los fragmentos musicales se crea un particular espacio compartido con el lector, cuyo intertexto debe necesariamente activar para reconocer las diferentes referencias culturales que le proporcionarán las claves interpretativas de la sección.

De esta manera se entonan las primeras notas de una odisea, planteada por sus autores como una oportunidad de reconstrucción y superación personal. De nuevo nos encontramos ante la representación de un complejo trayecto que parte de la ruptura del orden esperado, pues tras un parto sin complicaciones, a su llegada al hospital Miguel se encontrará con que se han llevado a Laia para realizarle unas pruebas y la pareja deberá enfrentarse a una cuna cada vez más vacía según transcurre el tiempo. Tras un duro diagnóstico que implicará un proceso plagado de dificultades, la recompensa procederá de una nueva reconstrucción del orden previo, a partir de la necesaria transformación de sus protagonistas. Como si de un *Bildungsroman* se tratara, el desarrollo se constata en todos sus miembros, pues no solo Laia crecerá en edad e incrementará sus progresos, sino que también sus padres

experimentarán un proceso formativo que culminará en una construcción más madura como individuos, pero también como familia.

A diferencia de *Habla María* la sucesión de adversidades es enfrentada por la pareja de forma conjunta, pese a los comprensibles momentos de desánimo individual, y siempre respaldados por su entorno familiar, laboral y amistoso. Significativa a este respecto resulta la escena en la que familia y amigos rodean su domicilio sin mediar palabra como símbolo de su apoyo incondicional y, al tiempo, el respeto a su silencio en un momento difícil (p. 16). Por este motivo, si bien el mensaje de esperanza es similar en ambos libros, no así los procesos de los personajes y por tanto, tampoco sus decisiones vitales, pues Cristina y Miguel no solo fortalecerán los vínculos de su relación como pareja que se complementa y cuida en momentos difíciles, sino que retoman su idea inicial de tener un hijo biológico y otro adoptado, cuyo proceso de adopción se dibujará en *La máquina de Efrén*.

Frente a la crítica a los embaucadores enfundados en batas de quiméricas promesas de curación, como el médico que visitan Bef y su familia en *Habla María*, el desfile de profesionales como médicos, enfermeros o fisioterapeutas, así como las numerosas escenas en diferentes secciones del ámbito hospitalario apuntan a una clara defensa del sistema sanitario público y la necesidad de su pervivencia para garantizar el acceso igualitario a costosos tratamientos que de otro modo numerosos pacientes podrían no recibir. Sin embargo, pese a la ferviente defensa de la sanidad pública no todos sus integrantes reciben la misma consideración positiva en la obra.

Así, inquietantes cuanto menos resultan los mensajes médicos que de batas desprovistas de cuerpo y nombre les llegan a Cristina y Miguel en determinados momentos (p.10) y que introducen la crítica en torno a las carencias de comunicación en la relación médico-paciente. La despersonalización se sostiene mediante la aparente comunicación objetiva de noticias, sintética y envuelta de tecnicismos médicos, sin más interacción con el angustiado receptor que los padres ahora personifican. Por otra parte, la voz calmada y la explicación médica

accesible para el neófito es representada como un elevado faro que ilumina la oscuridad en la que la familia se encuentra perdida ante la falta de noticias respecto a su hija y la maraña de tecnicismos que las recubre (p.28).

Desde nuestra perspectiva en este aspecto descansa uno de los grandes aciertos compositivos del libro: en el consciente uso reiterado de potentes metáforas visuales para interpelar a su lector en la construcción del significado y la búsqueda de su participación mediante la reflexión en torno a su simbolismo y connotaciones. Así, por ejemplo, destacamos entre otras, el árbol con arraigadas raíces como emblema del cobijo que la familia puede proporcionar sin tambalearse apenas, en especial la identificación con la madre de Cristina: “mi madre es un gran árbol de ramas fuertes y robustas” (p.25). Más adelante se recurrirá a esta metáfora para marcar la recuperación anímica de Cristina (p.83), pues gracias a la fortaleza heredada de la matriarca podrá hacer el método Vojta a Laia, pese a lo doloroso que le resulta y la metamorfosis personal se representará mediante raíces que ahora nacen de sus pies.

De forma personal nos agradan particularmente dos imágenes generadas en torno a la incubadora por su extraordinaria capacidad de sugerencia del complejo cúmulo de sentimientos que atraviesan todos los familiares que se enfrentan a la experiencia de neonatos: los cables representados como telas de araña que sostienen a la bebé y atrapan a los padres en su red (p.29) y el cristal desde el que se ve a la criatura en la incubadora cuando llega la hora de las visitas externas y que transforma su entorno en una enorme pecera que impide todo contacto con la recién nacida más allá de la frialdad del vidrio (p. 37, p.47).

La indudable potencia de estas imágenes, así como la repetición de viñetas clave, como por ejemplo, la obsesiva iteración de la cuna vacía, potencia la identificación y empatía del lector con las situaciones y las emociones que dibuja. Como también la construcción de escenas verosímiles y la extraordinaria capacidad de los autores para caracterizar los ambientes que presentan a partir de detalles y

personajes concretos despiertan en el receptor recuerdos vinculados a situaciones semejantes vividas e incrementan su deseo de pasar la página para sumergirse en los escenarios y sucesos que no ha vivido. Asistimos así a las peripecias de diferentes padres en neonatos y observamos tanto su forma de enfrentarlas como los lazos que se establecen entre ellos al compás de la adversidad entre los límites de la permanencia en un hospital.

Al igual que en *Habla María*, el color negro desempeña un papel destacado como metáfora del dolor progresivo que invade a los narradores, les arrebató el rostro y como si de tinta y el lodo anunciado en el inicio de la sección se tratara impregna mediante un goteo constante toda la escena (p. 73-75) o de la oscuridad inmensa que todo lo cubre sin posibilidad de un solo rayo de luz tras el inesperado nuevo episodio de convulsiones de Laia (p. 110). A los allegados más directos, en forma de amigos y padres corresponde el revulsivo necesario para retirar cualquier atisbo del lodo que ha presidido la sección 4, de ahí que veamos sus esfuerzos por estirar la viscosa capa que ha envuelto a Cristina hasta que llega la hora de salir adelante (p. 82).

La última sección clausura el libro con los notables progresos de Laia como eje conductor, complementados por tres interesantes secuencias, por una parte, el agradecimiento de la directora del nuevo centro al que asiste Laia por la oportunidad que supone para todos los niños la convivencia con la niña, sintetizado en la frase: “aprenden desde pequeños lo que es la integración” (p.119). A continuación, la crítica de Cristina a la ceguera por parte de numerosos progenitores respecto a las capacidades reales de sus vástagos y su empeño por presentarlos como superdotados que necesariamente deben competir por una ilusoria primera posición de llegada. Finalmente, la última página escenifica la declaración de principios de toda la obra, la comprensión de la experiencia como una transformación vital radical que constituye una oportunidad única de reconstrucción en la que habrá piezas de las que desprenderse y otras que se tornarán fundamentales, coronada con la cita de Julio Córdaz “nada está perdido si se tiene el valor de proclamar que todo está perdido y hay que empezar de nuevo” (p. 126)

Conclusiones

El cómic constituye una extraordinaria oportunidad para la conexión con los intereses del alumnado contemporáneo que lo percibe como una posibilidad de lectura diferente en el seno del canon de aula. Más allá de su explotación institucional para la transmisión de mensajes pedagógicos, el cómic contemporáneo de autor brinda un magnífico escenario para el tratamiento de temas complejos a través de la conexión con el lector que permite trascender concepciones restrictivas de la lectura y en especial, la lectura literaria comprendida como una materia escolar que solo permite la aproximación a los clásicos. La multimodalidad definitoria del noveno arte permite avanzar en el fomento lector a partir del disfrute por sus páginas y, al tiempo, el desarrollo de la competencia lectoliteraria y la alfabetización de sus receptores gracias a itinerarios lectores de creciente complejidad.

No obstante, en modo alguno el protagonismo de la imagen característico del cómic puede comprenderse como una lectura simple que soslaya cuestiones clave para el ejercicio de la ciudadanía en sociedades democráticas. Al contrario, las diferentes obras seleccionadas constituyen una muestra paradigmática de cómo la educación literaria puede contribuir a la educación inclusiva desde la construcción de referentes a través de temas, tramas y personajes como los examinados y la visibilización de la diversidad, en este caso, funcional. La comprensión de las diferencias como rasgos consustanciales a los seres humanos requiere de modelos verosímiles que permitan al lector cuestionar las contradicciones y falacias existentes en los prejuicios relativos a la diversidad funcional comprendida como un problema de necesaria resolución.

María y yo, Habla María y Una posibilidad entre mil se enfrentan a la representación de la diversidad funcional en personajes femeninos infantiles y juveniles sin un atisbo de complacencia e interpelan a su lector para que tome partido respecto a los conflictos que

plantean. El receptor no puede permanecer impassible sino que debe activar tanto sus capacidades y destrezas, como su empatía y sensibilidad para construir el significado y así afrontar también sus propias contradicciones. El itinerario lector que esta tríada plantea no solo supone una destacada oportunidad de renovación del canon de aula, sino que permite avanzar en el desarrollo integral del alumnado como ser humano crítico con la realidad circundante y potencia su participación en la sociedad a través de la búsqueda de su reconocimiento de la diferencia. Desde esta óptica, el cómic contemporáneo ofrece un renovado abanico de oportunidades para la educación literaria e inclusiva y la construcción de sociedades capaces de albergar la diversidad en todas sus formas.

Referencias bibliográficas

Durán, C., y Giner, M. A. (2009). *Una posibilidad entre mil*. Madrid: Sinsentido.

Fernández, B. (2020). *Habla María. Una novela gráfica sobre el autismo*. Bilbao: Astiberri.

Fundación CNSE para la Supresión de las barreras de comunicación (2007). “Prólogo” en Fundación Germán Sánchez Ruipérez *La discapacidad en la literatura infantil y juvenil* (pp. 7-8). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007). *La discapacidad en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Gallardo, M., y Gallardo, M. (2007). *María y yo*. Bilbao: Astiberri.

Gallardo, M., y Gallardo, M. (2015). *María cumple 20 años*. Bilbao: Astiberri.

Gallardo, M., y Roca, P. (2009). *Emotional world tour: diarios itinerantes*. Bilbao: Astiberri.

Grande Esteban, M. (1996). Estrategias de marginación de las minusvalías en los textos literarios. En F. Martínez, M. Grande y M.

Escolar (1996), *Personajes rotos de la literatura universal* (pp. 149-257). Madrid: Escuela Libre Editorial-Fundación ONCE.

Gual, O. (2014). La vida en viñetas de Miguel Gallardo. *Tebeosfera*, 12. Recuperado de https://www.tebeosfera.com/documentos/la_vida_en_vinetas_de_miguel_gallardo.html.

Hervás, A. (2007) Epílogo. En M. Gallardo y M. Gallardo (2007). *María y yo*. Bilbao: Astiberri

Hoster, B., y Castilla, A. B. (2003). La literatura infantil: medio para la integración de personas con dificultades. *Escuela abierta*, 6, 183-227.

Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 28. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/42932>.

Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En N. Ibarra-Rius (Coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 11-23). Barcelona: Octaedro.

Liniers (2020). “Prólogo”, en Fernández, B. *Habla María. Una novela gráfica sobre el autismo* (7). Bilbao: Astiberri

Llorens, R.; Pomares, P., y Belda, D. (2020). La educación literaria en la educación inclusiva: literatura infantil y diversidad funcional. En N. Ibarra-Rius (Coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (23-39). Barcelona: Octaedro.

Pena, M. (2014). El libro infantil como pilar de la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística. En S. Yubero y E. Larrañaga (Coords.), *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (pp. 60-67). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Pomares, P. (2014). Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.). *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad: XII Jornadas de*

redes de investigación en docencia universitaria (pp. 815-827).
Alicante: Universidad de Alicante.

Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia *

The Classics as Resistance: literary reading within the framework of a transmedia reading education

Josep Ballester Roca

Universitat de València

josep.ballester@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

Jeroni Méndez Cabrera

Universitat de València

jeronimo.mendez@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.195

Fecha de recepción: 10/03/2021

Fecha de aceptación: 24/05/2021



Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo*, 34, 195-220.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación de Investigación I+D “YOUTUBERS E INSTAGRAMMERS: LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS PROSUMIDORES EMERGENTESRTI2 018-093303-B-I00. Ministerio de Economía y Competitividad. Además también se ha realizado en el marco del proyecto de innovación “Educación literaria, alfabetización multimodal y canon” de la Universitat de València (UV-SFPIE_PID19-1098237).

Resumen: Actualmente, existe una propagación de títulos narrativos inspirados por estructuras argumentales, personajes, temas y arquetipos procedentes de diversos clásicos literarios, historias que trascienden las páginas de los libros y llegan a las grandes pantallas de cine, a las pequeñas de los dispositivos móviles o a plataformas diversas de entretenimiento interactivo: diversos servicios de *streaming* e incluso videojuegos. La lectura literaria hoy en día implica la expansión de la cultura escrita y los referentes literarios a través de modos múltiples y medios de expresión mediante formas de interpretación que integran diferentes tipos de discursos (textuales, visuales, sonoros, interactivos) pero que resultan a la vez convergentes en cuanto a los significados culturales. Concibiendo las nuevas alfabetizaciones lectoras como experiencias mediáticas integradas, que incluyen propuestas y proyectos transmedia para la educación literaria, como estudio de caso significativo, en este trabajo se procederá al análisis cualitativo de *Red Dead Redemption 2* como muestra paradigmática de videojuego que presenta interesantes elementos intradieгéticos e intertextualidades favorables al fomento lector, considerando sus implicaciones en lo referente a la lectura de ciertos clásicos literarios y valorando las posibilidades de este medio para el desarrollo de la competencia literaria.

Palabras clave: clásicos; literatura; lectura; videojuegos, educación.

Abstract: Nowadays, there is a spread of narrative titles inspired by plot structures, characters, themes and archetypes from various literary classics, stories that transcend the pages of books and reach the big cinema screens, the small screens of mobile devices or some platforms of interactive entertainment: streaming services and even video games. Literary reading at present implies the expansion of written culture and literary references through multiple media and modes of expression through forms of interpretation that integrate different types of discourses (textual, visual, sound, interactive) but that result converging on cultural meanings at the same time. Conceiving the new reading literacies as integrated media experiences, which include transmedia proposals and projects for literary education, as a significant case study, in this work we will proceed to the qualitative analysis of *Red Dead Redemption 2* as a paradigmatic sample of a video game that presents interesting intradieгetic elements and intertextualities that positively stimulate reading promotion, considering its implications in relation to the reading of certain literary classics and assessing the possibilities of this medium for the development of literary competence.

Keywords: classics; literature; reading; videogames; education.

I

ntroducción

En la actualidad, existe una proliferación de títulos narrativos inspirados por estructuras argumentales, personajes y temas originarios de diversos clásicos literarios y sugieren procesos diversos de adaptación o al menos de intertextualidad; se trata de propuestas narrativas que van más allá de las páginas de los libros y llegan a las grandes pantallas de cine o las pequeñas de los dispositivos móviles, a las televisiones inteligentes o, incluso, a plataformas diversas de entretenimiento interactivo: servicios de *streaming*, álbumes digitales, e incluso videojuegos. La lectura literaria hoy en día implica la expansión de la cultura escrita, las narrativas y los referentes literarios a través de modos múltiples y medios de expresión exigiendo un proceso de lectura que incluye diferentes tipos de discursos (textuales, visuales, sonoros, interactivos) pero que resulta a la vez convergente en cuanto a los significados culturales (Jenkins, 2006; Scolari, 2013, 2018; Baker, 2013; Cope y Kalantzis, 2009, 2015). Es lo que en el marco de la formación lectora y literaria, algunos autores denominan, hablando de nuevas alfabetizaciones lectoras, *experiencia mediática integrada* (López, Jerez y Encabo, 2015); una forma de lectura que, en virtud de esa expansión narrativa en diversos medios y soportes, requiere de ciertas propuestas y proyectos *transmedia* para la educación literaria (Hernández Ortega y Rovira-Collado, 2020; Martínez Urbano, 2021).

Ahora bien, a pesar de este numeroso abanico de opciones para la recepción de textos multimodales y ficciones audiovisuales, la potencialidad frutiva de los clásicos —independientemente del texto, género o soporte— solo llega a hacerse realmente efectiva en lectores maduros, con una historia lectora amplia, un intertexto lector rico, y una competencia literaria desarrollada (Mendoza, 2001; Herrera y Saavedra, 2012). Sin embargo, para conseguir esto, se tiene que iniciar el camino en la etapa de formación, en la que el docente, en su papel de mediador —gracias al conocimiento de la historia literaria y el dominio de los instrumentos de análisis y valoración de las obras, ya sean textos originales, adaptaciones o versiones—, ejerza una serie de funciones educativas que posibiliten el perfeccionamiento del gusto por la literatura y la consolidación de hábitos de lectura (Sotomayor, 2013; Méndez, 2017; Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2019).

Así pues, ¿es posible fomentar la lectura literaria en pleno siglo XXI teniendo en cuenta las ventajas y limitaciones que ofrece un medio como el de los videojuegos? ¿Se podría, desde la investigación en didáctica de la literatura como educación lectora y literaria, abrazar esta perspectiva para el conocimiento de los clásicos? ¿Existe alguna alternativa, en cualquier caso, que no sea considerar las posibilidades existentes para la animación a la lectura ante las prácticas letradas y el ocio digital de los más jóvenes? Senís y Cerrillo (2005) planteaban ya una reflexión en este sentido hace más de una década:

Internet, los ordenadores, los vídeo-juegos forman parte de su paisaje vital, de su cotidianidad. En virtud de este contexto de recepción, la lectura y la relación de los niños con los libros pueden cambiar. Hace falta, por tanto, considerar esta situación e intentar proponer conceptos en torno al niño lector y a su relación con la literatura —también a su educación literaria— que sean adecuados para explicar y describir este nuevo estado de cosas (p. 65).

La consideración de los clásicos literarios como obras imprecederas que conectan con el lector a través del tiempo y del espacio, que han marcado una época y continúan vivos en el imaginario colectivo, hace que nos planteemos su papel en un momento en el que, precisamente, el imaginario colectivo surge no tanto de los libros, las

tradiciones orales o el folklora como cultura inmaterial como del uso de las nuevas tecnologías, en un proceso de apropiación de referentes que podemos adjetivar de transcultural y *transmedia*, tal y como definió este concepto Scolari (2013). Por lo tanto, a razón de esto, hará falta que los clásicos aparezcan, en el momento oportuno y de la forma más propicia, en el itinerario de experiencias lectoras de niños y adolescentes, con el objetivo de proporcionar las bases de una educación literaria significativa que entienda la tradición literaria más allá de la perspectiva historicista o meramente libresca y considere las nuevas formas de lectura y las tecnologías interactivas. Ordine (2017) hablaba de la importancia cultural y la necesidad de recuperar el honor de los clásicos como referentes para entender la vida, más allá de las imposiciones del mercado, de las nuevas tecnologías e incluso más de allá de la didáctica. El caso es que, en la vida de niños, adolescentes y estudiantes universitarios, a día de hoy, también tienen cada vez mayor presencia los videojuegos; bien como mero pasatiempo, como producto de ocio en el tiempo que nos queda libre después de las restricciones de la pandemia global, o incluso como experiencia cultural.

En este sentido, desde la educación literaria se tienen que considerar determinados criterios didácticos y técnicas de mediación que permiten el acceso a la tradición literaria teniendo en cuenta también las ficciones multimodales. La educación literaria, en este contexto, tiene que asegurar la posibilidad de las relaciones intertextuales significativas por parte de los lectores, el conocimiento de los clásicos como lecturas que son la base de mundos de ficción contemporáneos a los que se accede a través de la pantalla. El enriquecimiento del intertexto lector es, por lo tanto, una de las consecuencias del desarrollo de la competencia literaria a través de las opciones de la multimodalidad. La capacidad de relacionar las narrativas actuales, en cualquier género y soporte (en expansiones transmediáticas o no), con la lectura de los clásicos literarios es, de hecho, la evidencia de una competencia literaria desarrollada.

La lectura literaria puede ser previa, simultánea o posterior a la recepción de estas ficciones, con las cuales mantiene unos determinados vínculos a través de los temas, tópicos, motivos o arquetipos

compartidos. El lector competente en el siglo XXI reencuentra (relee), pues, los clásicos en las películas, las series, los cómics o los videojuegos, por un lado; y de la otra, ha de saber acceder a la tradición literaria a partir de obras no estrictamente literarias. Porque, de hecho, es muy probable que se encuentre antes con la versión cinematográfica, el videojuego correspondiente o la adaptación en serie de televisión, por ejemplo, que con la obra original (sobre todo, si todavía no ha logrado un nivel suficiente de competencia lectora).

En cualquier caso, en el lector competente, el hallazgo de la coincidencia entre textos será motivo de placer estético, de goce intelectual o de satisfacción emocional. Las propuestas de educación lectora y literaria en el siglo XXI han de garantizar justamente esto. Precisamente, como estudio de caso significativo, en este trabajo se procederá al análisis descriptivo de *Red Dead Redemption 2* (Rockstar, 2018), como muestra paradigmática de videojuego que presenta sugerentes elementos intradieгéticos e intertextualidades que consideramos favorables al fomento lector, valorando sus implicaciones en lo referente a la lectura de ciertos clásicos literarios y estimando las posibilidades de este medio en el marco educativo.

1. Marco teórico: videojuegos y educación literaria

Partimos de la idea de fomento lector como el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la creación y fomento de hábitos lectores sólidos y estables, con la finalidad de formar lectores activos, críticos y competentes, capaces de comprender textos literarios diversos y de relacionar una historia con su contexto, de una manera lúdica, creativa y placentera, en diferentes momentos respecto al acto de lectura, para la promoción de experiencias lectoras orientadas por el docente. En este sentido, se trata de una concepción convencional de animación a la lectura entendida como todas las formas posibles de promover la lectura literaria desde instancias educativas, que pretende el desarrollo competencial del lector como objetivo último (Colomer, 1995; Cerrillo y García Padrino, 1996; Mendoza, 2001; Ballester, 2015).

A partir de este concepto, resulta necesaria la integración de diferentes medios y la consideración de las experiencias de lectura transmedia, favoreciendo así las posibilidades de la educación lectora a través del universo de mundos de ficción que la realidad multimedia nos ofrece en la actualidad. Consideramos, además, el papel de los clásicos literarios en todo ello como hipotextos que nutren muchas de las nuevas propuestas de lectura y entretenimiento digital. Por tanto, desde la formación lectora y literaria cabe la opción de aprovechar esta circunstancia para la reivindicación de la lectura de los clásicos partiendo, si fuera necesario, de la experiencia de juego, del *game play*, como experiencia estética y cultural. En esta línea de actuación pedagógica y de investigación, cualquier trazo de intertextualidad resultará, así, de utilidad frutiva y didáctica para el profesor de lengua y literatura.

El concepto de narrativas transmedia es imprescindible para conocer los múltiples soportes a través de los que podemos comprender e interpretar una narración (Scolari, 2018; Rovira-Collado, 2019; Chun, 2020). Aunque originariamente el concepto transmedia implica el desarrollo de un argumento a través de distintos medios (libros, películas, cómics, videojuegos, redes sociales), hemos decidido utilizar este término para definir la pluralidad de soportes (de caminos multimodales) a través de los que podemos acceder al conocimiento de los clásicos literarios desde la perspectiva de la educación lectora. Analizar, entender y valorar, desde este punto de vista, las nuevas propuestas lúdicas digitales, supone un requisito para la tarea de recuperación de los clásicos literarios como propuesta capaz de aprovechar cualquier sustentáculo mediático para el fomento lector, lo que denota cierta persistencia en el acceso a las tradiciones literarias en la sociedad digital en la que vivimos. Así pues, aunque los trabajos precedentes destinados al estudio de las aportaciones de los videojuegos en la educación literaria ya apuntaban la existencia de referencias a obras de la literatura universal y la inclusión de referencias intertextuales, además de diversas ventajas en lo referente al desarrollo de la competencia lectora (Gee, 2003; Ramírez, 2012; Castro, 2015; Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez, Pérez-Rodríguez, y Björk,

2016; Serna y Rovira-Collado, 2016; Serna-Rodrigo, 2020, Gutiérrez Ángel, 2020), cabe destacar la necesidad de estudios específicos donde se analicen desde esta perspectiva las posibilidades concretas de videojuegos para la praxis educativa.

2. Metodología: la experiencia de juego como propuesta de lectura analítica

Teniendo en cuenta un acercamiento cualitativo al objeto de estudio, basado en los preceptos de la estética de la recepción (Mayoral, 1987) y los fundamentos constructivistas de la educación lectora y literaria (Mendoza, 2004; Colomer, 2010; Ballester, 2015), alejándonos conscientemente los postulados positivistas en las ciencias sociales, para contribuir a una teoría crítica de la educación y avanzar en un modelo de aprovechamiento didáctico de las narrativas digitales como expansión de la cultura escrita, nuestro trabajo ofrece un estudio descriptivo centrado en lo que podemos considerar una lectura literaria del título comercial *Read Dead Redemption 2* (RDR2); basándonos para ello en un proceso analítico de más de 450 horas de experiencia de juego (97% de compleción del juego, 100% en el denominado modo historia o narrativo).

Ello nos ha permitido establecer algunas categorías de análisis vinculadas a elementos que permiten el fomento lector entendido como proceso de mediación docente para la promoción del gusto por la lectura literaria en base a la detección de: 1) elementos intradiégeticos relacionados de algún modo con lo escrito y la competencia literaria en su doble vertiente de recepción y producción de textos (personajes relacionados con la lectura y la escritura y objetos portadores de texto); 2) tipologías o géneros discursivos y géneros literarios (Bajtin, 1997); 3) interesantes referencias literarias concebidas como intertextualidades lectoras (Martínez Fernández, 2001; Mendoza, 2001), centrándonos especialmente en las referencias a diferentes tipos de obras clásicas de la literatura. Hemos preferido dejar a un lado las numerosas referencias culturales (históricas, sociales, científicas) así como los homenajes cinematográficos (concernientes, en su mayoría, al género western) que

incluye este elaborado y complejo juego, algunos de los cuales han sido recientemente analizadas (Chun, 2020; Ronald y Reid, 2020).

3. Aproximación al objeto de estudio: de las novelas de Estefanía al western interactivo

En este caso, se trata de un juego en inglés con subtítulos y textos en castellano que explota al máximo, gracias a las opciones técnicas de las consolas de nueva generación, las posibilidades de indagación y descubrimiento del denominado género *sandbox* o de mundo abierto, en el que el jugador puede no seguir una determinada línea de acción narrativa y explorar por su cuenta el mundo de ficción virtual. Encontramos, respecto al modo historia del juego, una estructura narrativa de carácter literario organizada en seis largos capítulos (subdivididos a su vez en misiones, desde un mínimo de 6 a un máximo de 18), con un prólogo y un epílogo dividido en dos partes.

Como todo buen relato que pretende hacer épica de un momento histórico sometido a grandes cambios y unos personajes entrañables pero sobrepasados por las circunstancias, RDR2 constituye una historia crepuscular y de redención. La historia que el jugador deberá ir leyendo de manera interactiva retrata la decadencia progresiva de una notoria banda de forajidos, dirigida por Dutch Van der Linde, en los Estados Unidos de finales del siglo XIX. Sigue al protagonista, Arthur Morgan, cuyo temperamento violento y lealtad incondicional al líder de la banda lo convierten en el asesino a sueldo más confiable de la pandilla. La historia comienza después del fracaso del grupo en una misión de robo en la ciudad de Black Water. Toda la cuadrilla se encuentra huyendo constantemente de la ley, desesperada por iniciar de forma anónima un nuevo asentamiento. Posteriormente, la tropa se moverá por diferentes asentamientos debido a un evento inesperado tras otro. Los planes aparentemente ambiciosos, pero ambiguos y algo volubles, de Dutch para emancipar inadvertidamente a toda la banda de su vida criminal fracasan en el proceso, lo que lleva a la muerte innecesaria de algunos de los miembros. Mientras Dutch pierde el control de la realidad y es constantemente manipulado por un astuto secuaz, Micah Bell, Arthur

sigue estando en el centro de la ejecución de los planes de Dutch hasta que le diagnostican tuberculosis terminal. Enfrentado así a su muerte inminente, acepta las malas acciones de su pasado y el liderazgo inestable de Dutch. Ante un dilema moral entre su lealtad a Dutch y salvar a sus amigos y a él mismo del atroz camino al que el jefe de la banda está llevando a todos, Arthur finalmente elige un camino altruista y de sacrificio personal para ayudar a su mejor amigo, John Marston, a escapar del desastre con su esposa e hijo y finalmente muere, tras el último enfrentamiento con Dutch y Micah.

Se trata, en realidad, de una precuela, del juego homónimo que en 2009 nos presentaba las aventuras del personaje que relegará a Arthur Morgan como protagonista al final de esta historia, John Marston, en el que nos encontramos con 60 horas de *storytelling*, más de mil personajes con diferentes líneas de diálogo, en un proceso de creación y desarrollo que ha durado casi una década. Un auténtico mundo de ficción interactivo (Planells, 2015) que permite una calidad de imagen en 4K, característica técnica que consiente un detallismo en elementos de ambientación como el paisaje o la recreación histórica de ciudades, favoreciendo lo que se conoce como experiencia inmersiva. Por su complejidad, combina diferentes categorías de clasificación propuestas en función de sus posibilidades narrativo-literarias (Serna-Rodrigo, 2016; Serna-Rodrigo, 2020), ya que se trata de una mezcla de aventura gráfica y narrativa digital no lineal influenciada por estructuras, temáticas y personajes propios de la literatura y el cine.

3. 1. Elementos intradieгéticos, géneros discursivos y usos sociales del escrito

En este trabajo consideramos los siguientes elementos intradieгéticos (algunos de los cuales configuran posibilidades de lectura íntegra dentro del marco ficcional que se propone en el juego como contexto comunicativo) como categorías de análisis para el estudio del videojuego desde una perspectiva de fomento lector, en un caso de estudio que pretende considerar *Red Dead Redemption 2* como una historia interactiva que va más allá de las limitaciones de otros

géneros más habituales (como los meros *shooter* o los juegos tipo *farmin* ambientados en el Salvaje Oeste como espacio mítico sin referencias históricas o literarias, con planteamientos de jugabilidad más simples).

Tabla 1

La lectura y la escritura en RDR2

Categoría	Tipos
Personajes lectores	Principales, secundarios, anecdóticos
Personajes escritores	Modelos y amalgamas
Objetos portadores	Libros Estampas Mapas Carteles Comida Bebida
Géneros discursivos	Productos consumibles Diarios Cartas Mapas Periódicos Recetas Notas
Géneros literarios	Catálogos Novelas Folletines Canciones

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, es interesante observar cómo en un juego comercial, de ambientación *western*, se incluyen elementos más bien propios de desarrolladores *indie*, como es el caso de una cierta diversidad de personajes leyendo, que pueden interpretarse como modelos lectores dentro de la ficción que supone la narrativa interactiva del juego, construida como un espacio de lectura (Gutiérrez Ángel, 2020) y de aprendizaje socioemocional (Esnaola y Levis, 2008), sobre todo, a medida que avanza la historia (cabe destacar, en este sentido, la dramática evolución psicológica de los personajes principales). En el campamento de la banda de forajidos e inadapados de la que forma

parte Arthur Morgan, el protagonista, nos encontramos con personajes secundarios que leen diferentes tipos de libros: novelas de aventuras y otros géneros folletinescos propios de la época, novelas románticas, de aventuras, de terror, e incluso del Oeste, quienes además solicitan diferentes títulos al protagonista, que deberá encontrar los ejemplares para sus compañeros. Mención aparte merece el líder y cerebro de la banda: Dutch van Der Linde, lector competente, de firmes convicciones en cuanto a la desobediencia civil y la autosuficiencia como modos de vida legítimos en una época de cambios; es el personaje que ingenia y planifica las diferentes misiones (asaltos a trenes, robo de bancos, atracos a casas y diligencias, estrategias para despistar a las fuerzas de la ley y el orden, etc.), a quien podemos observar leyendo, preparando discursos y arengando a la cuadrilla en diferentes momentos. En las ciudades, sobre todo en Saint Denis (una ciudad inventada que pretende ser la análoga virtual de la New Orleans histórica), nos encontramos a personajes anónimos leyendo en los parques u hojeando el periódico en las esquinas. En mitad de la naturaleza, en nuestros numerosos viajes a lo largo y ancho del territorio americano virtual que compone el extenso mapa del juego (mapa de un territorio ficticio), se producirán, además, encuentros fortuitos con diferentes interlocutores que leen a la sombra de un árbol o a la orilla de un río. Cabe añadir que, en el epílogo de la historia, el hijo de John Marston, Jack, criado por los forajidos, aislado del mundo civilizado y la vida social, acabará convirtiéndose en lector voraz.

Aparecen también, en este peculiar videojuego, personajes principales que escriben y además hacen gala de ello. En primer lugar, tenemos al ya mencionado Dutch van der Linde, que escribe poemas, arengas y discursos para el grupo. Posee una máquina de escribir y se expresa en un tono eminentemente literario y reflexivo (“Nos persiguen sin descanso porque representamos todo lo que temen”), sugiriendo una determinada perspectiva utópica de la vida *outsider*, idealista, anárquico, carismático e ilustrado pero cuya integridad moral acaba resquebrajándose bajo las presiones del mundo moderno.

Otros personajes secundarios son: Lillian Powell, escritora borracha en uno de los salones de Saint Denis, que parece encarnar un

determinado tipo de autor decadente decimonónico; Theodore Levin, un escritor ambulante que viaja investigando personajes que se consideran leyendas del Oeste en lo que supone un evidente juego metaficcional sobre el mundo crepuscular de 1899; tenemos también a la encantadora Mary-Beth, uno de los personajes femeninos que pertenecen a la banda, compuesta a modo de comuna (una auténtica *gang*), quien acabará convirtiéndose en escritora de novelas románticas bajo el pseudónimo de Leslie Dupont y quien, en el epílogo (ubicado temporalmente en 1907), le regala un libro a John Marston (*The Lady of The Manor*); Evelyn Miller, por otra parte, es un personaje que funciona como amalgama de reconocidos escritores y filósofos norteamericanos de la denominada *nature writing*, como Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau o el escocés John Muir. Además, el personaje protagonista (Arthur Morgan y después John Marston) lleva un cuaderno a manera de diario en el que escribe y dibuja regularmente, cuyas páginas, repletas de garabatos y anotaciones, quedarán a disposición del jugador-lector.

Por otra parte, se incluyen una infinidad de objetos portadores de texto, como estampas de cigarrillos coleccionables (un total de 144 estampas repartidas en 12 colecciones temáticas: pistoleros famosos; artistas, escritores y poetas; paisajes de Norteamérica; personajes femeninos que destacan por su belleza y otras mujeres famosas; flora de Norteamérica; actores y actrices, fauna de Norteamérica; maravillas del transporte; deportistas, boxeadores y otros campeones del mundo; inventos del siglo XIX como el telégrafo, la pianola, la máquina de escribir, la cámara fotográfica o la silla eléctrica; razas de caballos; americanos famosos como personalidades políticas y militares), también mapas diversos, carteles, envoltorios de comida, bebida y otros productos consumibles (munición, medicinas, utensilios de caza y pesca, productos de higiene, ropa y calzado, objetos para el mantenimiento y cuidado de la montura, etc.), además de los diferentes catálogos e inventarios donde todos estos productos se encuentran disponibles, cuya lectura será inevitable en la mayoría de los casos para seguir avanzando en el juego.

Asimismo, se incluyen en RDR2 una serie de géneros discursivos significativos. En cuanto a las posibilidades de fomento de la lectura, resulta interesante realizar un breve apunte sobre estos textos diversos. Como textos literarios legibles, aparecen, además de la referencia a otros géneros, tres novelas del Oeste. Como textos no literarios, legibles de manera íntegra o fragmentaria, se incluyen 42 periódicos, 73 cartas y misivas de diferente tipo, seis carteles de fugitivo, 28 recetas (remedios, mejunjes, tónicos), 15 notas, además de diversos libros de temática científica, social o de carácter práctico (*El cultivo, el campo y la cetrería, Divagaciones en bosques y llanuras*, etc.).

En cualquier caso, resulta admirable y altamente útil la inclusión de todos estos elementos que obligan a la lectura textual por parte del jugador. Es cierto que esta participación lectora en mitad de una narrativa de acción histórica, desde cierto enfoque funcional y comunicativo de la lectoescritura, en un marco ficcional (no solo instructivo), es una característica compartida por otros videojuegos, como los títulos de la saga *Assassin's Creed*, y ha sido estudiada en trabajos anteriores (Serna-Rodrigo, 2019), pero nos gustaría incidir en la pluralidad de opciones bien contextualizadas del título analizado aquí como caso ejemplar.

3. 2. Referencias literarias: intertextualidades a favor del fomento lector

Como análisis previo al ejercicio de aplicación práctica, hemos indagado la presencia de referencias a obras clásicas de la literatura, en virtud del concepto de intertexto lector como conjunto activo de saberes, estrategias y recursos lingüísticos y pragmático-culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con la finalidad de construir nuevos conocimientos significativos que pasan a integrarse en la competencia literaria (Mendoza, 2001). En este sentido, proponer un videojuego para trabajar la competencia literaria implica desarrollar en los alumnos criterios valorativos sobre la significación cultural y artística del texto encaminada hacia la recepción constructiva del

significado de la narrativa interactiva como discurso literario que puede incluir, efectivamente, citas o referencias a otras obras.

Además de diferentes ecos bíblicos en los títulos de diversas misiones (“La consecuencia del Génesis”, “El que esté libre de pecado”, “Bienaventurados los pacificadores”, “¿Sodoma? De vuelta a Gomorra”, “Una nueva Jerusalén”), y de la referencia —a través de la inclusión de una horripilante horda de forajidos caníbales que viven en los bosques— a la novela *Blood Meridian or The Evening Redness in the West*, de Cormac McCarthy (1985), un neowestern épico de 1985, encontramos en RDR2 claras intertextualidades que nos remiten a diferentes tipos de clásicos literarios.

En primer lugar, existen referencias a clásicos decimonónicos anglosajones como *Wuthering Heights*, de Emily Brönte (1847). En el capítulo 3, aparecen Los Braithwaite y los Gray, dos familias enfrentadas que viven a lado y lado de la ciudad de Rhodes, equiparables a los Linton y los Earnshaw de *Cumbres borrascosas*, unos más incivilizados y los otros más refinados, cuyos respectivos descendientes acabarán trágicamente enamorados. Tanto el apellido Linton (Mary Linton) como el de Bronte dan nombre, además, a diferentes personajes del juego.

Como comentábamos anteriormente, aparece también la referencia a los clásicos estadounidenses de la escritura al aire libre y el amor por la vida salvaje (*nature writing*), considerados los padres de la ecocrítica, en el personaje secundario de Evelyn Miller, un personaje amalgama, “contemporáneo” de H. D. Thoreau, R. W. Emerson y John Muir, a quienes parafrasea en sus ideas sobre la naturaleza y el oficio de escritor.

Por otra parte, nos encontramos con la misión titulada “Sale, perseguido por un orgullo herido” (“*Exit pursued by a bruised ego*”) en el capítulo 2, donde el personaje del veterano Hosea propone al jugador ir a cazar un oso a las montañas, una experiencia que resultará especialmente intensa, teniendo en cuenta además las excelentes características técnicas y visuales del juego. El título hace referencia a

la acotación más famosa de Shakespeare en *Winter's Tale* (1623): “*Exit pursued by a bear*”, presagiando la muerte fuera de escena de Antígona y planteando así un determinado horizonte de expectativas en la metanarrativa del juego (cabe añadir que en el capítulo 1 se incluye previamente la misión inicial “Entra, perseguido por un recuerdo” en el que debíamos rescatar a John Marston en las montañas nevadas, atacado por una manada de lobos).

En este breve repaso a las referencias a obras literarias de RDR2, resulta imprescindible mencionar otro tipo de clásicos a los que se evoca e incluso se menciona en el juego: los clásicos medievales y, más concretamente, la literatura artúrica. Existen diversas aproximaciones al estudio de los paralelismos entre la épica caballeresca y la épica del western como género cinematográfico (Pérez Rubio, 2002; Quesada, 2007; Humphreys, 2012). El hecho es que en RDR2 puede observarse una determinada narrativa de la hazaña en un mundo decadente (cambiante en valores y modos de vida) y además en el juego, a través del joven Jack Marston como lector de novelas de caballería, se realizarán diferentes referencias a la Materia de Bretaña (los caballeros de la Mesa Redonda, Lancelot, etc.) lo que permite relacionar la historia, desde un punto de vista de interpretación intertextual, con las obras de Geoffrey de Monmouth y Chrétien de Troyes.

Existen, asimismo, otras referencias a acontecimientos y personajes históricos, lo que permitiría el aprovechamiento didáctico de este videojuego para propuestas integradas de educación literaria y enseñanza de la historia: existen contenidos relativos a la Guerra Civil de Secesión; se trata en diversos capítulos la masacre de tribus indígenas americanas; se ridiculiza el Ku Klux Klan, se realiza una cierta crítica de la revolución industrial y sus efectos perjudiciales para el entorno en las grandes ciudades; aparecen más personajes análogos o amalgamas como Marko Dragic (Nikola Tesla), Dorothea Wicklow (activista del sufragio femenino), los Braithwaites y los Grays (que además de la referencia a la novela de Emily Bronte, pueden funcionar como posibles versiones ficcionales de los Hatfields y los McCoys, propietarios de mansiones y plantaciones esclavistas de tabaco y

algodón); e incluso se referencia el accidente con una trampa para osos de Theodor Roosevelt, entre muchos otros.

4. Funciones del profesor de literatura ante los videojuegos

La educación tecnológica es clave en la formación profesional docente para adquirir competencias digitales, en un sentido crítico y lúdico a un mismo tiempo, que deben ser fortalecidas desde la formación del profesorado. Desde los inicios del siglo XXI se ha incrementado la necesidad de incluir las competencias digitales en las prácticas docentes y, entre ellas, experiencias con mediación de videojuegos como materiales didácticos interactivos y propensos a la multimodalidad convergente de diferentes discursos estéticos (Gee, 2003; Ramírez, 2012; Torres-Toukoumidis et al, 2016; Correa, Duarte y Guzmán, 2017; Esnaola y Ansó, 2019; Ferragut y García, 2019; Martínez Urbano, 2021).

A partir de las funciones del profesor de literatura en sus distintos roles, descritas por Ballester (2015, p. 41), nos gustaría destacar, especialmente, aquellas que —como motivador, organizador, evaluador, modelo, transmisor y gestor— consideramos que podrían ser especialmente relevantes respecto al uso de los videojuegos para la educación literaria: motivar, estimular y orientar el aprendizaje y las capacidades del estudiante; intermediar entre la información de todo tipo y el proceso de construcción del conocimiento; adoptar una óptica interdisciplinaria y global de la educación; ser usuario de las diferentes tipologías literarias y textuales; mantener actitudes positivas hacia el uso y la integración de las TIC; ser un profundo modelo lector y, por lo tanto, fomentar la lectura; transmitir no solo conocimientos, sino actitudes sociales y culturales; seleccionar textos adecuados desde el interés y el gusto del estudiante y que, a su vez, tengan en cuenta las exigencias del currículum vigente.

Como investigador e innovador, el docente ha de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; conocer la diversidad metodológica; utilizar una metodología activa, participativa y colaborativa; conocer y practicar la formación de las TIC como recursos

didácticos; actualizar los conocimientos tanto didácticos como comunicativos; analizar la propia práctica docente; provocar interrogantes y sistematizar las experiencias educativas; y practicar la investigación y reflexión críticas del propio proceso educativo. Llegados a este punto, también nos gustaría añadir que, en primer lugar, en su papel de investigador e innovador, el docente debe reconocer referencias lectoras y promover enlaces intertextuales en cualquier género y medio; y como consecuencia, ser usuario también de videojuegos desde la perspectiva del mediador y, en definitiva, de *gamer* con criterios pedagógicos y como experto en didácticas específicas. En este sentido, la figura docente asume una serie de responsabilidades como intermediario respecto al fomento del gusto por la lectura de las obras consideradas clásicas desde una concepción multimodal de la lectura literaria (Caro Valverde, 2019).

Esta perspectiva afecta a los paradigmas de investigación en didáctica de la literatura y la lengua, lo que nos llevaría a plantear una revisión de los videojuegos no solo para la promoción del fomento y placer lector a partir de la experiencia de juego orientada por el docente, sino también para la inclusión de la interactividad multimedia en aprendizajes lingüísticos y literarios planificados teniendo en cuenta metodologías activas (por ejemplo, proyectos integrados); como experiencia cultural previa para las tareas de escritura, reescritura y traducción de textos en talleres de creatividad literaria y, en definitiva, para la integración de este medio en la planificación de secuencias didácticas.

5. Conclusiones

La lectura en pantalla interactiva, inserida en un marco ficcional (donde los textos tienen una determinada finalidad comunicativa y exigen la participación lectora del jugador mediante la aplicación de ciertos usos sociales-virtuales del escrito) nos lleva a la conclusión de un acto lector eminentemente lúdico que forma parte de las prácticas de ocio digital pero que, como en el caso que presentamos, no menoscaba la inclusión de múltiples referencias intertextuales a clásicos literarios.

La finalidad de la lectura se ludifica y se narrativiza, obligando a redefinir los procedimientos y propuestas de fomento lector y las funciones del profesor de literatura, que ha de recorrer nuevos itinerarios para acceder y permitir el acceso a los referentes culturales y al conocimiento de la tradición literaria a través de nuevas estrategias de mediación, a partir de la experiencia de juego. Y como apunta Martínez Urbano (2021, p. 330): “Aprender a leer videojuegos es una forma de reforzar la formación literaria desde el siglo XXI y uno de los caminos que los docentes hemos de seguir para lograr que nuestros alumnos puedan acceder a la cultura”.

En este sentido, Serna-Rodrigo y Rovira-Collado (2016), reflexionando sobre videojuegos que toman referencias de obras clásicas y mundos literarios, como *Dante’s Inferno*, inspirado en la *Divina Comedia*, apuntaban:

Esta clase de videojuegos, además de enriquecer la competencia lectoliteraria de sus usuarios, pueden llegar a despertar el interés de estos en las obras clásicas pues, si disfrutan con el juego, es posible que el libro ya no sea un total desconocido para ellos, sino un modo de aprender más sobre esa historia que les ha atrapado. Los videojuegos conforman, por tanto, una parte significativa del universo transmedia de los lectores más jóvenes, ya que son parte de su cultura, sus referencias y su tiempo de ocio (p. 781).

Es cierto que el caso de RDR2 puede suponer, por su complejidad técnica y narrativa, un caso aislado. Pero consideramos que marca muy bien el camino hacia lo que pueden ofrecer los videojuegos en contextos de investigación educativa. Aquí simplemente hemos pretendido exponer cómo aprovechar el *game play* como experiencia de lectura llevada a cabo por el docente en su función de investigador e innovador, apostando por el fomento de la lectura de los clásicos en un modelo ecléctico, multimodal y transmedia de lo que consideramos la educación literaria en el siglo XXI.

Hay que recordar, sin embargo, que autores como Italo Calvino (1993) ya contemplaban esta incursión de los clásicos como libros que ejercen una influencia particular, ya sea cuando se imponen por

inolvidables, ya sea cuando se esconden en los vericuetos de la memoria mezclándose con el inconsciente colectivo o individual y convirtiéndose, así, en referentes culturales. En este sentido, uno de los objetivos de la investigación en didáctica de la literatura sería reconocer la genealogía de algunos clásicos cuyos personajes, temáticas o argumentos, de manera fragmentaria o no, se incluyen en narrativas interactivas como los videojuegos.

La investigación en didáctica de la literatura y la lengua ha de considerar la inclusión de otros medios, como el cómic y los videojuegos, en virtud de la multimodalidad y la interactividad lúdica de los procesos de aprendizaje y teniendo en cuenta lo que conlleva el desarrollo de la competencia mediática y digital (Pérez Rodríguez, 2020a y 2020b). Los clásicos se reescriben constantemente a través de estos géneros y medios, y ante el docente aparece el reto de conocer estos nuevos senderos para la lectura literaria, de recorrerlos didácticamente y llevarlos a las aulas mediante propuestas que los incluyan como experiencias culturales a comentar, el reto de analizarlos y compartirlos (como hemos pretendido sucintamente en este trabajo), porque forman parte de las prácticas letradas y de ocio digital de niños y adolescentes.

Por otro lado, en lo referente a la lectura de los clásicos literarios, un conocimiento de mera antología no basta (Ordine, 2017, p. 17), resulta necesario realizar un esfuerzo por mostrar la interacción significativa de las obras con las nuevas tecnologías y con las nuevas maneras de contar historias, con los demás saberes y con la vida misma. Sin embargo, es cierto que los clásicos están ahí siempre, irreductibles, adaptados, actualizados, multimodales, interactivos, en ocasiones escondidos tras veladas referencias intertextuales. Solo hay que saber leer de manera crítica.

Referencias bibliográficas

Baker, N. A. (2013). Extra lives: why video games matter. *Choice*, 48 (7), 1279-1285.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Ballester-Roca, J., e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías lectoras y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 31-66. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>.

Bajtín, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 245-274. doi: [10.17398/1988-8430.29.245](https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245).

Cerrillo, P., y García Padrino, J. (coords.) (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Chun, B.S. (2020). Narrative Structure and Ludonarrative Dissonance in the Video Game Red Dead Redemption 2. *Journal of the Korea Entertainment Industry Association*, 14 (5), 59-72.

Castro, A. de (2015) Maximum Consequentia: un videojuego educativo para ejercitar la comprensión lectora. *Innovación Educativa*, 25, 191-206. doi: [10.15304/ie.25.1919](https://doi.org/10.15304/ie.25.1919).

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-22.

Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miquel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164-195.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. En B. Cope y M. Kalantzis (eds.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (pp. 1-36). London: Palgrave.

Correa, R. I.; Duarte, A., y Guzmán M. D. (2017). Horizontes educativos de los videojuegos: propuestas y reflexiones de futuros maestros y educadores sociales. *Educación*, 53 (1), 67-88. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.849>.

Esnaola, G. A., y Levis, D. (2008). La narrativa en los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje socioemocional. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9 (3), 48-68. doi: <https://doi.org/10.14201/eks.16789>.

Esnaola, G., y Ansó, M. B. (2019). Competencias digitales lúdicas y enseñanza. *REIDOCREA*, 8, 399-410. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-31.pdf>.

Ferragut, D., y A. García (eds.) (2019). *Ensayos y errores. Arte, ciencia y filosofía en los videojuegos* (pp. 29-48). AnaitGames.

Gee, J. P. (2003). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: MacMillan.

Gutiérrez Ángel, N. (2020). El videojuego y la lectura literaria: nuevo espacio para los nativos digitales. *Contextos Educativos*, 25, 145-159. doi: 10.18172/con.4250.

Hernández Ortega, J., y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 8, 80-94. doi: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7.

Herrera Pérez, C. A. y Saavedra Rey, A. S. (2012). La formación de lectores de literatura capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad. *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*, 4 (33), 38-48. doi: 10.17227/01224328.2072.

Humphreys, S. (2012). Rejuvenating "Eternal Inequality" on the Digital Frontiers of Red Dead Redemption. *Western American Literature*, 47 (2), 200-215. doi: 10.1353/wal.2012.0048.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova York: NY University Press.

López, A., Jerez, I., y Encabo, E. (2015). Sobre nuevas alfabetizaciones lectoras. Las experiencias mediáticas integradas y los lectores navegantes. En Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Coords.) *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora*. UCLM.

Martínez Fernández, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.

Martínez Urbano, P. (2021) *El lenguaje videolúdico y la educación literaria. Los videojuegos en la formación del lector competente*. Tesis Doctoral. Universitat de València.

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

Méndez, J. (2017). Les adaptacions de clàssics literaris en la formació de mestres: la narrativa breu medieval. *Lenguaje y Textos*, 45, 71-88. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7643>.

Mendoza, A. (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ordine, N. (2017) *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.

Pérez Rodríguez, M. A. (2020a). Enseñar la competencia mediática. La alfabetización en la era transmedia. En J. Ballester y N. Ibarra (coords.) *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 121- 138). Madrid: Narcea.

Pérez Rodríguez, M. A. (2020b). Homo sapiens, homo videns, homo fabulators. La competencia mediática en los relatos del universo transmedia, *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 18 (2), 16-34. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1523>.

Pérez Rubio, P. (2002 [1995]). El western, viaje iniciático por los mapas de la épica. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcbg2n5>.

Planells, A. J. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción: de Super Mario a Portal*. Madrid: Cátedra.

Quesada Navidad, R. (2007). *La evolución del género western en el cine norteamericano: de la modernidad a la postmodernidad*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.

Ramírez, A. (2012). Posibilidades educativas de los videojuegos y juegos digitales en educación secundaria obligatoria. En V. Marín (coord.), *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 133-174). Madrid: Síntesis.

Ronald, I. y Reid, A. (2020). The Wild West: Accuracy, Authenticity and Gameplay in Red Dead Redemption 2. *Media Education Journal*, 66, 15-23. Recuperado de: https://rke.abertay.ac.uk/ws/portalfiles/portal/17590756/Donald_Reid_TheWildWest_Published_2020.pdf.

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 275-312. doi: 10.17398/1988-8430.29.275.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Scolari, C. (2018). Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual. Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. *Lectoescritura digital* (pp. 45-52). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Senís, J. y Cerrillo, P. C. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 1, 19-34.

Serna-Rodrigo, R. (2019). La participación lectora en la narrativa del videojuego. *e-SEDLL*, 1, 181-196. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/12.pdf>.

Serna-Rodrigo, R. (2020). Posibilidades de los videojuegos en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Una propuesta de clasificación. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 104-125. doi: 10.21071/edmetic.v9i1.12245.

Serna-Rodrigo, R. y Rovira-Collado, J. (2016). Aportaciones de los videojuegos a la Educación Literaria. En M. T. Tortosa, S. Grau, y J. D. Álvarez (coords.) *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 772-786). Alicante: Universitat d'Alacant.

Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.

Torres-Toukoumidis, A.; Romero-Rodríguez, L.; Pérez-Rodríguez, M. A., y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15 (2), 37-49. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124.

El reto de la didáctica de la lengua académica: un análisis de las creencias y prácticas del profesorado de Secundaria sobre la enseñanza del vocabulario

The challenge of academic language didactics: An analysis of Secondary school teachers' beliefs and practices regarding vocabulary

María Victoria López Pérez

Universidad Pública de Navarra

victoria.lopez@unavarra.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-6492>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.221

Fecha de recepción: 15/03/2021

Fecha de aceptación: 20/05/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



López Pérez, M. V. (2021). El reto de la didáctica de la lengua académica: un análisis de las creencias y prácticas del profesorado de Secundaria sobre la enseñanza del vocabulario. *Tejuelo*, 34, 221-260.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.221>

Resumen: Los actuales currículos educativos reconocen el papel de la lengua en la adquisición de conocimiento e instan a la atención a cuestiones lingüísticas en las materias escolares. Este trabajo analiza las creencias de docentes sobre la lengua académica y su léxico, y sus prácticas para enseñar vocabulario. En el estudio, de tipo cuantitativo, participaron 50 profesores de Secundaria de materias no lingüísticas a través de un cuestionario. Los resultados muestran que los docentes identifican la lengua académica, son conscientes de su importancia y admiten responsabilidad en su enseñanza. Cuentan además con ciertos conocimientos sobre la didáctica del vocabulario, y se muestran moderadamente abiertos a dedicarle más tiempo en sus clases y en cursos de formación. Los profesores de asignaturas con más lenguaje natural y los que tienen experiencia en impartir segundas lenguas utilizan en mayor medida estrategias de enseñanza de vocabulario que los de asignaturas con menos lenguaje natural y sin esta experiencia. Estos hallazgos sirven para elaborar planes formativos que ayuden al profesorado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en sus asignaturas. El estudio contribuye al conocimiento sobre la lengua académica y su didáctica en contextos escolares, área deficitaria de investigación que la Didáctica de la lengua debe liderar.

Palabras clave: Educación Secundaria; vocabulario académico; desarrollo curricular; creencias; prácticas.

Abstract: Current educational curricula recognize the role of language in the acquisition of knowledge and urge attention to linguistic issues in school subjects. This article analyzes the beliefs of teachers about the academic language and its lexicon, and their practices to teach vocabulary. In the quantitative study, 50 secondary school teachers of non-linguistic subjects participated through an anonymous questionnaire. The results show that teachers identify the academic language, are aware of its importance and admit their responsibility in the teaching of it. They also have some knowledge about vocabulary teaching, and are moderately open to spending more time focusing on it in their classes and training courses. Teachers of subjects with more natural language and those with experience in teaching second languages use vocabulary teaching strategies to a greater extent than those of subjects with less natural language and without this experience. The findings of the study may be used to create training plans that help teachers in the development of the communicative competence of the students of their subjects. The study contributes to a better understanding of the academic language and its didactics in school contexts, a deficit area of research that Language Didactics must lead.

Keywords: Secondary Education; academic vocabulary; curriculum development; beliefs; practices.

I

ntroducción

La educación obligatoria de los países del mundo occidental recoge la idea vigotskyana que relaciona cognición y lenguaje, reconociendo con ello el papel que la lengua tiene en la construcción de los saberes de las materias escolares. Tanto es así que autores como Schleppegrell (2009) llegan a afirmar: “[...] success in school is largely a language matter” (p. 5). En el ámbito europeo, la ley *Council of Europe 11 Language Policy* promulgada por el Consejo de Europa refleja estas tesis e incide en el alcance social que tienen: “Mastering the language of schooling is essential for learners to develop the skills necessary for school success and for critical thinking. It is fundamental for participation in democratic societies, and for social inclusion and cohesion (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann y Vollmer, 2015, p. 10)”. La ley trata de corregir las desigualdades ocasionadas por las diferentes experiencias lingüísticas que los escolares traen consigo al incorporarse a las aulas, diferencias que se deben a que proceden de

hogares de bajo nivel socio-económico y cultural o en los que se hablan lenguas distintas a la lengua principal de escolarización (Beacco et al., 2015). En la misma línea, los currículos de las últimas leyes españolas de Educación en los niveles de Primaria y Secundaria instan a la atención explícita a la lengua en la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas curriculares. La repetida expresión *todos somos profesores de lengua*¹ refleja la corresponsabilidad del profesorado de todas las áreas, no solo los de lengua castellana u otras lenguas nacionales de escolarización, de reparar en aspectos lingüísticos y discursivos en la docencia de sus materias. Sin embargo, no todos los profesores pueden estar familiarizados con los usos específicos del lenguaje de sus asignaturas, ni con la didáctica de estos usos, por lo que son pertinentes planes formativos que les proporcionen estrategias y recursos para el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes en sus respectivas áreas del saber. Estos planes deben contemplar, al menos, dos aspectos. El primero, una reflexión sobre las habilidades cognitivas que las distintas materias requieren y la lengua que las vehiculan. Esta actividad metacognitiva y metalingüística prepara mejor a los docentes a la hora de abordar cuestiones lingüísticas en la enseñanza de contenidos curriculares (Zwiers, 2007). El segundo aspecto, la adquisición de estrategias didácticas que armonicen la enseñanza conjunta de lengua y contenidos. Estas acciones formativas pueden tener cabida en los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC), documentos que cada institución educativa elabora, y en los que refleja las actuaciones que llevará a cabo relacionadas con la enseñanza y el uso de las lenguas. Su carácter integrador y globalizador de acciones para la competencia lingüística (Trigo, Romero y García, 2019; Zarraluqui, 2018) hacen de los PLC un marco ideal para que los docentes de áreas lingüísticas y no lingüísticas obtengan asistencia mutua en el tratamiento didáctico de la lengua académica, y para plantear intervenciones educativas coordinadas. Para la elaboración de estos planes formativos pueden servir los hallazgos de este estudio que indaga sobre las creencias de un grupo de profesores de Secundaria

¹ Un ejemplo del reiterado empleo de esta expresión es su utilización como titular de un artículo escrito por Anabel Sáiz en el periódico digital *elcotidiano.es* (14 de febrero de 2014). Disponible en <https://www.elcotidiano.es/todos-somos-profesores-de-lengua/>

sobre la lengua académica y su léxico, y sobre sus prácticas de enseñanza de vocabulario. La revisión de unas y otras es esencial para que cualquier intervención pedagógica logre ajustarse a las necesidades de los docentes y consiga una mayor implicación por su parte y, por tanto, un mayor éxito (Carlino et al., 2013).

La investigación educativa viene ocupándose del estudio de las creencias desde los años 70 del pasado siglo tras asumir la influencia que ejercen sobre el comportamiento de enseñantes y de aprendientes (Arnold, 2000; Barcelos y Kalaja, 2013; Brown y Rodgers, 2002; Nespor, 1987). Para Williams y Burden (1997) las creencias determinan la forma en que los profesores planifican sus clases, el tipo de decisiones que toman y su labor general en el aula. No existe consenso en la conceptualización del término *creencias*. Autores como Pajares (1992) las distinguen de conocimiento: las creencias están relacionadas con valores personales, actitudes e ideologías y basadas en la evaluación y en el juicio, mientras que el conocimiento está basado en hechos objetivos. Otros las integran en sistemas como el *BAK Beliefs, Assumptions, and Knowledge* (Woods, 1996) o el *teacher cognition* (Borg, 2003), que comprenden lo que los profesores creen, saben y piensan. Las creencias de los profesores se moldean a partir de conocimientos adquiridos en su formación docente, de su experiencia de enseñar y de haber sido aprendientes, de sus convicciones acerca de la conveniencia y efectividad de las técnicas de enseñanza y de su personalidad (Richards y Lockhart, 1996). En el contexto de adquisición de segundas lenguas, Barcelos y Kalaja (2013, p. 2) ofrecen un resumen de las características de las creencias, si bien algunas de ellas están siendo revisadas por la comunidad científica a raíz de los hallazgos de últimos trabajos empíricos (Trinder, 2013). En las que nos fijamos de las mencionadas por estas autoras por ser relevantes para nuestro estudio son: las creencias son dinámicas, lo que implica la posibilidad de evolucionar; las creencias prestan ayuda a los profesores a entenderse a sí mismos y a los otros, y a adaptarse al mundo. Borg (2018) señala además la mutua influencia que se da entre creencias y acciones. Diversos estudios indican que los profesores en los que sus creencias y sus prácticas docentes coinciden son más eficientes (Brown y Rodgers, 2002). Puede darse el caso de que se encuentren

contradicciones entre unas y otras (Woods, 1996). Las discrepancias entre creencias y acciones de los profesores permiten comprender la dinámica de enseñanza y pueden deberse a factores individuales o contextuales (Barcelos y Kalaja, 2013; López Barrios, 2019). La reflexión de los propios docentes sobre sus creencias y sus prácticas puede llevar a corregir la falta de alineamiento entre unas y otras (Brown y Rodgers, 2002).

Las creencias del profesorado que esta investigación busca esclarecer se refieren a los usos lingüísticos propios de contextos académicos, a los que se denomina: *lengua académica*, que pone el énfasis en el código, o *discurso académico*, que lo hace en la actividad lingüística. Cuando estos usos tienen lugar en la educación preuniversitaria, en obras en español se emplean también los términos *lengua vehicular*, *lengua de escolarización*, *lengua de instrucción*, *discursos didácticos*, etc., entre los que la traducción del inglés *academic language* va ganando terreno. Zwiers (2007) se refiere a la falta de unanimidad en la definición de *lengua académica*. DiCerbo, Anstrom, Baker y Rivera (2014) realizan una revisión de las distintas conceptualizaciones del término y los desarrollos didácticos que cada una de ellas da lugar. Villalba (2003, p. 72) resume los usos lingüísticos que comprende: usos lingüísticos relacionados con el desarrollo y la evaluación del currículo educativo, usos para organizar y gestionar las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, y usos destinados a mantener y negociar las identidades personales. Gee (1992) y López Pérez (2007b) señalan que estos usos no son universales, sino que son particulares a las distintas culturas académicas. Chamot y O'Malley (1994) y Zwiers (2007) ponen el énfasis en los procesos cognitivos o las funciones de la lengua académica relacionadas con el quehacer intelectual. Zwiers (2007) se refiere a la complejidad del proceso de adquisición de la lengua académica y los factores que la modelan: “academic language is shaped by both home and school factors, and the processes by which it develops are complex, particularly in classroom settings with students of diverse backgrounds” (p. 94). En su definición, Bazerman et al. (2005) aportan más detalles sobre este proceso:

Academic language socialization is the process by which individuals learn to enter into the discussions and again access to the resources of academic disciplines through learning specialized language use and participating in academic activity settings. Learning to read and write in academic settings occurs through extended experiences in those settings, by meeting the expectations of those situations, and gaining from the opportunities for participation they offer (p. 8).

Como se observa en la cita anterior, a la lengua académica se la considera como discurso específico o como una variedad de lengua funcional diferente de la que los escolares utilizan en contextos no académicos (véase López Pérez, 2007a, para una caracterización lingüístico-discursiva de la lengua académica). De ahí que las distintas asignaturas del currículo supongan un verdadero reto cognitivo y comunicativo para todos los escolares, como afirma Schleppegrell (2009): “even most students whose home language is the same as the variety used in schooling face new expectations for language use at school, as learning school subjects necessarily entails using language in new ways” (p. 3). En este contexto cobran sentido las palabras de Maxwell (2013) de que nadie es nativo de lengua académica. La lengua académica no es uniforme, sino que en cada asignatura del currículo constituye “un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjorthoj, 1984, p. 12), que además evoluciona hacia una reformulación, conceptual y lingüística, más compleja conforme avanzan los distintos niveles educativos (López Pérez, 2007a). Estas dos ideas las encontramos sintetizadas en la definición de Schleppegrell (2009): “[It is] a set of linguistic registers that construe multiple and complex meanings at all levels and in all subjects of schooling” (p. 1).

El léxico de la lengua académica constituye, junto a otras marcas discursivas, uno de los elementos que la distinguen de la lengua común (López Pérez, 2007a). Presenta un gran desafío para los estudiantes por el gran número de nuevas voces que la integran y la complejidad de los conceptos que designan (Harmon, Hedrick y Wood, 2005). El dominio del léxico se relaciona con el rendimiento académico (Cummins, 2002; Pan y Uccelli, 2010; Pastora, 1990). Este conocimiento resulta clave en el acceso y en la producción de los textos propios de ámbito escolar (Alvermann y Swafford, 1989; Armbruster y Nagy, 1992; Flyint y Brozo, 2008; Kelley, Lesaux, Kieffer y Faller,

2010; Larson, Dixon y Townsend, 2013). Por otro lado, la pobreza léxica ocasiona una deficiente actuación en las distintas destrezas comunicativas (Aldecoa y Ruiz Bikandi, 2000; Quilis, 1987; Vilurbina, 1994). El conocimiento del léxico ayuda a la adquisición de otros niveles lingüísticos como la gramática (Ellis, citado en Schmitt, 2000). Dentro de las distintas materias del currículo, el léxico tiene una función nominalizadora, se constituye en portador de conceptos o nociones específicas (Blachowicz y Fisher, 2000; Larson, Dixon y Townsend, 2013; Pérez Basanta, 1996), y sirve de expresión a los procesos intelectuales (García Hoz, 1976). Refleja asimismo los valores culturales de las comunidades lingüísticas (Byram, 1997). La comprensión de los conceptos de las asignaturas por parte de los estudiantes resulta esencial para lograr el éxito escolar (Harmon et al., 2005). A pesar de todas estas razones, la enseñanza del vocabulario ha estado relegada en la enseñanza de Primaria y Secundaria, no ya de las materias no lingüísticas, sino también de la asignatura de lengua castellana (Moreno Ramos, 1999; Peñalver, 1991). Los currículos actuales instan a abordar la enseñanza del léxico, pero continúa siendo un nivel lingüístico al que se le presta atención de forma esporádica e improvisada en las aulas, recayendo en los estudiantes casi por entero la responsabilidad de su aprendizaje. Entre las razones para que esto ocurra puede estar la creencia de que es inabordable por la cantidad de elementos que incluye, y por ello se priorizan otros contenidos lingüísticos con repertorios limitados; y la falta de familiarización de los docentes con técnicas que ayudan en la organización de la enseñanza del vocabulario. Estudios actuales sobre la enseñanza del léxico abogan por una combinación de la enseñanza implícita y explícita de vocabulario (Laufer, 2005; Lee, Pan y Pandian, 2012; Schmitt 2010), y corroboran el efecto positivo de la última sobre los aprendizajes escolares (Dockrell y Messer, 2004; Liceras y Carter, 2009).

En las últimas décadas han visto la luz investigaciones sobre lengua académica en español en la educación superior desde distintas perspectivas (análisis de corpus, géneros académicos, etc.), entre otras, las de Ainciburu (2012), Parodi, Ibáñez y Venegas (2009), Vázquez (2008) y Vázquez, Rentería, Martínez y Zapata (2020). En niveles

preuniversitarios estas son escasas. Cabe mencionar los trabajos de Jorba, Gómez y Prat (2000) y Clar, Llauradó, Riera, Quinquer y Roca (2007) que abordan las características discursivas de los textos escolares orales o escritos en la especificidad de cada disciplina, y los de Boillos (2017) y Navarro y Revel (2021) sobre prácticas de escritura en Secundaria. No abunda tampoco la investigación sobre el léxico de las materias escolares, que se centra principalmente en los siguientes aspectos: descripción cualitativa y cuantitativa del vocabulario de las distintas materias (Armayer, 1977; García Hoz, 1976; Justicia, 1995; López Pérez, 2007c, 2008, 2010); principios metodológicos, planificación y estrategias de enseñanza del vocabulario (López Pérez, 2007b, 2013; Sanjuán y Del Moral, 2019; Moreno Ramos, 2002), e investigaciones que valoran la efectividad de intervenciones de aula en la adquisición de vocabulario (Ripa, 2017; Zarraluqui, 2018). Algunas de estas investigaciones adoptan la perspectiva de la lengua académica como L2, es decir, desde el punto de vista de los escolares cuya lengua de escolarización no es su L1.

No se encuentran trabajos en el contexto investigador en lengua española y sobre el español como lengua de aprendizaje que aborden las creencias y las prácticas docentes relacionadas con la lengua académica y con su léxico en niveles de enseñanza obligatoria. Con este estudio se contribuye a la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua académica escolar, área necesitada de estudios como ha quedado en evidencia anteriormente, y ha sido reconocido por la comunidad científica internacional. Valga como ejemplo de esto último el hecho de que la revista *Research in Corpus Linguistics (RiCL)* ha incluido esta área en el listado de temas deficitarios de investigación y ha hecho un llamamiento a trabajos relacionados con ella para el monográfico CFPs Special Issue “Register in understudied academic contexts” que se publicará en 2022. Desde las Didácticas específicas de las materias y desde la Didáctica de la lengua también se ha insistido en la necesidad de contar con trabajos que sirvan de base para articular procedimientos comunicativos para el aprendizaje de las distintas materias (Jorba et al., 2000; Sánchez Rodríguez, 2008). Abogamos por que la Didáctica de la lengua asuma el liderazgo en investigación sobre la lengua académica escolar y su didáctica. Tiene perfecto encaje en su campo de

conocimiento, puede aportar profundidad de análisis de los fenómenos lingüísticos y discursivos, y servir de apoyo conceptual y metodológico al resto de las Didácticas. Con ello, se estará dando respuesta a problemas propios de esta disciplina: los que tienen que ver con los contenidos de enseñanza en relación con las formulaciones curriculares y con la formación lingüístico-didáctica del profesorado (Camps, 2012).

Las preguntas de investigación que este trabajo plantea son:

1. ¿Cuáles son las creencias del profesorado de asignaturas no lingüísticas acerca de la lengua académica y de su vocabulario?
2. ¿Recurren los profesores que cuentan con experiencia en enseñanza de lenguas a más técnicas de enseñanza de vocabulario que los que carecen de esta experiencia?
3. ¿Emplean los profesores de asignaturas que incluyen más lenguaje natural un mayor número de técnicas de enseñanza de vocabulario que los de asignaturas con más lenguaje simbólico?

La segunda pregunta de investigación parte de la hipótesis de que el profesorado con experiencia en didáctica de lenguas es más consciente a la hora de enseñar la lengua académica y cuenta con más recursos (Brown y Rodgers, 2002). La tercera pregunta contempla que los profesores de asignaturas que contienen más lenguaje natural son más proclives a utilizar más técnicas de enseñanza del vocabulario que los profesores de asignaturas con más lenguaje simbólico. Este último comprende, según clasificación de Kacourek, citado en Gutiérrez Rodilla (1998): signos no lineales (modelos, maquetas, dibujos, planos, esquemas, diagramas, ciertas fórmulas y expresiones arborescentes de los lenguajes simbólicos...), icónicos (con parecido con el referente: esquemas), no icónicos (sin parecido al referente: cifras, símbolos), y directos (el cálculo).

1. Método

Este estudio emplea un análisis estadístico descriptivo (incluye medias, desviaciones estándares y porcentajes), método habitual en investigaciones de tipo cuantitativo que utilizan cuestionarios para conseguir información sobre sistemas de creencias del profesorado y técnicas de enseñanza de lenguas (Brown y Rodgers, 2002). Es de tipo transeccional porque los recolecta en un solo momento para determinar la relación entre las variables (Henández, Fernández y Baptista, 2010). Se utiliza *microsoft excel* para el análisis de los datos y la generación de gráficos que resumen visualmente los resultados.

1.1. Participantes

La muestra de este estudio es no probalística: se seleccionó de forma no aleatoria a un grupo de 50 docentes de asignaturas no lingüísticas de un Instituto público de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Foral de Navarra. Es también de conveniencia: se acotó por la facilidad de acceso de la investigadora al centro (Hernández et. al., 2010). El número de sujetos se considera aceptable por el tipo de análisis empleado y la representatividad de la muestra (Cohen, Manion y Morrison, 2007). La ratio de respuesta fue del 70 %, puesto que solo se envió a 72 profesores de los 98 que componen el claustro, tras descartar a los docentes de materias lingüísticas (lengua castellana, literatura, francés, inglés y alemán). Se consideró que sus respuestas estarían sesgadas al contar estos con conocimientos sobre lenguas y sus didácticas. El centro se creó en los años 70 del pasado siglo, acoge a 1000 estudiantes, cuenta con una larga trayectoria en educación, la lengua de escolarización es el castellano y ofrece una variada oferta de asignaturas en otras lenguas segundas o extranjeras como objeto de estudio o vehículo de aprendizaje de contenidos de materias curriculares. Otros datos proporcionados también por la dirección del centro son: la diversidad de niveles socio-económico de las familias

(25% de alumnado socioculturalmente desfavorecido), y elevado número de alumnado de origen extranjero en primera o segunda generación (2,5 % de alumnado de lengua materna distinta al castellano).

De la información demográfica suministrada por los informantes de la muestra (Tabla 1), llama la atención la larga experiencia docente con que cuenta la mayoría del profesorado y la desproporción entre mujeres y hombres. La situación del centro, en una capital de provincia, y su buena reputación explican el que profesores y profesoras con extensas trayectorias profesionales y, por tanto, de mediana edad o próximos a jubilarse, lo elijan. Precisamente el aspecto de la edad explicaría también la abrumadora mayoría de hombres entre el profesorado: en los años en que estudiaron sus carreras universitarias la presencia de las mujeres en estudios superiores era baja.

Tabla 1
Datos participantes

	Número de docentes	
Género	34 hombres	16 mujeres
Nivel de estudios	47 licenciatura	3 doctorado
Años de enseñanza	Entre 0 y 10 años (13 docentes), entre 10 y 20 años (7 docentes), entre 20 y 30 (12 docentes), más de 30 años (18 docentes)	
Asignaturas	2 música, 6 física y química, 10 matemáticas, 1 plástica, 6 tecnología, 4 educación física, 8 ciencias sociales, 6 filosofía, 1 religión católica, 5 ciencias naturales, 1 cultura clásica	

Fuente: Elaboración propia

1.2. Instrumento y procedimiento

Los datos del estudio se recogieron con un cuestionario anónimo en papel en el tercer trimestre del curso académico 2015-16 (en anexo). Fue elaborado *ad hoc* para el estudio y sometido al juicio de dos profesores expertos, en ambos casos a la vez profesores de Secundaria y

profesores doctores universitarios en el área de Didáctica de la lengua y la Literatura. Su intervención consistió en validar la pertinencia de los ítems, añadir ítems o respuestas que completaban aspectos de las cuestiones tratadas y sugerir reformulaciones de ítems para mejorar su comprensión. El cuestionario fue acompañado con información sobre los objetivos que perseguía y el fin para el que iba a ser utilizado, y se obtuvo previamente de la dirección del centro permiso para pasarlo.

El cuestionario consta de tres apartados. El primero recopila la siguiente información sobre los participantes: género, nivel de estudios, experiencia como docentes de asignaturas lingüísticas, años como enseñantes y asignatura. El segundo apartado incluye 18 enunciados relativos a las creencias del profesorado sobre la lengua académica, su vocabulario y su didáctica, a los que los informantes deben mostrar su grado de acuerdo con una escala Likert de cinco puntos: 1. Nada 2. Poco 3. Regular 4. Bastante y 5. Muy de acuerdo. Los enunciados se agrupan en torno al reconocimiento y a la valoración de la lengua académica y su enseñanza (ítems 1 al 7), y a sus conocimientos sobre el aprendizaje del vocabulario, su disposición a profundizar en el conocimiento y a trabajarlo en las aulas (ítems 8 al 18). El tercer apartado presenta 49 enunciados sobre estrategias que los docentes llevan a cabo en sus clases relacionadas con la enseñanza del vocabulario. Las respuestas también de escala Likert de cinco puntos son: 1. Nunca 2. A veces 3. Regularmente 4. Casi siempre y 5. Siempre, con las que los profesores muestran la frecuencia de uso de cada estrategia. El listado de prácticas se elaboró para la ocasión y se trató de reflejar distintos aspectos de la enseñanza del vocabulario teniendo en cuenta su multidimensionalidad (Nation, 2001). Los enunciados 9 a 19 inciden en formas de transmitir el significado de las palabras; los enunciados 20 a 29 presentan técnicas concretas de trabajo con las voces (Santamaría, 2006). El resto tienen que ver con el trabajo sobre los distintos aspectos en el conocimiento de las palabras (Thornbury, 2002), con técnicas relacionadas con el proceso de aprendizaje de las voces, y con otras cuestiones didácticas (selección de voces, recursos, evaluación, autorregulación del profesor y fomento de la autonomía de los estudiantes) (Cervero y Pichardo, 2000).

La fiabilidad del cuestionario se comprobó midiendo la coherencia interna de sus preguntas con el coeficiente alfa de Cronbach. Se halló un valor 0,64 en las preguntas de la segunda parte y 0,91, cercano y superior respectivamente al coeficiente mínimo 0.7 a partir del cual un cuestionario acredita consistencia interna (Celina y Campo-Arias, 2005).

4. Resultados

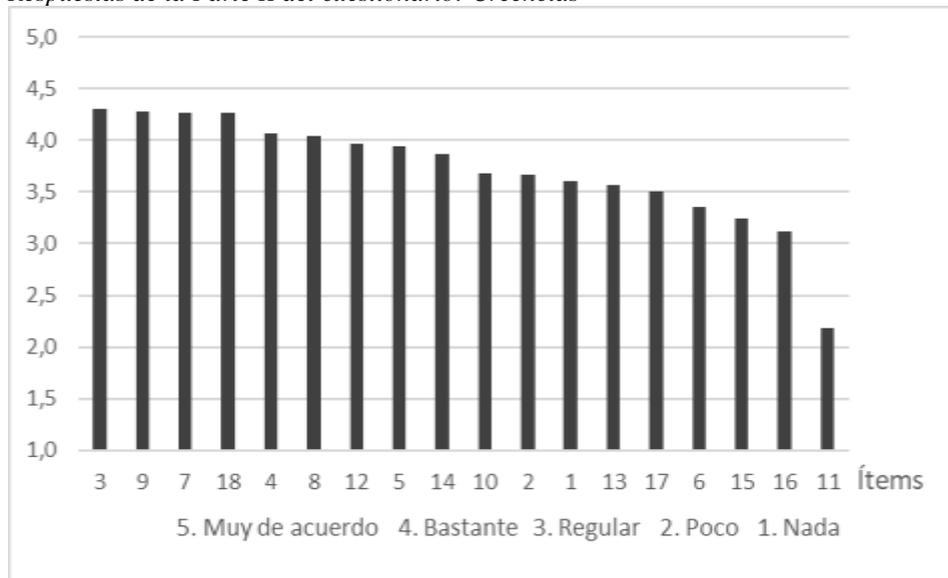
4.1. Creencias del profesorado sobre la atención a la lengua y a su léxico

Son dieciocho las preguntas sobre las creencias del profesorado relacionadas con la lengua académica y con su léxico planteadas en la segunda parte del cuestionario. Las respuestas se ofrecen ordenadas en un gráfico, de mayor media obtenida a menor, para facilitar la comprensión del comentario (figura 1). Se observa que, en general, los profesores distinguen entre lengua académica y lengua común, si bien creen distinguir mejor su léxico (ítem 9, media 4,3) que otros rasgos de esta (ítem 2, media 3,7). Señalan también tener conciencia de que sus intervenciones orales son un modelo de lengua académica para sus estudiantes (ítem 7, media 4,3), y admiten su responsabilidad en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes en sus asignaturas (ítem 4, media 4,1) (valores superiores a 4-bastante). Apoyan además sin reservas la utilidad de los conocimientos sobre las características lingüístico-discursivas de la lengua académica para ayudar en la competencia académica de los estudiantes (ítem 3, media 4,3). Por otro lado, los docentes creen que trabajar específicamente la lengua académica mejoraría la competencia académica de sus estudiantes (ítem 1, media 3,6), muestran una disposición moderada a reparar en cuestiones lingüísticas en sus clases (ítem 5, media 3,9) e informan de que cuentan con ciertos conocimientos para hacerlo (ítem 6, media 3,4) (valores entre 3 regular y 4 bastante). En lo que se refiere a conocimientos teóricos sobre el léxico, no se sienten seguros con conceptos lingüísticos relacionados con la competencia léxica, como las dimensiones del conocimiento una palabra (ítem 16, media 3,1) (valores

de respuestas en torno a 3-regular). En cuanto a la enseñanza del vocabulario, informan estar relativamente familiarizados con los procesos de aprendizaje de las voces (ítem 12, media 4,0; ítem 13, media 3,6; ítem 14, media 3,9; ítem 11 correspondiente a un proceso menos eficaz para aprendizaje de las voces, media 2,2) (valores 3 regular y 4 bastante), aunque hay aspectos básicos como la distinción entre vocabulario receptivo y activo que no dominan (ítem 15, media 3,2). La mayoría de los docentes está bastante de acuerdo en que la enseñanza explícita del vocabulario ayuda a la competencia léxica de los estudiantes (ítem 8, media 4,0; ítem 18, media 4,3) (medias superiores a 4-bastante). Sobre la apertura del profesorado a introducir en sus clases más actividades sobre el léxico, la respuesta es moderada (ítem 17, media 3,5), en consonancia con la respuesta dada al ítem 10 (media 3,7) en la que declaran que el tiempo que dedican al vocabulario en sus clases es el adecuado.

Figura 1

Respuestas de la Parte II del cuestionario: Creencias



Fuente: Elaboración propia

4.2. Prácticas del profesorado en enseñanza del vocabulario

El tercer apartado contiene 49 preguntas sobre las prácticas de enseñanza de vocabulario que llevan a cabo los docentes. El elevado número de datos recopilados aporta amplia información sobre estrategias didácticas para la enseñanza del léxico. La extensión que este artículo nos impone no hace posible realizar un comentario pormenorizado de esa información.

Una mirada de conjunto al total de las respuestas, cuyas medias y desviación típica se ofrecen en la tabla 2, revela lo siguiente. Del total de las técnicas presentadas, cuarenta y una de ellas (83 %) presentan unas medias por encima de 3, lo que significa que los profesores emplean con regularidad en su enseñanza de vocabulario una gran variedad de técnicas. Trece técnicas (26 %) presentan una media igual o superior a 4, por lo que se erigen en las más empleadas (ítems 2, 3, 4, 10, 11, 14, 30, 31, 32, 39, 45, 46 y 48). Entre estas últimas, las ocho técnicas más utilizadas son: redacción cuidadosa de los enunciados de las actividades de aula para evitar ambigüedades y que los estudiantes los comprendan bien (ítems 4 y 3), explicación del significado de las palabras por el contexto (ítem 11), corrección de las voces contrarias a la norma lingüística (ítem 30), transmisión de significados por ejemplificación (ítem 10), utilización de elementos suprasegmentales para la introducción de nuevas palabras (ítem 32), comprobación de que los estudiantes hayan entendido las palabras (ítem 46), y selección de voces que puedan resultar desconocidas para trabajarlas en clase (ítem 31). Veintiocho técnicas se emplean entre regular y bastante (medias 3 y 3,9 respectivamente). Ocho técnicas se utilizan entre regular y poco (medias 2,9 a 2). Estas son de mayor media a menor: tests de opción múltiple con huecos (ítem 25), predicción de palabras que aparecen en el texto (ítem 27), expresión de los mecanismos mentales por parte de los estudiantes para resolver problemas de vocabulario (ítem 43), actividades lúdicas de distinto grado cognitivo (ítem 20), traducción a otro idioma (ítem 19), involucramiento de los estudiantes en la creación de sus propios ejercicios (ítem 33), elección del libro de texto por los ejercicios de vocabulario que contiene (ítem 1), y utilización de recursos en línea (ítem 34).

Tabla 2*Medias y desviación típica de las respuestas de la parte III del cuestionario: Prácticas*

Pregunta	Media	Desviación	Profesorado		Profesorado de asignaturas con	
			<i>Sin experiencia</i>	<i>Con experiencia</i>	<i>Menos lenguaje natural</i>	<i>Más lenguaje natural</i>
1	2,0	1,2	2,0	1,9	1,8	2,2
2	4,1	0,9	4,2	4,2	4,2	4,1
3	4,5	0,7	4,5	4,7	4,5	4,6
4	4,6	0,6	4,6	4,6	4,6	4,6
5	3,0	1,3	2,8	3,2	2,3	3,9
6	3,4	1,1	3,4	3,3	3,1	3,7
7	3,8	1,2	3,7	3,9	3,6	4,0
8	3,0	1,2	2,8	3,0	2,7	3,1
9	3,8	1,0	3,6	3,9	3,7	3,7
10	4,4	0,7	4,2	4,5	4,3	4,2
11	4,4	0,7	4,2	4,6	4,3	4,2
12	3,7	1,0	3,3	3,9	3,5	3,5
13	3,7	1,1	3,3	3,9	3,4	3,6
14	4,0	1,0	3,7	4,2	3,8	3,9
15	3,2	1,2	2,8	3,4	2,8	3,3
16	3,6	1,1	3,2	3,6	3,1	3,6
17	3,9	1,0	3,5	3,9	3,6	3,7
18	3,3	1,3	2,9	3,5	3,2	2,8
19	2,7	1,2	2,1	3,0	2,4	2,3
20	2,7	1,3	2,4	2,3	2,2	2,6
21	3,3	1,2	3,0	2,9	2,7	3,4
22	3,4	1,0	2,9	3,3	2,7	3,4
23	3,5	1,4	3,2	3,0	3,2	3,0
24	3,6	1,2	3,2	3,1	3,3	3,0
25	2,9	1,2	2,3	3,1	2,2	2,9
26	3,6	1,2	3,0	3,6	3,0	3,4
27	2,8	1,2	2,2	2,6	2,0	2,7
28	3,8	1,3	3,4	3,1	3,1	3,6
29	3,0	1,1	2,4	2,5	2,3	2,7
30	4,4	0,8	4,2	4,5	4,2	4,4
31	4,2	1,1	4,0	4,3	3,9	4,2
32	4,3	1,1	4,0	4,5	4,3	3,8
33	2,5	1,1	2,3	2,0	2,1	2,5
34	2,0	0,9	1,8	1,5	1,6	1,9
35	3,4	1,2	3,0	3,5	3,3	2,9
36	3,8	1,1	3,5	3,5	3,4	3,7
37	3,0	1,2	2,7	2,7	2,4	3,2
38	3,8	1,1	3,5	3,6	3,5	3,6
39	4,0	1,1	3,6	4,1	3,4	4,1
40	3,9	1,1	3,5	3,8	3,3	4,0
41	3,2	1,2	2,7	3,1	2,6	3,1
42	3,2	1,3	2,6	3,2	2,8	2,8
43	2,7	1,3	2,3	2,5	2,2	2,5
44	3,2	1,3	2,8	2,7	2,6	3,0
45	4,2	1,1	3,8	3,7	3,8	3,7
46	4,3	1,0	3,7	4,1	3,8	3,9
47	3,8	1,1	3,4	3,3	3,2	3,6
48	4,0	1,0	3,5	3,5	3,2	3,8
49	3,4	1,3	2,8	3,1	2,8	2,9

Fuente: Elaboración propia

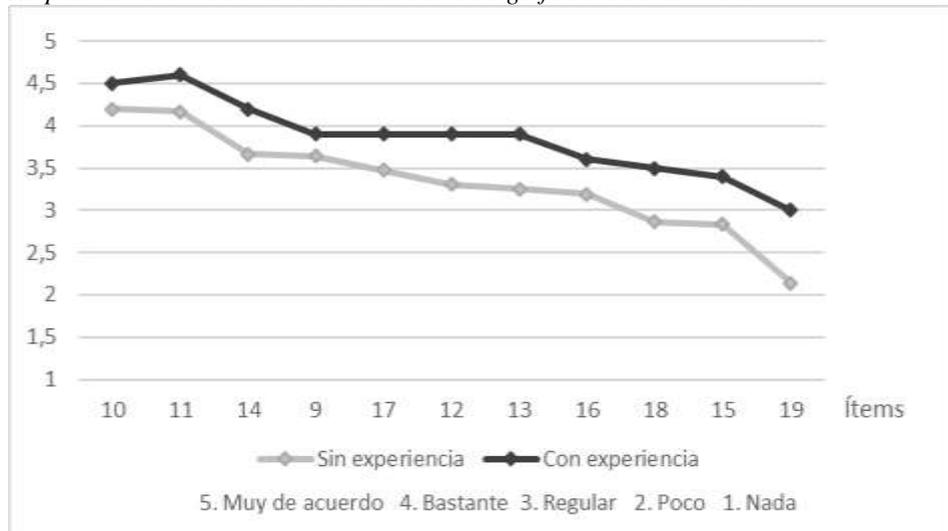
4.3. Prácticas de enseñanza del vocabulario de los profesores con y sin experiencia en enseñanza de lenguas

Para facilitar el comentario de los resultados de las preguntas de investigación dos y tres, las 49 preguntas del apartado III del cuestionario correspondientes a las prácticas se han dividido en tres grupos: *técnicas para la transmisión del significado de las voces* (ítems 9 al 19), *técnicas para el trabajo con el vocabulario* (ítems 20 al 29), y *otras prácticas de enseñanza* relacionadas con la selección de voces, recursos, evaluación, autorregulación del profesor y fomento de la autonomía de los estudiantes (ítems 1 al 8 y 30 al 49).

En el análisis de las respuestas relacionadas con las 11 técnicas de transmisión de significado de las palabras (ítems 9 al 19) se observa con claridad que los profesores con experiencia en enseñanza de lenguas las utilizan en mayor medida que los profesores sin experiencia (figura 2). Las técnicas más empleadas por unos y otros, con medias encima de 4 son las siguientes: ejemplificación (ítem 10), explicación en contexto (ítem 10) y utilización de sinónimos (ítem 11). Las menos utilizadas, por debajo de la media 3, son: empleo de lenguaje corporal (ítem 18), similitudes gramaticales (ítem 15), y la traducción de la palabra o expresión a otro idioma (ítem 19).

Figura 2

Respuestas sobre técnicas de transmisión de significados de las voces

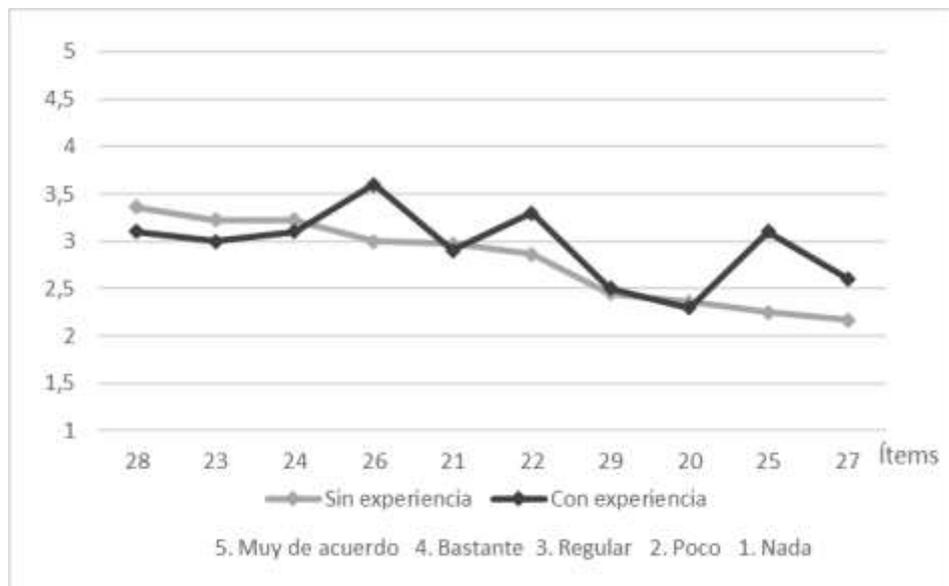


Fuente: Elaboración propia

Respecto a las técnicas de trabajo con las palabras (ítems 20 al 29), con respuestas reflejadas en figura 3, de nuevo los profesores con más experiencia en enseñanza de lenguas utilizan estas más, excepto en dos de ellas: empleo de resúmenes (ítem 28), y utilización de gráficos, esquemas, parrillas, tablas y asociogramas (ítem 23). Comparadas las medias de estas respuestas con las de las técnicas de transmisión de significado, se observa que son más bajas, oscilan entre regular (media 3,6, ítem 28) y poco (media 2,1 ítem 27). Esto viene a indicar que el profesorado dedica tiempo a la explicación del significado de los conceptos de sus materias, pero no tanto a actividades de vocabulario que promueven la adquisición de esos conceptos.

Figura 3

Respuestas de distintas técnicas de trabajo con el vocabulario

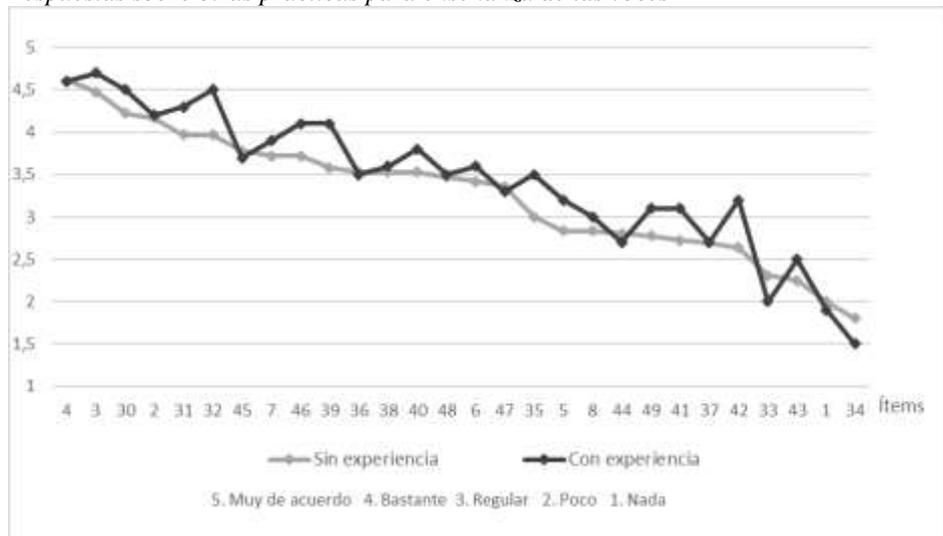


Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en las respuestas de otras prácticas para la enseñanza del vocabulario (ítems 1 al 8 y 30 al 49) [figura 4] se repite la misma tendencia que en las anteriores técnicas: los profesores con experiencia las emplean más, a excepción de dos de ellas: “Hago que los estudiantes preparen sus propios ejercicios para aprender o repasar el vocabulario”, que involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje (ítem 33) y “Utilizo recursos en línea” (ítem 34). Las estrategias que unos y otros utilizan en mayor medida (media superior a 4) son: la redacción minuciosa de los enunciados de las actividades de aula para evitar ambigüedades y para que los estudiantes las comprendan mejor (ítems 3 y 4), corrección de las voces contrarias a la norma lingüística (ítem 30), elección de textos con vocabulario apropiado al nivel cognitivo de los estudiantes (ítem 2), selección de voces que presentan dificultad en la preparación de los temas (ítem 31), y utilización de elementos suprasegmentales para la introducción de nuevas palabras (ítem 32). Todos ellos, excepto el ítem 31, están entre las técnicas más utilizadas de las 49 presentadas a los profesores en el cuestionario.

Figura 4

Respuestas sobre otras prácticas para enseñanza de las voces



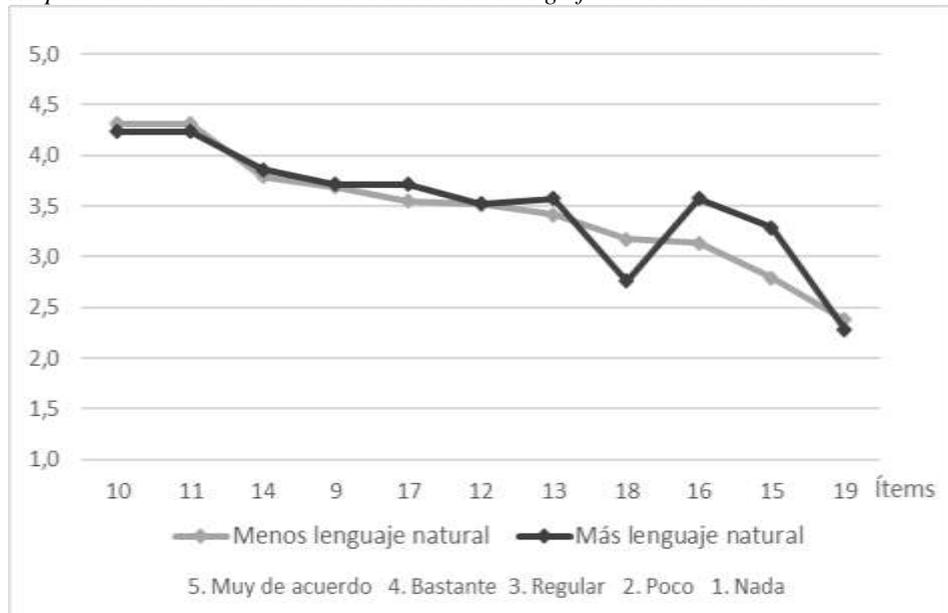
Fuente: Elaboración propia

4.4. Prácticas de enseñanza del vocabulario de los profesores de asignaturas con más y con menos lenguaje natural

No se aprecian grandes diferencias en el grado de utilización de técnicas de presentación de significado entre profesores con asignaturas con más lenguaje natural y con menos lenguaje natural (figura 5). Los profesores de asignaturas con más lenguaje natural utilizan más las técnicas “recurso a similitudes nocionales: infancia, niñez, adultez, etc.” (ítem 16) y “recurso a similitudes gramaticales: puse, tuve, etc.” (ítem 15), lo que no es de extrañar por tratarse de asignaturas de humanidades cuyos profesores pueden tener una mayor conciencia lingüística y también recurrir más a apoyos lingüísticos que visuales en la explicación de los conceptos de sus asignaturas.

Figura 5

Respuestas sobre las técnicas de transmisión de significados de las voces

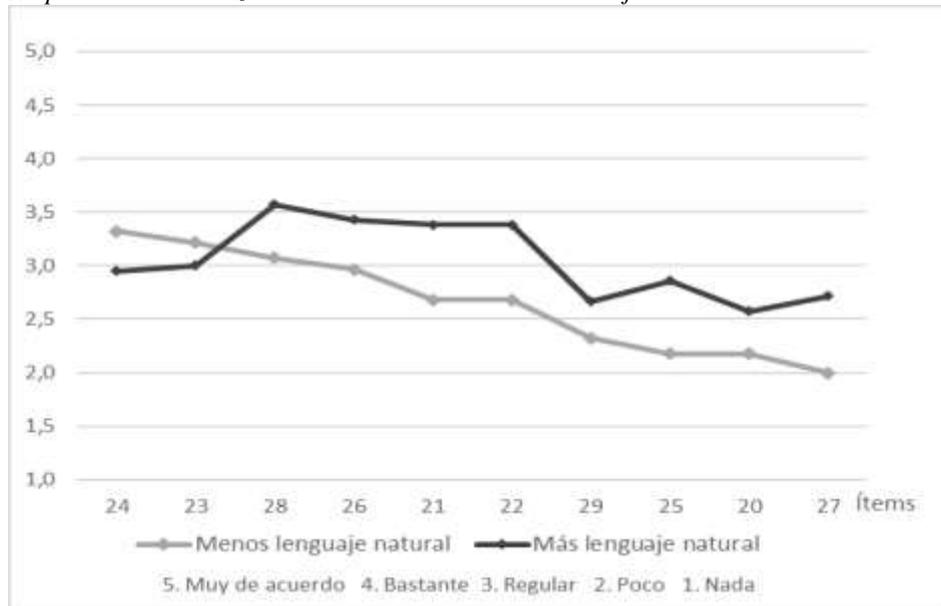


Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a técnicas de trabajo con vocabulario, el estudio evidencia una mayor utilización por parte de los profesores de asignaturas con más lenguaje natural (figura 6), a excepción de las técnicas “gráficos, esquemas, parrillas, tablas, asociogramas” (ítem 24) e “imágenes” (ítem 23), por las que los profesores con asignaturas de lenguaje simbólico muestran más preferencia. Llama la atención que todas estas técnicas han tenido valores medios (de 3,6 a 2,0), lo que revela que el conjunto de los profesores no las emplea demasiado.

Figura 6

Respuestas de la utilización de distintas técnicas de trabajo con vocabulario

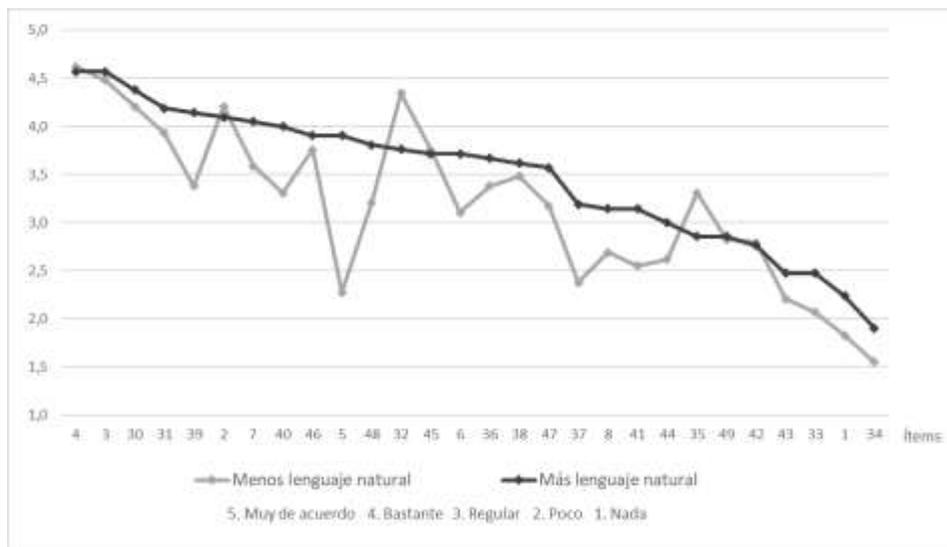


Fuente: Elaboración propia

Por último, en cuanto a estrategias de enseñanza de vocabulario relacionadas con la planificación, evaluación y recursos (ítems 1 al 8 y 39 al 49) (figura 7), de nuevo, se observa la misma tendencia que en las técnicas de trabajo: los profesores de asignaturas que incluyen más lenguaje natural emplean en mayor medida prácticas para la enseñanza de vocabulario, a excepción de “Cuando explico una palabra la repito despacio, alto y claro (ítem 32) y “Reflexiono sobre las dificultades que puedan crear a los estudiantes algunas palabras por los distintos sentidos que tienen (ej. división o factor tienen distintos significados según las asignaturas” (ítem 35).

Figura 7

Respuestas sobre otras prácticas para la enseñanza de las voces



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Conocer las creencias y las prácticas del profesorado es importante para mejorar los procesos educativos. En este trabajo, de tipo exploratorio por la novedad del objeto de unas y otras, la lengua española académica y su léxico, se llega a las siguientes conclusiones.

Los profesores identifican los rasgos lingüísticos-discursivos de la lengua académica, entre estos el léxico sobre los demás, y ven útil tener conocimientos sobre esta variedad funcional. Son conscientes además de su importancia en la competencia académica de los estudiantes y admiten ser responsables de enseñarla, aunque su disposición a prestarle atención en sus clases es moderada. Los docentes cuentan con ciertos conocimientos sobre la didáctica del vocabulario, pero se evidencia que no están familiarizados con aspectos básicos como la distinción del aprendizaje receptivo y productivo, o lo

que implica saber una palabra. Creen que el tiempo que le dedican al vocabulario en sus clases es el adecuado y se muestran relativamente abiertos a recibir formación sobre el tema.

Respecto a las estrategias de enseñanza del vocabulario, el estudio evidencia que los profesores utilizan regularmente en sus clases un variado número de técnicas y prácticas. Casi todas ellas son acciones que el docente realiza sin involucrar al estudiante en el aprendizaje. Actividades que promueven la autonomía del alumno, las que trabajan el vocabulario con distinta profundidad cognitiva, actividades de tipo lúdico que fomentan la motivación, y las que emplean recursos en línea son la menos utilizadas, a pesar de que son las más eficaces en la adquisición del vocabulario al promover una mayor retención de las voces (Thornbury, 2002).

Se confirma la hipótesis de que los profesores con experiencia en enseñanza de lenguas emplean en mayor medida diferentes técnicas de enseñanza de vocabulario que los que no cuentan con esa experiencia. La desigualdad se acrecienta en las técnicas de transmisión de significados a favor de los de con experiencia. El estudio revela también que los profesores de asignaturas con más lenguaje natural utilizan más frecuentemente las distintas estrategias de enseñanza de vocabulario que los de materias con más lenguaje simbólico. A diferencia de los profesores con y sin experiencia en docencia de lenguas, no es en el uso de técnicas de transmisión de significados en lo que difieren más claramente, sino en la realización de lo denominado como otras prácticas de enseñanza, que engloba acciones sobre el vocabulario llevadas a cabo por los docentes a lo largo del proceso didáctico, y en el empleo de técnicas concretas de trabajo con las voces que requieren la participación activa y consciente de los estudiantes. En todo caso, estas últimas técnicas no son muy utilizadas por el conjunto del profesorado, lo que puede estar evidenciando carencias por su parte en el conocimiento sobre la enseñanza del léxico.

Estas conclusiones sugieren que son necesarias iniciativas de formación que capaciten para abordar la enseñanza de la lengua académica en las aulas de Secundaria y en concreto de su léxico, de una

forma fundamentada y organizada. Estas acciones formativas estarían dirigidas a docentes de materias no lingüísticas, a los que pueden sumarse aquellos de asignaturas lingüísticas que quieran expandir o actualizar sus conocimientos didácticos sobre el tema. Esta formación debe proporcionar a los docentes conocimientos sobre las características lingüístico-textuales y los distintos géneros discursivos de sus respectivas materias sobre los que basar sus intervenciones de aula, y en las que la lengua “no sea un obstáculo, sino un instrumento de intercomprensión” (Sánchez Rodríguez, 2008, p. 92). En el caso de léxico, tiene que ofrecer unas bases epistemológicas sobre la competencia léxica (Nation, 2001), los procesos psicológicos involucrados en la adquisición de las voces, e incluir la distinción entre tipos de vocabulario para una eficiente programación de la enseñanza de este (López Pérez, 2013; Sweeny y Mason, 2011). Además del interés para el desarrollo profesional de los docentes, los resultados sobre las técnicas del vocabulario pueden aprovecharse en la creación de materiales.

El estudio puede repetirse ampliando la muestra de participantes, lo que actualizaría sus resultados y los haría más generalizables, incorporando otras variables como la edad, y contrastando las creencias y las prácticas del profesorado para averiguar la coherencia entre ellas. Una visión más amplia y certera del tema se conseguiría también replicándolo en otros niveles educativos preuniversitarios. Asimismo, puede completarse con la indagación sobre las técnicas más eficaces para la enseñanza del léxico, lo que incorporaría la visión del alumnado.

Como limitaciones de esta investigación, mencionamos las siguientes. La parte II del cuestionario sobre las creencias es mejorable a juzgar por el valor de fiabilidad obtenido tras la aplicación del método evaluativo Cronbach. La cantidad de datos obtenidos sobre las prácticas de enseñanza del vocabulario de la lengua académica habría pedido un comentario más extenso al que se ha renunciado por exceder los límites del artículo.

Referencias bibliográficas

Ainciburu, M. C. (2012). Recursos para estudiar el español académico a partir de corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12, 131-136.

Aldecoa, I., y Ruiz Bikandi, U. (2000). La comprensión lectora. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 217-248). Madrid: Síntesis.

Alvermann, D. E., y Swafford, J. (1989). Do content area strategies have a research base? *Journal of Reading*, 32(5), 388-394.

Armador González, H. (1977). *Determinación del Vocabulario Fundamental (de uso y reconocimiento) del alumno cordobés de 14 años, en el último curso de E.G.B. y su incorporación al B.U.P.* Córdoba: Servicio de Publicaciones I.C.E., Univ. de Córdoba.

Armbruster, B. B., y Nagy, W. E. (1992). Vocabulary in content area lessons. *The Reading Teacher*, 45(7), 550-551.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Barcelos, A. M., y Kalaja, P. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teacher. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2-6). Malden, MA: Wiley Blackwell.

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., y Vollmer, H. (2015). *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training*. Consejo de Europa.

Blachowicz, C., y Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 503-523). Vol. III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bogel, F., y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel, y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). Nueva York: Norton.

Boillos Pereira, M. M. (2017). La escritura a través de los géneros en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo. Revista de la lengua y la Literatura. Educación*, 26, 63-90. doi: 10.17398/1988-8430.26.63.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.

Borg, S. (2018). Teacher's beliefs and classroom practices. En P. Garret, y J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75-91). Routledge. doi: 10.4324/9781315676494.

Brown, J. D., y Rodgers, Th. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. (1997). Cultural awareness as vocabulary learning, *Language Learning Journal*, 16, 51-58.

Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de Educación. Monográfico Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 59(1), 23-41.

Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I., y Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Celina, H y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.

Cervero, M. J., y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chamot, A. U., y O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley.

Clar, R., Llauradó, A., Riera i Melis, A., Quinquer Vilamitjana, D., y Roca Tort, M. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 159, 7-9.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC y ediciones Morata.

DiCerbo, P. A., Anstrom, K. A., Baker, L., y Rivera, Ch. (2014). A Review of the Literature on Teaching Academic English to English language Learners. *Review of Educational Research*, 84(3), 446-482. doi: 10.3102/0034654314532695

Dockrell, J., y Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp 35-52). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. doi: 10.1075/tilar.3.06doc.

Flyint, E. S., y Brozo, W. G. (2008). Developing academic language: Got words? *The reading Teacher*, 61, 500-502. doi: 10.1598/RT.61.6.9.

García Hoz, V. (1976). *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos. Bases para una enseñanza vertebrada*. Madrid: Instituto de Pedagogía, CSIC.

Gee, J. (1992). Reading. *Journal of Urban and Cultural Studies* 2(2), 65-77.

Gutiérrez Rodilla, B. (1998). *La ciencia empieza por la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península.

Harmon, J. M., Hedrick, W. B., y Wood, K. D. (2005). Research on vocabulary instruction in the content areas: implications for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 261-280. doi: 10.1080/10573560590949377.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.

Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (Eds.) (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza – aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis/ICE UAB.

Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Universidad de Granada.

Kelley, J. G., Lesaux, N. K., Kieffer, M.J., y Faller, S. E. (2010). Effective Academic Vocabulary Instruction in the Urban Middle School. *The Reading Teacher*, 64(1), 5-14. doi: 10.1598/RT.64.1.1.

Larson, L, Dixon, T., y Townsend, D. (2013). How can teachers increase classroom use of academic vocabulary? *Voices from the Middle*, 20(4), 16-21.

Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Acquisition. En S. Foster-Cohen (Ed.), *EUROSLA Yearbook 5* (pp. 223-50). Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, B. CH., Tan, D., y Pandian, A. (2012). Language Learning Approaches: A Review of Research on Explicit and Implicit Learning in Vocabulary Acquisition. *3rd. International Conference on New Horizons in Education - INTE 2012. Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 55(5), 852-860. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.572.

Liceras, J. M., y Carter, D. (2009). La adquisición del Léxico. En E. De Miguel (Ed.), *Panorama de lexicología* (pp. 371-404). Barcelona: Ariel.

López Barrios, M. (2019). Enseñanza del léxico en inglés y alemán: creencias de los docentes y praxis áulica. *E-Aesla*, 5, 63-72.

López Pérez, M. V. (2007a). La lengua de instrucción (LI): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2. *RESLA*, 20, 85-104.

López Pérez, M. V. (2007b) La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (LI) en E/L2 en contextos escolares: selección de voces y programación. En R. Mairal et al. (Eds.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA* (pp. 919-936). Madrid: UNED.

López Pérez, M. V. (2007c). El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de E/L2. En E. Balmaseda (Ed.), *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. II, (pp. 779-794). Logroño: Universidad de La Rioja.

López Pérez, M. V. (2008). Estudios sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar. *RESLA*, 21, 201-219.

López Pérez, M. V. (2010). El vocabulario de una muestra oral de lengua de instrucción (LI): análisis cuantitativo. En J. L. Bueno Alonso (Coord.), *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AESLA. Analizar datos > Describir variación* (pp. 583-593). Vigo: Universidade de Vigo.

López Pérez, M. V. (2013). Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 154-176. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-245.

Maxwell, L. A. (2013). *Common Core Ratchets Up Language Demands for English-Learners*. Disponible en <http://www.edweek.org/ew/articles/2013/10/30/10cc-academiclanguage.h33.html>.

Moreno Ramos, J. (1999). Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico). *Enseñanza*, 17-18, 45-59.

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

Moreno Ramos, J., y Pérez Gutiérrez, M. (2000). Un programa para incrementar la competencia léxica en la Educación Secundaria Obligatoria. *Lenguaje y textos*, 16, 173-187.

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

Navarro, F., y Revel Chion, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. The WAC Clearinghouse. doi: 10.37514/INT-B.2021.1176.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pan, B. A., y Uccelli, P. (2010). Desarrollo semántico. El aprendizaje del significado de las palabras. En J. Berko Gleason, y N. Bernstein Ratner (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 109-146). Madrid: Pearson.

Parodi, G., Ibáñez R., y Venegas, R. (2009). El corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos profesionales. *Literatura y Lingüística*, 20, 75-101. doi: 10.4067/S0716-58112009000100005.

Pastora, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.

Peñalver, M. (1991). *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*. Granada: Comares.

Pérez Basanta, C. (1996). La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente. En J. D. Luque Durán, y A. Pamiés Beltrán (Eds.), *Jornadas sobre Estudio y Enseñanza del léxico* (pp. 300-309). Granada: Método Ediciones.

Quilis, A. (1987). La enseñanza de la lengua materna. En A. M. Álvarez Méndez (Ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 241-261). Madrid: Akal.

Richards, J. C., y Lockhart, Ch. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ripa Sáez de Albéniz, R. (2017). *El desarrollo del vocabulario académico ELI2: un estudio de casos en secundaria* (Trabajo fin de máster). Universidad Pública de Navarra. Disponible en <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/4923/discover>.

Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clases para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.

Sanjuán Álvarez, M., y Del Moral Barrigüete, C. (2019). Principios didácticos para la enseñanza del vocabulario español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 99-116. doi: 10.5209/dida.65940.

Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.

Schleppegrell, M. J. (2009). *Language in academic subject areas and classroom instruction: what is academic language and how can we teach it?* Michigan: University of Michigan. Disponible en <https://bit.ly/2y5xAPD>.

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

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sweeny, Sh. M., y Mason, P. (2011). *Research-based Practices in vocabulary Instruction: An Analysis of What Works in Grades PreK-12*. Prepared by Studies & Research Committee of the

Massachusetts Reading Association. Recuperado de <http://massreading.org/wp-content/uploads/2015/08/vocabulary-papernewsletterhead>.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Oxfordshire: Longman.

Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F., y García Delgado de Mendoza, A. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación, 30*, 37-72. doi: 10.17398/1988-8430.30.37

Trinder, R. (2013). Business students' beliefs about language learning in a university context. *English for Specific Purposes, 32*, 1-11. doi: 10.1016/j.esp.2012.06.003.

Vázquez, G. (2008). Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. En A. Escofet Roig, B. De Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregi, J. Robisco, y J. M. Ruiz (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 132-144). CIEFE. Utrecht, noviembre de 2006.

Vázquez-Miraz, P., Rentería, C., Martínez, M. J., y Zapata, K. (2020). Principales dificultades del alumnado universitario novel a la hora de elaborar un texto científico. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 32*, 116-147. doi: 10.17398/1988-8430.32.117.

Villalba, F. (2003). *Comprensión del discurso expositivo del profesor en contextos escolares por estudiantes nativos y no nativos* (Trabajo de investigación inédito Disciplina de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda). Universidad Antonio de Nebrija.

Vilurbina, J. (1994). Diversas operaciones léxicas y sus correspondientes mentales. Orientaciones didácticas para la enseñanza del léxico en Secundaria y Bachillerato. En C. Bastons i Vivanco (Coord.), *Nuevas cuestiones de didáctica de lengua y literatura en tiempos de Reforma* (pp. 167-207). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Williams, M., y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zarraluqui Merchán, P. (2018). Producción de textos expositivos con atención al vocabulario académico dentro de una secuencia didáctica ginebrina en un agrupamiento específico de 4º ESO. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 18, 89-133. Recuperado de <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3134>

Zwiers, J. (2007). Teacher practices and perspectives for developing academic language. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 93-116. doi: 10.1111/j.1473-4192.2007.00135.x.

ANEXO

CUESTIONARIO

PARTE I: Datos de los informantes	
Género	Hombre Mujer
Estudios	
¿Ha impartido alguna vez alguna asignatura lingüística (lenguas, matemáticas en inglés, etc.)?	SÍ NO
Lenguas extranjeras que has aprendido en los últimos 10 años	
Años impartiendo enseñanza	Primaria Secundaria Bachillerato Universitaria
Años totales de experiencia docente	0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 31-35
Departamento al que pertenece	Ciencias de la Naturaleza Cultura clásica - Dibujo Educación Física - Filosofía Física y Química Geografía e Historia - Música Lengua y Literatura Matemáticas - Religión Tecnología

PARTE II. Creencias sobre la atención a la lengua en las asignaturas no lingüísticas, y en particular a su léxico

Respuestas: 1. NADA, 2. POCO, 3. REGULAR, 4. BASTANTE, 5. MUY DE ACUERDO

1	Trabajar específicamente la lengua académica a través de las diferentes actividades en mi asignatura mejoraría la competencia académica de mis estudiantes.
2	La lengua académica difiere de la lengua coloquial y conozco sus características: bases textuales (descriptiva, instructiva, etc.), géneros discursivos terminología, vocabulario formal, etc.
3	Conocer las características lingüístico-discursivas de los textos de mis asignaturas es útil para orientar a mis estudiantes en la comprensión y expresión de los textos de mi materia.

4	Es responsabilidad de todo el profesorado, también el de materias no lingüísticas, reparar en cuestiones lingüísticas en sus clases.
5	Prestaría más atención en mis clases a cuestiones relacionadas con la lengua pero me quita tiempo.
6	Estaría dispuesto/a a integrar actividades para mejorar la comprensión o expresión de mis estudiantes.
7	Mis intervenciones orales en el aula son un modelo para los estudiantes, por eso pongo atención en cómo me expreso.
8	El trabajo con el léxico depende del nivel educativo: conforme avanzan los cursos se necesita trabajar más por la cantidad y complejidad de las palabras que incluyen.
9	Distingo claramente palabras del habla cotidiana y las que se utilizan en el aula en el desarrollo de los temas de mis asignaturas.
10	El tiempo que dedico a la enseñanza del vocabulario en mis clases es el adecuado para los objetivos de mi materia.
11	Las palabras se aprenden mejor de memoria, a base de repeticiones.
12	Los ejercicios que impliquen análisis, categorización, etc. de las palabras propician su aprendizaje más que el aprendizaje memorístico.
13	Los errores léxicos son útiles en el proceso de aprendizaje.
14	Sabría organizar la enseñanza del vocabulario de mi asignatura: qué palabras elegir o por cuáles empezar.
15	Distingo entre palabras que los estudiantes tienen solo que reconocer y aquellas que tienen que saber utilizar.

16	El conocimiento de las palabras es muy complejo: entraña una intrincada red de relaciones mentales.	
17	Me gustaría conocer distintos tipos de actividades y recursos que facilitaran la enseñanza-aprendizaje del vocabulario de mis asignaturas.	
18	La enseñanza deliberada del vocabulario en mi asignatura contribuye a la competencia léxica de mis estudiantes.	
PARTE III. Prácticas sobre la enseñanza del vocabulario		
Respuestas: 1 NUNCA, 2. A VECES, 3. REGULARMENTE, 4. CASI SIEMPRE, 5. SIEMPRE		
1	Un factor que tengo en cuenta al elegir el libro de texto de mi asignatura es que tenga ejercicios de vocabulario.	
2	A la hora de elegir cualquier tipo de texto pongo atención a que los conceptos estén expresados de forma clara, con explicaciones que empleen palabras adecuadas al nivel cognitivo de mis estudiantes.	
3	Redacto cuidadosamente los enunciados de las actividades de aula o de evaluación para que no sean ambiguos.	
4	Redacto cuidadosamente los enunciados de las actividades de aula o de evaluación para que los estudiantes comprendan bien qué se les pide.	
5	Incluyo preguntas de vocabulario en los exámenes.	
6	Practicamos en el aula con palabras que se refieren a funciones intelectuales como: comparar, contrastar, generalizar, causa-efecto, problema-solución, secuenciar, etc.	
7	Explico palabras que no corresponden a conceptos de mi asignatura, pero que son propias del lenguaje científico en general (ejs. <i>evolucionar, fenómeno, sistematicidad</i>).	
8	Practicamos en el aula con palabras de la pregunta anterior.	
	Para presentar el significado de una palabra	9 Doy una definición
		10 Ejemplifico (<i>El Ebro, el Tajo son ríos</i>)

		11 La explico a través de su utilización en un contexto
		12 La asocio con otras de la misma familia léxica: ej. <i>solidario, solidaridad</i>
		13 Hago referencia a sus componentes (prefijos, sufijos, etc.): ej. <i>intertextualidad, inter</i> ‘entre’, <i>textual</i> ‘texto’
		14 Utilizo sinónimos: ej. <i>empezar-comenzar</i> o antónimos: ej. <i>objetivo-subjetivo</i>
		15 Recorro a similitudes gramaticales: ej. <i>puse, tuve, supe, estuve, pude</i>
		16 Recorro a similitudes nocionales: <u>ej.</u> <i>infancia, niñez, adultez, vejez; anteayer, ayer, hoy, mañana, pasado mañana</i>
		17 Menciono otras relacionadas con el mismo tema: ej. <i>arado, barbecho, árido, etc.</i>
		18 Recorro a la mímica
		19 La traduzco a otro idioma
	Utilizo las siguientes técnicas de trabajo de vocabulario	20 Actividades o juegos con categorizaciones, secuenciaciones, emparejamientos, etc.
		21 Listas de conceptos clave con o sin definiciones
		22 Inferencia de significados por el contexto
		23 Gráficos, esquemas, parrillas, tablas, asociogramas
		24 Imágenes
		25 Tests de opción múltiple y textos con huecos

		26 Marcaje de palabras clave
		27 Predicción de palabras que aparecerán en un texto
		28 Resúmenes
		29 Búsqueda en diccionarios
30	Corrijo a los estudiantes cuando han cometido errores en la utilización de una voz (ej. *deducí por deduje) o doy alternativas de palabras que resultan más apropiadas que las que han usado.	
31	Antes de empezar un tema me fijo en las palabras nuevas que pueden resultar desconocidas a los estudiantes, bien porque representan nuevos conceptos, bien por pertenecer a un registro formal (ej. <i>inexorabilidad</i>) y les presto atención en clase.	
32	Cuando explico una nueva palabra la repito despacio, alto y claro.	
33	Hago que los estudiantes preparen sus propios ejercicios para aprender o repasar el vocabulario: listados, sopas de letras, crucigramas, juegos, actividades realizadas con herramientas electrónicas.	
34	Utilizo recursos en línea para enseñar vocabulario.	
35	Reflexiono sobre las dificultades que puedan crear a los estudiantes algunas palabras por los distintos sentidos que tienen (ej. <i>división</i> o <i>factor</i> tienen distintos significados según las asignaturas).	
36	Reutilizo de diferentes modos las palabras que quiero que los estudiantes aprendan.	
37	Realizo repasos del vocabulario de forma periódica.	
38	Me detengo más o menos en la explicación o en el trabajo con las palabras según las distintas capacidades intelectuales de mis alumnos.	
39	Ayudo a los estudiantes que no dominan el español utilizando palabras menos formales (ej. <i>tiene</i> por <i>comprende</i> o <i>abarca</i> –; características por <i>rasgos</i>).	
40	Con frecuencia hago que mis estudiantes reformulen lo que expresan oralmente o por escrito para que mejoren la expresión de los conceptos.	

41	Animo a los estudiantes a emitir juicios sobre las palabras: cuestionar, por ejemplo, si es adecuada al registro, si tiene connotaciones, etc.
42	Explico en voz alta ante los estudiantes los mecanismos mentales que pongo en marcha en la resolución de problemas de vocabulario.
43	Hago que mis estudiantes expliquen los mecanismos mentales que ponen en marcha en la resolución de problemas de vocabulario.
44	Enseño estrategias para que mis alumnos sean autónomos en su aprendizaje del vocabulario.
45	Enseño cómo deben expresar por escrito los conceptos en mis asignaturas.
46	Compruebo oralmente que los alumnos han entendido el significado de las palabras.
47	Creo oportunidades en clase para que mis estudiantes utilicen las nuevas palabras de forma oral.
48	Creo oportunidades para que mis alumnos utilicen las nuevas palabras de forma escrita.
49	Observo y analizo el comportamiento de los estudiantes al resolver problemas léxicos.

Análisis comparativo del uso de marcadores metadiscursivos en la evaluación formativa y sumativa online *

A comparative analysis of the use of metadiscourse markers in online formative and summative assessment

M^a Luisa Carrió-Pastor

Universitat Politècnica de València

lcarrio@upv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3040-5362>

DOI: 10.17398/1988-8430.34.261

Fecha de recepción: 15/03/2021

Fecha de aceptación: 26/04/2021



Carrió-Pastor, M. L. (2021). Análisis comparativo del uso de marcadores metadiscursivos en la evaluación formativa y sumativa online, *Tejuelo*, 34, 261-292.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.261>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación IAMET (referencia FFI2016-77941-P).

Resumen: Se propone en este artículo comparar la efectividad de la evaluación formativa y la evaluación sumativa al evaluar la comunicación en la realización de tareas online. Para ello, se diseñaron diferentes tipos de tareas online que los/as alumnos/as tenían que realizar en dos asignaturas, una del primer semestre y otra del segundo en el mismo curso académico. En el primer semestre se aplicó la evaluación sumativa al grupo de control y en el segundo semestre la evaluación formativa al grupo experimental. Se realizó este experimento con alumnos de posgrado cuya lengua materna era el chino y tenían que realizar las tareas en español. Con el fin de identificar y analizar los resultados del experimento se tuvieron en cuenta varios parámetros como el uso de marcadores metadiscursivos, la interacción con el profesor y la comunicación efectiva. Los/as alumnos/as realizaron las tareas de forma progresiva y se compararon los resultados en el grupo de control y el experimental. Se comentaron los resultados con el fin de identificar si se observaban diferencias en el uso de marcadores metadiscursivos y se extrajeron las conclusiones del estudio.

Palabras clave: evaluación sumativa; evaluación formativa; marcadores; metadiscursivo; hablantes no nativos.

Abstract: In this paper, my main aim is to compare the effectiveness of formative assessment and summative assessment of communicative skills in online tasks. Different types of online tasks were designed to be done by students in two subjects in the first and second semester of an academic year. Summative assessment was carried out in the subject of the first semester to the control group. In the second semester, formative assessment was performed in another subject to the experimental group. This experiment was performed to graduate students whose mother tongue was Chinese and had to write the tasks in Spanish. In order to identify and analyse the results of the experiment, several aspects were taken into account, such as the use of metadiscursive markers, interaction with the teacher, and effective communication. The students did the tasks progressively and the results were compared in the control and experimental groups. The results were commented in order to identify if differences were observed in the use of metadiscursive markers and the conclusions of the study were drawn.

Keywords: summative assessment; formative assessment; markers; metadiscourse; non native speakers.

I

ntroducción

Este estudio se ha realizado en un momento en que corresponde cuestionarnos la forma en que enseñamos, lo cual nos lleva a afrontar nuevos retos y horizontes en la investigación en didáctica de la lengua. La pandemia ocasionada por el COVID-19 ha hecho que los docentes se plateen nuevos experimentos y formas de enseñar. En este trabajo se estudia el uso de los marcadores metadiscursivos en la contestación a tareas por parte de alumnos cuya lengua materna no es el español; es decir, se evalúa no solo su conocimiento, si no también su capacidad persuasiva y comunicativa. Para ello se realizaron tareas de evaluación formativa y de evaluación sumativa con el fin de comparar el uso de los marcadores discursivos en sus respuestas a las diversas tareas. Ello nos ayudó a identificar qué forma de evaluación podría ser más efectiva y si se mejoraba su forma de comunicación en la lengua meta tras el proceso de la evaluación sumativa y el de la formativa.

En este estudio se tiene en cuenta la importancia de dominar el uso de los marcadores metadiscursivos (Hyland, 2005) para lograr una

comunicación efectiva. Es por ello que, partiendo de una evaluación sumativa, me percaté de la dificultad de los sinohablantes para poder comunicarse de forma correcta en una titulación cuya lengua vehicular es el español y diseñé actividades que permitían la evaluación formativa para poder comprobar si se mejoraba la producción de actividades por parte de los/as alumnos/as cuya lengua materna es el chino.

En este artículo se muestra el experimento que se llevó a cabo con el fin de comparar dos tipos de evaluación en una situación en la que no se podía tener interacción con los/as alumnos/as por la pandemia del COVID-19 y se debía de evaluar en una plataforma online con fines educativos. Después de esta experiencia, en este artículo se propone comparar la efectividad de la evaluación formativa y la evaluación sumativa en la realización de tareas en español online por hablantes no nativos.

Los objetivos de este análisis son, por un lado, comparar dos tipos de evaluación para identificar su eficacia en lo que respecta al uso de la lengua española por parte de hablantes no nativos. Por otro, se pretende determinar si el uso de los marcadores metadiscursivos y, con ello, la capacidad expositiva y persuasiva de los/as alumnos/as, mejora con la evaluación formativa. El tercer y último objetivo es analizar la interacción entre profesores y alumnos en las actividades online, así como si la comunicación fue efectiva, identificando patrones. Como consecuencia, las preguntas de investigación que se plantean son las siguientes:

- a) ¿Es efectiva la evaluación formativa para mejorar la comunicación en una lengua extranjera?
- b) ¿Qué tipo de interacción entre profesor y alumno en la evaluación formativa es más efectiva y produce más actos comunicativos?

Para lograr los objetivos trazados y contestar a las preguntas de investigación, este artículo se ha dividido en varias secciones. En primer lugar, se describen los marcadores metadiscursivos y su papel en la comunicación efectiva. A continuación, se identifican las características

de la evaluación formativa y la evaluación sumativa y cómo se aplican en la enseñanza de lenguas. Una vez finalizada la revisión de la fundamentación teórica, se describe el material recopilado y el método utilizado. En la siguiente sección se detallan y comentan los resultados del análisis, para finalizar con las conclusiones que responden a los objetivos y las preguntas de investigación.

1. Los marcadores metadiscursivos

La conceptualización pragmática del uso de las lenguas es un aspecto ampliamente estudiado. Específicamente, Crystal (1997, p. 301) la define como “[...] the study of language from the point of view of users, specially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”. Con el fin de identificar la competencia pragmática de los hablantes de una lengua, se suele distinguir entre la sociopragmática, es decir, conocer las normas y convenciones sociales del uso de una lengua, y la pragmalingüística, que implica saber utilizar la lengua de forma adecuada para poder realizar correctamente diferentes actos de habla de forma convencional (Roever, 2014).

Esta fundamentación teórica sobre la pragmática es la que subyace en los estudios interlingüísticos e intralingüísticos (Connor, 1996, Carrió-Pastor, 2021), pilares de la evaluación del uso de la pragmática en una lengua extranjera. Uno de los aspectos que ha despertado más interés en los análisis pragmáticos es el uso del metadiscurso, tanto estudiando cómo se utiliza en la lengua materna (Thompson, 2001, Hyland, 2005, Mur-Dueñas, 2011, Salas Valdebenito, 2015, Carrió-Pastor, 2016a, 2019) como en la lengua extranjera (Connor, 1996, Carrió-Pastor, 2016b, 2021). Estos estudios han identificado marcadores discursivos que se utilizan en el lenguaje académico para guiar al lector o persuadirlo sobre sus ideas y se basan en los estudios de Halliday (1998) sobre la interpretación social de la lengua.

Existen varias definiciones del metadiscurso, entre ellas destacamos las apuntadas por Connor (1996, p. 94) “[...] el metadiscurso le permite al escritor mostrar al lector cómo las partes del texto se relacionan entre sí y expresar su propia evaluación del contenido y su actitud”, o por Hyland (1998):

[...] metadiscourse is not an independent stylistic device which authors can vary at will. It is integral to the contexts in which it occurs and is intimately linked to the norms and expectations of particular cultural and professional communities. Writing is a culturally situated social activity and effective metadiscourse use is critically dependent on a rhetorical context and the writer's observation of appropriate interpersonal and intertextual relationships. To understand the pragmatics of metadiscourse, then, it must be located in the settings which determine its use and give it meaning (p. 438).

Por lo tanto, los aspectos a destacar en el uso adecuado del metadiscurso son el contexto, el género y la adecuación lingüística a la situación comunicativa para, con ello, lograr la interacción con el oyente. Muchos de los estudios sobre el metadiscurso identifican dos categorías con dos funciones distintas (Thompson, 2001, Hyland, 2005, Mur Dueñas, 2011). Por un lado, la categoría textual, que es la que aglutina los marcadores discursivos que sirven de apoyo para estructurar y darle forma al discurso, tales como los conectores, ejemplificadores, secuenciadores, etc., cuyo fin es conferir coherencia y cohesión a la lengua. Por otro, en la categoría interpersonal se incluyen los marcadores discursivos que confieren un significado determinado al texto y que ayudan al emisor a persuadir al receptor y a crear una imagen de sí mismo, como, por ejemplo, los atenuadores, los enfatizadores, etc.

El uso de los marcadores metadiscursivos en español ha sido de interés para diversos investigadores como Briz (2007), Albelda y Cesteros (2011), Salas Valdebenito (2015), Moya y Carrió-Pastor (2018) y Flores (2020). Estos investigadores han identificado los diferentes marcadores metadiscursivos en diversos contextos para proporcionarnos sus distintas funciones con el fin de conocer en profundidad las implicaciones pragmáticas de la comunicación. En este artículo se han tenido en cuenta estos estudios para identificar y conocer

la función de los marcadores metadiscursivos y, con ello, ayudar a hablantes no nativos a mejorar la comunicación en español.

Las dos categorías apuntadas anteriormente se dividen en varias subcategorías que identifican la función de los marcadores y específicamente como se han de utilizar en el discurso. Respecto a la categoría textual, podemos identificar las siguientes subcategorías, que se pueden ver en la tabla 1:

Tabla 1

Subcategorías de los marcadores textuales

Metadiscurso textual	Definición	Tipos
Marcadores lógicos	Relacionan unos elementos con otros, enlazando los enunciados y guiando el procesamiento de la información	Aditivos Adversativos Consecutivos
Códigos de glosa	Explican el significado de la proposición	Reformulación Ejemplificación
Secuenciadores	Secuenciación del discurso, marcan el ritmo de la argumentación	-
Topicalizadores	Indican el tema, focalizando la atención sobre el punto principal	-
Marcadores del discurso	Guián al receptor no desde el punto de vista de la coherencia de los párrafos, sino de todo el texto	-
Enunciadores	Indican la intención del hablante	-
Endofóricos	Apuntan o señalan, en forma anafórica o catafórica, a otras partes del discurso	Anafóricos Catafóricos
Evidenciales	Indican que existen evidencias de lo indicado en una proposición	Personales Impersonales

Fuente: Carrió-Pastor (2020)

Respecto a los marcadores lógicos, las diferencias entre ellos se basan en que los marcadores aditivos añaden información, algunos ejemplos son: *además, por otro lado*, etc., Los marcadores adversativos o de contraste contraponen un sentido a otro, algunos ejemplos son: *sin embargo, pero*, etc. y los marcadores continuativos o consecutivos tienen un valor de cohesión interna, ejemplos son: *pues, por ese motivo*, etc.

Los códigos de glosa se dividen en marcadores de reformulación, que reformulan una idea como son: *es decir, en concreto, esto es*, etc. y en marcadores de ejemplificación, los cuales muestran ejemplos al receptor, algunos ejemplos son: *como, tales como*, etc.

Algunos ejemplos de los secuenciadores son *primero, segundo, a continuación, finalmente*, etc. Ejemplos de los topicalizadores son: *en cuanto a, respecto a*, etc. Los marcadores del discurso son elementos como *hasta ahora, en resumen*, etc. Los enunciadores más comunes son *vamos a, seguimos*, etc. Respecto a los marcadores endofóricos, los anafóricos se refieren a partes anteriores del discurso, algunos ejemplos son: *por ejemplo, anterior, previo, al principio, antes*, etc. y los catafóricos a partes del discurso posteriores, que se realiza con los marcadores: *por ejemplo, siguiente, seguidamente, a continuación*, etc.

En lo que concierne a los marcadores evidenciales, se ha adoptado la concepción de Hyland (2005), aunque existan otros estudios que utilizan este término para referirse a diversas interpretaciones funcionales. Respecto a los personales, indican la evidencia en modo de persona, con marcadores como: *como señala X*. Los impersonales se usan para referirse a una tabla, un gráfico o figura como evidencia, por ejemplo, con: *como se indica en la tabla*, etc.

La segunda categoría de marcadores metadiscursivos, la interpersonal, se divide en las subcategorías que se ven en la tabla 2:

Tabla 2
Subcategorías de los marcadores interpersonales

Metadiscurso interpersonal	Definición	Tipos y ejemplos
Atenuadores o mitigadores	Mitigan la opinión o aseveración del emisor, con el fin, muchas veces de persuadir al receptor	<i>poder, considerar, intentar, apuntar, bastante, casi, etc.</i>
Intensificadores o enfatizadores	Enfatizar la opinión o la proposición que se realiza	<i>mostrar, determinar, constatar, cierto, evidente, etc.</i>
Marcadores actitudinales	Expresan la evaluación o apreciación que el hablante hace de los hechos explicados en una proposición	<i>principal, importante, relevante, gran, necesario, bueno, adecuado, etc.</i>
Marcadores relacionales	Involucran a los receptores en el discurso y se dirigen a ellos, hacen que el receptor se sienta parte del mensaje y que se involucre en la comunicación	Directivos personales: <i>comencemos, miremos, vosotros, etc.</i> Directivos: <i>deber, haber que, etc.</i>
Automenciones	Se refieren a los narradores de la comunicación	Referencias personales: <i>comenzamos, nuestro, etc.</i> Autocitas

Fuente: Carrió-Pastor, 2020

Los marcadores metadiscursivos forman parte intrínseca de la comunicación, ya que los hablantes utilizamos estos recursos retóricos que nos permiten organizar el pensamiento y, de la misma forma, convencer o persuadir a los receptores del mensaje de nuestras intenciones. Por ello, utilizar los marcadores metadiscursivos de forma correcta es esencial para la comunicación e interacción. Han de ser utilizados de forma efectiva por los hablantes no nativos de una lengua, puesto que pueden tener una forma y/o función distinta en cada lengua. Por ello, es importante evaluar de forma eficaz el uso de una lengua

extranjera para poder identificar los usos pragmáticos incorrectos. En este estudio se ha tenido en cuenta esta taxonomía de los marcadores metadiscursivos basada, sobre todo, en la tradición de estudios sobre la lengua inglesa, la cual hemos adaptado al análisis del español, valorando la función comunicativa de los marcadores y la intención del autor con respecto al lector.

2. La evaluación sumativa y la evaluación formativa

Otros dos aspectos que se han tenido en cuenta en este estudio son la evaluación sumativa y la evaluación formativa. La forma en que se lleva a cabo la evaluación de un proceso de aprendizaje es esencial para poder cumplir los objetivos que se diseñan en el programa. En las instituciones de educación superior se les suele solicitar a los profesores que evalúen el rendimiento de los/as alumnos/as de forma numérica, sin tener en cuenta el proceso previo que se ha llevado a cabo antes de la evaluación final. En este estudio comparamos el proceso y los resultados de la evaluación sumativa y la evaluación formativa; para ello, primero vamos a describir las diferencias entre los dos tipos de evaluaciones y las principales investigaciones llevadas a cabo en la evaluación sumativa y la evaluación formativa, teniendo en cuenta también los estudios llevados a cabo sobre la evaluación formativa online.

En lo que respecta a la evaluación sumativa, se basa en identificar una nota media en la que se incorporan los resultados que se obtienen al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Se tienen en cuenta los diferentes actos de evaluación realizados para medir los conocimientos de los/as alumnos/as y su función es determinar si se han logrado los objetivos del programa de una asignatura. Así mismo, aporta una nota exacta de cada alumno que nos permite identificar un valor con el que podemos comparar el aprendizaje de un alumno con el del resto.

Mediante la evaluación sumativa se valora el rendimiento global del alumno y del proyecto educativo y se tiene en cuenta un punto de

referencia para identificar el rendimiento, como, por ejemplo, la nota mínima es 0 o D y la máxima es 10 o A. Con ello se sabe si el alumno ha adquirido los conocimientos, destrezas y competencias previstos por el profesor y puede continuar con posteriores aprendizajes o, si, por el contrario, no los ha adquirido y ha de continuar con ese aprendizaje, ya que se ha de asegurar que los/as alumnos/as alcanzan las metas educativas propuestas. La evaluación sumativa se mide con puntos o calificaciones y se realizan a través de exámenes escritos o pruebas orales.

Por otro lado, la evaluación formativa tiene como objetivo acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje y proporcionarle retroalimentación de las tareas realizadas. Granberg et al. (2021) nos indican lo siguiente:

When putting formative assessment into practice, the teacher gathers evidence of the students' learning, and based on the identified learning needs, adapts instruction or feedback to meet these needs. The students may also be the agents of these formative assessment practices through peer assessment and self-assessment, including feedback to their peers or themselves. The teacher's role in accomplishing a formative assessment practice in which the students are active agents in the core formative assessment processes is to help students become motivated and proficient in carrying out these processes. In addition, in order for formative assessment practices to be most effective, the teacher may work together with the students to achieve a mutual understanding of the learning goals and establish criteria for attainment of these goals (p. 1).

Con ello, los/as alumnos/as van aprendiendo a la vez que son evaluados, avanzando en el aprendizaje a través de la evaluación, que deja de ser un acto realizado por el profesor y se convierte en un proceso evaluador en el que están involucrados los/as alumnos/as y los profesores. Con este tipo de evaluación se identifican las áreas o aspectos a mejorar basándose en una forma de aprender constructiva. Las pruebas más comunes son ejercicios en los que los/as alumnos/as realizan resúmenes, explicaciones, mapas conceptuales, etc. Varios son los investigadores que apoyan este tipo de evaluación, como Black (2015) y Sutton (2010). Este último, en concreto identifica las siguientes acciones a llevar a cabo (Sutton, 2010, p. 355):

1. Planificación: el propósito de la planificación de los profesores ha de ser la enseñanza, no el cumplir objetivos.
2. Cuestionamiento: uno de los propósitos de la evaluación formativa es animar a los/as alumnos/as a pensar y cuestionar lo que aprenden.
3. Las notas y la retroalimentación: Los profesores han de establecer criterios claros que sean comprendidos por los aprendices.

Si comparamos los dos tipos de evaluación, algunos investigadores (Gulikers et al., 2013) proponen que haya una alienación entre la evaluación sumativa y formativa, con lo cual los profesores tendrían que adaptarse a las nuevas formas de evaluación. Indican que “[...] teachers never thought of formative assessment as being inevitable connected to the content or form of the summative assessment” (Gulikers et al., 2013, p. 122). Por lo tanto, recomiendan que los profesores planteen la incorporación de la evaluación formativa como parte del sistema educativo en el que incorporan aspectos innovadores que aplican de igual forma a la evaluación sumativa que es la que se realiza mayoritariamente en la actualidad. En la Figura 1 se muestra una propuesta de alienación de la evaluación formativa, comparando ideas preconcebidas sobre la evaluación formativa con lo que realmente ha de implantarse:

Figura 1

Propuesta de evaluación formativa centrada conceptualmente

Table 1

Prerequisites conceptual changes for more aligned formative assessment (FA) practices

Current conceptions	Conceptions aligned to outcome-based framework and NSAF of authentic performance assessments
1. Thinking about FA ^a in terms of current educational situation	Thinking about FA in terms of the educational innovation (competence-based education)
2. Input/discipline oriented thinking	Outcome-oriented thinking
3. Thinking in proofs of knowledge per course	Thinking in student activities showing performance of outcomes
4. Seeing the purpose of FA as justifying and checking the curriculum: all courses should be represented (isolated from summative assessment)	Seeing the purpose of FA as monitoring and coaching students' development towards the summative assessment
5. Seeing FA as obligatory preconditions for the summative assessment ("conditional portfolio")	Seeing FA as learning opportunities for students and teachers to improve students' preparation and practice for their summative assessments
6. Thinking only about the content of formative assessments (FA as a product)	Viewing FA as integral part of a whole educational system (i.e. as more than a product)
7. Thinking about FA as the end of instruction	Thinking about FA as part of instruction
8. Seeing FA practices as the responsibility of teachers and examination secretaries dealing with assessments and quality assurance	Thinking of roles of other stakeholders (i.e., students, workforce) next to teachers in developing and using the FA

^a FA = formative assessment.

Fuente: Gulikers et al., 2013, p. 121

En la figura se destaca que la evaluación formativa es parte de la innovación educativa y que su fin último es la educación integral del alumno, siendo parte de la instrucción. Gulikers et al. (2013) así como Yin y Buck (2019) enfatizan que se ha de considerar la combinación de la evaluación formativa y sumativa desde un punto de vista colaborativo, en el que la planificación, las acciones, la observación y la reflexión son esenciales. La colaboración se puede realizar de forma conjunta con otros profesores o entre los/as alumnos/as y los profesores e incluso los padres (Pine, 2009), con el fin de armonizar el uso de la evaluación sumativa y la formativa.

La tecnología también juega un papel importante en la combinación de los dos tipos de evaluaciones sobre todo actualmente, ya que nos vemos forzados a evaluar con el uso de plataformas online o herramientas tecnológicas. Mohamadi (2018) compara la efectividad de la evaluación sumativa y formativa de la escritura llevada a cabo de forma online, indicando que la evaluación formativa realizada en grupos de alumnos mejora la forma en que interaccionan y cómo desarrollan la producción final, ya que se ofrece retroalimentación no solo de los profesores, sino también de los compañeros. Este autor destaca que la interacción entre los/as alumnos/as facilita que el profesor observe sus progresos, así como le ayuda a diseñar el siguiente paso en el aprendizaje.

Así pues, nos encontramos actualmente con que en la mayoría de las universidades españolas se suele utilizar un modelo de evaluación sumativa, puesto que tradicionalmente es la que nos ha indicado una nota final de cada alumno que nos facilita saber en qué grado se ha esforzado, lo que ha comprendido en clase y de qué forma lo puede transmitir. Sin embargo, los investigadores sobre evaluación son conscientes de la importancia de introducir nuevas formas de valorar el aprendizaje de los/as alumnos/as y, por lo tanto, la aplicación de la evaluación formativa ha generado interés. Entre los diversos estudios sobre este tema destacamos los de Black (2010), Tillema (2010), Marshall (2010); sobre todo ha habido una gran muestra de interés en los últimos diez años, como lo demuestran Havnes et al. (2012), Panadero y Johnson (2013), Hamodi et al. (2015), Talanquer (2015),

Meusen-Beekman et al. (2016), Pla-Campas et al. (2016), De la Hoz Ibacache (2016), Andersson y Palm (2017) y Hansen y Ringdal (2018). Estos estudios destacan los aspectos positivos de la evaluación formativa describiendo diversos experimentos llevados a cabo en distintos niveles de enseñanza y prestando especial atención a cómo adaptan y aplican los profesores esta nueva forma de evaluación.

Más recientemente, investigadores como Van der Kleij (2019), y Yang (2019), Hansen (2020), Schildkamp et al. (2020) y Granberg et al. (2021) inciden en los efectos de la evaluación formativa en los profesores y los/as alumnos/as, destacando hallazgos sobre la auto-regulación del aprendizaje. Como indican Xiao y Yang (2019, pp. 39-41): “Self-regulated learners are able to define their goals of learning and pursue actions of knowledge on their own initiative [...] formative assessment and feedback have the potential to help students become self-regulated learners”. Así pues, la auto-regularización sería uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta como fruto de la evaluación formativa.

Para finalizar con los estudios que se han tenido en cuenta en este artículo, el uso de la tecnología en la evaluación formativa ha sido de interés para diversos investigadores. Concretamente, el uso de plataformas online que se utilizan para la evaluación formativa ha permitido que se realicen varios experimentos. Varias investigaciones como las de Pellegrino (2010), Costa et al. (2010), Pachler et al. (2010), Gikandi et al. (2011), Wilson et al. (2017) y Fernando (2018, 2020) nos detallan sus ventajas e inconvenientes. Estos autores han destacado principalmente que la tecnología favorece la evaluación formativa y el aprendizaje. Sobre todo, destacan que existe una interacción más inmediata entre el alumno y el profesor, así como la evaluación entre pares, aunque algunos reconocen que la evaluación formativa automatizada no es tan fiable y, en ocasiones, desmotiva a los/as alumnos/as si la interacción en el proceso de la evaluación no es efectiva. Sobre todo, se destaca la importancia del uso de la tecnología en la evaluación formativa en las universidades (Gikandi et al., 2011), ya que los/as alumnos/as son capaces de autorregular su aprendizaje de forma más eficaz y ello conlleva que la evaluación formativa sea más

efectiva que la sumativa, ya que les motiva más y les fuerza a seguir un ritmo de aprendizaje constante y no están pendientes de un examen final.

3. Material y método

A continuación, en esta sección se describen el material, participantes y el método utilizado para el experimento que se ha llevado a cabo con el fin de comparar la evaluación sumativa y formativa llevada a cabo de forma online en un ámbito universitario.

3. 1. Material y participantes

Para este estudio se seleccionaron y analizaron dos corpus. Por un lado, un corpus estaba compuesto por tareas de la evaluación sumativa de una asignatura realizadas por sinohablantes durante el primer cuatrimestre del curso 2020-21 en un título de posgrado de la Universitat Politècnica de València. Este corpus se recopiló para estudiar lo que denominamos el grupo de control.

El segundo corpus incluía las actividades que se realizaron para la evaluación formativa de los mismos alumnos en otra asignatura del segundo cuatrimestre de ese curso y título de posgrado. Este corpus se recopiló para analizar el que denominamos grupo experimental.

Así pues, todo el material para el estudio comparativo se recopiló durante el primer y segundo cuatrimestre del curso en dos asignaturas diferentes. Los participantes que colaboraron en el estudio fueron, en el primer cuatrimestre, 24 alumnos/as chinos/as que se matricularon en el Máster en Lenguas y Tecnología de la Universitat Politècnica de València, veinte eran mujeres y cuatro hombres. Su edad estaba comprendida entre 24 y 30 años, hablaban español a nivel de usuario avanzado y realizaron todos los exámenes en lengua española.

En el segundo cuatrimestre, el grupo que fue estudiado estaba compuesto de un total de dieciocho alumnas chinas, que eran parte de

las matriculadas en la asignatura del primer cuatrimestre. Todas las clases eran impartidas en español y las actividades y la retroalimentación se realizaban en español. Su edad estaba comprendida entre 24 y 28 años.

Los alumnos y las alumnas se inscriben en el Máster para adquirir nociones de lingüística, pero evaluar sus tareas y exámenes, para llevar a cabo una correcta interpretación y evaluación, lleva implícito la corrección de contenido y también de la lengua española. Todos/as los/las alumnos/as sinohablantes del Máster son admitidos con una certificación de nivel C1 en la lengua española. Cada curso académico se reciben muchas solicitudes por parte de alumnos/as chinos/as, ya que desean ser docentes o dedicarse a la traducción en China y finalizar un máster en España es un mérito notable para su currículum. Son conscientes de las dificultades que la comunicación en otra lengua implica, pero están muy motivados, ya que su intención es perfeccionar su español.

Su actitud en todo el proceso de la investigación fue muy positiva y estuvo motivada porque deseaban comprender las distintas formas de evaluación que llevábamos a cabo, es decir, aprendían a la vez que participaban en el experimento.

3. 2. Método

Para recopilar los dos corpus, el del grupo de control y el del experimental, se aplicaron dos tipos de evaluación a estos alumnos con el fin de comparar sus avances en la adquisición de capacidades comunicativas. Para ello, al inicio del curso se diseñaron las actividades del grupo de control y del grupo experimental. Las actividades de la evaluación sumativa de la asignatura del primer cuatrimestre eran las que se estaban realizando tradicionalmente en las dos asignaturas y se revisaron para comprobar si se adecuaban al experimento. La evaluación en las dos asignaturas se realizó online. La evaluación de las actividades escritas se hizo a través de la plataforma *PoliformaT*, que es la versión 11.3 de Sakai, y la de las actividades orales a través de *Microsoft Teams*. *PoliformaT* está compuesta de varias secciones o

unidades en las que se incluyen las tareas o actividades a realizar por los/las alumnos/as. Véase en la Figura 2 la interfaz de una de las asignaturas:

Figura 2.
Interfaz de PoliformaT



Fuente: PoliformaT

Como se puede observar en la Figura 2, las unidades, la información sobre la asignatura, las tareas y exámenes están disponibles en el menú de la izquierda. Esta herramienta incluye un chat y un foro para realizar actividades grupales, así como una sección de video apuntes en la que los docentes pueden grabar sus clases y ponerlas en un repositorio. Así mismo, se puede tener acceso como profesora a las estadísticas de ese espacio, pudiendo identificar cuáles son las secciones más visitadas por los/as alumnos/as.

Las distintas actividades o tareas se diseñaron teniendo en cuenta las indicaciones sobre las cuestiones pragmáticas de la escritura indicadas por Fordyce (2013), Aull (2015) y Liu y Stapleton (2018), así como las consideraciones sobre las actividades propuestas para efectuar la evaluación formativa de Gulikers et al. (2013), Hamodi et al. (2015), Fernando (2018) y Yin y Buck (2019). Se diseñaron un total de diez tareas en cada asignatura. Se tuvo en cuenta que en el grupo de control las tareas se evaluaban de forma sumativa y, por ello, se diseñaron las siguientes pruebas: dos exámenes escritos, cuatro en formato test para

que fueran contestados por los/as alumnos/as online después de cada unidad, dos proyectos y una memoria. Adicionalmente, se realizó un examen oral en la plataforma *Microsoft Teams*. Todas las actividades se evaluaron con un rango que variaba desde 0 (mínimo) a 10 (máximo) y la nota final (rango 0-10) resultaba de calcular el peso ponderado de cada actividad y sumarlas para obtener la nota global.

En el grupo experimental se diseñaron diez tareas teniendo en cuenta que se realizaba una evaluación formativa. Las actividades creadas para tal fin fueron: una tarea colaborativa grupal de discusión en el chat sobre uno de los temas aprendidos en clase, dos tareas basadas en estudios de casos, que se tenían que contestar de forma colaborativa con el profesor, tres de ellas que eran un debate por el foro y cuatro tareas que eran exposiciones orales realizadas en la plataforma *Microsoft Teams* sobre temas tratados en cuatro unidades distintas. Las exposiciones orales se evaluaron proporcionándole retroalimentación a los/as alumnos/as: los/as alumnos/as lo hicieron por el chat y el profesor directamente. La nota final de la asignatura se calculó teniendo en cuenta la participación en las actividades, el producto final de cada tarea, la consecución de las competencias de las asignaturas y la retroalimentación que recibían de los compañeros y la profesora.

Una vez finalizadas las veinte tareas adecuadas a cada tipo de evaluación, se procedió a recopilar las realizadas por los/as alumnos/as después de acabar las clases de las asignaturas del primer y segundo cuatrimestre (las asignaturas se imparten de forma intensiva en un mes) para componer el corpus del grupo de control y el corpus del grupo experimental. A continuación, se recopilaron las distintas evaluaciones y resultados para comparar el progreso de los/as alumnos/as durante el desarrollo de las dos asignaturas. Seguidamente, se estudió el uso de los marcadores textuales e interpersonales en el grupo de control y el experimental para identificar si se detectaban diferencias en los dos corpus analizados con el fin de analizar su capacidad expositiva y persuasiva. Por último, se analizaron los chats de las asignaturas y el foro para identificar la interacción entre profesores y alumnos durante las actividades que se realizaban online, prestando especial atención a los actos comunicativos.

Los resultados de los análisis se reflejaron en tablas que muestran el rendimiento de los/as alumnos/as, el uso de marcadores metadiscursivos en las tareas, y la interacción realizada en los dos grupos con el profesor y entre los/as alumnos/as. Para finalizar esta investigación, en las conclusiones se comentaron los objetivos conseguidos y se contestaron las preguntas de investigación.

4. Resultados y discusión

Los resultados del análisis se han descrito teniendo en cuenta los distintos objetivos que se trazaron en este artículo. Se han comparado en cada sección los resultados del grupo de control y el grupo experimental.

4. 1. Resultados del rendimiento de los/as alumnos/as

Una vez recopiladas y analizadas las tareas y calculado el rendimiento por tareas, la Tabla 3 muestra los resultados del grupo de control y el experimental:

Tabla 3.

Rendimiento por tareas

Tareas	Nota media del grupo de control	Nota media del grupo experimental
Actividad 1	7,6	8,0
Actividad 2	6,5	8,5
Actividad 3	6,3	8,7
Actividad 4	6,4	8,8
Actividad 5	5,9	8,6
Actividad 6	6,8	8,9
Actividad 7	7,3	8,0
Actividad 8	7,2	8,7
Actividad 9	7,1	8,6
Actividad 10	7,5	8,9
Nota media total:	6,86	8,57

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, el grupo experimental obtuvo una nota media total mayor en la evaluación formativa recibida al realizar las actividades programadas y comentadas entre los compañeros y/o el profesor. Así mismo, si se analizan las distintas tareas, el grupo experimental es el que ha rendido más en la realización de las tareas. Este hecho podría deberse a que, en general, una de las dificultades de los sinohablantes es que no comprendían completamente las implicaciones de las tareas y cuando se realizó la evaluación de forma sumativa (grupo de control) su rendimiento fue menor. Por el contrario, en el grupo experimental, el profesor y los mismos compañeros explicaron las tareas e interactuaron entre sí para lograr un pleno rendimiento. Las dudas se resolvían, se comentaban las posibles respuestas y se ahondaba en los conceptos que no se habían entendido en las explicaciones. Una muestra de este hecho se puede observar en el ejemplo (1):

(1) *Alumno*: “Ahora tengo una duda. Respecto a la tarea 10, por ejemplo, la primera: La forma de análisis que piensas utilizar en tu Trabajo Fin de Máster (o que te parece más adecuada). Creo que no la entiendo. ¿Cuál es la forma de análisis? ¿Me podrías dar pocos ejemplos? gracias de antemano!” *Profesor*: “La forma de análisis puede ser de análisis cuantitativo, cualitativo, con corpus de observación, etc”.

En la evaluación formativa las alumnas se sintieron respaldadas y se les respondieron sus dudas con el fin de formarles a través de la evaluación. Así mismo, también se observó, en las estadísticas que arroja *PoliformaT*, que el tiempo medio de estancia por visita de las alumnas del grupo experimental es de 49 minutos, mientras que esta cifra es de 25,8 minutos en los/as alumnos/as del grupo de control. Por lo tanto, esto podría significar que las alumnas que recibieron una evaluación formativa estuvieron más tiempo consultando el material online para realizar las actividades que los/as alumnos/as del grupo de control al que se realizó una evaluación sumativa y esto puede haber influido en sus resultados finales.

4. 2. Uso de los marcadores metadiscursivos en las tareas

Una vez recopiladas todas las actividades se identificaron los marcadores textuales e interpersonales utilizados en el grupo de control y el grupo experimental, para comparar las diferencias en el uso y, por lo tanto, su capacidad comunicativa, si lo habían hecho de forma efectiva o no mediante el uso de elementos retóricos. Para extraer estos resultados se recopilaron un total de 70.800 palabras de cada corpus. Se recopiló el mismo número de palabras para que los resultados fueran representativos y no fuera necesario normalizarlos. Los marcadores metadiscursivos identificados se muestran en la Tabla 4 por grupos y tipo de marcador:

Tabla 4

Rendimiento por tareas

Marcadores	Grupo de control	Grupo experimental
<i>Textuales</i>	1.660	2.228
• Lógicos	423	514
• Códigos de glosa	212	253
• Secuenciadores		
• Topicalizadores	289	432
• Marcadores del discurso	248	321
• Enunciadores	183	254
• Endofóricos	98	112
• Evidenciales	125	235
	82	107
<i>Interpersonales</i>	1.277	1.477
• Atenuadores	288	320
• Enfatizadores	354	432
• Actitudinales	479	510
• Relacionales	67	113
• Automenciones	89	102
Total	2.937	3.705

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la Tabla 4 que tanto el grupo experimental como el de control utilizan más marcadores textuales, hecho ya constatado por otros investigadores en otros corpus (Hyland, 2005), por lo tanto, esto no sería una característica a destacar ya que es un caso recurrente en las lenguas.

Centrándonos en las diferencias entre los dos grupos de alumnos, se observa que a los que se les realizó una evaluación formativa utilizaron más marcadores discursivos que los que recibieron una evaluación sumativa. Este hecho se puede deber a que reciben información sobre sus tareas, se les comentan sus resultados y se les corrige de forma argumentativa. En el caso del grupo de control, los/as alumnos/as recibieron sus notas por la plataforma online, pero, a pesar de darles la opción de revisar los exámenes, ninguno quiso hacerlo. Ello puede deberse a que no existe una tradición cultural en los/as alumnos/as sinohablantes que les empuje a cuestionar los resultados o a recibir retroalimentación, por ello, este experimento fue un reto tanto desde una perspectiva educativa como cultural.

Analizando los casos de marcadores metadiscursivos, se observa que utilizan los dos grupos un total de 6.642 marcadores en 141.600 palabras. Esto representa que usan, globalmente, 46,9 marcadores por 1.000 palabras. Es un valor bajo, pero tenemos que tener en cuenta que estamos analizando el lenguaje de las actividades que, en muchas ocasiones, es directo y no incluye una gran cantidad de expresiones persuasivas, sino expositivas. Si comparamos los resultados por grupos, se observa que el grupo experimental utiliza más marcadores metadiscursivos, con lo cual se puede decir que sus componentes poseen una mayor capacidad argumentativa y persuasiva que el grupo de control.

4. 3. *Interacción con el profesor y entre alumnos*

Para evaluar la interacción y los actos comunicativos entre los/as alumnos/as y entre los/as alumnos/as y los profesores se analizaron los chats y las grabaciones de las presentaciones realizadas en *Microsoft Teams* y el chat y el foro de *PoliformaT*. Los resultados se midieron con los siguientes valores adoptando la escala de Likert: habitual: 2; frecuente: 1,5; raro: 1; pocas veces: 0,5; nunca: 0. Los resultados más habituales en los dos grupos se muestran en la Tabla 5:

Tabla 5*Interacciones*

Interacciones	Grupo de control	Grupo experimental
Chat Teams	raro	habitual
Chat PoliformaT	frecuente	habitual
Foro	nunca	pocas veces
Actividades orales	frecuente	habitual

Fuente: Elaboración propia

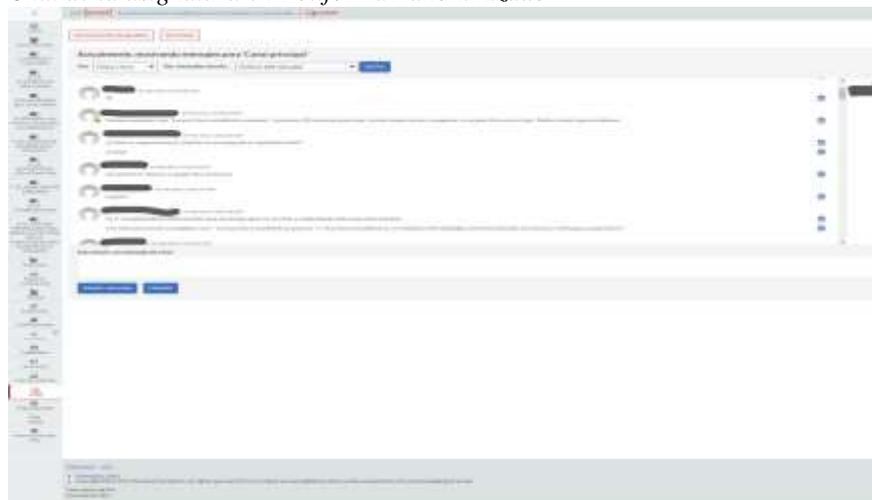
Los/as alumnos/as interactuaron más con los compañeros o los profesores en el grupo experimental. En el grupo de control, los/as alumnos/as participaban en actos comunicativos si consideraban que podían ser puntuados por la actividad. Sin embargo, las alumnas del grupo experimental utilizan el chat de *Teams* para interactuar con el profesor, así como el chat de *PoliformaT* para hacer preguntas sobre un tema o ser graciosos, como se observa en el ejemplo (2):

(2): *Alumno*: “En este caso, querría preguntarle cómo solucionarlo mejor?” *Profesor*: “Ya te lo cambié para que pudieras mandármelo, verdad?” *Alumno*: “Siiii, lo he visto el cambio, muchas gracias 😊, jajaja.”

Como se puede observar, los actos comunicativos son distendidos, sin formalismos, con el profesor. Este ejemplo es del grupo experimental, en el que se observa que no hay tensión y que las alumnas están acostumbradas a hablar con la profesora puesto que lo hacen frecuentemente en la evaluación formativa. La Figura 3 nos muestra un chat y como se desarrolla online en *PoliformaT*:

Figura 3

Chat de la asignatura en PoliformaT anonimizado



Fuente: PoliformaT

A continuación, en la Figura 4 se muestra un chat en *Teams*, en el que se preguntan cuestiones académicas sobre la asignatura. El tono es cordial y distendido, con lo cual se ha logrado la interacción entre alumno y profesor. La interacción entre alumnos se pudo observar más en las exposiciones orales y en el chat de *PoliformaT*. Ello no indica que los/as alumnos/as chinos/as se comuniquen de forma fluida y constante, ya que se observó durante el desarrollo de las clases que para ellos/as la comunicación en español es complicada y prefieren el silencio a la participación. Este silencio se observó que era más acentuado en las clases online síncronas. Por ello, la profesora tenía que utilizar diversas estrategias para propiciar la interacción entre los/as alumnos/as o entre alumnos/as y profesora.

los/as alumnos/as, mejoraba con la evaluación formativa. A través del análisis del uso de los marcadores se ha podido afirmar que el grupo experimental ha utilizado más estrategias retóricas, pero tengo que ser cauta ante esta afirmación ya que se trata de un uso escaso si tenemos en cuenta el total de palabras de los dos corpus. La interacción que se favorece en la evaluación formativa consideramos que es beneficiosa para mejorar la comunicación, como también indican Schildkamp et al. (2020) y Granberg et al. (2021). También considero que el uso de plataformas para la evaluación formativa ha sido beneficioso, ya que los alumnos han participado más en el grupo experimental que en el grupo de control.

Respecto al tercer objetivo, se analizaron las interacciones entre profesores y alumnos en las actividades online, y se comprobó que los/as alumnos/as preferían la interacción en las actividades orales por *Teams* y por el chat de *PoliformaT*. Estas interacciones fueron en un 80% guiadas por el profesor, ya que se comprobó que la interacción espontánea era difícil de conseguir en la asignatura online en los dos grupos.

En resumen, puedo afirmar que la evaluación formativa es más efectiva que la evaluación sumativa para incentivar la comunicación entre alumnos y mejorar la producción de la lengua meta. Este hecho ya ha sido también notado por autores como Gulikers et al (2013) y Yin y Buck (2019). He observado que la interacción entre profesor y alumno en la evaluación formativa es más efectiva que en la evaluación sumativa en las actividades online, aunque como indican Pachler et al. (2010, p. 720) “[...] no technology-based assessment is in itself formative, but almost any technology can be used in a formative way”. Soy consciente de que este estudio ha de ampliarse con más muestras para poder extrapolar los resultados; la razón de en este análisis es aportar valores que pueden ser utilizados en otros estudios para medir la efectividad de distintos tipos de evaluación.

Referencias bibliográficas

Albelda, M., y Cestero, A. (2011). De nuevo sobre los procedimientos de atenuación. *Español Actual*, 96, 121-155.

Andersson, C., y Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.12.006.

Aull, L. (2015). Connecting writing and language in assessment: Examining style, tone, and argument in the U.S. Common Core standards and in exemplary student writing. *Assessing Writing*, 24, 59-73. doi: 10.1016/j.asw.2015.03.002.

Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161-177. doi: 10.1080/0969594X.2014.999643.

Black, P. (2010). Formative Assessment. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 359-364). Elsevier.

Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29(1), 5-40.

Carrió-Pastor, M. L. (2016). A contrastive study of the hedges used by English, Spanish and Chinese researchers in academic papers. En F. Alonso Almeida et al. (Eds.), *Input a word, analyze the world: Selected approaches to Corpus Linguistics* (pp. 477-492). Cambridge Scholars.

Carrió-Pastor, M. L. (2019). Different ways to express personal attitudes in Spanish and English engineering papers: An analysis of metadiscourse devices, affective evaluation and sentiment analysis. *Lodz Papers in Pragmatics*, 15(1), 45-67. doi: 10.1515/lpp-2019-0004.

Carrió-Pastor, M. L. (2020). Conocer la lengua a través de los corpus: la herramienta METOOL, retos para el análisis de los marcadores discursivos. *Pragmalingüística*, 28, 255-274. doi: 10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.13.

Carrió-Pastor, M. L. (2021, en prensa). Emphasising and mitigating statements in linguistics and engineering academic papers written by non-native speakers of English. En I. Kecskes (Ed.), *Cambridge Handbook of Intercultural Pragmatics* (pp. en prensa). Cambridge University Press.

Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Costa, D. S. J., Mullan, B. A., Kothe, E. J., y Butow, P. (2010). A web-based assessment tool for Master students: A pilot study. *Computers & Education*, 54, 1248-1253. doi: 10.1016/j.compedu.2009.11.011.

Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell.

De la Hoz Ibacache, S. (2016). Objetivos y metodologías en los estudios de evaluación formativa de la composición escrita entre el periodo de 1992 y 2014. *Tejuelo*, 24, 31-36. doi: 10.17398/1988-8430.24.1.31.

Fernando, W. (2018). Show me your true colours: Scaffolding formative academic literacy assessment through an online learning platform. *Assessing Writing*, 36, 63-76. doi: 10.1016/j.asw.2018.03.005.

Fernando, W. (2020). Moodle quizzes and their usability for formative assessment of academic writing. *Assessing Writing*, 46, 1-6. doi: 10.1016/j.asw.2020.100485.

Flores, N. (2020). *Linguistic mitigation in English and Spanish: How speakers attenuate expressions*. Routledge.

Fordyce, K. (2013). The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners' use of epistemic stance. *Applied Linguistics*, 35, 6-28. doi: 10.1093/applin/ams076.

Gikandi, J. W., Morrow, D., y Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2333-2351. doi: 10.1016/j.compedu.2011.06.004.

Granberg, C., Palm, T., y Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 1-10. doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100955.

Gulikers, J. T. M., Biemans, H. J. A., Wesselink, R., y van der Wel, M. (2013). Aligning formative and summative assessments: a collaborative action research challenging teacher conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 116-124. doi: 10.1016/j.stueduc.2013.03.001.

Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. S. L. Fondo de cultura económica de España.

Hamodi, C., López Pastor, V. M., y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 147, 146-161.

Hansen, G., y Ringdal, R. (2018). Formative assessment as a future step in maintaining the mastery-approach and performance-avoidance goal stability. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 59-70. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.11.005.

Hansen, G. (2020). Formative assessment as a collaborative act. Teachers' intention and students' experience: Two sides of the same coin, or? *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1-10. doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100904.

Havnes, A., Smith, K., Dyste, O., y Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21-27. doi: 10.1016/j.stueduc.2012.04.001.

Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.

Liu, F., y Stapleton, P. (2018). Connecting writing assessment with critical thinking: An exploratory study of alternative rhetorical functions and objects of enquiry in writing prompts. *Assessing Writing*, 38, 10-20. doi: 10.1016/j.asw.2018.09.001.

Marshall, B. (2010). Formative Assessment and Instructional Planning. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 365-368). Elsevier.

Meusen-Beekman, K. D., Brinke, D. J., y Boshuizen, H. P. A. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled

intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126-136. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.10.008.

Mohamadi, Z. (2018). Comparative effect of online summative and formative assessment on EFL student writing ability. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 29-40. doi: 10.1016/j.stueduc.2018.02.003.

Moya, P., y Carrió-Pastor, M. L. (2018). Estrategias de intensificación en los comentarios digitales sobre noticias. *Spanish in Context*, 15 (3), 369-391. doi: 10.1075/sic.00019.car.

Mur Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43, 3068-3079. doi: 10.1016/j.pragma.2011.05.002.

Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi: 10.1016/j.edurev.2013.01.002.

Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., y Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers & Education*, 54, 715-721. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.032.

Pellegrino, J. W. (2010). Technology and formative assessment. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 43-47). Elsevier.

Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Sage.

Pla-Campas, G., Arumí-Prat, J., Senye-Mir, A. M., y Ramírez, E. (2016). Effect of using formative assessment techniques on students' grades. *Procedia. Social and Behavioural Sciences*, 228, 190-195. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.07.028.

Roever, C. (2014). Assessing Pragmatics. En A. J. Kunnan (Ed.), *Companion to Language Assessment* (pp. 1-15). Wiley.

Salas Valdebenito, M. (2015). Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español. *Revista Signos*, 48 (87), 95-120. doi: 10.4067/S0718-09342015000100005.

Schildkamp, K., Van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., y Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice.

International Journal of Educational Research, 103, 1-16. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101602.

Sutton, R. (2010). Challenges of developing and implementing formative assessment practices in schools. En P. Peterson, E. Baker, y Barry McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Third Edition), (pp. 353-358). Elsevier.

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26, 177-179. doi: 10.1016/j.eq.2015.05.001

Thompson, G. (2001). Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader. *Applied Linguistics* 22(1), 58-78. doi: 10.1093/applin/22.1.58.

Tillema, H. (2010). Formative Assessment in Teacher Education and Teacher Professional Development. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Third Edition) (pp. 563-571). Elsevier.

Van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-189. doi: 10.1016/j.tate.2019.06.010

Wilson, J., Roscoe, R., y Ahmed, Y. (2017). Automated formative writing assessment using a levels of language framework. *Assessing Writing*, 34, 16-36. doi: 10.1016/j.asw.2017.08.002.

Xiao, Y., y Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49. doi: 10.1016/j.system.2019.01.004.

Yin, X., y Buck, G. A. (2019). Using a collaborative action research approach to negotiate an understanding of formative assessment in an era of accountability testing. *Teaching and Teacher Education*, 80, 27-38. doi: 10.1016/j.tate.2018.12.018.

El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso*

The memory and emotion in the acquisition of the reading habit. A case study

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

evamaria.alvarez.ramos@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-6592>

Belén Mateos Blanco

Universidad de Valladolid

mariabelen.mateos@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1283-1552>

Leyre Alejaldre Biel

Columbia University

leyre.alejaldre@columbia.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-0846>

Agustín Mayo-Iscar

Universidad de Valladolid

agustinm@eio.uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-6508>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.34.293

Fecha de recepción: 29/04/2021

Fecha de aceptación: 28/06/2021

Álvarez Ramos, E.; Mateos Blanco, B.; Alejaldre Biel, L., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación «Fractales. Estrategias para la fragmentación en la narrativa española del siglo XXI» (PID2019-104215GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación". Además, ha sido parcialmente apoyado por el Ministerio de Economía Español y Competitividad (MTM2017-86061-C2-1-P) y por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y Fondos FEDER (VA005P17 y VA002G18).

Resumen: Las recientes investigaciones llevadas a cabo por la neurociencia aplicadas concretamente al ámbito educativo ponen de manifiesto cómo nuestro cerebro guarda con una mayor precisión y a un mayor largo plazo aquellos acontecimientos, saberes, experiencias que se relacionan directamente con una emoción (bien sea positiva, bien sea negativa). Pretendemos, a través de este estudio, descubrir si los recuerdos y emociones adscritos a la lectura en la infancia influyen directamente en la adquisición del hábito lector. Para ello se ha efectuado una investigación mixta (a lo largo de 6 cursos académicos) entre el alumnado de cuarto curso de las facultades de educación de la Universidad de Valladolid (Campus de Valladolid y de Segovia) matriculados en las asignaturas Literatura Infantil y Conocimiento del Entorno a Través de la Literatura Infantil. La intención es discernir y mostrar qué tipos de emociones y recuerdos afectan directamente a la lectura y si estos guardan o no una relación constatada con el hábito lector actual.

Palabras clave: hábito lector; neurociencia; neuroeducación; emoción; recuerdo.

Abstract: The recent research carried out by neuroscience applied specifically to the educational field shows how our brain saves with greater precision and in a longer term those events, knowledge, experiences that are directly related to an emotion (either positive, or negative). We intend, through this study, to discover if the memories and emotions ascribed to reading in childhood directly infer the acquisition of the reading habit. To this end, a mixed investigation has been carried out (over 6 academic years) among fourth-year students from the faculties of education of the University of Valladolid (Valladolid and Segovia Campus) enrolled in the subject of Children's Literature and Knowledge of the Environment Through Children's Literature. The intention is to discern and show what types of emotions and memories directly affect reading and whether or not they have a proven relationship with the current reading habit.

Keywords: reading habit; neuroscience; neuroeducation; emotion; memory.

Without the stimulus and guidance of emotion, rational thought slows and disintegrates. The rational mind does not float above the irrational. It cannot free itself to engage in pure reason. There are pure theorems in mathematics, but no pure thoughts that discover them (Wilson, 1998, p. 113)

Introducción

Las investigaciones en el ámbito de las ciencias del cerebro y, más concretamente, las relativas a la neurociencia cognitiva nos permiten aseverar que percibimos el mundo y lo que acontece “a través de los filtros emocionales del cerebro” (Mora, 2013a, p. 1). Hasta la fecha, el ámbito de las emociones y sus aledaños era considerado como superfluo y de una validez exigua frente a la superioridad de la razón. No se concebía el conocimiento, si no era ajeno al sentimiento. En los últimos años, los estudios sobre la emoción se han reactivado enérgicamente, uniéndose a la larga trayectoria ya existente (James, 1884; Marañón, 1920; Damasio, 1999; Le Doux, 1999; Mora, 2013a y 2013b).

Al hilo de estos avances, resulta interesante poner de manifiesto cómo interfiere la emoción en el desarrollo del hábito lector, más concretamente, si ubicamos los sentimientos en los recuerdos infantiles de lectura. Los fenómenos emocionales adscritos a la misma y a sus circunstancias (no solo entra en juego el texto en sí, sino todo el aparato derivado del hecho lector: compañeros, lugares, momentos...) inciden

directamente en el gusto o disgusto lector, así como en los hábitos lectores adultos. Esta “implicación emocional del lector se revela como un componente intrínseco del proceso” (Sanjuán, 2014, p. 165). Aquellas experiencias plenas redundarán en la construcción de lectores, frente a las negativas que disminuirán su presencia, porque es, precisamente, ese el valor de la emoción,

una conducta que incluye todos los cambios que se producen en el cuerpo disparatados por un amplio rango de estímulos que vienen de todo cuanto rodea al individuo (o que también pueden producirse desde la evocación de la memoria de tales estímulos) y que indican recompensas (placer) o castigo (dolor) (Mora, 2013b, p. 65).

Toda emoción conlleva etimológicamente un cambio, que se ve reflejado física y mentalmente: la percepción de algo externo infiere en nosotros mutándonos (James, 1884). Estas conmociones físicas y anímicas no se quedan solamente en eso, estímulos pasajeros que llegan y desaparecen. Llevan aparejado un poso, un residuo que puede promover asociaciones negativas o positivas a los actos que han desencadenado esas emociones.

Los recuerdos, del mismo modo, nos permiten configurar lo que Bayard (2008) concibe como ‘bibliotecas interiores’ o lo que Devetach (2008) denomina ‘textotecas internas’: esos textos construidos “con palabras, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo” (pp. 37-38) y que, además se alimentan de emociones, puesto que estas, en definitiva, son las que sustentan dichos procesos de memoria (Mora, 2013b). Ese camino, que como lectores iniciamos en la infancia recorre una trayectoria marcada por “los libros que nos dieron a leer, por las tareas de lectura que tuvimos que abordar, por los modelos de lectores que conocimos, por el modo en que nuestras experiencias lectoras nos hicieron sentir” (Granado y Puig, 2015, p. 44).

La lectura no es un proceso mecánico en el que intervienen ojo, cerebro y texto (Smith, 1995). La lectura emociona y conmueve, expande el tiempo y el espacio (Bettleheim y Zelan, 2001). Cuando “in listening to poetry, drama, or heroic narrative, we are often surprised at

the cutaneous shiver which like a sudden wave flows over us, and at the heart-swelling and the lachrymal effusion that unexpectedly catch us at intervals” (James, 1884, p. 196). El placer o desagrado que produzca en el lector provocará la configuración de un recuerdo que facultará o impedirá el trayecto lector. Inherente al ser humano, en su vertiente más epicúrea, es la búsqueda de placer. Desde los instintos más primarios a los más racionales, la demanda de felicidad es una constante en la vida humana. No existe placer impuesto, siempre es voluntario, empujado por un deseo, una necesidad de consecución.

La lectura, como placer, se relaciona directamente con el deseo (Caivano, 2001). Huye de la imposición, “sin deseo, las lecturas son mediocres y su destino inexorable es el olvido” (Salazar, 2005a, p. 23). Esta afirmación parece verse reflejada en la educación literaria actual, que parece más motivada por otro tipo de prácticas desviadas de la propia naturaleza del proceso lector (Sanjuán, 2014).

El hábito lector, uno de los conceptos centrales de este trabajo, aspira a erigirse como la prueba fehaciente de que existe una relación constatable entre las emociones y los recuerdos que la lectura provoca en el lector y en sus rutinas lectoras. Avivar el interés por leer está intrínsecamente vinculado a la creación de un hábito porque “el deseo de leer es el factor más poderoso para generar hábitos de lectura y nace de asociar esta actividad al placer, a la satisfacción, a la sensación de logro y al entretenimiento” (Salazar, 2005a, p. 23). En la consecución de este fin, entran en juego mediadores como la familia y el profesorado, representantes ambos de dos ámbitos (tantas veces enfrentados): el académico y el vernáculo o social. El círculo más cercano del lector influye directamente en su interés, pasión y motivación por la lectura, así como en el desarrollo de su hábito lector. El contexto donde se desarrolla la lectura (escolar/académico o personal) y el objetivo de la misma (aprendizaje o placer) también condicionan las emociones del lector y la construcción de un hábito óptimo. De hecho, incide, en gran medida, la motivación, pudiendo ser favorecida esta actitud en el contexto familiar (Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016).

Los menores con un hábito lector más desarrollado asocian la lectura al ocio y, además, comparten esta afición con alguien de su familia, así lo señalan Strommen y Mates (2004), que destacan que: “Readers learned from family, or other members of their social circle, that reading can be an entertaining, diverting, enjoyable, sociable, and, therefore, worthwhile activity” (p. 193). De lo que se puede concluir, que el vínculo emocional que la familia transfiere al acto de leer favorece el hábito de los menores (Martínez y Torres, 2019) y apoya la hipótesis de la asociación de emociones positivas para la creación de lectores:

En los primeros contactos con la lectura y, en su posterior desarrollo, algunos estudios relacionan la motivación lectora con la implicación de las familias en este hábito; otros estudios la vinculan con el ambiente literario del hogar; y otros la condicionan a las acciones intencionadas realizadas por la familia para fomentar la lectura (p. 105).

Al entorno familiar hay que añadir el impacto del ámbito escolar y, más concretamente, la influencia que puede tener los maestros en los futuros lectores. Las investigaciones llevadas a cabo por Martínez y Torres (2019); Díaz-Plaja y Prats (2013) o Sanjuán (2014) señalan la importancia en la formación y capacitación del profesorado para incentivar el hábito lector del alumnado, “de poco sirven las políticas institucionales de fomento de la lectura y de las bibliotecas escolares sin un profesorado sólidamente formado para ello” (Granado, 2013, p. 112).

El objetivo (placer o fines académicos) también influye en las emociones que pueden conmocionar al lector y que interfieren en el recuerdo, que se asociará a la lectura y redundará en el hábito. Así lo señalan Mata (2010) y Sanjuán (2011) que sostienen que leer para cumplir objetivos escolares impacta negativamente en la emoción y el disfrute, nos aparta del placer del acto y reduce la lectura a una tarea de estudio.

Parecía necesario poder investigar, hasta qué extremo el recuerdo derivado de una sensación lectora incidía en el desarrollo del

hábito lector. Y, todo ello, enfocado a un colectivo, pieza clave en la mediación lectora, como es el de los maestros en formación.

Pasamos, ahora, a exponer el objetivo principal de esta investigación: demostrar el influjo del recuerdo y de la emoción en el hábito lector. Para ello se han delimitado varias cuestiones de investigación, que nos facultarán la obtención de los resultados. Para la elaboración de las mismas se han tenido presentes varias de las características demandas por Bloomberg (2016), Silverman (2013) y Farrugia et al. (2010): viabilidad, relevancia especificidad, interconexión y ausencia de ambigüedad.

2. Metodología

2. 1. Participantes

La muestra ha estado conformada por 326 estudiantes pertenecientes al Grado de Educación Primaria, Grado de Educación Infantil y Programa de Estudios Conjuntos de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil de las facultades de educación de la Universidad de Valladolid ubicadas en los campus de Valladolid y Segovia. Todos los sujetos cursaban la asignatura de 4.º curso Literatura Infantil o Conocimiento del Entorno a través de la Literatura Infantil. Los datos han sido recogidos consecutivamente entre los cursos académicos 2015/2016 y 2020/2021.

Tabla 1

Distribución por curso

Curso	n	%	IC95 %	IC95 %
2015/2016	45	13.8	4.8	8.4
2016/2017	31	9.5	2.9	5.7
2017/2018	27	8.3	2.6	5.3
2018/2019	48	14.8	5.2	9.0
2019/2020	72	22.1	8.9	13.7
2020/2021	103	31.5	14.9	22.1

Fuente: Elaboración propia

La población estudiada muestra una proporción disímil en cuanto a la distribución de género, contando con un 79.1 % de mujeres, frente a un 20.9 % de hombres.

Tabla 2

Distribución por sexo

Sexo	n	%	IC95 %	IC95 %
Femenino	258	79.1	27.3	33.5
Masculino	68	20.9	9.4	14.7

Fuente: Elaboración propia

La presencia femenina es representativa de su posicionamiento a nivel nacional. Datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, p. 45) señalan que la distribución porcentual, según el sexo, del profesorado de Educación Primaria se encuentra en un 81.4 % de mujeres y un 18.6 % de hombres. Mientras que la de Infantil alcanza un 97.6 % de mujeres frente a un 4 % de hombres. La diferencia genérica es considerable.

2. 2. Instrumento

Para llevar a cabo la investigación se utilizó un cuestionario creado *ad hoc* para el desarrollo de la misma y validado por los investigadores implicados. El instrumento se halla dividido en varias dimensiones: una primera destinada a la obtención de datos personales y académicos, para poder acceder al perfil de los informantes. A través de ella conseguimos los datos relativos al sexo que permiten, cruzando informaciones, dar respuesta a la última cuestión planteada: ¿En todos los datos extraídos se puede ver la influencia de la variable sexo?

Una segunda dimensión enfocada a las biografías lectoras, en la que se extrae información relacionada con el recuerdo y la emoción. Engloba preguntas sobre las primeras lecturas realizadas, acerca de los cuentos o libros que recuerdan de la infancia, de sus personajes y libros favoritos u odiados, las sensaciones vinculadas con la lectura y la evocación de la lectura en voz alta por parte del docente. También se informa sobre el primer libro que se recuerda haber leído por placer y la edad en la que se leyó. Respondemos así a las preguntas 1, 2 y 3: ¿Las

sensaciones infantiles de lectura están relacionadas con la frecuencia lectora? ¿El recuerdo de lectura en voz alta en la niñez por parte del maestro afecta al gusto lector? ¿Incide la edad de lectura por placer en la frecuencia lectora?

Tabla 3

Extracto preguntas cuestionario dimensión 2

Pregunta	Respuesta
¿Qué cuentos, poemas o canciones infantiles recuerdas?	Abierta
¿Cuáles son los primeros libros que recuerdas haber leído?	Abierta
¿Recuerdas alguna sensación relacionada con la lectura?	Abierta
¿Las sensaciones recordadas son positivas o negativas?	Cerrada
¿Recuerdas si tus profesores te contaban o leían cuentos?	Cerrada
¿Qué recuerdos y sentimientos tienes hacia esa lectura en voz alta?	Abierta
¿Cuál era tu libro favorito? ¿Por qué?	Abierta
¿Qué cuento clásico o libro te gustaba menos? ¿Por qué?	Abierta
¿Cuál es el primer libro que recuerdas haber leído por placer?	Abierta
¿Qué años tenías?	Cerrada

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, accedemos a una tercera dimensión, reservada para evaluar los hábitos y gustos lectores actuales (coincidentes con el momento en el que se llevó a cabo la encuesta), con interrogantes como la lectura en la actualidad y el grado dentro del hábito lector. Con las respuestas de esta sección contribuimos a informar de las cuestiones 1 y 3 de la investigación: ¿Las sensaciones infantiles de lectura están relacionadas con la frecuencia lectora? ¿Incide la edad de lectura por placer en la frecuencia lectora?

Tabla 4

Extracto preguntas cuestionario dimensión 3

Pregunta	Respuesta
¿Lees ahora literatura infantil?	Cerrada
¿Lees en la actualidad?	Cerrada
¿Con qué frecuencia?	Cerrada

Fuente: Elaboración propia

Se combinan respuestas cerradas, dicotómicas o tricotómicas, que se acompañan de abiertas para especificar, contextualizar y ampliar la información vertida.

La recogida de la información se ha realizado manteniendo siempre las mismas pautas. La actuación *a priori* se justifica por el interés de los investigadores en no influir en las respuestas de los encuestados.

2. 3. Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos ha sido homogéneo en todos los cursos académicos investigados. El muestreo fue intencional. Los cuestionarios se aplicaron dentro del horario académico de las asignaturas reseñadas. Se realizó en el primer semestre de los cursos referidos. Se presenta el instrumento el primer día, en el que se imparte la asignatura, y se realiza presencialmente y en papel. Los responsables supervisan la aplicación del cuestionario y en todo momento se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los estudiantes. La participación fue totalmente voluntaria.

Para mantener la privacidad y el anonimato, así como para el análisis y la presentación de los resultados, se ha concedido a cada sujeto un código alfanumérico identificativo, en el que se indica el número de encuestado, el sexo y el curso académico:

Tabla 5

Leyenda del código identificativo de cada participante

Número de encuestado	Sexo	Curso académico
n.º		15/16
	M: mujer	16/17
	H: hombre	17/18
		18/19
		19/20
		20/21

Fuente: elaboración propia

2. 4. Análisis de datos

Se resumieron las variables numéricas utilizando medianas (m.) y rangos intercuartílicos (R. I.) y las cualitativas utilizando porcentajes. Hemos obtenido intervalos de confianza al 95 % (IC95 %) para los correspondientes porcentajes poblacionales. Para contrastar la no asociación entre variables cualitativas hemos utilizado el test chi-cuadrado y para contrastar la igualdad de localización de dos grupos en una variable numérica el test de Mann-Whitney-Wilcoxon. Hemos representado en un diagrama de barras categorizado la relación entre dos variables cualitativas. Se consideraron como estadísticamente significativos valores de p menores que 0.05. Los análisis se llevaron a cabo utilizando el paquete estadístico R v4.0 [R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>].

Para el análisis de los datos cualitativos se ha utilizado el software MAXQDA, que nos ha permitido la representación gráfica de los datos así como la concomitancia entre las opiniones vertidas.

2. 5. Resultados

Antes de comenzar a desglosar los datos obtenidos que den respuesta a las preguntas de investigación, es conveniente mostrar cuáles son los niveles de lectura actuales de los sujetos encuestados y en qué grado han desarrollado el hábito.

Tabla 6
Distribución por perfil lector

Lector	n	%	IC95 %	IC95 %
no	74	22.7	7.0	10.8
sí	252	77.3	29.4	36.0

Fuente: Elaboración propia

Puede observarse que la diferencia entre lectores y no-lectores es bastante significativa (algo más de un quinto afirman no leer en la actualidad). No es un dato que se adscriba unívocamente a los alumnos

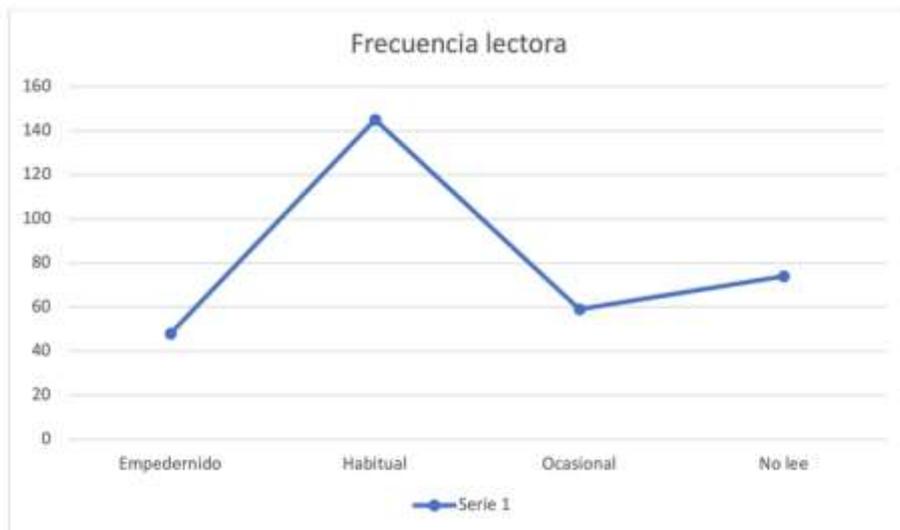
en formación de esta investigación, sino que puede ser extrapolado al oficio de maestro en general. Las investigaciones llevadas a cabo por Benevides y Peterson (2010), Cremin et al. (2008) o Romero (2007), entre otros, ponen el punto de mira en la carencia del personal activo, mientras que las realizadas por Granado (2014), Granado y Puig (2015), Colomer y Munita (2013); Díaz-Plaja y Prats (2013); Sanjuán (2014); Munita (2012), Applegate y Applegate (2004) o Gupta (2004) se centran en el colectivo que nos atañe.

El peligro de la (no) lectura actual, ya atisbado por Mendoza y Díaz (2005), aumenta exponencialmente cuando nos centramos en futuros docentes de Educación Primaria e Infantil. Los maestros, como mediadores o “estímulo[s] externo[s] que acompañará[n] al aprendiz en el encuentro transgeneracional con el folclore y su cultura” (Romero y Álvarez, 2018, p. 101) son una pieza clave en la construcción de la identidad lectora, evocada por Chartier y Bourdieu (1985). Es de cumplida obligación que los maestros provean a los discentes de deseos, ejemplos y razones que estimulen su apetito lector, hecho difícilmente conquistable, si el profesor no es un modelo de lectura (Granado y Puig, 2015). No es este, sin embargo, el objeto de la investigación, pero no podíamos dejar de reseñarlo por la importancia que tiene en la educación literaria.

Los lectores habituales destacaban por encima de los demás. Casi la mitad de los encuestados (44.5 %) afirmó que leía con asiduidad. Apenas un 5 % se consideraba lector empedernido, siendo superados por los no-lectores (22.7 %), que se encontraban también por encima de los que reconocían leer de vez en cuando (18.1 %).

Figura 1

Frecuencia lectora



Fuente: elaboración propia

Para facilitar y simplificar el estudio de los datos, consideramos a los no-lectores como lectores ocasionales (sería imposible sostener que no se lee nada). Esta unificación se ve justificada por el hecho de que muchos de los encuestados solo consideran las prácticas de lectura activas (conscientes y voluntarias) (Ribera y Romero, 2020), aquellas que llevan aparejado un libro (un ente físico y analógico), así como una catalogación académica u ociosa, pero no recapacitan sobre las prácticas vernáculas (Camitta, 1993; Barton y Hamilton, 1998), las que se producen (con menos consciencia), al margen de las instituciones académicas y de lo más tradicional. Relacionadas con las nuevas generaciones de lectores y escritores (Lea y Street, 2006; Carlino, 2006), se inscriben en una sociedad claramente tecnológica, que ha mutado desde la médula sus medios y sistemas de comunicación (Piscitelli, 2002).

A los que respondieron afirmativamente se les permitió catalogar su hábito mediante tres variables (ocasional, habitual o empedernido). Nos parecía idóneo y necesario poder evaluar el grado o

la frecuencia lectora de dichos sujetos a la hora de cruzar la incidencia con otras variables.

Tabla 7

Distribución por frecuencia del hábito lector

Frecuencia	n	%	IC95 %	IC95 %
empedernido	48	14.7	4.3	7.4
habitual	145	44.5	15.6	20.9
ocasional	133	40.8	17.6	23.8

Fuente: Elaboración propia

El porcentaje, por tanto, de lectores ocasionales se ve aumentado, alcanzando casi un 41 % de los sujetos. Aunque esta categoría forme parte de los considerados como lectores, no deja de sorprender el elevado número de maestros en formación que afirman leer de vez en cuando. Asentados estos datos, pasamos a exponer los resultados de la investigación.

Lectores actuales en función de las sensaciones de lectura recordadas

Un 83 % de los que dijeron tener una sensación positiva relacionada con la lectura leen en la actualidad, frente al 60.2 % de los que confesaron una sensación negativa ($p < 0.001$).

Tabla 8

Distribución por sensaciones de lectura

Sensación	n	%	IC95 %	IC95 %
negativa	88	27.0	8.5	12.6
positiva	238	73.0	28.2	34.8

Fuente: Elaboración propia

Las impresiones positivas recordadas y relacionadas con la lectura (73 %) superan notablemente a las negativas (27 %). Guardan una estrecha relación con el ámbito cercano y social del niño, principalmente, el familiar y el escolar –figura 2–. Los porcentajes extraídos, nos obligan a reflexionar, una vez más, sobre la pérdida del hábito lector según aumenta la edad y según van haciendo acto de presencia las prácticas letradas y académicas literarias. Hecho reforzado

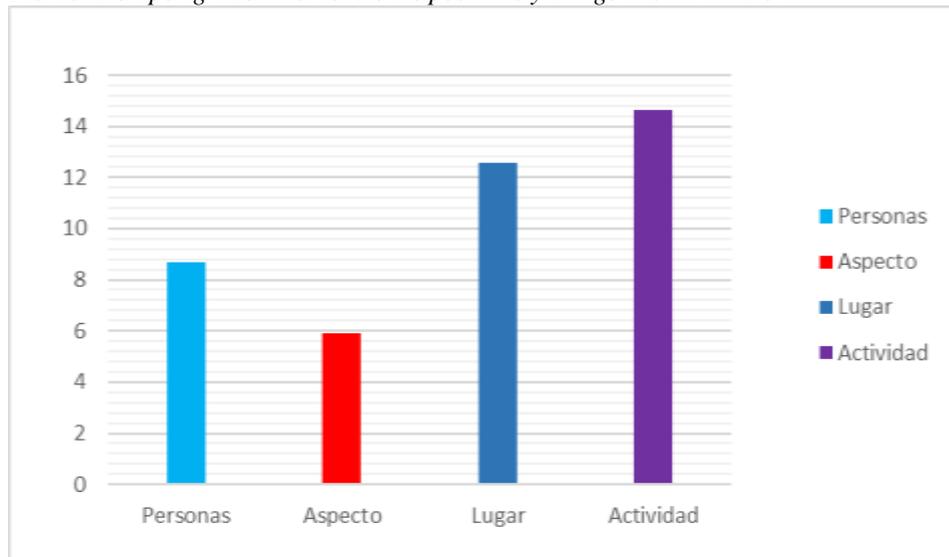
“Leídos por obligación sin ningún entusiasmo”. (148M18/19)

“Todas las sensaciones malas, las lecturas eran obligatorias”. (287H20/21)

Pero la mayoría de las emociones aprehendidas son de corte positivo, cuando es el ambiente familiar el que entra en juego. Hemos optado por agruparlas en varias categorías que nos permitan profundizar en los sentimientos adscritos a la lectura.

Figura 3

Distribución por grado de sensaciones positivas y categorías de relación



Fuente: Elaboración propia

Describen el recuerdo como una sensación agradable, que les proporciona paz, que les tranquiliza, que les hace viajar o ponerse en la piel del protagonista. Las personas más cercanas, como padres y hermanos, se relacionan también con el hecho lector. Bien por su actividad como mediadores (también hay recuerdos para los maestros y bibliotecarios) bien por sus tiempos de lectura compartidos, tal es el caso de los hermanos. El aspecto de los libros: portadas, tamaño, imágenes, incluso olores o texturas... permanecen también en la retina de los encuestados. Los lugares donde se leía y la actividad que se

llevaba a cabo al tiempo o con posterioridad son enlazados, igualmente, con el recuerdo lector. Así, traen a la memoria meriendas, camas, vacaciones..., junto a actividades como comer, descansar o el tiempo previo al sueño (esa lectura antes de dormir). Este tipo de emociones *caseras*, despiertan en el cerebro una sensación placentera que contribuye a reforzar el gusto por la lectura. Extraemos a continuación alguno de estos recuerdos:

“En la cama, antes de acostarme, sensación de paz y tranquilidad” (3M15/16).

“Leer tumbado en la alfombra los días de lluvia, me da tranquilidad y sentido hogareño” (55H16/17).

“El no poder parar de leer, eran momentos de lectura justo antes de dormir en compañía de mis padres” (103H17/18).

“Leer los libros con mi madre y mi hermano tumbados en la cama, generalmente por la noche antes de dormir” (121H18/19).

“Recuerdo que por aquella época me leía los libros en un día” (128M18/19).

Estamos ante un cúmulo de “experiencias emocionales, que sin aflorar conscientemente, provocan en el lector ‘chispazos’ que le llevan a apreciar o rechazar (placer o disgusto) lo que lee” (Mora, 2020, p. 110-111).

Si prestamos atención al hábito lector, un 63.7 % de los que mostraron una sensación positiva son lectores habituales o empedernidos frente al 43.1 % de los que mostraron una sensación negativa. Es decir, las emociones positivas inciden directamente en la frecuencia del hábito lector.

Lectores actuales en función de la lectura de cuentos por parte del maestro

Más allá de los datos negativos de lectura en el colectivo de los maestros, señalado más arriba, sí parece establecerse como una práctica positiva y común en el aula, la lectura en voz alta en las etapas de infantil y primaria. Independientemente, de que hablemos de narración oral, defendida por Stewig (1980) y Pellowski (1987), o nos enfrentemos a una lectura en voz alta, estamos ante una actividad

esencial en aula (Routman, 2000) que no solo ofrece modelos de lectura, sino que desarrolla actitudes positivas ante la misma a la par que deja, como demuestran los datos, recuerdos imborrables en la mente (Beuchat, 2013). Es vital la relación que integra armónicamente al libro, a quien lee y al que escucha (Fox, 2008).

Más de la mitad de los encuestados recuerdan con avidez la voz del maestro en el aula, frente a un 40 % que afirma no haber recibido nunca interacción alguna. Es posible, que sí se llevara a cabo, pero no ha permanecido entre sus recuerdos infantiles.

Tabla 9

Distribución por recuerdos de lectura en voz alta del maestro

Lectura en voz alta	n	%	IC95 %	IC95 %
no	127	39.0	12.7	17.4
sí	199	61.0	24.6	31.2

Fuente: Elaboración propia

Un 84.4 % de los que dijeron que los profesores les leían cuentos leen en la actualidad, frente al 66.1 % que leen entre aquellos a los que no les leían cuentos ($p < 0.001$). No se encontró relación estadísticamente significativa entre que los profesores les hubieran leído cuentos y ser un lector habitual o empedernido. Hecho que no niega el valor de esta actividad por la cantidad de beneficios que se desprenden de ella, aunque el resultado de la investigación no haya sido significativo.

Lectores actuales en función de la edad de primera lectura placentera

Otra de las cuestiones que nos planteábamos guarda una estrecha vinculación con las prácticas letradas académicas y la relación que, creemos, se establece entre el placer y disfrute de lo leído y la adquisición del gusto lector. La emoción estalla no ya solo unida a un recuerdo, una imagen, una sensación externa al hecho lector, sino que se circunscribe dentro del texto. Esa experiencia individual y personal

que rezuma de la relación entre literatura y lector y que posibilita la transformación de este último a través de lo leído (Sanjuán, 2011).

No todos tenían consciencia o recordaban esa primera lectura placentera. Algunos, ni siquiera creían haberla disfrutado. Un total de 269 sujetos, es decir, casi un 75 % dieron respuesta a esta cuestión, lo que conlleva que cuando se imprime en el cerebro una sensación positiva, esta es registrada y almacenada a largo plazo.

Optamos por una taxonomía cuatripartita, obteniendo grupos de edades lectoras coincidentes con los ciclos escolares

- Hasta once años, abarcábamos así toda la etapa de Educación Primaria. (1)
- De doce a quince años, franja que coincide con la Educación Secundaria Obligatoria. (2)
- De dieciséis a dieciocho, representando el Bachillerato. (3)
- Mayores de dieciocho, grupo reflejo de la Educación Superior. (4)

Tabla 10

Rangos de edad primera lectura deseada

Rango de edad	n	%	IC95 %	IC95 %
1	139	51.7	16.2	21.8
2	79	29.4	11.0	16.5
3	19	7.1	2.4	5.8
4	32	11.9	4.7	9.1

Fuente: Elaboración propia

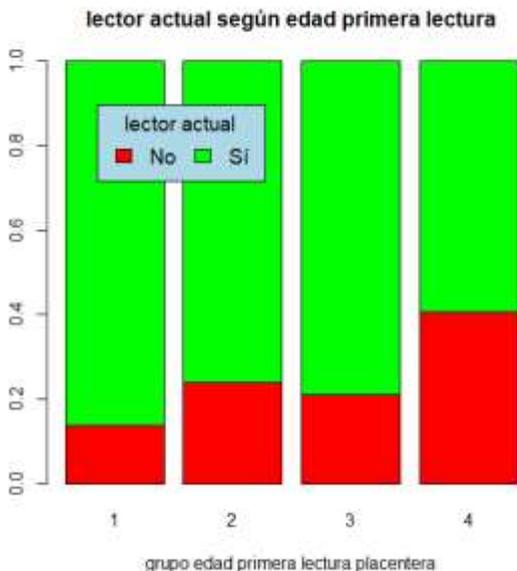
Las lecturas placenteras se producen en un grado considerable durante la educación primaria (más de la mitad de los encuestados), etapa de descubrimiento de la lectura y que, todavía (en cierto modo), permite un acceso a la misma aséptico y libre de academicismos, hecho que ya no sucede en secundaria (casi un 30 %) y mucho menos en bachillerato (menos de un 10 %).

Del mismo modo, los porcentajes de lectores actuales aparecen inversamente relacionados con la edad a la que leyeron por primera vez

de forma placentera. De esta forma, estos porcentajes de lectores actuales disminuyeron en nuestra muestra al recorrer en sentido ascendente los grupos de edad de primera lectura placentera: 86.3 %, 75.9 %, 78.9 %, 59.4 % ($p < 0.001$)

Figura 4

Lector actual según edad primera lectura



Fuente: Elaboración propia

Este último dato extraído resulta muy alentador, puesto que demuestra que la sonada pérdida de lectores en el período comprendido entre los 12 y los 16 años es recuperable si existe ese poso afectivo adquirido durante la Educación Primaria. Aquellos encuestados que reconocen haber adquirido el gusto lector de forma temprana, se constituyen después como grandes y ávidos lectores (habituales o empedernidos). Se valora la literatura, de manera general, por el placer que produce (Wigfield y Guthrie, 1997; Applegate y Applegate, 2004; Sainsbury y Schagen, 2004; Sanjuán, 2011; Granado y Puig, 2015).

Por otra parte, los datos obligan a plantearse muy seriamente la educación literaria en primaria, puesto que los resultados demuestran su efectividad a largo plazo.

Incidencia de la variable ‘sexo’

Finalizamos con la última pregunta de investigación. El grueso de los que empezaron a leer más tarde son mujeres [m=6 (r.i.=12.5)] frente a los varones [4 (6.25)] ($p < 0.001$). Es cierto que este estudio se caracteriza por una presencia femenina que supera en un alto porcentaje a la masculina. Reseñable, asimismo, es el hecho de que de los 139 individuos que recuerdan haber leído por placer durante los estudios de primaria, solo un 19 % son hombres. Estos datos no enmascaran la supremacía de la presencia femenina en los grupos 3 y 4 (bachillerato y estudios superiores). Quizá se relacione con la incidencia que los estereotipos de género tienen mayoritariamente sobre el género femenino. Las investigaciones llevadas a cabo por Bian, Leslie y Cimpian (2017) afirman que su impacto afecta a largo plazo a las mujeres e impide que tengan confianza en sí mismas y tomen decisiones por sí solas. Esa tendencia a no salirse de lo pautado puede llevarlas a aceptar lo que se les impone, entre ellas las lecturas infantiles o adolescentes. De ahí, que la toma de decisión y elección de lectura por placer se retrase.

No apareció evidencia de relación estadísticamente significativa entre el sexo y las otras respuestas a las variables relacionadas con la tipología de lector. Las emociones, por tanto, afectan e inciden igualmente en hombres y en mujeres, contradiciendo la idea tradicional patriarcal de la emotividad femenina, frente a la rudeza o insensibilidad masculina.

Conclusiones

Los datos extraídos aportan bastante luz al panorama lector. Para comenzar estas conclusiones, es necesario reincidir en las carencias lectoras del profesorado en formación por toda la problemática futura que se deviene de la ausencia de hábito lector (Mendoza y Díaz, 2005;

Granado y Puig, 2014) y que acaba generando un círculo vicioso (casi *ad nauseam*) de mediadores desinformados que no educan lectores. Los números extraídos de esta investigación, así como los mostrados por otros estudios, hacen saltar la alarma del estado actual de la formación inicial de docentes en particular (Granado, 2014; Granado y Puig, 2015; Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats; 2013; Sanjuán, 2014; Munita, 2012; Applegate y Applegate, 2004 o Gupta, 2004) y, en general, de la educación literaria a lo largo de la vida. Habría que replantearse, vista la importancia que el recuerdo y la emoción adquieren en edades tempranas, qué tipos de mediación literaria se desarrollan y cuáles de ellos son los más efectivos. Es necesaria, pues, una revisión profunda de los pilares que sustentan la literatura y lo literario en el ámbito académico.

La demanda anterior enlaza directamente con el fehaciente dato (cuantitativo y cualitativo) de las impresiones positivas y negativas recordadas y relacionadas con la lectura. El cerebro infantil imprime la emoción del recuerdo y la ancla a las lecturas infantiles, lo que origina lectores habituales cuando la *movere* es positiva, o sujetos que rechazan todo lo relacionado con la lectura por haberse producido una sensación negativa. Paradójicamente, la mayoría de estas emociones adversas provienen del ámbito escolar, es decir, son las prácticas académicas las que las generan (Sanjuán, 2011). Calificativos como ‘obligatorio’ o ‘escolar’ inciden profundamente en el rechazo lector, a esto, podemos añadirle, la mala selección de lecturas, hecho que refuerza, una vez más, la falta de formación docente. La escuela no debería ser el problema, sino todo lo contrario.

En otro orden de cosas, las sensaciones positivas provienen, generalmente, del ámbito familiar, del espacio vernáculo, separado ágilmente por el niño, que sabe discernir entre uno y otro. Los recuerdos, grabados a fuego en las mentes infantiles, hacen revivir sensaciones placenteras, amables y tiernas, que los sujetos rememoran con fruición y enlazan (y aquí radica su importancia) con la lectura. Como hemos demostrado, no solo los libros (esas historias narradas, esos mundos paralelos que se generan en cada lectura (Bettleheim y Zelan, 2001)– emocionan. Turba, de la misma manera, el ambiente en el

que se lleva a cabo. Es vital destacar la clara incidencia de la emoción y el recuerdo en la adquisición del hábito por la lectura. Porque, tal y como hemos visto, en la infancia se establecen unos vínculos emocionales muy profundos con la misma (Sanjuán, 2014). Las emociones que se han gestado de la relación con la literatura (ya sean positivas ya sean negativas), quedan adheridas hondamente en los lectores afectando, con posterioridad, a sus preferencias y gustos. Sirven, asimismo, para reafirmar que el conocimiento es ingénito a la emoción y a la afectividad (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964).

No esperábamos, sin embargo, que el recuerdo lector oral del docente no redundara también en esa *cicatriz cerebral* gestora de lectores ávidos. Es posible que, nuevamente, lo académico haga acto de presencia y que cualquier recuerdo relacionado con el ámbito escolar sea considerado como maldito por las connotaciones señaladas con anterioridad y por los usos instrumentales de la literatura. Las grandes expectativas generadas en torno a la lectura en voz alta por parte de los docentes hacen que se esperen resultados mayores, al menos significativos. Pero la muestra estudiada no constata las hipótesis creadas inicialmente.

Otro de los datos extraídos resulta reconfortante. Los porcentajes apuntan a que los lectores que demuestran de forma temprana gusto por la lectura (basándonos en las lecturas placenteras), se mantienen como tales durante tiempo, convirtiéndose en lectores habituales o empedernidos. Los resultados no vienen más que a reincidir, una vez más, en la necesidad de educar literariamente desde la infancia con la finalidad de dejar buenos recuerdos y despertar las emociones necesarias, que permitan desarrollar y mantener el hábito lector.

Bastante significativo resulta que el peso de la emoción afecte por igual a hombres y mujeres, dato que, por extensión, vendría a demostrar dos hechos. El primero de ellos, que la emotividad no es un rasgo intrínseco y exclusivo del género femenino, sino más bien una conducta aprendida o impuesta socialmente. Y, en segundo lugar, que quizá no ha lugar a continuar con la clásica *querelle* sobre la existencia de un cerebro sexuado, puesto que vemos que su funcionamiento, al

menos en lo que a influencia de la emoción se refiere, es idéntico, independientemente del género al que se pertenezca.

Cabe hacer referencia, antes de concluir, a algunas de las limitaciones de este estudio. Convendría ampliar la muestra de sujetos añadiendo otros centros de formación de maestros ajenos a la Universidad de Valladolid. Quizá, también sería productivo, poder realizar un estudio longitudinal que analizara la trayectoria de los encuestados. Finalmente, se podrían ampliar las preguntas relativas a la frecuencia lectora indagando sobre el número de libros que leen al año y la clase de los mismos. En todo caso, el camino está iniciado.

Sí se debería reincidir, por el análisis de los datos extraídos de esta investigación, en la importancia que adquieren las emociones infantiles provocadas por la lectura y sus aledaños. Es decir, por los libros, los espacios, las sensaciones y los adultos que formaron parte de nuestro ecosistema lector y que contribuyeron a desarrollarlo. Emoción y recuerdo son piezas indisolubles de los intertextos lectores desde la infancia y a lo largo de la vida. Leer y amar la lectura lleva impregnado el olor de todo aquello que nos ha acompañado. El hábito lector se ve estimulado desde edades tempranas y se desarrolla y asienta con un mayor vigor cuanto mejor es el recuerdo y por ende la emoción.

Referencias bibliográficas

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

Barton, D., y Hamilton, M. (1998). Vernacular Practices. En D. Barton, y M. Hamilton, *Local literacies. Reading and writing in one community* (pp. 247-262). Londres/Nueva York: Routledge.

Bayard, P. (2008). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Barcelona: Anagrama.

Benevides, T., y Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers, *Journal of Education for*

Teaching, 36(3), 291-302. doi:
<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>.

Bettleheim, B., y Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.

Beuchat, C. (2013). ¿Por qué leer en voz alta? Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 16-27). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Bian, L., Leslie, S. J., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. doi: <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>.

Caivano, F. (2001). Los nuevos lectores del siglo XXI. Lector y lectura de calidad. En *La educación lectora. Encuentro Iberoamericano* (pp. 181-198). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Camitta, M. (1993). Vernacular writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Student. En B. Street (Ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (pp. 228-246). Cambridge: Cambridge University Press.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R., y Bourdieu, P. (1985). La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. En R. Chartier (Ed.). *Pratiques de la lecture* (pp. 266-294). Paris, Éditions Rivages.

Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.

Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. Londres: William Heinemann.

Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

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

Farrugia, P., Petrisor, B., Farrokhyar, F., y Bhandari, M. (2010). Research questions, hypotheses and objectives. *Canadian Journal of Surgery*, 53(4), 278–281.

Fox, M. (2008). *Why Reading Aloud to our Children will Change their Lives Forever*. Nueva York: Harcourt

Granado. C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-115. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i80.08>

Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Culture and Education*, 26(1), 44-70. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>.

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

Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78. doi: <https://doi.org/10.1080/0260747032000162325>.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9 (34), 188-205.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., y Masia, B. B. (Eds.). (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: The affective domain*. Nueva York: McKay.

Le Doux, J. (1999). *El Cerebro Emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.

Lea, M. R., y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. Doi: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11.

Marañón, G. (1920). La emoción. *Revista voluntad*, IX, s. p. Recuperado de: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003823897&search=&lang=es>.

Martínez, M. M., y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. doi: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07>.

Mata, J. (2010), La educación como lectura. En A. Basanta (Coord.). *La lectura* (pp. 103-119). Madrid: CSIC/Catarata.

Mendoza, A., y Díaz, A. (2005). De l'enseignement de la littérature dans le cadre scolaire espagnol à la formation pour l'éducation littéraire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 32, 159-192.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Igualdad en cifras MEFP*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Mora, F. (2013a). ¿Qué es una emoción? *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189(759), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>.

Mora, F. (2013b). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora-Figueroa, J., Galán, A., y López-Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 7-21. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866

Munita, F. (2012). Perfil lector del futuro profesorado: Discurso y prácticas de los formadores de lectores. En V. Ruiz y I. Plazaola (Eds.). *Actas del V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 189-200). Bizkaia: Servicio de Publicaciones del País Vasco.

Pellowski, A. (1987). *The Family Storytelling Handbook*. Nueva York: Macmillan Publishing Co.

Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós, Contextos.

Ribera, P., y Romero, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios. Hábitos de lectura literaria en Educación

Secundaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(3), 7-18. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313.

Romero, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. En *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007* (pp. 81-114). Madrid: Ediciones SM.

Romero, M. F., y Álvarez, E. (2018). El cuento en las biografías lectoras de los más jóvenes y sus historias completas. En E. Álvarez (Ed.). *Acción y efecto de contar. Estudios sobre el cuento hispánico contemporáneo* (pp. 99-116). Madrid: Visor libros.

Routman, R. (2000). *Conversations: Strategies for Teaching, Learning and Evaluating*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Sainsbury, M., y Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x>.

Salazar, S. (2005a). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 37 (66), 13-46. doi: <https://doi.org/10.36901/allpanchis.v37i66.492>.

Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 85-99. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07

Sanjuán, M. (2014). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Silverman, D. (2013) *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Los Ángeles / Londres / Nueva Delhi / Singapur | Washington DC: SAGE Publications.

Smith, F. (1995). What happens when you read? En F. Smith, *Between hope and havoc. Essays Into Human Learning and Education* (pp. 27-39). Portsmouth: Heinemann.

Strommen, L., y Mates, B. (2004). Learning to Love Reading: Interviews With Older Children and Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.

Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

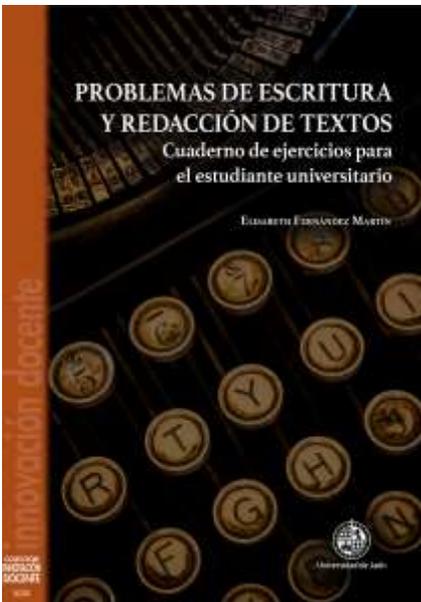
Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The Unity of Knowledge*.
Nueva York: Alfred A. Knopf, Inc.

Reseñas bibliográficas

Bibliographic Reviews

María Muriana Jiménez

Fernández Martín, E. (2020). *Problemas de escritura y redacción de textos. Cuaderno de ejercicios para el estudiante universitario*. Jaén: Universidad de Jaén (Colección Innovación Docente). 87 páginas.
ISBN: 978-84-9159-340-9



Problemas de escritura y redacción de textos. Cuaderno de ejercicios para el estudiante universitario es un libro en formato digital, de lectura fácil y rápida, con ejercicios de ortografía, coherencia, cohesión, estilo y adecuación que está dirigido al estudiante universitario para que mejore su redacción académica. No obstante, este cuaderno sirve, de manera indirecta, para advertir de los problemas y carencias de dominio lingüístico que existen en las aulas y que, en consecuencia, se transmiten a la sociedad.

El cuaderno es producto de la experiencia docente de su autora en la corrección de los textos académicos (trabajos de clase, exámenes, correos electrónicos, etc.), por lo que pone de relieve, por un lado, la falta de buena praxis que se comete a la hora de redactar textos tan cuidados como debieran ser los escritos académicos y, por otro, muestra la comunicación que nace del día a día en las aulas universitarias, puesto que los errores que se recopilan son producto de situaciones reales. No se trata de una mera

recolección de ejemplos (o errores), sino que es, además, un testimonio vivo de la situación de pobreza lingüística que atraviesan tanto la comunidad educativa como la sociedad en general, así como del grado de deterioro lingüístico que queda patente en los ejemplos mostrados a lo largo de sus páginas y sobre los que convendría realizar una profunda reflexión.

Todo ello lo convierte en una atrayente obra que permite, de una parte, alertar a los profesores de los distintos niveles educativos y los orienta hacia una observación para la mejora de las competencias comunicativas y lingüísticas y, de otra, despertar la conciencia crítica y lingüística de los estudiantes gracias a su eminente carácter práctico y preciso. Las ya no tan recientes reformas ortográficas académicas aún no han sido asimiladas plenamente por toda la comunidad educativa, tal y como queda de manifiesto en esta obra, a lo que se suma, como se puede comprobar en algunos fragmentos, la falta de tiempo y atención del alumnado. Todo esto revela un problema mayor: no solo se trata de falta de conocimiento, sino también de hábitos de trabajo que se van degradando a diario, carencias estas que subyacen, de manera inferencial, en las páginas de este cuaderno de ejercicios.

El objetivo de este libro no es otro, pues, que la mejora de las prácticas discursivas de aquellos que deben ser ejemplo de buen uso y, especialmente, de los futuros docentes que formarán a las generaciones venideras. Este cuaderno es eminentemente práctico, como su nombre indica, no solo por la metodología propuesta por su autora, sino también porque:

- a) Se trata de una serie de cuarenta ejercicios en los que localizar los errores y reescribir textos de manera adecuada.
- b) Es de fácil manejo, por lo que permite un uso rápido y dinámico.
- c) Ofrece sencillez en la exposición de los contenidos y la forma de los ejercicios.

La estructura del libro consta de siete partes –sin incluir la presentación ni la bibliografía de consulta–, que son: las tildes que se olvidan (buena parte de ellas diacríticas), la unidad gráfica y otros

errores básicos de ortografía, algunos problemas gramaticales, cuestiones en torno al léxico, dificultades en la redacción de textos y un repaso final que incluye los aspectos trabajados con anterioridad.

La lectura que se puede esperar de sus páginas es distinta de la que se encuentra en un manual de gramática, donde se explica el contenido y, en algunos casos, se ofrecen ejercicios para llevar la teoría a la práctica –que es quizá el formato más tradicional–, sino que se trata de una muestra de ejemplos reales seleccionados a partir de muestras escritas por los propios estudiantes y futuros docentes. Se puede esperar de esta obra que sea un cuaderno de ejercicios –que lo es–, pero es también un testimonio vivo de la falta de dominio de la práctica discursiva y de la pobreza léxica del alumnado, problemas que se advierten, por ejemplo, en los errores de concordancia entre sujeto y predicado (e, incluso, entre artículo y sustantivo) o en la redacción de fragmentos que revelan un léxico vacilante e impreciso, acompañado de una sintaxis forzada y poco fluida, que se conjuga además con diversas incongruencias en la puntuación y un descuidado empleo de las preposiciones. Igualmente, se deja ver la confusión y la falta de distinción entre el registro coloquial y el académico, ámbitos que deberían estar más diferenciados pero que quedan bastante difusos en algunos de los ejemplos. Todos estos errores son, asimismo, una muestra clara de la falta de adecuación textual –aspecto esencial si se pretende tener un buen dominio de la competencia comunicativa– que es necesario trabajar en toda enseñanza de lenguas.

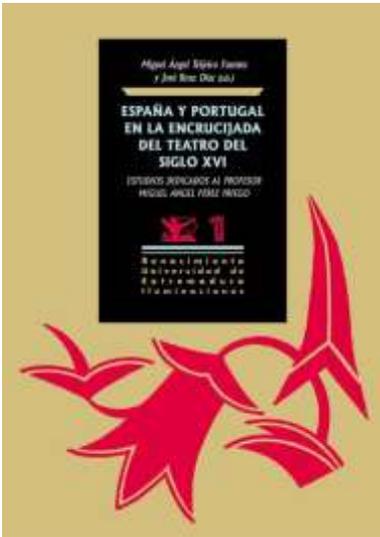
Por todo ello, y destacando su sencillez, utilidad y los contenidos abordados, es un libro que debe formar parte de la lectura y consulta de cualquier docente y estudiante, en tanto que trata un problema de fondo que la comunidad educativa debería cuidar y primar en su trabajo: el buen uso de aquello que nos sirve para comunicarnos y que nos define también a cada uno en nuestra forma de hablar, esto es, las palabras.

María Muriana Jiménez

Consejería de Educación y Deporte. Delegación Territorial de Almería

Ramón Tena Fernández

Teijeiro Fuentes, Miguel Ángel y Roso Díaz, José (Eds.) [2019].
España y Portugal en la encrucijada del teatro del siglo XVI. Estudios dedicados al profesor Miguel Ángel Pérez Priego. Sevilla: Renacimiento. 404 páginas.
ISBN: 978-84-9127-049-2



La obra *España y Portugal en la encrucijada del teatro del siglo XVI*, publicada por la prestigiosa editorial Renacimiento debe su existencia al trabajo de coordinación desarrollado por los investigadores Miguel Ángel Teijeiro y José Roso. Ambos expertos en literatura del Siglo de Oro y Neoclasicismo son los responsables del congreso internacional que se celebró el año 2018 en Torre de Miguel Sesmero, localidad de origen del dramaturgo Bartolomé de Torres Naharro y en torno al cual se presentaron las comunicaciones que ahora se editan en

formato libro. Las páginas iniciales de esta obra dedicada al teatro del siglo XVI comienzan con los textos de Miguel Ángel Gallardo, presidente de la Diputación Provincial de Badajoz y Fernando Trejo, alcalde de Torres de Miguel Sesmero.

Desde este consistorio local ya se defiende la necesidad de favorecer la edición de una publicación, como la que aquí nos ocupa, con la que documentar la trayectoria de tan insigne dramaturgo, al que define como precursor del teatro renacentista de influencia italiana y

encargado de marcar el sendero hacia la dramaturgia de Lope de Vega. En la misma línea, le siguen las palabras del investigador Jesús Cañas que, dentro del prólogo avala la idoneidad de ahondar en esta figura cultural, su legado e imbricaciones con otros autores y obras. Por ello, justifica que las próximas páginas se dividan en tres secciones claramente diferenciadas. En primer lugar, con estudios del propio Torres Naharro, en segundo con investigaciones sobre el teatro renacentista y, por último, con los trabajos que ayudan a perquirir las características culturales del contexto del homenajeado. Con todo este conocimiento perfectamente engranado se han recopilado doce capítulos de investigadores de gran prestigio internacional y que en su totalidad se convierten en un homenaje al docente Miguel Ángel Pérez Priego, Catedrático emérito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y enraizado a la tierra extremeña como profesor en la Universidad de Extremadura.

El inicio de estos capítulos lo realiza Álvaro Bustos, con el trabajo “Torres Naharro y el primer teatro clásico español” (págs. 19-50). En las páginas que destina a su estudio analiza el *Diálogo del nacimiento*, una obra que ha sido considerada menor dentro de su trayectoria y que ahora se presenta con datos nuevos que exponen el contexto histórico cortesano en el que nació. Todo ello le ayudará a poner en valor la propuesta de Torres Naharro de “ahondar en otro lenguaje dramático, otro escenario (urbano), otro tipo de personajes y un enredo de amores que mira a la fórmula dramática de la segunda mitad del XVI y de la revolución de Lope” (pág. 47).

A esta investigación le sucede la expuesta por Manuel Calderón con el título: “Un auto bizantino del Renacimiento” (págs. 51-82). En su desarrollo el interés se cierne sobre el *Auto de dom Luís e dos Turcos*, una de las piezas del *Teatro português do século XVI*, editado por José Camões en el Centro de Estudos de Teatro de la Universidade de Lisboa. En esta ocasión el estudio nos presenta las características formales de su contenido y nos ofrece una tabla sinóptica en la que compara su estructura formal con otras cinco piezas dramáticas: una comedia romana, dos eruditas y dos de Lope de Vega.

A partir de la página 83 se expone el trabajo de José Camões, titulado “Do figurado ao literal: ‘a todos veréis queixar / y a ninguno veréis morir / por amores’”. El autor que aborda el tópico medieval del amor, cierra su presentación analizando las singularidades más señeras entre la *Farsa Penada* y la *Égloga de Plácida y Vitoriano*. La correcta estructura del libro en el que se inserta este capítulo se revela al establecer sinergias con otras contribuciones que mantienen matices relacionados al otro lado de la frontera peninsular. Esto lo observamos con la contribución de María Jesús García, docente de la UEX y responsable de la investigación: “Imagología y teatro: castelhanos y portugueses en la escena ibérica del siglo XVI” (págs. 119-162). Ella dirige su mirada crítica a los etnotipos lusos y castellanos que los dramaturgos incluían en su discurso literario, para reflejar las características identitarias de los personajes en función de los descriptores que el imaginario social de la época les atribuyera basándose en su nacionalidad.

El quinto capítulo lo esgrime Miguel García-Bermejo que aborda “El trasfondo político de una fiesta cortesana: la Comedia Trofea de Torres Naharro” (págs. 163-196). Su autor centra la mirada crítica en la *Comedia Trofea*, recordando que fue un encargo del Papado para homenajear a Manuel I y cuyo resultado se convirtió en un género híbrido entre la celebración cívica y la representación dramática. De ella señala que estuvo diseñada para agradar al monarca luso y por ello su autor se esforzó en incorporar todo lo que pudiese complacerle, especialmente la dimensión religiosa que estuvo tutelada por el propio Papa. No obstante, manifiesta que, aunque la pieza fuese un homenaje a la labor evangelizadora portuguesa, los intereses soterrados diferirían de lo meramente espiritual.

En “Entre Arauco y Portugal: Ercilla y la política en el teatro de Cervantes” (págs. 197-224), Luis Gómez Canseco estudia los textos cervantinos *Trato de Argel* (antes de 1583) y la *Tragedia de Numancia* (1583-1584) para valorar la anexión de Portugal a España. De ellos explica que llama la atención cómo respectivamente manifiestan una postura crítica y de ensalzamiento al rey en menos de un año de diferencia. Por ello, determina que es probable que *La Araucana* (1569,

1578, 1583) de Ercilla pudo condicionar ese cambio de parecer entre la obra primigenia y la segunda en tan poco margen de tiempo.

El ecuador del libro lo rompe la investigadora Araceli Hernández con el capítulo “De Castilla a Portugal: experimento de tragedia clásica en la Península Ibérica” (págs. 225-258). El propósito de esta sección es documentar lo sucedido con dos tragedias que destacan por sus particularidades y corto recorrido, una de ellas es *La venganza de Agamenón* (1528), de Hernán Pérez de Oliva, y la otra *A Vingança de Agamenon* (1536), de Anrryque Ayres Victoria. La primera ejerció de referencia para la tragedia lusa, a la que podemos considerar su homónima, ya que continuó el modelo de “tragedia pura ibérica que acomodaba con rigor los axiomas aristotélicos del teatro humanista del renacimiento peninsular (pág. 255).

El capítulo octavo también es elaborado en la Universidad de Extremadura, en concreto por Andrés José Pociña, interesado por el bagaje cultural luso: “*Nos saudosos campos do Mondego: Coimbra y sus paisajes, a través de algunas obras sobre Inés de Castro*” (págs. 259-286). Efectivamente, como reseña el cierre del título, sus páginas nos presentan la historia de los amores entre el príncipe D. Pedro de Portugal y la gallega Inés de Castro. Respecto a la noble dama valora qué hay de mito en su historia y cómo esa repercusión contribuyó a su difusión literaria. No obstante, el objetivo principal es reflexionar acerca del lugar en el que acontece la tragedia inesiana. En este caso el enclave donde suceden los hechos posee connotaciones muy especiales, que no se pueden ignorar para tener una panorámica completa de la tragedia.

El siguiente trabajo de investigación lo encamina Helena Reis centrada en las “Comédias a pasos contados – terminología e forma nas peças de Francisco da Costa” (págs. 287-302). Desde la Universidad de Lisboa recuerda que Francisco da Costa es uno de los autores portugueses de teatro quinientista cuya trayectoria está mejor documentada, pero que, sin embargo, aún presentan vacíos informativos. En concreto, Helena Reis expone cómo los apuntes del autor revelan minuciosamente detalles de la representación, como las

pautas a respetar por los actores, elementos de la escenificación o características del montaje.

El primero de los tres últimos capítulos lo redacta el profesor José Javier Rodríguez, perteneciente a la Universidad del País Vasco, que presenta unos “Apuntes sobre la dramaturgia pastoril luso-castellana del siglo XVI” (págs. 303-336). Su estudio divide la información en tres secciones: la primera dedicada al legado cultural de Gil Vicente, la segunda a las bucólicas de Sá de Miranda y la tercera, a la puesta en valor de Simão Machado en la germinación del teatro barroco. La interrelación de estos tres epígrafes contribuye a la muestra clara de las características del teatro portugués del Renacimiento escrito tanto en portugués, como en español.

La obra que aquí reseñamos concluye con dos trabajos de investigación desarrollados por los coordinadores de la publicación. El penúltimo lo firma José Roso, perteneciente al grupo de investigación Barrantes-Moñino y lleva por título: “El tema del amor en el teatro naharresco” (págs. 337-364). El profesor de la Uex retorna a Navarro para abordar el tema del amor en las comedias *a fantasía*. Para determinar su tratamiento se focaliza en la configuración básica que lo define, describe los recursos dramáticos más identificativos, las características propias de su acción y las relaciones entre los personajes como justificación para esgrimir temas y contenidos. Aunque José Roso se detiene en la obra *Calamita*, aclara que el amor *a fantasía* no es exclusivo del autor analizado, ya que también se identifica en composiciones del teatro profano en los albores del mismo siglo.

El segundo trabajo con el que se cierra el volumen lo defiende Miguel Ángel Teijeiro y lo hace con el estudio “*Nise lastimosa y Nise laureada*: la tragedia como propaganda política” (págs. 365-399). Igualmente, que en el capítulo octavo, el investigador aborda la historia de doña Inés de Castro, pero ahora se realiza por medio del análisis de *Nise lastimosa y Nise laureada* (1577) de Antonio de Silva y eso le permitirá conocer las intenciones de su autor con la escritura de estas obras.

La exégesis que hemos presentado en las páginas anteriores nos muestra una obra monográfica que, aunque centrada en el extremeño Bartolomé de Torres Naharro, es rica en matices, plural en sus estudios y con gran amplitud de temas relacionados. En su totalidad ofrece un recorrido exhaustivo por el teatro del siglo XVI y el rigor de los doce investigadores que firman los capítulos convierten la publicación en un manual de lectura obligatoria para los interesados en la materia. Finalmente, también debemos destacar la necesidad de ampliar trabajos como los que aquí se han presentado, pues, a pesar de la hermandad cultural, histórica y social entre Portugal y España, la literatura científica aún adolece de estudios que relacionen los nexos literarios de ambos países.

Ramón Tena Fernández
Universidad de Zaragoza

José Soto Vázquez

Fernández Corbacho, Analí (2021). *Aprender a leer en una lengua extranjera en educación primaria*. Huelva: Universidad de Huelva. 336 páginas.

ISBN: 978-84-17776-51-0



La obra es fruto de las investigaciones realizadas por la doctora Analí Fernández Corbacho, profesora en la Universidad de Huelva, perteneciente al Departamento de Filología Inglesa. El texto se estructura en seis grandes apartados que tienen un desarrollo lógico y bien organizado. Se abre con un capítulo dedicado a la adquisición y desarrollo de la destreza lectora (págs. 29-60); un segundo epígrafe acerca de la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera (págs. 61-98); un tercer bloque específico sobre la enseñanza de la destreza lectora en inglés (págs. 99-162); un cuarto apartado, más cuantitativo, a partir de un estudio empírico del fenómeno, centrado en la metodología utilizada (págs. 163-184); el quinto capítulo analiza los resultados obtenidos de este estudio de campo (págs. 185-238); para finalizar con la discusión y conclusiones a las que llega la autora (págs. 239-272). Se cierra el trabajo con una extensa bibliografía del área de conocimiento (págs. 273-306), que cualquier lector encontrará muy útil. En último término, la investigadora ha tenido a bien incorporar tres anexos finales que son de gran utilidad didáctica y que permiten conocer con más exactitud el tipo de prueba que se ha realizado para la redacción de los capítulos centrales del libro: Anexo 1 (prueba Egra de lectura en español); Anexo 2 (prueba Egra de lectura en inglés); y Anexo 3 (cuestionario sociocultural).

Entre las muchas novedades y aspectos de interés que el lector puede encontrar en este estudio destacamos aquellas que nos han parecido más interesantes. Ponemos por caso el interesante recorrido que se hace de las distintas teorías que existen acerca de la adquisición y desarrollo de la lectura, que ofrece un panorama de conjunto muy claro. Los distintos enfoques metodológicos (capítulo 3) también tienen esta misma intencionalidad expositiva, lo cual sitúa al público ante el momento en el que se plantea la parte más innovadora y novedosa del trabajo, que es el estudio empírico llevado a cabo como fruto de una investigación de campo. En este sentido, se tomaron dos grupos del segundo curso de Educación Primaria de una zona socioeconómica baja con el fin de explorar el rendimiento lector del grupo en L1 y LE, español e inglés. Los resultados del trabajo de campo (capítulo 5) se muestran con mucha claridad mediante gráficos de barras, tablas y correlaciones, hecho que constata el análisis detallado de las variables analizadas y su interrelación. Se auna así la investigación cualitativa y cuantitativa, que viene a reflejar científicamente, con datos concretos, los resultados a los que llega esta investigadora: la importancia de los aspectos socioculturales en el sujeto; detectar las áreas problemáticas en la lectura en L1 y LE; la interrelación que existe entre una y otra; como afecta este hecho al rendimiento académico; y algunas propuestas de implementación que ayudarán a mejorar este hecho.

Se trata, por tanto, de una aportación novedosa en el campo de conocimiento, con una extensa discusión en relación a trabajos previos en este mismo ámbito que ayudan a esclarecer las funciones que los docentes pueden llevar a cabo en su área de actuación en la Educación Primaria. Aspecto de gran interés en este momento en el que existe un amplio debate acerca de las secciones bilingües en los centros educativos y un replanteamiento de los mismos.

José Soto Vázquez
Universidad de Extremadura



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán