



# *Tejuelo*

Nº 36. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año XIV. Septiembre de 2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObra Derivada 4.0 Internacional 4.0, 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/4.0/>



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 “Educación, Cultura y Territorio” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ036>

**Editores y Coordinadores:** José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

Cáceres. 2022

329 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

, Universidad de Passo Fundo, Brazil  
 Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy  
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain  
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal  
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy

## CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia  
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda  
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain  
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Eva Iniesta 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<sup>a</sup>. 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 Ezepeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Lidia Uso Viciedo, 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<sup>a</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain  
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal  
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain  
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain  
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal  
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Ana Díz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain  
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain  
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain  
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal  
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain  
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Juan Senís, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy  
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile  
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain  
 Dra. Deniz Ozcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.  
 Dra. Alexandra Santamaría 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 Calkıkan, 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.  
**Dra. Mukaddes Sakalli Demirok**, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
**Dra. Ozge Hacifazhoğlu**, Hasan Kalyoncu University, Turkey.  
**Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes**, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.  
**Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz**, Universidad de Málaga, Spain.  
**Dra. María Remedios Fernández Ruiz**, IES Gerald Brenan de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.  
**Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez**, Universidad de Málaga, Spain.

**Dr. José Manuel Foncubierta**, Universidad de Huelva, Spain.  
**Dr. José Luis Estrada**, Universidad de Cádiz, Spain.  
**Dr. Ramón Tena Fernández**, Universidad de Zaragoza, Spain.  
**Dra. María Luisa Aznar Juan**, Universidade de Coimbra, Portugal.  
**Dra. Lola Sánchez Hernández**, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.  
**Dra. Magdalena León Gómez**, Università Degli Studi dell' Aquila, Italia.  
**Dr. Pablo Agustín Artero Abellán**, Universidad Complutense de Madrid, Spain.  
**Dr. Rubén González Vallejo**, Universidad de Salamanca, 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 (2021). JCI: 0,54.  
**SCOPUS** de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2021), Factor de impacto 0,27.

### Sistemas de evaluación y e-Sumarios

**FECYT**: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2021 (Ministerio de Ciencia e Innovación). C1, 54,85, revista número 5.

**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 2021: 9.6.

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

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

**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 2021 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)**: Ciencias Sociales B; Humanidades A.

**Dialnet Métricas**. Impacto 2020: 0,362; Revista 4 de 130.

**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**

**IRESJIE**

**REDINED**

**CARHUS PLUSH +**

# **Preliminares/Preliminary**

# Análisis estadístico descriptivo de la evolución de la revista *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*

## **I**ntroducción

Actualmente el estado de la investigación sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura resulta de sumo interés tanto para docentes como para investigadores del área. Es necesario conocer la situación, tendencias o lagunas de investigación en este ámbito para poder adaptarse y mejorar los índices de calidad. Carecemos de un número suficiente de metaanálisis sobre la producción científica; por lo que nos disponemos a realizar este estudio bibliométrico sobre el estado actual de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura mediante el estudio de casos concretos de una revista del área.

Nos centraremos en analizar la revista *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (ISSN: 1988-8430 URL: <https://tejuelo.unex.es> DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>). El arco temporal abarca desde sus inicios (2008) hasta la actualidad. La población de estudio consta de un total de 303 artículos, editados en 33 números y 11 monográficos. Los indicadores de la producción científica que se han tomado como objeto de estudio han sido el contenido, el idioma, el origen de las instituciones de los autores, el sexo (tanto de autores como de consejos que conforman la publicación), el país de procedencia de los autores, la división entre número de artículos y número de la revista, la tasa de aprobados y rechazados y la evolución de los artículos recibidos en los últimos diez años.

Como referencia fundamental, el presente estudio parte de las investigaciones llevadas a cabo por Nikleva y Cortina (2011), para posteriormente, a través del análisis cuantitativo de la información, mostrar el análisis de estas variables mediante tablas y gráficos que permitan al lector conocer el estado actual de la revista.

## **1. Marco teórico**

### ***1.1. Situación de las revistas especializadas en Didáctica de la Lengua y la Literatura en España***

Para poder analizar de manera adecuada la revista seleccionada, *Tejuelo*, es necesario conocer y ampliar la información básica tanto de esta como de las demás revistas especializadas en el ámbito de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

*Tejuelo* nació en 2008 gracias a la iniciativa del profesor José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura. En 2015 sufrió varios cambios hasta alcanzar su estado actual. Por un lado, se unió a la Dirección el profesor Ramón Pérez Parejo, Universidad de

Extremadura. Ese mismo año la revista migró finalmente a su servidor actual y a un entorno de gestión OJS (Open Journal System).

Desde 2015, *Tejuelo* se ha posicionado con éxito en las distintas plataformas y agencias de indexación nacionales e internacionales: SCOPUS, JCR (JCI), MIAR, LATINDEX, RESH, DULCINEA, EBSCO, CARHUS, MLA, ERIHPLUS, ICI, DOAJ, REDIB, REBIUN, REDINED, DICE, CIRC, etcétera, constituyéndose en una de las revistas más importantes de su área de investigación.

En concreto, en los últimos tiempos ha obtenido varias menciones que la sitúan en una posición relevante. Por un lado, en noviembre de 2018 ingresó en el catálogo SCOPUS de ELVESIER. En mayo de 2021, una vez que pasaron tres años de su ingreso, fue evaluada en SJR con un índice de 0,25, situándose en un cuartil Q1 (SCImago). Por otro lado, en julio de 2021, gracias al paso de algunas revistas ESCI a JCR (Web of Science), obtiene un factor de 0,56 en el nuevo indicador JCI (Journal Citation Indicator). Por último, el 6 de julio de 2021, la revista ha obtenido el Sello de Calidad FECYT (FECYT, 2017) del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Es una revista especializada en Didáctica de la Lengua y la Literatura y Educación. Asimismo, publica trabajos de investigación originales que traten sobre este ámbito, español para extranjeros, lenguas aplicadas y todos aquellos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, así como reseñas y trabajos monográficos.

En cuanto a la situación general de las revistas del área en la plataforma SJR, dentro del área temática “arte y humanidades” y área de conocimiento “lenguaje y lingüística”, encontramos 69 revistas que podemos clasificar en función de su índice de impacto.

Para publicar en revistas bien posicionadas dentro del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura se han de seleccionar las



incluidas en SJR, donde según la última actualización basada en Scopus (abril de 2021), en el área temática de *Lenguaje y lingüística* están incluidas 69 revistas. Dentro de esta área, las incluidas en Q1 en 2020 son solo 3. Ordenadas en función del índice de impacto que corresponde a nuestra área de investigación la primera es *Porta Linguarium*, posición n.º1, factor de impacto 0,554; la segunda es *International Journal of English Studies*, posición n.º2 y factor de impacto 0,402; en tercer lugar se encuentra *Iberica*, n.º3 y factor de impacto 0,347. Por otro lado, encontramos 21 revistas del área situadas en Q2. Las cinco primeras ordenadas por su índice de impacto son: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, índice de impacto de 0,298; *Monografías de traducción e interpretación*, índice de impacto 0,262; *RILCE*, índice de impacto 0,249; *Tejuelo*, índice de impacto 0,248; y *Signa*, índice de impacto 0,232.

En la siguiente tabla recogemos el factor de impacto de las revistas y su posición entre 2018 y 2020. En el caso concreto de la revista analizada fue calculado en JCR (SSCI) por primera vez en 2018.

**Tabla 1**  
*Factor de impacto y posición de las revistas JCR*

Revistas	2018			2019			2020		
	Factor de impacto	Posición	Cuartil	Factor de impacto	Posición	Cuartil	Factor de impacto	Posición	Cuartil
<i>Porta Linguarium</i>	0,282	2	Q2	0,309	1	Q1	0,554	1	Q1
<i>International Journal of English Studies</i>	0,155	11	Q2	0,147	17	Q2	0,402	2	Q1
<i>Iberica</i>	0,259	3	Q2	0,208	6	Q2	0,347	3	Q1
<i>Círculo de Lingüística Aplicada a la</i>	0,316	1	Q2	0,185	9	Q2	0,298	4	Q2

<i>Comunicación</i>									
<i>Monografías de traducción e interpretación</i>	0,201	8	Q2	0,173	11	Q2	0,262	5	Q2
<i>RILCE</i>	0,226	6	Q2	0,162	13	Q2	0,249	6	Q2
<i>Tejuelo</i>	-	59	-	0,112	34	Q3	0,248	7	Q2
<i>Signa</i>	0,192	9	Q2	0,182	10	Q2	0,232	8	Q2

Fuente: elaboración propia, 2021.

Además, si limitamos nuestra búsqueda y buscamos en la plataforma *Dialnet métricas*, en el área de *Educación*, “*Didáctica de la Lengua*”, encontramos únicamente cuatro revistas en el periodo comprendido entre 2016 y 2020. En la siguiente tabla reflejamos su índice de impacto y su posición en este periodo, que es hasta cuando está calculado.

**Tabla 2**  
*Métricas Dialnet*

Revistas	2016			2017			2018			2019			2020		
	Factor de impacto	Posición	Cuartil	Factor de impacto	Posición	Cuartil	Factor de impacto	Posición	Cuartil	Factor de impacto	Posición	Cuartil	Factor de impacto	Posición	Cuartil
Porta Linguarium	0,481	48	C1	0,565	43	C1	0,572	48	C1	0,538	55	C2	0,564	73	C2
Tejuelo	0,182	97	C2	0,233	102	C2	0,219	109	C2	0,286	98	C2	0,362	102	C2
Textos de didáctica de la lengua y la literatura	0,113	135	C3	0,092	162	C3	0,126	153	C3	0,114	157	C3	0,080	182	C4
Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua	0,050	183	C4	0,048	195	C4	0,093	167	C4	0,000	215	C4	0,100	169	C4

Fuente: elaboración propia, 2021 (datos extraídos de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/>)

En cuanto a la progresión en el posicionamiento e indexación de *Tejuelo*, podemos apreciar el gran avance que ha sufrido en este último año en las tres áreas de conocimiento que comprende. Así puede observarse en la siguiente tabla:

**Tabla 3***Evolución revista Tejuelo*

Área	2019	2020
Educación	Q4	Q3
Lengua y Lingüística	Q3	Q2
Música	Q3	Q1

Fuente: elaboración propia, 2021

Inciendiando en ello, conviene, además, recuperar los datos de indexación contenidos en la plataforma *Scimago Journal & Country Rank (SJR)*. En la siguiente tabla recogemos el número de citas por año.

**Tabla 4***Citas revista Tejuelo por año*

2018	2019	2020
0	2	26

Fuente: elaboración propia, 2021

La siguiente tabla refleja la contribución de las autocitas al cálculo del factor de impacto en *Tejuelo*.

**Tabla 5***Contribución de las autocitas al cálculo del factor de impacto de Tejuelo*

Total citas	28
Citas usadas en el cálculo del factor de impacto	28
Factor de impacto	0.248
Autocitas	14 (50% de 28)

Fuente: elaboración propia, 2021

Los datos expuestos anteriormente dejan ver la realidad tan compleja que envuelve a la investigación en Didáctica de la Lengua y

la Literatura. De la relación entre la investigación y la posición de las revistas (por los indicios de calidad), se puede deducir que se trata de una relación de causa-efecto basada en el número de citas. Con todo, resulta conveniente estudiar el estado actual de la investigación en este ámbito para hacer una evaluación de diagnóstico y proponer algunas vías de mejora.

## ***1.2. Objeto de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura***

La Didáctica de la Lengua es una adaptación de la Lingüística, orientada a la práctica de la enseñanza-aprendizaje e insertada dentro de los sistemas educativos y la actividad docente. La Lingüística pretende conocer científicamente cómo funciona una lengua; la Didáctica cómo enseñarla. Sin embargo, la Didáctica de la Lengua es una disciplina bastante reciente que además colabora con la Pedagogía, la Psicología o la Sociología. El objeto de estudio de la Didáctica de la Lengua es de suma complejidad debido a que se encuentra en la encrucijada de muchas otras disciplinas que cuentan con una tradición investigadora de mayor longevidad. Los tres vértices en los que se inscribe la Didáctica de la Lengua son la lengua, la mente de los individuos y la realidad social (Moravsky, 1990).

Las didácticas específicas tienen un carácter interdisciplinar. A la hora de abordar la epistemología de estas disciplinas, se han tenido en cuenta concepciones muy diferentes: modelos que parten de la Didáctica General como la disciplina matriz de la que derivan las didácticas específicas (Fernández Huerta, 1990; Ferrández, Ferreres y Sarramona, 1982; y Salvador Mata, 1994); modelos que consideran que la Didáctica de la Lengua y la Literatura deriva de la ciencia disciplinar, es decir, Lingüística y Literatura (Campbell, 1980; Spolsky, 1980; Ingram, 1980), y modelos que defienden una génesis “inter”/“multi” disciplinar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (López Valero y Encabo Fernández, 2013).

Esta tercera perspectiva considera que la Didáctica de la Lengua y la Literatura es un campo interdisciplinar que se ha independizado de las diversas fuentes científicas de las que se alimenta y en las que se fundamenta, hasta constituirse en una disciplina autónoma. López Valero y Encabo Fernández (2013) explican, desde esta perspectiva, el nacimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como un área independiente:

Lo cierto es que la transición hacia la conformación del área avanza en paralelo con la historia de la Lingüística del Siglo XX. El progresivo avance hacia enfoques más comunicativos coincide con la necesidad de establecer un área de conocimiento que vele por los parámetros teórico-prácticos que intervienen en la enseñanza de la Lengua y la Literatura [...] (p. 17).

Es relevante para este estudio reflexionar sobre el objeto de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. El estudio de Ana Camps (2012), *La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos*, es una aproximación teórica en la que se plantean algunos retos actuales de la investigación en didáctica de la lengua a partir de la definición de su objeto: el sistema didáctico.

Al considerar el sistema didáctico como objeto de estudio, se ha de tener en cuenta la complejidad de este debido a su relación con otros sistemas. Una línea de investigación que se centre únicamente en unos de los polos del sistema, el profesor, resulta insuficiente si no se relaciona con las prácticas reales que conllevan la interrelación entre todos los elementos del sistema didáctico (Camps, 2012).

En este contexto, resulta interesante la aportación de Mireia Calvo (2017), considerando que la Didáctica de la Lengua y la Literatura

se configura básicamente como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad para comunicarse y, por tanto, de su capacidad de relacionarse con los

demás, en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos (el habla coloquial, la lengua oral formal, el lenguaje escrito, etc.), así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria.

Se engendra un cambio colosal por la percepción de que las anteriores teorías estructuralistas, conductistas y generativistas de principios y mediados del siglo XX basaban la enseñanza de la lengua en la repetición de estructuras y el aprendizaje del código. Sin embargo, según el enfoque comunicativo, no se trata simplemente de conocer la lengua, sino de aprender a usarla. No se trata de saber contenidos ni normas ni infinidad de nombres y cifras de la historia de la Literatura, sino de gozar de la literatura, valorar el patrimonio y hacer uso de ella como modelo lingüístico para la comprensión y la expresión escritas.

López Valero, Encabo Fernández y Jerez Martínez (2016) defienden que el lenguaje es un elemento transversal esencial en la actuación del ser humano, y por tanto, dado que la literatura es una forma de expresión lingüística, no puede entenderse su enseñanza sin una vinculación directa a la enseñanza de la propia lengua.

Hay una necesidad de aumento de investigación en didáctica de la lengua, con el objetivo de fundamentar las propuestas que han de desarrollarse en los colegios, cada vez más distintas de las que trataba la enseñanza tradicional. A pesar de esto, para poder avanzar es clave que los resultados de las investigaciones en la acción y sobre la acción añadan conocimiento que pueda ser compartido (Camps, 2012).

### ***1.3. Relación entre investigación y docencia***

Muchos investigadores defienden la relación existente entre investigación y docencia, mientras que otros, como Ronald Barnett (citado en Bausela, 2010) plantea muchas dudas al respecto en su libro *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre*

*investigación, saber y docencia.* Considera que existe una abundante bibliografía, pero una pobre documentación empírica sobre esta relación. Sin embargo, Barnett sí considera que el saber pedagógico puede tender un puente entre la investigación y la docencia. Además, en el libro se discute otro tema problemático para los profesores universitarios: la incompatibilidad entre la investigación y la docencia y la dificultad de conseguir el equilibrio necesario, teniendo en cuenta que los profesores se seleccionan para enseñar, pero se les evalúa y promociona por investigar (Vidal y Quintanilla, 2000; y Sancho, 2001).

Existe un elevado número de estudios que afirman que no se encuentra una relación negativa entre docencia e investigación, ni tampoco se da una relación significativa entre ambas, a pesar de que algunas investigaciones encontraron una débil correlación positiva (Webster, 1985; Elton, 1986; Flood, 1972; Black, 1972; Hernández y Pina, 2002; Hattie y Marsh, 1996; Braxton, 1996; Ramsden y Moses, 1992; López, 2015).

Por otra parte, hay autores que afirman que docencia e investigación son incompatibles debido al tiempo, la dedicación y compromiso y las características de personalidad e incentivos (Hernández Pina, 2002; Villa, 2008; López, 2015). Ibáñez-Martín (1990, p. 243) afirma que la eficacia docente y la investigadora son incompatibles debido a que la investigación superior requiere moverse en unos esquemas intelectuales distintos de los alumnos, con los que no se conectaría en la enseñanza. Una docencia cuidadosa obliga a dedicar tanto tiempo a los alumnos que resulta imposible disponer del sosiego que la investigación necesita.

Mike Neary (2014, p. 90), siguiendo a Boyer, afirma que “la universidad moderna es fundamentalmente disfuncional, puesto que sus dos actividades principales -la investigación y la docencia- trabajan la una en contra de la otra”.



Ramón Flecha y Sandra Racionero (2009) centran este problema de la oposición entre ambas, en el caso de la universidad española evidenciando:

Hay que decirlo muy alto: las universidades están para formar en los resultados de las mejores investigaciones del mundo sobre cada materia. Y esa tarea docente se hace mucho mejor cuando se está participando en esas investigaciones [...] que las personas que se encargan de formar a los futuros profesionales demuestren conocimiento científico al que se vinculan, y estén contribuyendo a la construcción del conocimiento, en el plano internacional, mejora no sólo la investigación y el avance científico, sino que también revierte en la mejora de la docencia y, por consiguiente, de la formación universitaria. Las ocurrencias de nuestra formación docente universitaria son muy útiles a este tipo de profesorado al exigir a los y las docentes una dedicación tan intensiva a corregir trabajos que le impide investigar y al exigir al alumnado una dedicación tan fuerte para realizar esos trabajos que no les queda tiempo para leer las mejores obras de su disciplina y debatirlas (p. 124).

Mendoza (2011, p. 44) afirma la necesidad de investigar en Didáctica de la Lengua y la Literatura “en, desde y para el aula”, siendo este un objetivo que no debería obviarse nunca. Mendoza (2011) evidencia el objeto de la investigación en esta área:

Ha de surgir del núcleo de la misma actividad, que ha de incluir y referirse a todos los componentes, procesos y agentes que intervienen en la actividad del aula y que tiene que considerar todo lo relacionado con el desarrollo curricular. De ese modo, se prevé que los resultados se proyecten en la aportación de propuestas contrastadas y validadas, así como en el análisis de innovaciones y revisiones críticas (teóricas y/o metodológicas), de forma que la investigación en el área de la didáctica específica permita explicar aportar opciones de renovación de marcos teóricos y enfoques que mejoran la práctica educativa, haciendo posible la apertura de nuevas perspectivas de observación, de reflexión y de renovación metodológica (p. 33).

La investigación es una labor intrínseca de la esfera universitaria en la que el profesorado es el agente fundamental. Se entiende que docencia e investigación constituyen el eje vertebrador del trabajo universitario. Es preciso asumir estrategias que integren, conecten o por lo menos acerquen docencia e investigación, debido a su gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes y sus posibilidades de crear comunidades académicas de práctica, en las que el profesorado halla una fuente inagotable de posibilidades para su desarrollo profesional. La manera de aproximar docencia e investigación es un campo de investigación abierto que requiere de evidencias, buenas prácticas y perspectivas integradoras (López, 2015).

#### **1.4. Estudios precedentes**

Entre las investigaciones precedentes destacamos las de Granados, Ariza, Gómez-García y Ramiro (2011), Nikleva y Cortina (2014), Haba, Peredo, y Osca-Lluch (2014) y la de Bombini (2018).

Osorio (2009) realiza un estudio bibliométrico sobre la Revista *Perfiles Educativos*, poniendo su foco de estudio en las publicaciones sobre la Educación Superior en México en el periodo de tiempo comprendido entre 1996 y 2006.

Por su parte, Torres Verdugo (2005) lleva a cabo un trabajo con una gran similitud al tema que nos ocupa. Realiza un análisis bibliométrico acerca de los artículos publicados en la revista *Perfiles Educativos* a lo largo de 25 años, entre 1878 y 2003, con el objetivo de obtener una panorámica sobre la cobertura temática, los autores con mayor productividad, su procedencia geográfica e institucional, el número de autores que firman cada artículo y los niveles educativos más abordados, a partir de la información existente en la base de datos *IRESIE*.

Destacamos el estudio de Granados *et al.* (2011), “*Estudio Bibliométrico de Aula Abierta*”, que analiza las causas de las fluctuaciones de posición en el índice de impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales de la revista *Aula Abierta* mediante un análisis bibliométrico entre el año 2000 y el 2009. Muestran que los temas que más se publican en la revista no son los que más citas reciben en el índice de impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales. Las experiencias obtienen en un año más citas que los artículos teóricos y empíricos en 10 años.

Destacamos muy especialmente el estudio de Nikleva y Cortina (2014), “*La producción científica actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas españolas*”, un estudio bibliométrico realizado con el objetivo de analizar la producción científica en el ámbito de Didáctica de la Lengua y la Literatura en tres revistas especializadas españolas aplicando un método estadístico cuantitativo. Recogen que se investiga mayoritariamente sobre habilidades lingüísticas (15,54 %) y en segundo lugar sobre literatura y tipos de texto (12,44 %). Se investiga más sobre Lengua (87,5 %) que sobre Literatura (12,44 %). Esta investigación ha sido la raíz a partir de la cual se ha realizado el presente estudio.

En el estudio realizado por Haba *et al.* (2014), “*El consumo de información en didáctica de la lengua y la literatura*”, se analizan los hábitos de publicación y de citación de los investigadores españoles que trabajan en la disciplina de Didáctica de la Lengua y la Literatura para identificar características que definan la actividad científica y ofrecer una relación de los autores y las revistas más utilizadas por los investigadores. Afirman que *Porta Linguarum* es la revista más recurrida por los investigadores españoles de esta disciplina para publicar sus trabajos. El número total de revistas citadas es de 125, entre ellas, las españolas más referenciadas son: *Enseñanza de las Ciencias*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Alambique*, *Articles* y *Porta Linguarum*.

Por último, la investigación realizada por Bombini (2018), *Didáctica de la lengua y la literatura*, se propone indagar sobre la didáctica de la lengua y la literatura como campo de investigación diferenciado regido por formas específicas de institucionalización y legitimación atendiendo al hecho de que parte de definir a la didáctica de la lengua y la literatura como una disciplina de intervención, lo que les lleva a reflexionar sobre las relaciones entre producción de conocimiento en la academia y producción de conocimiento en el campo escolar. Se presentan antecedentes de investigaciones desde el campo de la sociolingüística, el campo de las narrativas y de la etnografía educativa como referencias para la construcción de líneas de investigación en didáctica de la lengua y la literatura.

### ***1.5. La cuestión de género en la producción científica española en literatura***

En cuanto a la cuestión de género, en relación a la investigación dentro del área resulta complicado hallar datos. Vivimos en un momento en el que cada vez interesa más conocer la situación de las mujeres en los distintos ámbitos profesionales y académicos, por lo que, tal como indican Huyer y Westholm (2002), es necesario visibilizar de manera numérica y conocer el estado de esta cuestión en el ámbito científico.

A pesar de que la mujer ha aumentado su presencia en el mundo científico, muy pocas han gozado de igualdad de oportunidades para aportar su contribución y disfrutar de los beneficios de una carrera científica. Esto es tanto injusto como poco práctico. Concretamente en el área de la literatura científica, destaca la proliferación de estudios internacionales que se marcan como objetivo analizar el sesgo potencial que el género puede representar en el desarrollo de la carrera científica. La mayor parte de los estudios de género en el ámbito de ciencia y tecnología han destacado el uso insuficiente de recursos humanos, así como la existencia de barreras invisibles al ascenso de las mujeres a las mismas posiciones que los

hombres. A pesar de la creciente participación femenina en este campo, todavía persisten concepciones y prácticas institucionales que manifiestan una infravaloración de la mujer (Haba, Osca-Lluch, y González-Sala, 2019; Villarroya Planas *et al.*, 2008).

Anteriormente esto consistía sencillamente en la exclusión de manera explícita de lo femenino en la ciencia, y actualmente se expresa como “techos de cristal” o barreras invisibles que limitan el acceso de las mujeres a los lugares que cuentan con mayor prestigio y poder de decisión. Esto sucede en diferentes momentos de la carrera científica femenina de diferentes formas. Para referirse a estos momentos la literatura científica ha empleado términos como “tubería agujereada”, “techo de cristal” o “efectos tijeras” (Osca-Lluch, 2011).

Aun cuando la presencia de las mujeres ha crecido en todas las disciplinas, algunos estudios generalistas acerca del estado de la mujer en la ciencia señalan que las investigadoras publican menos artículos científicos y firman en posiciones con menos relevancia que los investigadores, participan en menos colaboraciones internacionales y reciben un menor número de citas a sus trabajos (FECYT, 2017; Larivière *et al.*, 2013 y Skinner y Louw, 2009, en Haba *et al.*, 2019).

Haba *et al.* (2019) realizaron recientemente un estudio comparativo desagregado por sexos de la producción científica en literatura de los investigadores españoles. Identifican 806 autores que han publicado algún trabajo de literatura en revistas indexadas en la WoS hasta el año 2017, y han realizado un análisis de su productividad y patrones de colaboración teniendo en cuenta la variable sexo. Del total de autores, un 55,51 % fueron hombres frente a un 44,49 % de mujeres. Los resultados reflejan que entre los grandes productores del ámbito de la literatura predominan los hombres. Entre los productores moderados (2-5 trabajos), el 50,36 % de los autores eran hombres frente a un 49,64 % de mujeres. A pesar de que prevalecen los trabajos individuales, se observa un aumento de los trabajos realizados de manera colaborativa a lo largo del tiempo, y

aquellos en los que participan entre 3 y 4 autores están realizados por grupos mixtos (hombres y mujeres). Concluyen con el hecho de que en la literatura española no existe todavía una igualdad de género, especialmente cuando se considera la élite de la investigación. Destacan la necesidad de profundizar y seguir realizando estudios de este tipo, que evalúen la evolución y tendencias de forma desagregada por sexos con el objetivo de realizar las medidas correctoras necesarias que permitan alcanzar la igualdad de género.

Resulta necesario visibilizar a las mujeres divulgando sus aportaciones en el avance de la ciencia y el desarrollo del conocimiento ya que supone un ejercicio fundamental en el lento camino hacia la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Situándonos en la segunda década del siglo XXI, es patente que la brecha de género sigue existiendo y es notoria en multitud de ámbitos de la vida cotidiana o de las relaciones interpersonales, laborales e institucionales (Barberá Heredia, 2011).

## **2. Objetivos de la investigación**

El objetivo principal de este artículo es realizar un análisis estadístico descriptivo de la evolución de los contenidos de la revista *Tejuelo* desde sus orígenes hasta la actualidad.

El diseño de la investigación tiene los siguientes objetivos específicos:

1. Estudiar los contenidos de los artículos de la revista.
2. Identificar en qué idiomas se publican los artículos.
3. Identificar qué tipo de instituciones participan en las investigaciones.
4. Establecer la relación de género de los autores de las investigaciones.
5. Establecer la relación de género del Consejo Editorial de la revista.

6. Estudiar la procedencia de los autores de los artículos.
7. Determinar el número de artículos publicados por volumen.
8. Estudiar la tasa de propuestas aprobadas y rechazadas en los últimos diez volúmenes.
9. Determinar la evolución de artículos recibidos por volumen en los diez últimos.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Muestra de datos**

Para investigar el estado actual de este tema se ha planteado realizar un estudio bibliométrico sobre la revista española *Tejuelo*. Los indicadores de la producción científica que se han tomado como objeto de estudio, tratados en profundidad en el apartado 2, son: el contenido, el idioma, el origen de las instituciones de los autores, el sexo (tanto de autores como de consejos que conforman la publicación), el país de procedencia de los autores, la división entre número de artículos y número de la revista, la tasa de aprobados y rechazados y la evolución de los artículos recibidos en los últimos diez años.

Presentamos un metaanálisis de todos los artículos publicados (303) editados en 33 volúmenes durante los años 2008 a 2021. Han sido publicados con una frecuencia de dos por año natural, los meses de enero y septiembre. La tabla 6 contiene el número de artículos por volumen y la periodicidad de la revista:

**Tabla 6***Número de artículos por volumen y periodicidad de la revista*

<b>Volumen</b>	<b>Número de artículos</b>	<b>Periodicidad (números por año)</b>
1	10	
2	8	
3	7	
4	10	
5	13	
6	7	
7	7	
8	7	
9	11	
10	11	
11	12	
12	10	
13	11	
14	10	
15	17	
16	7	
17	7	2 números al año
18	7	
19	8	
20	7	
21	10	
22	7	
23	8	
24	10	
25	10	
26	10	
27	7	
28	8	
29	10	
31	12	
32	13	
33	11	
Media de artículos por volumen	9,18	

Fuente: elaboración propia, 2021



### 3.2. Variables y método de análisis

Para nuestro estudio se ha aplicado un método estadístico descriptivo, uno de los más utilizados en Ciencias Sociales.

Con nuestra investigación pretendemos analizar de manera descriptiva la evolución de los contenidos de la revista “Tejuelo”. Para ello se ha utilizado las siguientes variables cualitativas:

1. Contenidos:
  - a. Didáctica de la Lengua
  - b. Didáctica de la Literatura
  - c. Literatura
  - d. Otros (reseñas, arte, monografías...)
  - e. Educación
  - f. Lenguas aplicadas. Español 2ª lengua
  - g. Didáctica de las Ciencias Sociales
  - h. Inglés como lengua extranjera
  - i. Adquisición de segundas lenguas
  - j. Creación literaria
  - k. Traducción
2. En qué lengua está escrito el artículo (español, inglés, portugués, catalán, francés).
3. Qué tipo de instituciones participan en la realización de los artículos.
4. Procedencia de los autores.
5. Género de los autores.
6. Género del Consejo Editorial.
7. Tasa de aprobados y rechazos.
8. Evolución de artículos recibidos por volumen.

Con estas variables se ha realizado un análisis descriptivo para conocer las frecuencias y los porcentajes de cada una.

### 4. Análisis y discusión de los resultados

A continuación, se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados según los objetivos que se han planteado.

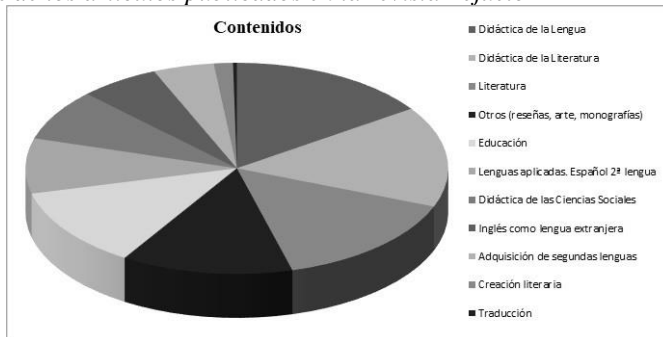
#### 4.1. Resultados del análisis descriptivo

El análisis descriptivo de frecuencia recoge que, en relación a nuestro primer objetivo, estudiar la temática de los artículos de la revista, predominan los contenidos de Didáctica de la Lengua y de Didáctica de la Literatura. Encontramos el mismo número de artículos que tratan sobre ambos, por lo que son los contenidos que se sitúan a la cabeza. Les sigue el contenido de Literatura en general y aquellos contenidos que se han englobado en “otros” como reseñas, arte, monografías... En tercer lugar, se encuentran los artículos que tratan sobre educación, que ocupan también un lugar destacado dentro del total.

En menor medida, pero con cierto nivel de presencia, aparecen por orden de frecuencia los siguientes, en los que se repiten: Lenguas aplicadas, Español como 2.<sup>a</sup> lengua; Didáctica de las Ciencias Sociales; Inglés como lengua extranjera; y la adquisición de lenguas extranjeras, en general. Los contenidos con menor presencia son la creación literaria y la traducción.

**Figura 1**

*Contenidos de los artículos publicados en la revista Tejuelo*



Fuente: elaboración propia, 2021

**Figura 2**

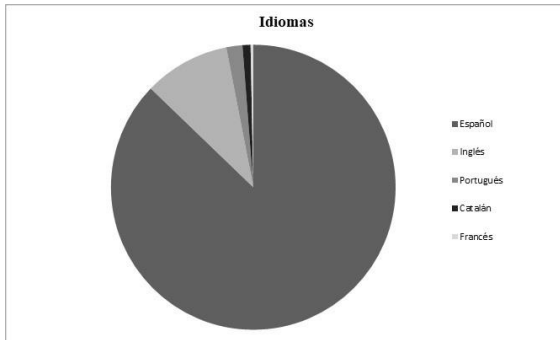
*Frecuencia de los contenidos de los artículos publicados en la revista Tejuelo*



Fuente: elaboración propia, 2021

Por orden descendente se sitúan de la siguiente manera: Didáctica de la Lengua (53 artículos, 15,45 %), Didáctica de la Literatura (53 artículos, 15,45 %), Literatura (51 artículos, 14,86 %), Otros (45 artículos, 13,11 %), Educación (42 artículos, 12,24 %), Lenguas aplicadas, Español como 2ª lengua (29 artículos, 8,45 %), Didáctica de las Ciencias Sociales (27 artículos, 7,87 %), Inglés como lengua extranjera (21 artículos, 6,12 %), Adquisición de segundas lenguas (16 artículos, 4,66 %), Creación literaria (5 artículos, 1,45 %) y Traducción (1 artículo, 0,29 %).

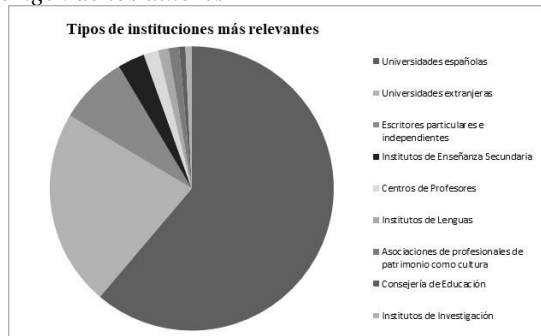
Los resultados relativos a nuestro segundo objetivo, comprobar qué lenguas predominan en los artículos publicados en la revista, se pueden observar en el siguiente gráfico:

**Figura 3***Idiomas de los artículos publicados en la revista Tejuelo*

Fuente: elaboración propia, 2021

La inmensa mayoría de los artículos (87.19 %) han sido escritos en español, seguidos de los escritos en inglés (9,75 %). Hay una pequeña representación de artículos escritos en portugués (1,82 %), en catalán (0,91 %) y en francés (0,30 %).

En relación a nuestro tercer objetivo, identificar qué tipo de instituciones participan en las investigaciones, podemos apreciar en el siguiente gráfico que las universidades son las más frecuentes:

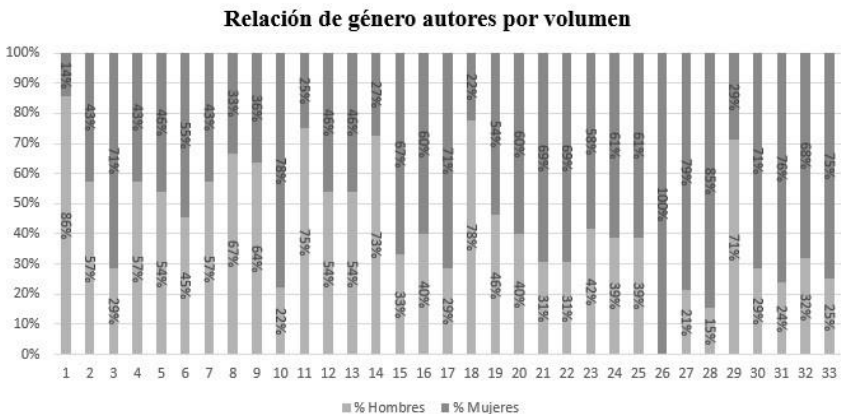
**Figura 4***Instituciones de origen de los autores*

Fuente: elaboración propia, 2021

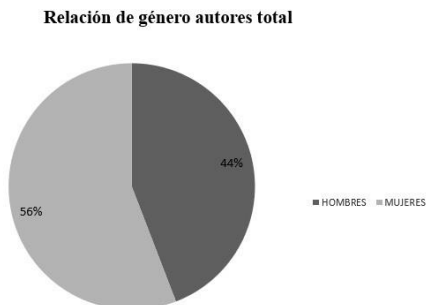
Como refleja el gráfico, el 82 % de las investigaciones han sido realizadas por universidades (60,04 % universidades españolas y 21,96 % universidades extranjeras). Con menor presencia encontramos, por orden descendente: escritores independientes (7,71 %); institutos de enseñanza secundaria (3,03 %); centros de profesores (1,63 %); institutos de lenguas (1,16 %); asociaciones de profesionales de patrimonio como cultura (1,16 %); Consejería de Educación (0,7 %); institutos de investigación (0,7 %); colegios extranjeros (0,46 %); museos arqueológicos (0,46 %); asociaciones de profesores de lenguas extranjeras (0,23 %); centros de Educación Infantil y Primaria (0,23 %); institutos de ciencias del patrimonio (0,23 %); Ministerio de Educación (0,23 %).

En los siguientes gráficos podemos ver reflejados los datos referentes a nuestro cuarto objetivo, establecer la relación de género de los autores de las investigaciones:

**Figura 5**  
Relación de género de autores por volumen



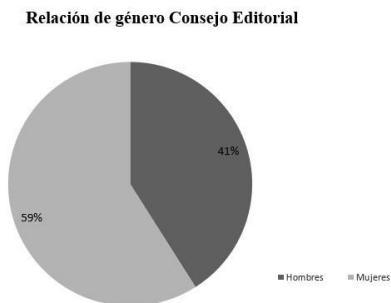
Fuente: elaboración propia, 2021

**Figura 6***Relación de género de autores total*

Fuente: elaboración propia, 2021

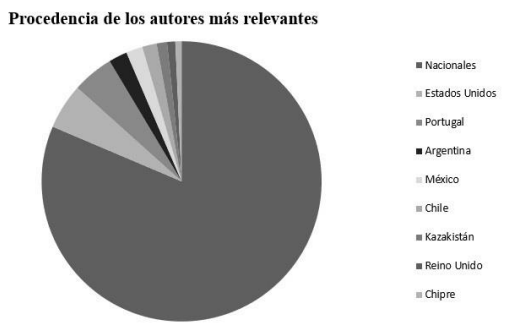
Vemos claramente que hay cierta predominancia del género femenino, algo muy destacable, puesto que el papel de la mujer siempre ha sido más complicado en el ámbito de la investigación científica [como pudimos ver en el estudio de Haba *et al.* (2019)] al igual que en muchos otros campos. Supone un pequeño paso para poder llegar a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Además, el gráfico refleja con más propiedad la realidad de la composición real de los departamentos de didáctica de la lengua y la literatura.

En relación a nuestro quinto objetivo, establecer la relación de género del Consejo Editorial de la revista, también es superior el número de mujeres que de hombres. Podemos verlo en el siguiente gráfico:

**Figura 7***Relación de género del Consejo Editorial de la revista*

Fuente: elaboración propia, 2021

Respecto a nuestro sexto objetivo, estudiar la procedencia de los autores de los estudios, se ha obtenido la información reflejada en el siguiente gráfico:

**Figura 8***Procedencia de los autores de las investigaciones publicadas*

Fuente: elaboración propia, 2021

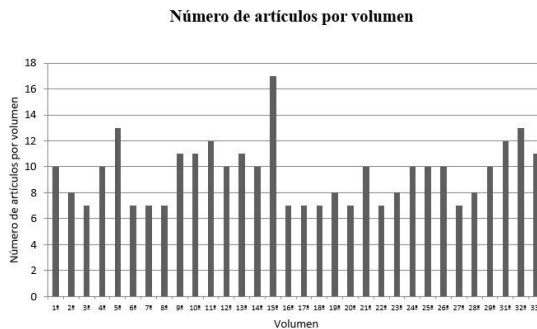
Se puede comprobar que la mayor parte de los autores son nacionales (78,98 %), seguidos de autores estadounidenses (5,08 %), portugueses (4,61 %), argentinos (2,07 %), mexicanos (1,84 %), chilenos (1,61 %), kazajos (1,15 %), británicos (0,92 %), chipriotas

(0,69 %), italianos (0,46 %), libaneses (0,69 %), colombianos (0,46 %), checos (0,23 %), saudís (0,23 %), mexicanos (0,23 %), eslovenos (0,23 %), peruanos (0,23 %) y suecos (0,23 %).

En relación a nuestro séptimo objetivo, determinar el número de artículos por volumen, podemos comprobar en el siguiente gráfico que se mantiene estable, con una media de 9,18 artículos por publicación.

### Figura 9

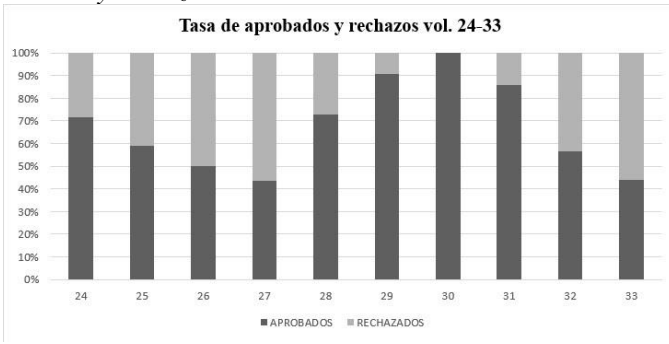
*Número de artículos por volumen*



Fuente: elaboración propia, 2021

Otro de nuestros objetivos ha sido estudiar la tasa de aprobados y rechazos en los últimos diez volúmenes. Podemos verlos reflejados en el siguiente gráfico:



**Figura 10***Tasa de aprobados y rechazos vol. 24-33*

Fuente: elaboración propia, 2021

Por otro lado, nos propusimos determinar la evolución de artículos recibidos por volumen en los diez últimos. Podemos ver una clara tendencia al alza en el siguiente gráfico:

**Figura 11***Evolución de artículos recibidos por volumen*

Fuente: elaboración propia, 2021

## Conclusiones

El presente estudio representa un estudio bibliométrico sobre la evolución de la revista *Tejuelo* desde sus orígenes, en el año 2008, hasta la actualidad. En él se ha trabajado con variables cualitativas en un análisis estadístico cuantitativo: análisis descriptivo de frecuencia. De esta forma se ha logrado un diagnóstico de la situación: conocemos los contenidos predominantes en la revista. Los contenidos que más se repiten son los de Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura, seguidos de Literatura y los que se han agrupado en “Otros” (reseñas, arte, monografías...).

En cuanto a las lenguas empleadas en las investigaciones publicadas en la revista destaca sin duda el español, seguido en orden descendente del inglés, portugués, catalán y francés.

Por otro lado, el tipo de institución que predomina con un porcentaje del 82 % son las universidades (60,04 % universidades españolas y 21,96 % universidades extranjeras).

En relación a la cuestión de género de los autores de las investigaciones, destaca la predominancia del género femenino (56 %).

Ocurre lo mismo con la relación de género del Consejo Editorial de la revista: el número de mujeres también es superior al de hombres.

Respecto a la procedencia de los autores, la mayor parte son nacionales (78,75 %). En cuanto al resto, hay una representación de muchos países de diversas latitudes. Destacan países como Estados Unidos (5,08 %) o Portugal (4,61 %).

La media de artículos publicados por volumen es de 9,18. Se mantiene más o menos estable desde su primer volumen, excepto algún pico, como el volumen 15, en el que se publicaron 17 artículos.

Se han obtenido los datos de las tasas de aprobados y rechazos de los diez últimos volúmenes. En este intervalo apreciamos un promedio del total de volúmenes analizados de 10,1 artículos aprobados y 6 rechazados.

En cuanto a la evolución de los artículos recibidos por volumen, con los datos de los diez últimos, podemos ver una clara tendencia al alza. Esto puede deberse a la progresiva adquisición de prestigio de la revista y a las mejoras de su posicionamiento en indicadores tan destacados como SJR.

Hasta la fecha (2021), *Tejuelo* ha publicado un total de 33 volúmenes, con una frecuencia de dos por año natural, publicados los meses de enero y septiembre. Los volúmenes constan de una media de 9 artículos. Algunos de los volúmenes constituyen colaboraciones en forma de monográficos con universidades españolas o europeas (Universidad de Huelva, Universidad de Valencia, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Cádiz, Universidad de Venecia). Tanto los trabajos publicados hasta la fecha como la composición de sus distintos órganos presentan una distribución de cerca del 60 % de investigadoras y 40 % de investigadores. Han publicado en la revista investigadores de los cinco continentes, así como decenas de universidades e instituciones educativas españolas y extranjeras.

El objetivo de la revista es seguir la línea de rigor académico y de gestión llevados a cabo hasta ahora a fin de consolidar y fortalecer su posicionamiento dentro de las publicaciones de su área de conocimiento.

## Referencias bibliográficas

Barberá Heredia, E. (2011). *Prólogo. La aportación de la mujer a la historia de la ciencia y de la técnica en España*. Valencia: Instituto de Historia de la Medicina y de la Ciencia López Piñero.

Black, S. (1972). Interaction between teaching and research. En *Higher Education Quarterly*. Vol. 25, 348-352.

Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>

Braxton, J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. En *New Directions for Institutional Research*, 90, 5-14. <https://doi.org/10.1002/ir.37019969003>

Calvo, M. (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura como disciplina*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/didacticallenguailiteratura1/lectura-1>

Campbell, R. N. (1980). Towards a redefinition of applied linguistics. En R. Kaplan, (Ed.), *On the Scope of Applied Linguistics* (pp. 36-38). London: Newbury House.

Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59, 23-41.

Elton, L. (1986). Research and teaching: symbiosis or conflict. *Higher Education*. 15(3-4), 299-304.

FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) (2017). *Indicadores del Sistema español de ciencia, tecnología e innovación*, Madrid: Fecyt, en: [https://calidadrevistas.fecyt.es/listado-revistas/39?field\\_anho\\_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=2020](https://calidadrevistas.fecyt.es/listado-revistas/39?field_anho_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=2020)

Fernández Huerta, J. (1990). Niveles epistemológicos, epistemagógicos y epistemodidácticos de las Didácticas Especiales. *Revista de Enseñanza*, 8, 11-29.

Ferrández, A., Ferreres, V., y Sarramona, J. (1982). *Didáctica del lenguaje*, Barcelona, CEAC.

Flecha García, J.R., y Racionero Plaza, S. (2009). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y en Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En Martínez, J., (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. (pp. 105-129). Barcelona: Graó.

Flood Page, C. (1972). Teaching and research-happy symbiosis or hidden warfare? *Higher Education Quarterly*, 27(1), 101-118.

Granados, M. R., Ariza Castilla, T., Gómez-García, A., y Ramiro Sánchez, M. T. (2011). Estudio Bibliométrico de Aula Abierta. *Aula Abierta*, 39(3), 97-110.

Haba Osca, J., Osca-Lluch, J., y González-Sala, F. (2019). Producción científica española en literatura desde una perspectiva de género a través de Web of Science (1975-2017). *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 33(79), 35-50.

Haba Osca, J., Peredo Hernández, J., y Osca-Lluch, J. (2014). El consumo de información en didáctica de la lengua y la literatura. En Tortosa Ybáñez, M.T.; Álvarez Teruel, J.D. y Pellín Buades, N., (Coord.) *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad: Instituto de Ciencias de la Educación ICE).

Hattie, J., y Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a metaanalysis. *Review of Educational Research*. 66(4), 507-542. <https://doi.org/10.2307/1170652>

Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. 20(2), 271-301. <https://doi.org/10.6018/rie>

Huyer, S., y Westholm, G. (2002). *Toolkit on Gender Indicators in Engineering, Science and Technology*. París: Unesco.

Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 48, (186), 239-258.

Ingram, D. (1980). *Applied Linguistics: a Search for Insight*. En Kaplan, R., (Ed.) *On the Scope of Applied Linguistics* (pp. 37-56). Newbury House.

Larivière, V., Gingras, Yves, C., Blaise, y Sugimoto, C. R. (2013). Global gender disparities in science. *Nature*, 504, 211-213.

López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: Teaching Research Nexus. *Teoría de la educación*, 27, 203-220. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272203220>

López Valero, A.; Encabo Fernández, E.; y Jerez Martínez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>

López Valero, A.; y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis. <https://doi.org/10.18172/con.1300>

Mendoza, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119871> [último acceso: septiembre de 2021].

Moravsky, J. M. (1990). *Thought and Language*. Londres-Nueva York: Roudledge.

Neary, M. (2014). *Student as Producer: una provocación acerca del significado y el propósito de la educación superior*. En Gewrck, A., (Coord.) *Conocimiento, Tecnologías y Enseñanza: Políticas y Prácticas Universitarias* (pp. 83-95). Barcelona: Graó.

Nikleva, D.; y Cortina Pérez, B. (2014). La producción científica actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas españolas. *Porta Linguarum*, 21, 281-299. 10.30827/Digibug.30495

Oscá-Lluch, M. J. (2011). *La aportación de la mujer a la historia de la ciencia y de la técnica en España*. Valencia: Instituto de Historia de la Ciencia y de la Documentación López Piñero.

Osorio Madrid, R. (2008). La educación superior en México desde la mirada de la revista Perfiles Educativos Perfiles Educativos. *Perfiles Educativos*, 30, (122), 109-127. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal.

Ramsden, P.; y Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23(3), 273-295.

Salvador Mata, F. (1994). *Didáctica especial (proyectos curriculares en glotodidáctica)*. Granada: Universidad de Granada.

SCImago (n.d.). SJR — SCImago Journal & Country Rank [Portal]. Retrieved 28/10/2021, from <http://www.scimagojr.com>

Skinner, K., y Louw, J. (2009). The feminization of psychology: data from South Africa. *International Journal of Psychology*, 44, 81-92.

Spolsky, B. (1980). The Scope of Educational Linguistics". En Kaplan, R., (Ed.) *On the Scope of Applied Linguistics* (pp. 67-73). New York: Newbury House.

Torres Verdugo, M. A. (2005). Perfiles Educativos: análisis de sus autores y temas desde 1978 hasta diciembre de 2003. *Perfiles educativos*, 27(109-110), 172-183.

Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, Núm. Extraordinario*, 177-212.

Villarroya Planas, A.; Barrios Cerrejón, M.; Borrego Huerta, A.; Frías Castillo, A.; Olié Castellá, C., y Seoane del Moral, L. (2008). *La situación de la mujer en la universidad española: análisis de la producción científica por género (1900-2005)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Web of Science Group (n.d.). «Web of Science Master Journal List». Web of Science Group, a Clarivate Company. Recuperado 29 de octubre de 2021 (<https://mjl.clarivate.com/>).

Webster, D. (1985). Does research productivity enhance teaching? En *Educational Record*, vol. 66, 60-62.

**Elena de la Montaña Rojo**  
Universidad de Extremadura  
Cáceres, junio de 2022

# **Artículos /Articles**



## ***Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades\****

***Conceptualizing reading mediation, encouragement, and promotion of reading: towards their processes and activities***

**Carolina González Ramírez**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

[carolina.gonzalez.r@pucv.cl](mailto:carolina.gonzalez.r@pucv.cl)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4704-9963>

**Jadranka Gladic Miralles**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

[jadranka.gladic@pucv.cl](mailto:jadranka.gladic@pucv.cl)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6516-5744>

**Natalie Contador Pergelier**

Colegio Champagnat, Villa Alemana, Valparaíso, Chile

[natalie.contador@gmail.com](mailto:natalie.contador@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7293-975X>

DOI: 10.17398/1988-8430.36.41

Fecha de recepción: 24/01/2022

Fecha de aceptación: 06/05/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



González Ramírez, C., Gladic Miralles, J., y Contador Pergelier, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>

\* Este trabajo se enmarca en el Proyecto DI-Emergente, código: 039.473/2020. Investigación financiada por la Dirección de Investigación-PUCV.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo fue caracterizar las definiciones y relaciones de los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura para contribuir a la acotación de sus campos de acción. Este estudio cualitativo implicó la recopilación de un corpus de 109 definiciones las que fueron sometidas a análisis de contenido en Nvivo 12. Los resultados evidenciaron que la mediación de la lectura corresponde a un proceso que propicia el encuentro entre lector y libro; la animación pretende animar y generar una actitud positiva frente a la lectura; y la promoción aboga por democratizarla. Los hallazgos de esta investigación podrían contribuir a la discusión académica y a la correcta utilización de estos conceptos por parte de docentes de Lengua y Literatura, pues se plantean lineamientos didácticos que permiten llevar a cabo de manera concreta las acciones vinculadas a mediación, animación y promoción de la lectura.

**Palabras clave:** formación de lectores; lectura; mediadores; hábitos de lectura; literatura.

**Abstract:** The objective of this study was to characterize these terms and establish relationships between them, thereby determining their scope of application. For this qualitative study, a content analysis in NVivo 12, was conducted covering a corpus of 109 definitions. The results showed that mediation of reading refers to a process that helps the reader familiarize and build a relationship with the book; encouragement involves fostering a positive attitude towards reading; and promotion helps to stimulate the democratization of literacy and access to books. The findings of this research could contribute to the academic discussion and the correct use of these concepts by Language and Literature teachers, since didactic guidelines are proposed that allow carrying out in a concrete way the actions related to mediation, animation and promotion of the reading.

**Keywords:** readers training; reading; mediators; reading habit; literature.

# I

## ntroducción

La formación de lectores es un proceso de largo aliento que se extiende en el tiempo y que responde a objetivos diversos, como, por ejemplo: desarrollar el gusto por la lectura, consolidar hábitos lectores, avanzar en la interpretación, adquirir criterios para valorar las obras, entre otros (Díaz-Plaja, 2009; Lerner, 2001; Mendoza, 2004; Montes, 2006; Munita y Margallo, 2019). Para lograr estos objetivos, es fundamental familiarizar a niños, niñas y adolescentes, que se incorporan a la cultura letrada, con el circuito social del libro (Margallo, 2012). Esto con el propósito de que tengan acceso a un corpus de obras lo suficientemente amplio y diverso que contribuya a la configuración de sus trayectorias de lectura (Jover, 2010; Lluch, 2010b; Magallo, 2012; Robledo, 2017; Labeur, 2019). De esta manera, el lector en formación podrá experimentar la lectura literaria (Rosenblatt, 2002; Suárez, 2014) y, así, privilegiar la lectura de obras por sobre el análisis de estas, a fin de evitar la instrumentalización de la literatura (Petit, 2001; Rivera Jurado y Romero Oliva, 2020), situación muy habitual en el contexto escolar y que ha generado un desinterés por la lectura, principalmente, en los adolescentes (González *et al.*, 2020).

Ahora bien, tanto el proceso como los propósitos asociados a formar lectores contemplan una serie de acciones, agentes y espacios que es preciso delimitar. En este escenario, es donde surgen conceptos como ‘mediación’, ‘animación’ y ‘promoción’ de la lectura, los que entendemos responden a objetivos y campos de acción diferentes. No obstante, existen definiciones diversas respecto a ellos, lo que genera dificultades para avanzar en su investigación y también para que quienes se desenvuelven en el ámbito de la lectura y la formación de lectores los utilicen indistintamente, esto, pues, en algunos casos, se emplean como sinónimos. Por tanto, es preciso darse a la tarea de caracterizarlos. Lo anterior creemos que se debe, principalmente, a los escasos estudios de corte académico que plantean una diferenciación de estos conceptos de manera explícita (Munita, 2015; Robledo, 2017). Pese a que en el trabajo de Munita (2015) como en el de Robledo (2017) se esbozan definiciones asociadas a ellos, no se profundiza mayormente en su caracterización, ni se establecen lineamientos para el desarrollo de cada uno, en el entendido de que son procesos asociados a la lectura y el libro, ni mucho menos se explicita la interrelación que existe entre estos.

De acuerdo con el panorama esbozado hasta aquí, se plantea como objetivo de este estudio caracterizar las definiciones y relaciones de los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura para, así, contribuir a la acotación de sus campos de acción, los que implican, además, funciones específicas de sus encargados, entiéndase: mediadores, animadores y promotores de la lectura. Junto con ello, se dará respuesta a la pregunta de investigación que guía este estudio, a través de la cual se busca indagar en qué aspectos permiten caracterizar los conceptos de animación, mediación y promoción de la lectura. En este sentido, los hallazgos obtenidos a partir de este estudio podrían contribuir a la planificación, diseño e implementación de acciones y actividades para la formación de lectores en diversos contextos, puesto que, además de la delimitación de los conceptos ya mencionados, se entregan orientaciones didácticas para que los agentes involucrados puedan llevarlas a cabo de manera pertinente.

## 1. Antecedentes

La precisión conceptual en torno a las nociones de mediación, animación y promoción de la lectura y las relaciones que se establecen entre ellas es requisito fundamental para la correcta planificación de las acciones y actividades que competen a cada uno de estos campos, así como también para el establecimiento de las funciones asociadas a cada actor involucrado en ellas, a saber: mediadores, animadores y promotores de la lectura. De este modo, resulta imperioso contar con un lenguaje especializado y orientaciones claras que permitan a los y las docentes aplicar estos conceptos en el ámbito escolar (Camarero, 2004; Cerrillo, 2007, 2016; Colomer, 2005; Munita, 2017; Silva-Díaz, 2005, entre otros) y al investigador respecto a ellos en el ámbito académico.

Debido a la gran cantidad de definiciones que existen del concepto de mediación (Colomer, 2002; Chambers, 2007; Cerrillo, 2007; Cruz, 2019, entre otros), de animación (Poslaniec, 1999; Coronas, 2005; Gutiérrez *et al.*, 2015; Robledo, 2017, entre otros) y de promoción (Monar van Vliet, 2012; Lluch, 2014; Ramos y Ramos, 2014; Tabernero-Sala, 2016; Munita, 2016; Dantas *et al.*, 2017; Paladines-Paredes y Margallo, 2020, entre otros) presentes en la literatura, la confusión semántica y el solapamiento de estos términos impacta directamente en el ejercicio práctico, ya que combina acciones y objetivos que emanan desde los distintos ámbitos aquí señalados. Esto podría deberse a que el factor que motiva estos tres campos de acción corresponde a la relación libro-lector (Colomer, 2005; Cerrillo, 2016, 2020).

Es por esto que, en nuestra opinión, es necesario avanzar hacia una caracterización de cada uno de estos conceptos, y, con ello, establecer las relaciones que los vinculan. Así, por ejemplo, desde la mediación de la lectura, se propicia el encuentro entre el lector y el libro (Cerrillo *et al.*, 2002; Colomer, 2002; Hanán, 2020). En tanto, desde la animación a la lectura, se trabaja a partir del principio fundamental referido a desarrollar el gusto por la lectura (Gutiérrez *et al.*, 2015) y a manifestar una actitud positiva frente a esta (Robledo, 2017). Finalmente, desde la promoción de la lectura, se tiende a instaurar esta

práctica como una construcción social (Morales *et al.*, 2005), por lo que, bajo esta línea, se ha de trabajar en la generación espacios para que todos y todas las integrantes de una sociedad tengan acceso a ella. Por esta razón, es que se asocia este último campo a iniciativas de carácter gubernamental y a políticas en torno al libro y la lectura, a fin de asegurar el acceso a estas instancias por parte de todos los ciudadanos.

Tal como se expresa en el párrafo anterior, los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura comparten acciones, pero bajo objetivos diferentes. En este sentido, pueden ser complementarios y subsidiarios entre sí y también pueden manifestarse de manera independiente, algunas veces, de forma espontánea. Posiblemente, esto origina la ambigüedad conceptual descrita anteriormente; para poder distinguirlos deben ser analizados en contexto, ya que, si bien existen diferencias en su ejercicio, también se reconocen patrones que facilitan su delimitación.

En esta investigación, nos situamos ante una imprecisión epistemológica necesaria de develar y resolver. La delimitación de los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura pretende contribuir, en cierta medida, al desarrollo de estas significativas prácticas, las cuales se asocian, de forma directa, con la formación de lectores, específicamente, de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, los resultados de este estudio permiten vislumbrar nuevas consideraciones en la línea de investigación que ya venimos desarrollando (González, 2019; González, 2020a; González, 2020b; González *et al.*, 2020), en el campo de la Didáctica de la Literatura, especialmente, lo que refiere al proceso de formación de lectores, el que se articula a partir de dos objetivos principales: consolidar el hábito lector y fomentar el gusto por la lectura (Cassany, 2009; Díaz-Plaja, 2009; Manresa, 2009; Margallo, 2012).

Lo anterior obedece a que consideramos que dicho proceso no se limita a una alfabetización inicial (Ferreiro, 2001), sino más bien a un trabajo que implica un progreso lector (Colomer, 2005; Chambers, 2007). En este, se encuentran involucrados diversos agentes provenientes de distintas áreas y disciplinas. Por ello, resulta preciso

delimitar las líneas de acción y espacios que le competen a quienes se dedican a cada una de ellas. Bajo esta perspectiva, los Gobiernos deben considerar la importancia de formar ciudadanos informados y con un capital cultural amplio (Bombini, 2008) y, para ello, se debe promover la lectura como una práctica social (Chartier y Hérbrard, 2000; Rockewell, 2002; Rogoff *et al.*, 2003). A fin de lograrlo, es necesario contar con especialistas que se den a dicha tarea.

Esto, debido a que entendemos al lector como un sujeto que aprende en un contexto social, pues es a quien se dirigen las lecturas que tienen como propósito entregar una formación que se sustenta en valores, modelos de relación social y formas de interpretación. Todo ello le permitirá realizar una valoración estética del mundo, mediante un uso especial del lenguaje (Colomer, 2010). Bajo este marco, es que emerge la figura del mediador, ya que es quien ha de guiar al lector en formación para que desarrolle una trayectoria de lectura (Peroni, 2003; Martín, 2017). Para ello, el mediador debe estar convencido de que el encuentro directo con las obras proporciona un bagaje formativo a quienes se inician en las prácticas lectoras, el que, difícilmente, puede ser reemplazado por otras formas de entretenimiento (Dueñas Lorente y Tabernero Salas, 2012).

## 2. Métodos

El presente trabajo es de naturaleza cualitativa (Hernández *et al.*, 2010) y tiene por objetivo caracterizar las definiciones y relaciones de los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura, a fin de contribuir a la acotación de sus campos de acción. Para ello, se abordó como metodología la metasíntesis, entendida por Finfgeld (2003) como un completo estudio que considera una revisión e interpretación de los hallazgos de un determinado número de investigaciones cualitativas que permite clarificar conceptos. Esto con el propósito de delimitar su campo de conocimiento y propiciar un avance hacia nuevos modelos teóricos. Con base en lo expuesto por el autor, se siguieron los siguientes pasos metodológicos: delimitación del estudio, muestreo, tamaño de la muestra y análisis de datos. Este último

se desarrolló a partir de la técnica de análisis de contenido (Mayring, 2000; Cáceres, 2003). En los siguientes apartados se expone cada uno de estos procedimientos.

Delimitación del estudio: se estableció como objeto de análisis a los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura. Como parte de la fase de preanálisis, participaron tres revisoras, quienes recolectaron el corpus de investigación. Para realizar su búsqueda, se determinaron los siguientes criterios: año de publicación de los textos, tipo de documento e idioma de estos.

Con base en el primer criterio, se estableció un rango de revisión que fue desde el año 1975 hasta el 2020. La amplitud de este periodo se debe a que, para hacer una revisión bibliográfica exhaustiva de los conceptos seleccionados, no solo se necesita ahondar en los nuevos estudios asociados a esta área, sino que también en textos fundacionales y propios del área de la Didáctica de la Literatura. El segundo criterio posibilitó acotar la selección del material encontrado. Es así como se determinó trabajar con libros, capítulos de libro de editoriales hispanas y latinoamericanas, artículos de investigación indizados en bases de datos como Scielo, Scopus y Google Scholar e informes técnicos de organizaciones gubernamentales. Lo anterior se justifica por el hecho de que este tipo de documentos ha pasado por procesos de revisión de pares o por procedimientos de evaluación y visados propios de las editoriales, atendiendo así a sus políticas de publicación. En este sentido, se excluyó material procedente, por ejemplo, de blogs o páginas personales de especialistas en la materia, ya que dichas publicaciones tienden a ser de carácter divulgativo y no se especifica si fueron sometidas a evaluación, a fin de que fueran valoradas por un comité editorial o por evaluadores externos. Respecto del tercer criterio, inicialmente, se determinó solo contemplar textos en español, sin embargo, se amplió a textos escritos en francés, ya que algunos de los textos fundacionales recopilados se encuentran en este idioma. Al respecto, se debe mencionar que los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura emergen desde la sociología de la lectura, campo ampliamente desarrollado en el contexto francófono.



Muestreo y tamaño de la muestra: de acuerdo con los criterios de selección, se procedió a realizar una búsqueda y revisión de textos (artículos, libros, informes, entre otros) y, a partir de ello, se elaboró el corpus de esta investigación. En la Tabla 1, se da cuenta de la cantidad de textos y definiciones revisadas respecto a cada uno de los conceptos que guían este estudio:

**Tabla 1**

*Textos y definiciones por concepto*

<i>Concepto</i>	<i>N.º de textos</i>	<i>N.º de definiciones</i>
<i>Mediación</i>	18	48
<i>Animación</i>	7	11
<i>Promoción</i>	15	50
<i>Total</i>	40	109

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la Tabla 1, el número de textos revisados por concepto no es coincidente con el número de definiciones revisadas. Esto se debe a que, en cada uno de los textos analizados, fue posible identificar más de una definición por concepto. Ahora bien, es preciso señalar que, en el caso del concepto animación (n=11), la cantidad de definiciones obtenidas fue mucho menor que las identificadas en los casos de mediación (n=48) y promoción (n=50). Esto se debe a la escasez de textos teóricos que la definen como tal, pues se suele utilizar el concepto como sinónimo de mediación, tal como se observó al inicio del estudio.

Posterior a la revisión de los 40 documentos que componen el corpus inicial, se elaboró una base de datos en la que se transcribieron y organizaron las 109 definiciones recopiladas. En ella, además, se enunció el tipo de documento desde el que se extrajo cada una de las definiciones, los datos de identificación de los autores, su año de publicación, el título de los textos y su referencia bibliográfica completa. Asimismo, las definiciones halladas se agruparon a partir de los conceptos de interés de este estudio.

Análisis de datos: en esta fase se aplicó la técnica de análisis de contenido y, para ello, se tuvo en cuenta la propuesta de Mayring (2000). El autor plantea que esta técnica sigue reglas de contenido y modelos paso a paso para el análisis de los textos en su contexto de comunicación, sin contemplar cuantificación para ello. Además, permite una reelaboración y reducción de los datos utilizados en el estudio (Cáceres, 2003).

Como parte del análisis de contenido, se establecieron y definieron las categorías de análisis que permitieron identificar los aspectos esenciales de cada proceso y, con ello, caracterizarlos. Las categorías fueron: objetivos, acciones, agentes, atributos, espacios y recursos. La primera de ellas permitió identificar y delimitar con precisión los propósitos perseguidos en cada uno de los procesos señalados anteriormente. Por su parte, la segunda de ellas permitió establecer las tareas que se deben ejecutar para concretar cada uno de los procesos en cuestión. La tercera, en tanto, permitió identificar a todos los actores involucrados en el proceso correspondiente, a saber, mediación, animación y promoción de la lectura. La cuarta categoría permitió determinar las particularidades de cada proceso, lo que, finalmente, facilita la delimitación del campo. A partir de la quinta categoría fue posible establecer los lugares y contextos en los que se ha de llevar a cabo la mediación, la animación y promoción, respectivamente. Finalmente, la categoría recursos permite determinar los materiales y herramientas que posibilitan el desarrollo de cada uno de los procesos.

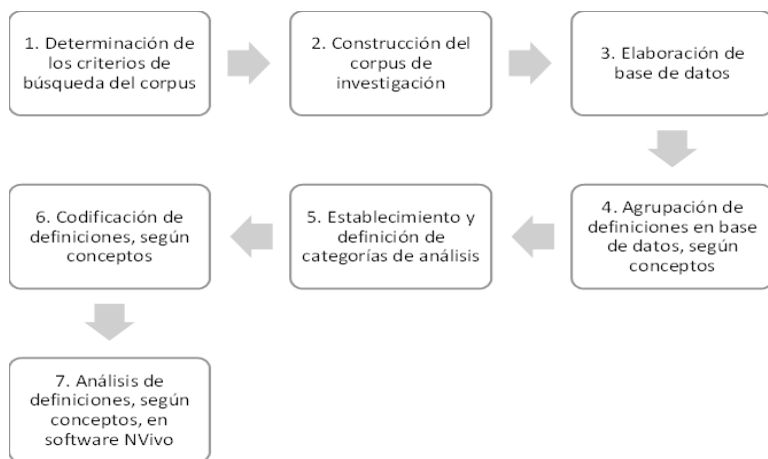
A partir de estas seis categorías, tres revisoras realizaron una codificación manual de las definiciones extraídas de los documentos que componen el corpus de investigación. Una vez realizada esta acción, se procedió a importar, separadamente, las definiciones de mediación, animación y promoción de la lectura al software de análisis cualitativo NVivo 12. En este, se elaboraron libros de códigos para cada uno de los subcorpus asociados a los tres conceptos en revisión. La codificación fue realizada por dos investigadoras con un alto grado de

acuerdo, lo que se evidenció a través de un índice de Kappa de 0.97 % (Landis y Kosh, 1977).

Los procedimientos de análisis enunciados en este apartado se sintetizan en la Figura 1. A partir de ellos, es que se pudo establecer una caracterización de los conceptos de mediación, promoción y animación de la lectura. Estos resultados son registrados en el apartado 3.

**Figura 1**

*Procedimientos de análisis*



Fuente: elaboración propia

### 3. Resultados

El análisis de datos efectuado al corpus de definiciones (n=109) de mediación, animación y promoción de la lectura permitió elaborar una caracterización de dichos conceptos con base en distintos aspectos que se consideraron esenciales para determinar las particularidades de cada proceso, a saber: objetivos, acciones, agentes, atributos, espacios y recursos.

En la Tabla 2, se exponen los aspectos que nos permitieron caracterizar el concepto de mediación de la lectura.

**Tabla 2**

*Mediación de la lectura*

<b>Aspecto</b>	<b>Caracterización</b>
<i>Objetivos</i>	Corresponden a los propósitos asociados al logro de la mediación de la lectura. Estos se concretan a partir de diversas acciones o actividades que ejecuta un mediador de la lectura para desarrollar este proceso. Entre los principales objetivos destacan: facilitar el encuentro entre el lector y el libro; generar ambientes y espacios de lectura; elaborar itinerarios de lectura.
<i>Acciones</i>	Son todas aquellas actividades concretas o instancias cuyo propósito es la mediación de la lectura. Estas acciones son ejecutadas por un mediador quien propicia el encuentro entre el lector y el libro. Entre estas destacan: selección de lecturas, discusiones literarias, círculos de lectura, lecturas compartidas, entre otras.
<i>Agentes</i>	Son todos los actores involucrados directamente en el proceso de mediación de la lectura. Estos pueden ser quienes ejecutan las acciones y también quienes se benefician de ellas, entre estos destacan: padres, profesores, mediadores culturales, bibliotecarios, quienes se encargan de crear y fomentar hábitos lectores, así como garantizar y facilitar el acceso a la lectura y los libros.
<i>Atributos</i>	Corresponden a las características particulares de la noción de mediación, así como al concepto de mediador de la lectura. Entre estos destacan: posicionamiento crítico, acompañamiento lector, intencionalidad, trascendencia, encuentro y transacción.
<i>Espacios</i>	Estos corresponden a los sitios físicos o virtuales en los que se podrían llevar a cabo o en donde se realizan efectivamente las acciones referidas a la mediación a la lectura. Estos pueden ser tanto públicos como privados, como, por ejemplo: aulas, bibliotecas, clubes de lectura, hogares, entre otros.
<i>Recursos</i>	Elementos que operan como herramientas o instrumentos para alcanzar el propósito esperado en el proceso de mediación. El recurso fundamental en este caso es la obra literaria en distintos formatos, esto porque es el tercer elemento que configura el triángulo virtuoso de la mediación. Junto con ello, pueden considerarse también otros recursos como: paratextos, recursos audiovisuales para contextualizar las obras, entre otros.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3, se presenta la caracterización del concepto animación a la lectura. Para ello, se definen cada uno de los aspectos considerados esenciales, los que atienden a las particularidades del concepto.

**Tabla 3**

*Animación de la lectura*

<b>Aspecto</b>	<b>Caracterización</b>
<i>Objetivos</i>	Corresponden a los propósitos asociados al logro de la animación de la lectura. Entre los objetivos principales destacan el generar una actitud positiva hacia la lectura y motivar la lectura literaria.
<i>Acciones</i>	Son todas aquellas actividades concretas cuyo propósito es animar la lectura y generar una actitud positiva frente a esta. Entre estas destacan: lecturas dramatizadas, cuentacuentos, narraciones orales, <i>booktubers</i> , <i>booktrailers</i> , entre otras.
<i>Agentes</i>	Son todos los actores involucrados directamente en el proceso de animación de la lectura. Estos pueden ser: narradores orales, cuentacuentos, bibliotecarios, talleristas, docentes, quienes se encargan de motivar o desarrollar el gusto por la lectura.
<i>Atributos</i>	Corresponden a las características atribuibles a la noción de animación que vinculan estrechamente con el propósito de generar una actitud positiva a la lectura; es por ello que los atributos principales son: el componente lúdico, lo placentero y estimulador, lo referido a la diversión con base en la lectura literaria.
<i>Espacios</i>	Estos corresponden a los sitios físicos o virtuales en los que se llevan o se podrían llevar a cabo las acciones referidas a la animación a la lectura como, por ejemplo: festivales, ferias del libro, centros culturales, aulas, seminarios, talleres.
<i>Recursos</i>	Elementos que operan como herramientas o instrumentos para alcanzar el propósito esperado en animación a la lectura como, por ejemplo: libros álbum, libros ilustrados, <i>kamishibai</i> , títeres, entre otros.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4, se expone la caracterización del concepto promoción de la lectura. Para ello, se define cada uno de los aspectos

considerados esenciales, los que atienden a las particularidades del concepto.

**Tabla 4**

*Promoción de la lectura*

<b>Aspecto</b>	<b>Caracterización</b>
<i>Objetivos</i>	Corresponden a los propósitos asociados al logro de la promoción de la lectura. Entre estos destacan: promover la lectura entre todos los integrantes de la sociedad, difundir políticas que regulen el acceso al libro y la lectura.
<i>Acciones</i>	Son todas aquellas propuestas o actividades cuyo objetivo es acercar la lectura a todos y todas los y las integrantes de una sociedad. Entre estas destacan: creación de políticas públicas, generación de instancias para la formación de mediadores, animadores y promotores, realización de campañas para el fomento lector.
<i>Agentes</i>	Son todos los actores involucrados directamente en el proceso de promoción de la lectura. Estos pueden ser quienes ejecutan las acciones y también quienes se benefician de ellas. Generalmente, pertenecen a comunidades o entidades públicas o privadas, por ejemplo: ONGs, instituciones escolares, cuerpos docentes, entidades gubernamentales, comunidades virtuales, editoriales, entre otros, quienes se encargan de acercar la lectura a todos y todas los y las integrantes de una sociedad.
<i>Atributos</i>	Corresponden a las características atribuibles a la noción de promoción, así como al concepto de promotor de la lectura. Entre estos se pueden considerar: componente institucional, político y económico, carácter dinámico (referido a las políticas públicas cambiantes), el trabajo en red, principalmente entre bibliotecas.
<i>Espacios</i>	Estos corresponden a los sitios físicos o virtuales en los que se llevan o se podrían llevar a cabo las acciones referidas a la promoción de la lectura. En este caso se pueden considerar: organizaciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales (ONGs), bibliotecas públicas, centros culturales, establecimientos educacionales, entre otros.
<i>Recursos</i>	Elementos que operan como herramientas o instrumentos para alcanzar el propósito esperado en la promoción de la lectura. En este

caso como se necesita realizar difusión, las redes sociales cobran importancia para ello, además, las guías de selección de lecturas, los catálogos bibliográficos, los documentos asociados a la política de la promoción de libro (planes de lectura a nivel nacional), entre otros.

Fuente: elaboración propia

## **4. Discusión**

Al revisar las categorías establecidas, ha sido posible elaborar la caracterización de los conceptos abordados en este trabajo, lo que, en definitiva, contribuye a la delimitación de su campo. Ello, puesto que, tal como hemos mencionado anteriormente, consideramos que tributan a propósitos distintos en el marco de la formación de lectores y poseen rasgos distintivos específicos en función de los objetivos, acciones, agentes, atributos, espacios y recursos a los que se refieren. A partir del análisis efectuado, es que se entenderá la mediación de la lectura como un proceso que se caracteriza por propiciar el encuentro entre el lector y el libro. Por tanto, esta se concreta a partir de diversas acciones que permiten a los lectores tener experiencias de lectura literaria significativas y placenteras. Entre estas, destacan las recomendaciones literarias, las discusiones literarias, los círculos de lectura, las lecturas compartidas, entre otras, las que son guiadas por un mediador.

En este marco, la figura del mediador es clave, pues es quien facilita dicho encuentro. Se debe mencionar que, tal como lo señala Colomer (2002), dicha figura tiende a ser un adulto. Este debe poseer un amplio conocimiento de obras y ser un lector crítico y creativo, pues es preciso que promueva la generación de múltiples interpretaciones para una misma lectura. Para ello, es necesario que quien se desempeñe como mediador posea la capacidad para seleccionar lecturas acordes a la edad, capacidades e intereses de los lectores (Harrison y Piñeiro, 2018). Este rol puede ser desarrollado por: padres, profesores, mediadores culturales, bibliotecarios, entre otros, quienes se encargan de facilitar el acceso a la lectura y los libros en una relación basada en el diálogo (discusión), la cercanía y las emociones positivas. El contar con experiencias satisfactorias y en las que se ha disfrutado de la lectura

tendrá un impacto en el desarrollo del hábito lector (Álvarez-Ramos, 2021), tarea en la que los mediadores han de insistir si están abocados a formar lectores literarios.

Por su parte, la animación a la lectura se concibe como un proceso que posee un alto componente lúdico (Poslaniec, 1999), cuyo propósito es motivar el interés por la lectura, a partir de la generación de una actitud positiva frente a esta. Ello se manifiesta en el disfrute lector, el que si es correctamente acompañado y guiado puede promover el desarrollo de hábitos lectores estables y acortar la brecha entre lectores y lectura (Cerrillo *et al.*, 2002). Esto se lleva a cabo a partir de una serie de actividades, tales como lecturas dramatizadas, cuentacuentos, narraciones orales, *booktubers*, *booktrailers*, entre otras, las que son ejecutadas por un animador o animadores de la lectura. Es relevante mencionar que, si bien el carácter lúdico de las actividades en la línea de la animación de la lectura es algo que las distingue de los otros procesos, se debe cautelar que el juego o la espectacularidad no se transformen en el foco de la actividad, sino más bien han de ser elementos que la acompañen o complementen, pues, incluso, podrían obstaculizar la experiencia de lectura de la obra literaria.

Finalmente, se comprenderá la promoción de la lectura como un campo de acción social, cuyo propósito es democratizar la lectura, es decir, dar espacio para que todos los individuos tengan acceso a la cultura escrita, idea coincidente con lo expuesto por Bombini (2008). Es por ello que se considera un campo más amplio que involucra acciones que responden al ámbito político, económico y administrativo de instituciones tanto públicas como privadas. En consecuencia, estas competen a la sociedad en su conjunto, siendo responsables de ellas el Estado y, como ya se mencionó, las instituciones públicas y privadas. Ahora bien, la promoción de la lectura implica la conjunción de muchas instancias que, a su vez, se enmarca en los dos campos anteriormente señalados (mediación y animación), ya que estos, en su labor, también tributan al propósito mayor de democratización del ejercicio lector.

Se debe mencionar, además, que la promoción de la lectura es gestionada por un promotor, entendido como un lector que consume y

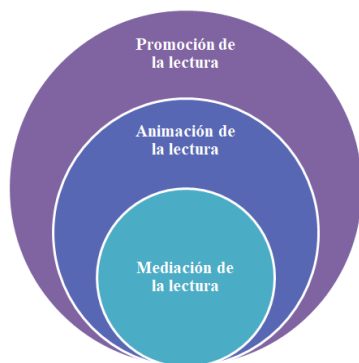


crea contenido. Este secunda a otros lectores en el acercamiento de los libros a lo cotidiano, pues ayuda a relacionar la lectura con la experiencia y las vivencias. Por este motivo, contribuye también a valorar la literatura. Esta figura puede suscitar o ampliar el interés por leer, ya que inspira a través de la recomendación de libros e, incluso, colabora con la difusión de algunos títulos o géneros específicos. Por ello, podría también estar vinculado con un ámbito económico, desde la difusión editorial o como *Youtuber e influencer*. Sin embargo, puede también actuar libremente y por gusto por la tarea de difundir, comentar y valorar la literatura. La promoción de la lectura, desde lo institucionalizado, se concreta habitualmente en: planes nacionales de lectura (programas que los Gobiernos intencionan para promocionar el libro y la lectura), proyectos de bibliotecas públicas, planes de lectura de centros escolares, entre otros.

En la Figura 2, se expone nuestra propuesta de vinculación de estos conceptos, de acuerdo con los campos de acción que corresponden a cada uno de ellos. Esto, en definitiva, contribuye al desarrollo de las implicancias didácticas que la mediación, la animación y la promoción pueden tener en el proceso de formación de lectores.

## Figura 2

*Relaciones entre mediación, animación y promoción de la lectura*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 2, se evidencia que los tres ámbitos estudiados presentan una estrecha relación en el aporte que realizan a la formación de lectores. Como se señaló anteriormente, el campo de la promoción implica la toma de decisiones y determinación de lineamientos que establecerán instancias propiciadoras de la lectura. En este sentido, la promoción facilita las actividades pertenecientes al campo de la animación, ya que funciona como dispositivo generador de oportunidades. Naturalmente, la animación puede desarrollarse sin la cooperación fáctica de la promoción, pero, implícitamente, siempre se encuentra ligada a ella respecto de los objetivos que persigue y el impacto social que conlleva. Pese a ello, es común observar el trabajo mancomunado entre ambos campos, pues un plan de promoción de la lectura suele –o al menos debería– contemplar actividades de animación en su desarrollo.

Por otra parte, la mediación surge como una instancia de intercambio directo entre los lectores en formación y la figura del mediador. Este campo resulta vital para el correcto desarrollo de los otros dos, ya que sin la mediación no sería posible concretar las actividades y propósitos en el eje más particular de la acción. Por ello, es plausible sostener que la promoción de la lectura se concreta debido a la animación y la mediación, mientras que, a su vez, estos dos campos son impulsados y, muchas veces, asistidos por el ejercicio de la promoción.

Las precisiones conceptuales expuestas anteriormente, así como la diagramación que evidencia la vinculación de estos conceptos, nos permiten establecer una serie de lineamientos didácticos para cada uno de ellos. Estos se explicitan en tablas 5, 6 y 7.

**Tabla 5**

*Lineamientos didácticos para la mediación de la lectura*

1. Seleccionar textos de acuerdo con los intereses del lector o grupo de lectores. Por ejemplo: tema, género y formato (Cerrillo, 2007; Labeur, 2019).
2. Recomendar lecturas de manera sistemática, a través de ejercicios formales como: listado de obras, reseñas, fichas bibliográficas y valoraciones críticas, entre otras.
3. Promover el intercambio de lecturas entre lector(es) en formación y mediador.
4. Propiciar instancias para que los lectores propongan lecturas y sean ellos quienes seleccionen las obras a leer.
5. Gestionar espacios para la lectura individual y también para la lectura compartida (Colomer, 2005).
6. Planificar y mediar discusiones literarias en las que se produzca un verdadero intercambio de interpretaciones y lecturas de uno o más textos (Chambers, 2007; Munita y Manresa, 2012).

Fuente: elaboración propia

Como es posible apreciar, las orientaciones didácticas antes mencionadas apuntan, específicamente, a la experiencia lector-libro, puesto que el foco de este proceso es que el primero genere un acercamiento o encuentro con el segundo. Por ello, resultan tan importantes las instancias de intercambio lector (Colomer, 2005), así como también la gestión de espacios para la lectura que pueden llevarse a cabo de manera individual o compartida. Esto último permite posicionar el sentido de comunidad lectora propiciando la discusión literaria, a partir de la realización de una selección de lecturas de calidad.

**Tabla 6**

*Lineamientos didácticos para la animación de la lectura*

1. Desarrollar actividades en las que se presenten o expongan libros de manera breve y dinámica.
2. Implementar actividades de gamificación, previas a la lectura, a fin de familiarizar al lector en formación con la temática o contenido del libro (Poslaniec, 1999).
3. Realizar actividades que permitan al lector manipular las obras, con el propósito de que pueda escoger qué leer.
4. Planificar y realizar actividades de narración oral y cuentacuentos (Robledo, 2017).
5. Dinamizar la lectura dramatizada, a partir del uso de <i>kamishibai</i> o estrategias similares.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la animación de la lectura, es posible señalar que estos lineamientos didácticos tienen como objetivo propiciar que lector en formación desarrolle una actitud positiva a la lectura. Ello le permitirá generar el gusto por la lectura y, en consecuencia, consolidar sus hábitos lectores (González *et al.*, 2020).

**Tabla 7**

*Lineamientos didácticos para la promoción de la lectura*

1. Diseñar proyectos para asegurar el libre acceso al libro en y para distintas comunidades (Morales <i>et al.</i> , 2005).
2. Gestionar el trabajo en bibliotecas públicas, de barrio y escolares, a fin de facilitar el acceso a la lectura.
3. Organizar y dinamizar clubes de lectura en distintos formatos (presenciales y virtuales).
4. Diseñar campañas para la socialización y difusión de sitios especializados de recomendación de lecturas (Paladines-Paredes y Margallo, 2020).
5. Acondicionar y organizar espacios para realizar encuentros lectores (Montes, 2006).

6. Discutir e implementar la selección de un corpus adecuado para la formación de nuevos lectores en diversas instituciones educativas (Lluch, 2010a).

Fuente: elaboración propia

Como es posible observar, las orientaciones didácticas para el desarrollo de la promoción de la lectura explicitadas aquí apuntan a democratizar el acceso al libro y la lectura, por medio de instancias tanto a nivel local como global, a fin de impactar en la mayor cantidad de esferas que componen la sociedad (Díaz-Plaja y Cosials, 2012; Morales *et al.*, 2005). Igualmente, se debe mencionar que la promoción de la lectura, a diferencia de los procesos de mediación y animación, se ejerce desde una relación asimétrica o jerárquica. Por ello, para efectuar las actividades que engloba, tales como decidir un corpus literario por sobre otro u organizar e implementar espacios (Díaz-Plaja, 2009), se requiere de una relación de poder (Foucault, 1999, 2000). En otras palabras, desde este proceso, se disponen las circunstancias para favorecer el ejercicio lector a una mayor escala.

A partir de esta última idea, es que se plantea que esta investigación se puede articular con una revisión exhaustiva del currículum nacional, específicamente, de la asignatura de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2015, 2019). Ello con el propósito de relacionar las actividades allí propuestas con las implicaciones didácticas planteadas aquí o con otros dispositivos de acción similares que buscan formar un ciudadano lector.

## Conclusiones

En virtud de lo anteriormente expuesto, se reitera la necesidad de establecer con precisión los tres campos de acción estudiados, puesto que ello permite distinguir sus implicancias, objetivos, así como la interrelación que existen entre estos. La confusión generada por el solapamiento de dichos conceptos entorpece el progreso de la Didáctica y la mejora de lineamientos específicos en la formación de lectores. Por lo anterior, asumida la tarea de explicitar las diferencias entre promoción, animación y mediación de la lectura, nos parece necesario reiterar la importancia de establecer la vinculación que existe entre

estos conceptos y la determinación de las figuras asociadas a su ejercicio.

Es posible entender que existe una relación integrada entre los tres conceptos estudiados, en la que la promoción asume el rol de movilizar (por ello, hablamos de un dispositivo de acción) la actividad lectora en un acto democratizador de la lectura (Bombini, 2008; Morales *et al.*, 2005). Su alcance es absoluto debido a la posición jerárquica en que se encuentra con relación a los otros campos de acción. Es por ello que implica la toma de decisiones y la creación de instancias propiciadoras de la lectura. Sin embargo, la promoción por sí sola no pasa de ser un fin teleológico para la sociedad o un modelo propuesto en el espacio ideológico. Esto por ello que requiere de los otros campos de acción para una realización concreta y eficaz.

La animación es el campo encargado de acercar la lectura a los nuevos lectores y de dar a conocer los ideales, lineamientos, objetivos y tendencias de la promoción. Es a través de esta que se intenta despertar el gusto por la lectura. Ahora bien, debido a la apertura de un contacto, la mediación es el campo que logra trascender en los nuevos lectores para consolidar su formación desde lo particular. Este último incorpora el componente afectivo y la experiencia en la vinculación con el ejercicio lector, elementos vitales en la Didáctica y la Pedagogía (Sanjuán, 2014).

Antes de finalizar, cabe mencionar las limitaciones de este estudio. Una de ellas se relaciona con el idioma de los textos incluidos en el corpus. En este estudio, se contemplaron, únicamente, textos en español y francés, siendo los textos en inglés excluidos del análisis. Una segunda limitación tiene que ver con el trabajo en conjunto de los conceptos que se abordan en esta investigación.

A modo de proyección, en próximas investigaciones, los conceptos de mediación, animación y promoción de la lectura deberían abordarse por separado, a fin de mejorar los procesos involucrados en beneficio de su especialización. El hecho de mejorar cada uno de ellos en su particularidad contribuirá a mejorar el proceso global, pues, desde

nuestro punto de vista, si ajustamos cada pieza de un reloj, estaremos mejorando su funcionamiento general. Además, se debería considerar explorar textos en inglés a fin de expandir la propuesta. Finalmente, otra de las proyecciones de este estudio sería realizar entrevistas a especialistas en los ámbitos de mediación, promoción y animación. Ello permitiría contrastar los hallazgos teóricos con la práctica.

## Referencias bibliográficas

Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, B., Alejaldre Biel, L., y Mayo-Isar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46(1), 19-36.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.

Camarero, J. (2004). Las estructuras formales de la metaliteratura. En I. Iñarrea y M. Salinero (Coords.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (pp. 457-472). Universidad de La Rioja.

Cassany, D. (2009). *Prácticas literarias vernáculas de adolescentes y jóvenes: del cánón a la calle*. Ponencia presentada en el X Congreso latinoamericano de Lectura y Escritura, Lima, Perú.

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

Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.

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

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A., y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 11-24.

Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En T. Colomer, E. Ferreiro y F. Garrido (Eds.), *Lecturas sobre lecturas* (pp. 9-29). Conaculta.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

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

Coronas, M. (2005). Animación y promoción lectora en la escuela. *Revista de educación*, 339-355.

Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo abierto*, 38(1), 5-18.

Dantas, T., Cordón-García, J. A., y Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 60-74. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1281](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1281)

Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (Coords.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Graó.

Díaz-Plaja, A., y Cosials, A. (2012). La promoción de la lectura a l'escola. *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 142-151.

Dueñas Lorente, J., y Tabernero Sala, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 16, 65-77.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

Finfgeld D. (2003). Metasynthesis: The state of the art-So far. *Qualitative Health Research*, 13, 893-904.

Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. Siglo XXI editores S.A.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.

González, C. (2019). *Estrategias de mediación de lectura: Una propuesta didáctica*. Ponencia presentada en Primer Congreso



Internacional de Lectura y Primera Infancia, IBBY-CHILE. Santiago de Chile, Chile.

González, C. (2020a). *Prácticas de lectura literaria para el fomento del hábito lector en la escuela*. Ponencia presentada en XIII Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Estudios Literarios (SOCHEL): Literatura y enseñanza en América Latina: reflexiones en torno a la equidad y la justicia, modalidad virtual. Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile.

González, C. (2020b). *Estrategias y prácticas de mediación de la lectura literaria en la escuela*. Ponencia presentada en XII Congreso Internacional de la SEDLL, Universidad Pública de Navarra, Pamplona-Iruña, España.

González, C., Baran, M., Dono, P., y Carbonell, I. (2020). Consumos lectores entre adolescentes: Un abordaje comparado desde contextos internacionales. El caso de Polonia, Chile y Portugal. *Revista Investigaciones de Lectura*, 13, 137-168. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.300>

Gutiérrez, D., Merino, P., y Polanco, J. L. (2015). *Estrategias de animación a la lectura*. Anaya.

Hanán, F. (2020). *Sombras, censura y tabús en los libros infantiles*. Ediciones de la Universidad Castilla- La Mancha.

Harrison, A., y Piñeiro, M. del R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 27, 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 27-38.

Labour, P. (2019). *Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. UNIPE, Editorial Universitaria.

Landis, J. R., y Koch, J. J. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

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

Lluch, G. (2010b). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Ed.), E. Gil Calvo, J. Martínez Barbero, R. Murdovich, G. A. Arellano y P. Cerillo, *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Editorial Anthropos.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 11, 7-20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01)

Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 44-54.

Margallo, A. M. (2012). *Claves para formar lectores adolescentes con talento*. <http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/> (consulta: 19 de mayo de 2021).

Martín, L. (2017). El acceso a la literatura clásica a través de la literatura juvenil contemporánea: estado de la cuestión. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 95-112.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares, 7º básico a 2º medio*. MINEDUC.

Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares, 3º a 4º Medio*. MINEDUC.

Monar van Vliet, M. (2012). Promoción de la lectura en el marco educativo. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 8, 67-74. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2012.08.06](https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.06)

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Morales, O. A., Rincón, A. G., y Tona Romero, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y

fuera de la Escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 195-218.

Munita, F., y Manresa, M. (2012). La mediación literaria. En T. Colomer y M. Fitipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Banco del libro.

Munita, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392.

Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 1-19.

Munita, F., y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles educativos*, 41(164), 154-170.

Paladines-Paredes, L. V., y Margallo, A. M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 19(1), 55-67. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.1.1975](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975)

Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Poslaniec, C. (1999). Les animations lecture: rôle et efficacité. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 3, 49-53.

Ramos, R., y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 12, 7-24. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.12.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.01)

Rivera Jurado, P., y Romero Oliva, M. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 19(3).

Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Ibbey Chile, Fundación SM.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e pesquisa*, 27(1), 11-26.

Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 175-203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Sanjuán, M. (2014). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer álbumes metaficcionales y conocimiento literario* (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.

Tabernero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 21-36. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1125](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125)

# *Lengua inclusiva para la futura enseñanza de Educación Primaria\**

## *Inclusive Language for future Primary Education Teaching*

**Ana Davis González**

Universidad de Sevilla/Universidad de Huelva

[adavis@us.es](mailto:adavis@us.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9638-3987>

DOI: 10.17398/1988-8430.36.69

Fecha de recepción: 01/01/2022

Fecha de aceptación: 02/06/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Davis González, A. (2022). Lengua inclusiva para la futura enseñanza de Educación primaria. *Tejuelo*, 36, 69-96.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.69>

\* Estudio financiado por la Unión Europea-NextGenerationEU.

**Resumen:** El presente trabajo es un estudio de campo resultado de un CIMA (Ciclo de Mejora en el Aula) en una asignatura obligatoria de tercer año de Educación primaria (Lengua española y su didáctica), una práctica llevada a cabo en el marco del programa FIDOP (Formación e Innovación Docente del Profesorado, Universidad de Sevilla). El cometido del CIMA ha sido ahondar en el lenguaje inclusivo desde un punto de vista lingüístico y gramatical, con el fin de que los futuros maestros de Primaria conozcan en profundidad la complejidad que atañe tal fenómeno. La intervención didáctica se ha dividido en dos secciones: la primera, teórica, se propuso resolver cuestiones básicas acerca de la naturaleza del lenguaje en general para, luego, en la segunda parte, aplicarlas al caso del lenguaje inclusivo. Nuestro objetivo final es que el alumnado reflexione sobre la naturaleza del lenguaje y que valore los recursos léxicos de inclusión por encima de los morfosintácticos –como el desdoblamiento–. Gracias a un cuestionario realizado a los estudiantes, antes y después del CIMA, hemos podido comprobar que tales reflexiones fueron de utilidad tras nuestra práctica.

**Palabras clave:** lengua española; educación primaria; docencia universitaria; lenguaje inclusivo.

**Abstract:** The following paper is the application of a CIMA (Classroom Improvement Cycle) in a compulsory subject in the third year of Primary Education (Spanish Language and its Didactics), a practice carried out due to the FIDOP program (Training and Teaching Innovation of the Faculty, University of Seville). The CIMA's content has been to delve into inclusive language from a fully linguistic point of view, so that future primary school teachers have an in-depth knowledge of the complexity of its social phenomenon. The research has been divided into two sections: the first is theoretical and it set out to solve basic questions about the language's nature in general and then, in the second part, it has been applied to the case of inclusive language. Our final aim is that the students reflect on the language's nature and they value the inclusion's lexical resources over the morphosyntactic ones –such as doubling–. Thanks to a questionnaire made to the students, before and after the CIMA, we have been able to verify that such reflections were useful after our practice.

**Keywords:** spanish language; primary education; university teaching; inclusive language.

# I ntroducción

Desde el inicio de la modernidad, la historia de las ideas – políticas, culturales, filosóficas, etc.– ha estado marcada por la dialéctica nuevo/viejo, conservación/renovación, antítesis cuyos polos se superponen, se alternan, conviven, pero no terminan de confluír ni de culminar en una síntesis. En general, la resistencia conservadora tiende a ser la línea hegemónica, mientras que el impulso de ruptura revolucionario pugna por quebrar su dominación. Tal dialéctica se manifiesta de distintas maneras a lo largo de la historia, y una de ellas ha sido el fenómeno del lenguaje inclusivo, lo que lleva a Lucía Niklison a sugerir que:

...el particular énfasis puesto por la RAE en rechazar dicha reforma reside en el hecho de que sea una propuesta de planificación lingüística que no se origina en el poder hegemónico (Gramsci 1981) ni en la comunidad académica, sino en un movimiento político contrahegemónico, lo cual amenaza la ya asentada posición de la RAE como autoridad lingüística en el mundo hispanohablante (2020, p. 16).

Siguiendo tal razonamiento, Edith Lluprich aventura la hipótesis de que, debido a su carácter subversivo y trasgresor, el lenguaje inclusivo intentará siempre resistirse a ser absorbido por el discurso hegemónico con el fin de mantener su rebeldía y disconformidad (2019, p. 19). Habría que preguntarse, pues, si el fenómeno posee una función social meramente revolucionaria de reacción contra el orden establecido, o si efectivamente responde a una demanda lingüística reclamada por la sociedad, como afirma Milagros Andrea Lagneaux (2017, [p. 6]). Con “demanda lingüística” nos referimos a vacíos comunicativos que la Lengua o el discurso percibe y busca subsanar – por ejemplo, cuando se crea un nuevo término o se toma un préstamo de otro idioma por alguna necesidad léxica–. Estemos o no a favor del lenguaje inclusivo, es indudable que, si bien el fenómeno no responde a una demanda lingüística *previa*, *sí creó una nueva demanda* o, más bien, muchas: generó la necesidad de debatir acerca de la diferencia entre género y sexo, a cuestionar el binarismo sexual, y a reflexionar acerca de la relación entre sexo y género gramatical.

Partiendo de dicha necesidad, consideramos crucial hacer partícipe al alumnado universitario del debate sobre el lenguaje inclusivo, en particular, a estudiantes del Grado de Educación, futuros maestros de las nuevas generaciones. Ello nos mueve a un doble propósito que proyectamos en el presente trabajo: el primero, teórico, retoma algunas consideraciones acerca del lenguaje inclusivo que no se suelen impartir en clase y que, creemos, pueden ser orientadoras a la hora de tratar el tema; el segundo, pedagógico, da a conocer la experiencia didáctica aplicada recientemente en “Lengua española y su didáctica”, una asignatura obligatoria de tercer del grado de Educación primaria (Universidad de Sevilla). Nuestro fin no se ha dirigido a condicionar la opinión del alumnado a favor o en contra del lenguaje inclusivo sino a su profundización, cuestionando las distintas perspectivas actuales acerca del mismo. Como se podrá observar a continuación, hemos tratado el tema desde un eje plenamente lingüístico y gramatical, una decisión impulsada a partir de una situación, que no se suele poner de manifiesto explícitamente, pero que hemos percibido mediante un cuestionario realizado entre estudiantes de Educación primaria. En él, se les preguntó su opinión sobre el



lenguaje inclusivo y, a pesar de ser un grupo relativamente homogéneo en cultura y edad —españoles de entre veinte y veintiún años—, sorprendió la gran diversidad de respuestas y tomas de posición. Lo más significativo fue que quienes negaban la necesidad de emplear el lenguaje inclusivo sí abogaban por trabajar la inclusión y la equidad social en las aulas, lo que demuestra una actitud de compromiso e interés hacia el tema<sup>1</sup>. Ello nos llevó a la conclusión de que la aceptación/rechazo del lenguaje inclusivo entre el alumnado no se debía a cuestiones únicamente ideológicas sino a su percepción del uso de la lengua y el lenguaje. De ahí nuestra decisión de plantear las clases sobre el lenguaje inclusivo desde la pragmática y la lingüística, no porque creamos que trabajar la inclusión social no sea necesario sino porque creemos que eso atañe a otras cuestiones desligadas de la lengua y, sobre todo, porque el vacío que detectamos en los estudiantes fue exclusivamente de conocimiento lingüístico. Ello nos lleva a nuestro segundo objetivo de índole didáctica: que sea el propio alumnado quien, con nuestra guía y clases, sea capaz de formar una opinión sólida y rigurosa acerca del lenguaje inclusivo. En definitiva, que los estudiantes cuenten con herramientas argumentales para sostener o defender una postura que, el día de mañana, habrán de transmitir a su futuro alumnado.

Para ello, emplearemos, antes que «lenguaje inclusivo», la expresión de «lengua inclusiva» porque, como veremos más adelante, defendemos que, en este debate, el término «lenguaje» está erróneamente empleado. La lengua inclusiva sería la elección consciente, por parte del hablante, de emplear determinados recursos que su lengua de comunicación le proporciona, con el fin de proyectar lingüísticamente la igualdad entre todos los seres humanos, sin incidir en sus diferencias sexuales, raciales, capacidades físicas o mentales, clases sociales, etc. Debido a que, en los últimos años, se ha hecho más

---

<sup>1</sup> No nos hemos encontrado con el mismo caso expuesto por Jiménez Rodrigo Román Onsaló y Traverso Cortes (2011), quienes llevaron a cabo una encuesta acerca del lenguaje inclusivo en la misma universidad, y cuya conclusión estadística demostró que hay un mayor grado de implicación por parte de las mujeres, mientras que los hombres se muestran más indiferentes. En nuestro caso, no ha habido una estadística relevante en ese sentido, pero somos conscientes de que no es un ejemplo tan revelador porque se restringió a un grupo reducido y concreto, y porque nuestro objetivo no perseguía el mismo fin.

hincapié en la cuestión de género —es decir, en el lenguaje no-sexista—, en el presente trabajo nos hemos centrado en dicho tema —aunque a lo largo del CIMA, se han generado debates paralelos sobre otros casos por interés del propio alumnado—.

## **1. Desarrollo teórico del CIMA**

Para nuestra experiencia didáctica, hemos aplicado un «ciclo de mejora» (CIMA) que, como la palabra indica, consiste en modelos de organización de clases universitarias para indagar epistemológicamente en la didáctica, en concreto, para descubrir qué métodos funcionan, y cuáles no. Son sesiones premeditadas, limitadas a un período de tiempo concreto con el fin de profundizar en la investigación docente. Es, en definitiva, una estrategia para «...integrar la innovación docente, la reflexión y la interacción con la teoría, un modo fecundo para modificar las prácticas y los modelos de enseñanza y conseguir los objetivos del desarrollo profesional» (Martín del Pozo *et al.*, 2017, p. 31). Llevar a cabo un CIMA entraña afianzar, con antelación, el denominado «modelo metodológico posible», es decir, una abstracción de los contenidos que se impartirán a lo largo del mismo, cuyo cronograma debe ser muy preciso —dividido en horas o clases— para vislumbrar el modo en que se aplicará. De esta manera, se debe establecer una secuencia de actividades concreta que incluya los contenidos organizadores del tema en sí, y calcular la duración aproximada cada actividad. La justificación de las actividades elegidas es una parte esencial del CIMA porque a través de estas podremos acceder a la evolución del aprendizaje de los estudiantes, así como cotejar el posible éxito del CIMA, y repetirlo en nuevas ocasiones y/o modificarlo. Con este fin, se realiza al alumnado un cuestionario inicial y otro final, cuyas respuestas exhiben el grado de evolución de sus reflexiones sobre el tema. Las preguntas deben girar en torno a los contenidos organizadores del modelo metodológico posible; de este modo, las iniciales nos indican el conocimiento previo de los estudiantes, mientras que las finales, el adquirido tras nuestro CIMA.

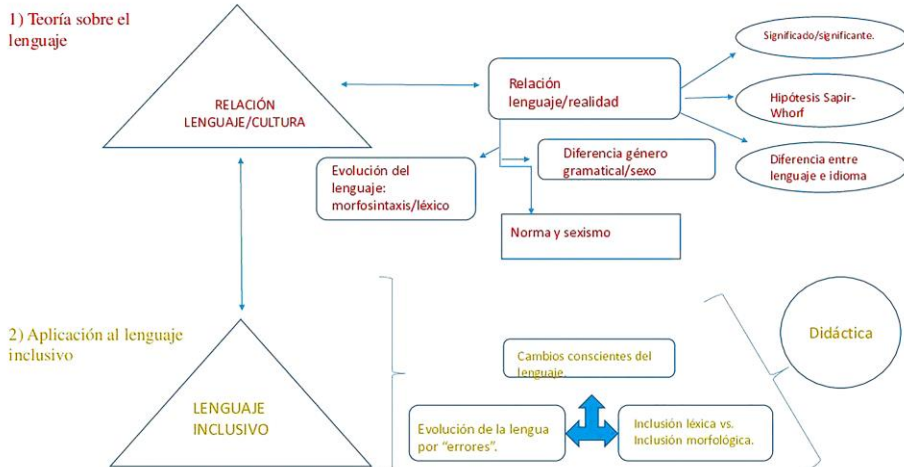
La asignatura Lengua española y su didáctica es una asignatura obligatoria de tercer del grado de Educación primaria. El grupo que participó en nuestro CIMA se componía de cincuenta estudiantes. El lenguaje inclusivo forma parte de uno de los temas del programa y es el que más controversia suscita debido a que es un asunto aún en transición y es objeto de debate actual. La complejidad principal de esta cuestión reside en que trasciende lo meramente lingüístico y gramatical porque atañe también al problema de la inclusión/exclusión de algunos sectores sociales. Otra particularidad que lo problematiza es que existen aún diferencias de opinión entre académicos, profesores, investigadores, etc. acerca del mismo; de ahí que la primera decisión que debemos considerar previamente es si lo que queremos es transmitir nuestro punto de vista sobre la lengua inclusiva –porque creamos que es el adecuado– o, por el contrario, si buscamos que sea el propio alumnado quien decida la perspectiva que le parezca más idónea a sus ideas.

### ***1. 1. Mapa de contenidos***

El contenido que se trabajará en el CIMA consiste en una breve introducción a la teoría sobre el lenguaje, en concreto, la vinculación entre lenguaje y cultura, y entre lenguaje y experiencia/realidad, y en cómo dicha relación determina nuestra noción de la lengua inclusiva.

## Figura 1

### Mapa de contenidos



Fuente: elaboración propia

### Leyendas

Triángulos: contenidos organizadores.

Cuadrados y letra mayúscula: procedimientos intelectuales.

Cuadrados y letra minúscula: conceptos.

Círculos: datos.

Problema teórico general: *¿Cómo enseñar a reflexionar sobre la propia lengua madre?*

Parte 1: Teoría sobre el lenguaje

Parte 2: Actividades

El mapa refleja los dos contenidos organizadores: 1) lenguaje y cultura y 2) lenguaje inclusivo. El mapa de contenidos se escinde, pues, en dos problemas a trabajar en clase; el primero reside en esclarecer algunas nociones básicas acerca de la relación del lenguaje y la cultura debido a que el origen social del lenguaje es uno de los argumentos más generalizados entre los defensores del lenguaje inclusivo. En su mayoría, se trata de movimientos activistas cuyas acciones políticas defienden la igualdad de género porque, al cuestionar el carácter cultural del género en términos amplios –entendido como construcción social relacionada al sexo binario masculino y femenino–, se cuestiona en consecuencia el origen cultural del género gramatical. Frente a

dichos movimientos, en el ámbito hispánico, ha sido sobre todo la RAE la institución que ha proyectado cierta resistencia a estos cambios, a los cuales ve demasiado acelerados. Así, por ejemplo, en su informe de 2012 –redactado por Ignacio Bosque pero firmado por otros miembros de la Academia– se reconoce «la existencia de comportamientos verbales sexistas» (Bosque, 2012, p. 3) pero también se percibe errónea la presuposición de que

...el léxico, la morfología y la sintaxis de nuestra lengua han de hacer explícita sistemáticamente la relación entre género y sexo, de forma que serán automáticamente sexistas las manifestaciones verbales que no sigan tal directriz, ya que no garantizarían “la visibilidad de la mujer” (*Id.*, p. 4).

Debido a dicho debate, debemos explicar, brevemente por cuestión de espacio, la hipótesis Sapir-Whorf, ofreciendo ejemplos que la demuestren y otros que la refuten. A partir de dicha teoría plantaremos otra serie de cuestiones que se desprenden de ella: la relación significado/significante, la diferencia entre lenguaje e idioma, la oposición entre género gramatical y sexo, y la distinción entre la morfosintaxis y léxico. En el cuerpo del trabajo, ampliaremos tales ideas para justificar la conexión entre sí.

El segundo problema se dirige directamente a conectar estas cuestiones con el lenguaje inclusivo. Esta parte se dividirá, a su vez, en dos temáticas: en primer lugar, entender la novedad del lenguaje inclusivo como un fenómeno inexistente con anterioridad debido a que históricamente la lengua ha evolucionado de manera inconsciente por parte de los hablantes. Asimismo, reconocer su novedad respecto de los cambios morfosintácticos de la lengua que, históricamente, se han vinculado a transformaciones fonético-fonológicas inconscientes por parte del hablante. De ahí la particularidad del lenguaje inclusivo que, creemos, el alumnado probablemente ignore. En segundo lugar, atenderemos a la distinción entre los recursos morfosintácticos y los léxicos que persiguen utilizar un lenguaje inclusivo: los primeros aluden al uso de la “\_e” o la “x” para el género neutro, y a las duplicaciones (“niños y niñas”); los segundos, a los cambios operados en el léxico para una mayor inclusión social (por ejemplo, cuando el

DRAE incluye la acepción peyorativa del término “fácil” en 2018). Esta segunda parte finalizará invitando al alumnado a pensar en su propia perspectiva acerca del lenguaje inclusivo y a plantearse cómo la impartiría en clase en el futuro.

## 2. Problema 1: Relación entre lenguaje y cultura

Como explica Araceli López Serena (2001), una de las grandes complejidades del fenómeno del lenguaje inclusivo es la confusión entre los conceptos de “lenguaje”, “lengua” y “discurso”. Siguiendo su sugerencia, hemos considerado prioritario esclarecer al alumnado la definición técnica de “lenguaje” y, en consecuencia, acerca de su carácter cultural, social o natural. Tras definir la lengua a la manera saussuriana (“sistema de signos”), la distinguimos del “lenguaje”, definido como *representación del pensamiento* y, por ende, como *capacidad de vincular un significante y un significado*, es decir, la *competencia de relacionar dos elementos arbitrarios sin una relación causal entre sí*. Al definirlo así, se les señala a los estudiantes que el lenguaje no consiste en mera comunicación, sino que la comunicación es uno de los aspectos del lenguaje pero no el único –una confusión que, como veremos, es muy común entre ellos–. A continuación, se les pide que se replanteen si de verdad creen que el lenguaje es efectivamente cultural o si, por el contrario, es connatural al ser humano. De esta forma, el argumento común de “el lenguaje es cultural” deviene, más bien, que “la lengua o el discurso es social”, y podemos comenzar a matizar de manera más rigurosa los términos relacionados con el lenguaje inclusivo.

A partir de aquí, se explicará de manera sintetizada la hipótesis Sapir-Whorf –en el ejercicio de la pecera, que desarrollaremos en la secuencia de actividades–, a través de la metáfora de un pez en una pecera que simboliza al ser humano (el pez) y al lenguaje (la pecera), una metáfora que ilustra la tesis de que la experiencia/realidad está condicionada por el lenguaje<sup>2</sup>. Tras explicar la hipótesis,

---

<sup>2</sup> En palabras de Sapir: “Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the

reflexionaremos sobre las dos consecuencias directas que se desprenden de ella: la primera es que los seres humanos pensamos de distinto modo en función de la lengua que hablemos, lo que puede conllevar una conclusión xenófoba porque, ¿acaso eso significa que algunas personas son más inteligentes que otras por la lengua que hablan? La segunda consecuencia es también negativa porque la hipótesis lleva a una conclusión de determinismo, relativismo e incluso nihilismo lingüístico, porque se deduce que el lenguaje nos impide conocer la realidad. De esta manera, la tesis se desmonta a sí misma porque cae en la paradoja de que, si el lenguaje nos impide conocer la verdad, la propia teoría jamás podrá ser comprobada. La perspectiva contraria, en cambio, considera que hay claras evidencias de que lo social incide en el lenguaje y no al revés; en palabras de Luis Fernando Lara:

No es que el “lenguaje determine el pensamiento”, sino que el lenguaje *construye* y *significa* el pensamiento de los seres humanos de manera diferente, de acuerdo con su experiencia histórica y su cultura (...). Sin duda hay una facultad del lenguaje genéticamente heredada en el ser humano, pero tal facultad se *construye* desde la inteligencia y con la intervención determinante, definitiva, de la cultura en la historia de las comunidades humanas (2020, pp. 133-134).

Wright Carr, por su parte, desmantela la hipótesis Sapir-Whorf a partir de la gramática generativa (2007, p. 22) porque, para Chomsky, existen otras categorías no lingüísticas que determinan el pensamiento del ser humano: “In studying semantics, one must keep the role of nonlinguistic system of belief: [...] there are many mental organs in interaction” (Chomsky, 1998, p. 143), de lo cual parte Wright Carr para concluir:

...la lengua no codifica la experiencia; las palabras son signos vinculados con esquemas o estructuras cognitivas complejas que organizan la experiencia. De acuerdo con esta visión de la mente, el idioma *refleja* las categorías (...) pero no las *determina* (...). No hay que confundir la correlación con la causalidad (2007, p. 23).

---

mercy of the particular language which has become the medium of expression of their society” (ap. Whorf, 1956, p. 134).

Sigue el lingüista insistiendo en que las imágenes mentales se fijan absorbiendo parte del lenguaje verbal pero no se reducen únicamente a él (2007, p. 26). Para ilustrar ello, hemos empleado la metáfora de la “refracción”, tomada del comportamiento de las ondas en un medio acuático –por una continuidad con la metáfora de la pecera–. La ley de la refracción hace alusión a la desviación de una onda al cambiar de un medio a otro; por tanto, si introducimos un elemento en el agua, nuestra percepción del mismo se ve distorsionada, sin embargo, el elemento no pierde su sustancia esencial –a los estudiantes se les ha proyectado la figura 2 para ejemplificarlo–. El mensaje final que queremos transmitirles es que habría que matizar las dos posturas radicales: ni el lenguaje es totalmente cultural y, por tanto, sí es un cauce de conocimiento de la realidad aunque, sin duda, existen condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos que nos pueden desviar del conocimiento objetivo y/o empírico.

### **Figura 2**

*Ley de refracción*



Fuente: “Imágenes sin derechos de autor”: <http://stock.adobe.com>

## **3. Problema teórico 2: lenguaje inclusivo**

Si aplicamos las reflexiones expuestas a la cuestión del lenguaje inclusivo en el caso del español, podemos observar dos tendencias opuestas: 1) quienes defienden la plena autonomía del lenguaje en relación con la realidad y consideran que la arbitrariedad del género



gramatical es la evidencia de que el español no es sexista; y 2) aquellos que parten de la hipótesis Sapir-Whorf para defender la interdependencia entre lenguaje y realidad y, concretamente, afirmar que el género gramatical es la manifestación explícita de la hegemonía heteropatriarcal. La segunda sigue la corriente filosófica que Fabián Vera del Barco sintetiza en “Lenguaje inclusivo, filosofía y escuela” (2019), una línea que parte del pensamiento hegeliano, filtrado por la filosofía de Nietzsche y Heidegger, culminando en la teoría del carácter discursivo de lo real foucaultiana. El lenguaje, dice Nietzsche, no está compuesto por metáforas sino que *es* en sí mismo una metáfora, de ahí que la realidad sea incognoscible. La consecuencia de esta propuesta es que cambiar el género gramatical conllevaría una transformación social<sup>3</sup>. De alguna manera, esta tendencia afirma, sin decirlo explícitamente, que todo enunciado lingüístico es necesariamente ideológico o incide ideológicamente sobre la realidad. La consecuencia que acarrea esta idea puede ser positiva si consideramos que efectivamente lo que se dice y cómo se dice tiene una relevancia ideológica; sin embargo, incurrir en el error de que “todo es ideológico” tiene como consecuencia vaciar de contenido el concepto “ideología” porque, como explica Terry Eagleton,

La fuerza del término *ideología* reside en su capacidad para discriminar entre aquellas luchas del poder que son de alguna manera centrales a toda forma de vida social, y aquellas que no lo son. (...) ampliar estos términos hasta el punto en que se vuelvan coextensos es simplemente vaciarlos de fuerza, lo que es igualmente válido para el orden dominante (1997, p. 27).

Por tanto, cabe señalar el peligro que entraña ideologizar la morfosintaxis cuando no en todos los contextos hay una intención heteropatriarcal tras el masculino genérico; prueba de ello es precisamente que la lucha feminista desatada en el siglo pasado no estuvo acompañada de ese cambio morfosintáctico y, sin embargo, fue

---

<sup>3</sup> En palabras de Gil y Morales: “Es que el lenguaje no es una entidad natural, abstracta, dada de una vez y para siempre. Por el contrario, el lenguaje no puede comprenderse por fuera de una comunidad. (...) Entonces, analizando la lengua podemos analizar los procesos culturales y sociales, los valores predominantes que en ella se reflejan y perpetúan” (2020, p. 6).

una lucha revolucionaria fundamental para mejorar la función social de la mujer actual. Otro argumento a favor del lenguaje inclusivo sostiene que nombrar el género es visibilizarlo y visibilizar es otorgarle más importancia o, como afirma Giulia Colaizzi (1990), *lo que no es nominado o nombrado no existe*. Porque, sostiene Angelita Martínez,

...el paradigma de género (...) no alcanza para satisfacer necesidades comunicativas cuando los referentes son seres humanos. Ese es el motivo por el que empieza a ensayarse un subsistema en el que se añade una nueva categoría de género, necesaria para señalar el género humano: el género incluyente<sup>4</sup> (2019a, p. 195).

La postura contraria respecto del masculino genérico defiende, en cambio, que las mujeres siempre fueron nombradas e incluidas en el mismo y que empezar a incluirlas en el género incluyente “\_e” significa marginarlas del primero. Pero quizá más importante es preguntarnos si siempre nombrar es visibilizar de una manera positiva e incluyente; por ejemplo, la tradicional expresión “damas y caballeros” tenía una consecuencia claramente heteropatriarcal desvinculada de lo morfosintáctico y relacionada directamente con la léxico-semántica. Veamos las acepciones del término “dama” expuestos en el *DRAE*<sup>5</sup>: “Mujer noble o distinguida” hace alusión a una diferencia de clase, de distinción, frente a otras mujeres que no son distinguidas por su comportamiento adecuado al rol femenino; es decir, la definición señala una función heteropatriarcal de la mujer, similar a la segunda acepción: “Mujer, señora, en tratamiento de respeto” –por ejemplo, cuando se emplea la expresión “primero las damas”–. El *DRAE* añade también un uso irónico del término que equivale a “concubina”, otro poético – “Mujer galanteada o amada por un hombre”–, y otro social, como “esposa del presidente de la nación”. Debido a que este es un ejemplo de que nombrar no siempre es visibilizar en un sentido positivo, nos hemos decantado por distinguir entre la lengua inclusiva

---

<sup>4</sup> En otro artículo, la autora lo explica en otros términos: “...un cambio lingüístico no determina cambios sociales. En general, sucede lo contrario. Cuando las sociedades se transforman, los cambios impactan en el lenguaje. Pero la manipulación de un cambio lingüístico provoca discusiones, reacciones, reflexiones, que ponen en evidencia una necesidad comunicativa” (2019b: [13]).

<sup>5</sup> <https://dle.rae.es/dama>

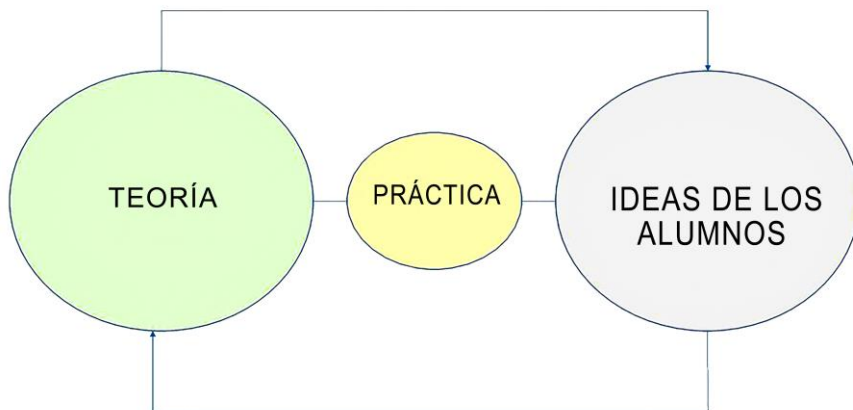
morfosintáctica y la léxica para insistir en la mayor relevancia de la segunda frente a la primera, en materia de inclusión.

### 3. Diseño del CIMA

Nuestra abstracción del modelo metodológico implementado en nuestro CIMA pone de manifiesto que privilegiaremos la teoría junto con el pensamiento crítico y autónomo del alumnado, por encima de la práctica. Tal decisión deriva del doble propósito de nuestro CIMA: explicar posibles vacíos teóricos de los estudiantes con respecto al lenguaje (teoría) y que sean ellos quienes construyan su propio paradigma de pensamiento con respecto al lenguaje inclusivo (ideas de los alumnos). Ello muestra la figura que sigue:

**Figura 3**

*Modelo metodológico posible*



Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla, presentamos la secuencia de actividades que hemos programado, diferenciando los dos problemas ya expuestos en el mapa de contenidos. Como se podrá comprobar, las actividades están diseñadas para que sean lo más participativas posible, por lo que se espera un trabajo teórico previo del alumnado con las clases

asíncronas, accesibles en la plataforma virtual. La mayoría fueron pensadas para que duren entre veinte y treinta minutos.

Número	Tipo de actividad	Tiempo
1	Ideas de los alumnos	30'
Respuesta al cuestionario inicial –ver en el apartado siguiente: «Cuestionario inicial-final»–.		
2	Ideas de los alumnos	30'
<p>La primera tarea será pedir a los estudiantes la definición de “lenguaje” que consideren más adecuada y, a continuación, que reflexionen acerca de qué significa que el lenguaje sea cultural y si están de acuerdo con tal planteamiento.</p> <p>La actividad se desarrolló mejor de lo esperado porque la participación fue muy activa y las perspectivas muy diversas, lo que generó un buen y enriquecedor debate.</p>		
3	Ideas de los alumnos	30'
<p>“Juego de la pecera”: se solicitará al alumnado que se imagine a sí mismo como peces que viven en una pecera, y se les lanzará la siguiente pregunta: ¿qué es la realidad, aquello que ves a través del cristal y del agua o, por el contrario, la realidad empírica exterior que no puedes percibir tal como es desde la pecera? Esta actividad es esencial porque consiste en emplear la metáfora que liga lenguaje y pecera, una imagen propuesta por Stephen Hawking, en <i>El gran diseño</i>, al hablar del conocimiento científico; a través de esa metáfora, el científico se pregunta si el pez podrá conocer la realidad o no. En nuestro caso, la actividad de reflexión sirve como motor para introducir el tema del determinismo lingüístico ya expuesto.</p> <p>La actividad resultó enriquecedora porque la metáfora de la pecera permitió a los estudiantes a dudar y a reflexionar acerca de qué es exactamente el lenguaje, y demostraron gran interés en sus intervenciones.</p>		
4	Teoría	30'
A partir de la actividad anterior, se desarrollará la hipótesis Sapir-Whorf.		
5	Teoría	30'
Clase acerca de la evolución de la lengua. Se comenzará con teoría acerca de la diacronía de la lengua, señalando que históricamente esta ha evolucionado de manera inconsciente a partir de “desviaciones” de la norma por parte de los propios hablantes; aquí se introdujo la definición de “norma” y algunas cuestiones sobre la función de la RAE. Para ello, se emplearon ejemplos y se indicó la diferencia entre errores agramaticales y errores por uso.		
6	Ideas de los alumnos	20'
<p>Lluvia de ideas: dar argumentos a favor y en contra del lenguaje inclusivo.</p> <p>La clave de este ejercicio consiste en que el profesor tenga el papel de abogado del diablo, exigiendo a cada estudiante que, cuando dé un argumento a favor o en contra, piense en la perspectiva contraria para posicionarse en el otro punto de vista y así intentar entender esa otra postura.</p>		
7	Ideas de los alumnos	30'
<p>Se le pedirá al alumnado que reflexione de manera individual, y luego lo exponga de manera grupal, cómo surge y cómo evoluciona el lenguaje inclusivo, centrándose en las diferencias respecto de otros cambios anteriores operados en el lenguaje. La conclusión a que queremos llegar será que el lenguaje inclusivo es un cambio consciente vinculado a cambios de la realidad social y no a cuestiones gramaticales.</p> <p>Esta actividad se desarrolló según lo previsto y, por las intervenciones de los estudiantes, creemos que se entendió la particularidad del lenguaje inclusivo.</p>		
8	Práctica	30'
Diferencia entre recursos morfosintácticos y léxicos para alcanzar una lengua más inclusiva: se presentarán varios ejemplos de inclusión/exclusión lingüística relacionada con el sexismo, y se le preguntará al alumnado qué diferencia percibe entre ellos. Los ejemplos son los siguientes: “Esa mujer		

<p>es demasiado fácil”, “Los alumnos y las alumnas participan mucho en clase”, “Les alumnas participan mucho en clase” y “Damas y caballeros, sean ustedes bienvenidos”.</p> <p>El fin último de dicha actividad consiste en señalar la distinción entre la exclusión léxica (el término “fácil” con acepción peyorativa al comportamiento socialmente “inadecuado” de las mujeres), la inclusión morfosintáctica (empleo de la “_e” o las duplicaciones) y, finalmente, el caso de nombrar a la mujer con el término “dama” que, a pesar de su visibilización, denota un rol sexista heteropatriarcal ya mencionado. Dicho ejercicio quiere incidir en uno de los postulados esenciales de nuestro CIMA: la efectividad de la inclusión léxica es más relevante que la morfosintáctica debido a que el sentido y/o significado de las palabras sí se vincula directamente con lo político-ideológico. De ahí que sí sea inclusivo y necesario, por ejemplo, no emplear el término “fácil” para calificar a las mujeres.</p>		
9	Teoría	20'
<p>Diferencia entre semántica y pragmática, y su relación con la inclusión/exclusión social: partiremos de la actividad anterior para explicar la semántica y la pragmática, solicitando al alumnado que piense en ejemplos de exclusión alternativos al sexismo, con el fin de contemplar otros casos generales.</p>		
10	Práctica	50'
<p>La última clase es la más importante y, por ello, la más larga y práctica porque está dirigida a aplicar los conocimientos adquiridos en las clases anteriores en ejercicios didácticos que los estudiantes emplearían en el futuro para tratar el lenguaje inclusivo en la enseñanza. Lo primero que se solicitó fue que reflexionaran sobre su propia postura ante la problemática y decidan, según su criterio, qué aspectos del lenguaje creen que se debe trabajar para que sea más inclusivo. El segundo paso consistió en que leyeran las actividades propuestas en la <i>Guía didáctica del profesorado 2. Nivel educativo EP5 y EP6</i> (Ayuntamiento de Valencia, 2019) y escogieran la que consideraran más apropiada para lo que ellos entienden como “lenguaje inclusivo”.</p> <p>Esta actividad fue muy eficiente y sorprendió de manera positiva el hecho de que la gran mayoría eligiera un ejercicio que consideramos fundamental para trabajar el sexismo lingüístico, dirigida a desarticular estereotipos de los roles sexuales:</p>		

## Figura 4

### Actividades propuestas para trabajar el género



Coeducación: caminando por la igualdad

Proyectos Educativos

A2

#### 2. Hacia un lenguaje inclusivo

Vuelve a escribir las siguientes frases en forma de lenguaje inclusivo. Puede haber más de una forma de hacerlas.

*Al partido asistieron gran cantidad de aficionados.*

*Todo hombre nace libre.*

*¿Alguno de vosotros ha nacido fuera de Valencia?*

*Los alumnos de 4º de Primaria viajan a la playa.*

*No llores como una niña.*

*Voy a echar de menos a mis vecinos.*

*Nosotros estamos en el aula.*

*Sé fuerte como un hombre.*

*Cuando uno estudia, obtiene buenos resultados.*

*Hoy es el Día del Niño.*

*Podría vivir con los suyos, pero quiere ver mundo.*

*¿Cuántos queréis ir al cine?*



11

#### **4. Cuestionario inicial-final**

Debido a que el tema escogido en el CIMA no se ha dirigido a convencer al alumnado de una postura u otra, resulta fundamental acceder a la evolución de sus modelos mentales, antes que llevar a cabo una evaluación que califique su mayor o menor conocimiento. Tal objetivo es, como explican Rivero y Porlán (2017), uno de los desafíos más difíciles con que el profesorado se enfrenta, ya que la evaluación tradicional mediante examen no proyecta siempre sus modos de pensar y los cambios en sus reflexiones. Estos denominados “modelos mentales” requieren de metodologías alternativas como la clásica “evaluación continua” aunque, no obstante, es insuficiente o no abarca todos los modelos mentales en su totalidad. De ahí la propuesta de Rivero y Porlán al sugerir los cuestionarios como herramientas para ello. Con el fin de alcanzar una mayor eficacia, deben realizarse antes de iniciar el CIMA y justo al final. Las preguntas han de tener una estrecha vinculación con el mapa de contenidos preestablecido y, sobre todo, deben estar planteadas, no para conocer la cantidad de información que el alumnado retiene en su memoria, sino para acceder a su modo de reflexionar. Las preguntas no deben incurrir en ambigüedades confusas, sino que es preferible que sean breves y que motiven al estudiante a meditar acerca de algunas nociones que nos parezcan esenciales para nuestro CIMA. En este caso, el primer día de clase se llevaron a cabo las siguientes preguntas y se repitieron al final, con el fin de observar su posible evolución y la eficiencia del CIMA. En todos los casos, se ha solicitado que se justifique la respuesta y se aclaró que no hay respuestas correctas ni incorrectas:

¿De qué sexo es la palabra “águila”?

¿Cómo definirías el lenguaje inclusivo?

¿Qué piensas respecto del lenguaje inclusivo?

¿Consideras que hay alguna diferencia entre “lenguaje” e “idioma”?

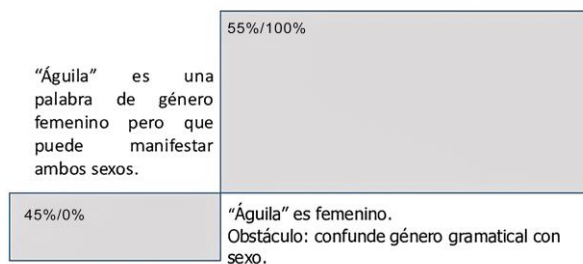
Con el fin de examinar pormenorizadamente la eficacia de los cuestionarios, hemos seguido el consejo de Rivero y Porlán (2017), quienes recomiendan elaborar las llamadas «escaleras de aprendizaje»,

un cauce gráfico que sirve para reflejar la (esperada) distancia que pueda haber entre las respuestas iniciales y las finales. Las respuestas se ordenan jerárquicamente en relación con la cercanía/lejanía de la respuesta del alumnado a la que sería la más adecuada. Los porcentajes de la izquierda proyectan las respuestas iniciales y la derecha, los finales. El cuadrado más alto da cuenta de la respuesta más apropiada según nuestra perspectiva. A simple vista, es fácil observar que se han operado varios cambios en su manera de reflexionar y cavilar sobre el contenido de las preguntas.

¿De qué sexo es la palabra “águila”?

### Figura 5

*Respuestas iniciales y finales a la pregunta ¿de qué sexo es la palabra “águila”?*



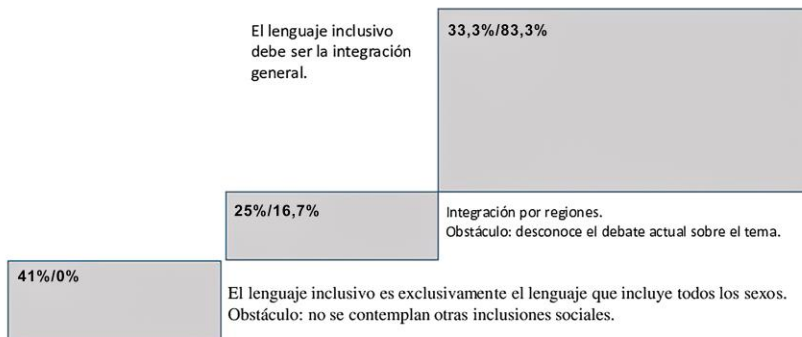
Fuente: elaboración propia

¿Cómo definirías el lenguaje inclusivo?



## Figura 6

Respuestas iniciales y finales a la pregunta ¿cómo definirías el lenguaje inclusivo?

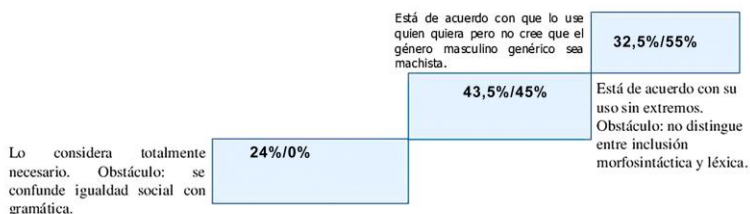


Fuente: elaboración propia

¿Qué opinas sobre el lenguaje inclusivo?

## Figura 7

Respuestas iniciales y finales a la pregunta ¿qué opinas sobre el lenguaje inclusivo?

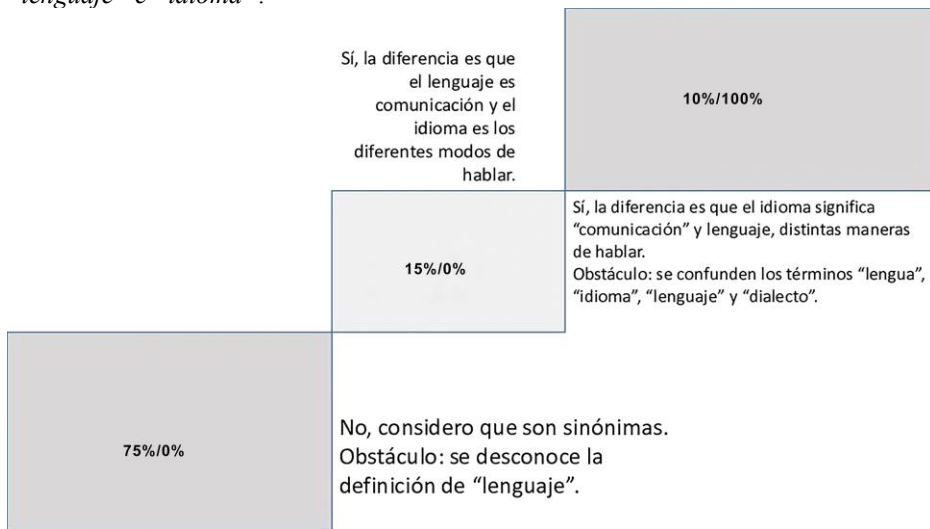


Fuente: elaboración propia

## ¿Existe alguna diferencia entre “lenguaje” e “idioma”?

### Figura 8

Respuestas iniciales y finales a la pregunta ¿existe alguna diferencia entre “lenguaje” e “idioma”?



Fuente: elaboración propia

La escalera de aprendizaje es un método gráfico que ayuda a observar, con rapidez y facilidad, los vacíos y obstáculos teóricos con que el profesor ha de enfrentarse durante las clases. Las respuestas iniciales, en nuestro caso, nos han dado la clave para escoger la secuencia de actividades y cambiar el planteamiento inicial en función de las necesidades que han mostrado. Las escaleras de aprendizaje demuestran que, entre el inicio y el final del CIMA, han mejorado la calidad y la riqueza de las reflexiones generales del grupo ya que, en las respuestas finales, hubo una mayor aproximación a la más adecuada o esperada por nuestra parte –nótese que, en todos los casos, la respuesta más lejana a la correcta pasó a un 0 %-. Se buscó, pues, orientar el pensamiento del alumnado a una respuesta que se valora como idónea: rechazar los recursos morfosintácticos encaminados a dar una mayor visibilización o a la no exclusión de las mujeres y rechazar el sexismo lingüístico.

La escalera es, a fin de cuentas, la demostración de la mejora o evolución de sus procesos mentales, y de un nivel superior de su aprendizaje. La primera pregunta fue tomada de *Las 500 dudas más frecuentes del español* (Instituto Cervantes) con el fin de plantear la diferencia entre género gramatical y condición sexual. El modo en que se formula tiene el objetivo deliberado de confundir al alumnado, como demuestran las respuestas que afirmaron que “águila” es femenino, sin darse cuenta del matiz diferencial. No obstante, las respuestas finales demostraron que la distinción se asimiló adecuadamente. La segunda pregunta es la cuestión central de nuestro CIMA, a saber: qué perciben los estudiantes que es el lenguaje inclusivo. La diversidad de respuestas iniciales es significativa positivamente debido, sobre todo, a que el perfil de los encuestados es homogéneo –jóvenes españoles de entre veinte y veintiún años, con estudios de enseñanza secundaria–. Ello pone al descubierto que el lenguaje inclusivo es un asunto en transición que requiere de mucha reflexión teórica aún, de ahí su complejidad a la hora de abordarlo en clase. Aunque la mayoría vincula la inclusión exclusivamente con la cuestión del género y del sexo, algunos incidieron en la inclusión racista o regional, e incluso en una inclusión general que es, a nuestro modo de ver, la respuesta más idónea ya que la inclusión no debe reducirse a la duplicidad de género únicamente porque en la actualidad sea la dominante en los medios de comunicación.

En relación con la tercera pregunta, nos hemos decantado por considerar que la respuesta más alejada de la que proponemos es la que incide en la necesidad de visibilizar a la mujer mediante el género neutro o de las duplicaciones para incluir al sexo femenino en la gramática. Dicha decisión se justifica, en primer lugar, porque creemos que la inclusión debe trascender el sexismo y abarcar más sectores sociales tradicionalmente marginados. En segundo lugar, porque se confunde el género gramatical con la cuestión sexual –al margen, claro está, de que defendemos que toda práctica es válida, mientras no sea deliberadamente excluyente, si el hablante se siente cómodo con ella, eso lo hemos aclarado desde el primer día–. En tercer lugar, porque defendemos la inclusión léxica en detrimento de la morfosintáctica como medio idóneo de reivindicar la inclusión social. Con respecto a la

última pregunta, su aparente sencillez esconde un gran vacío entre los estudiantes de educación superior ya que confunden términos básicos como “lengua”, “lenguaje”, “idioma”, “dialecto” y “comunicación”. Fue la pregunta-motor que impulsó que nuestro CIMA comenzara con clases teóricas básicas acerca del lenguaje y su definición. El resultado final fue muy positivo, como se puede observar en el aumento del porcentaje de la derecha en la respuesta que consideramos más cercana a la que queríamos transmitir.

## **5. Evaluación final del CIMA**

Una de las grandes incógnitas con que el profesorado se enfrenta al diseñar el CIMA es si la temporalización será proporcional al tema escogido. En nuestro caso, podemos afirmar que el CIMA se ajustó con precisión a las clases estipuladas y pudimos dar todo el contenido esperado. El panorama general del CIMA ha sido productivo por dos razones principales: la primera, porque los debates y lluvias de ideas fueron especialmente participativos, lo que demostró su interés; la segunda, porque la diversidad de posturas acerca del lenguaje inclusivo, expuestas durante la actividad final, pone al descubierto que nuestro objetivo original se cumplió: no buscábamos convencer al alumnado de que se posicionara en una perspectiva u otra, sino de que hallara su propio criterio para que ese posicionamiento tuviera una base teórica sólida y justificada.

Ha habido una notable diferencia entre dos actividades y las demás debido a que fueron especialmente más productivas: el juego de la pecera, y la distinción entre lengua inclusiva léxica y la morfosintáctica. Hemos percibido su eficacia en el interés manifestado por los estudiantes así como en el grado de reflexión de sus intervenciones porque ambos ejercicios motivaron con creces el debate grupal. Por el contrario, la actividad que encontramos menos productiva ha sido la teoría acerca de la diferencia entre semántica y pragmática lo que atribuimos a que, quizá, habría sido necesario explicarla mediante una actividad de contraste o de ideas de los alumnos, para que sean ellos quienes entiendan esa distinción por sí mismos.

## **Conclusiones**

Hemos dividido las conclusiones en función de tres aspectos pedagógicos y uno teórico. Los primeros consisten en: 1) la eficacia/ineficacia del CIMA como método de mejora didáctica; 2) la utilidad/inutilidad de la secuencia de actividades y su relación con el tema escogido; 3) el grado de éxito/fracaso de nuestro objetivo inicial. El de tipo teórico consiste en considerar si fue productivo plantear la teoría del lenguaje en general para llegar a la reflexión sobre el lenguaje inclusivo.

No hay duda de que el mapa de contenidos ha facilitado al profesorado el avance de las clases, ya que permite visualizar las nociones ineludibles a tratar en clase e impide que posibles digresiones desvíen los fines establecidos, lo que se logra gracias a la estructura temática coherente del mapa. Algo similar podemos concluir de los cuestionarios, una herramienta que agiliza la clase porque, si el profesorado inicia su clase sabiendo de antemano las dificultades o vacíos teóricos de los estudiantes, puede resolverlos sin que ellos mismos sean conscientes evitándoles que expongan su posible desconocimiento en público. En relación con la secuencia de actividades, no hay duda de que un cronograma previo a la clase hace posible una mayor organización que el propio alumnado percibe y agradece. Es esta ocasión, nos facilitó uno de los problemas con que nos enfrentábamos desde el principio, a saber: si era posible presentar el lenguaje inclusivo desde cuestiones vinculadas a la lingüística general o si, por el contrario, este método sería confuso. Fue una grata sorpresa comprobar, gracias a las respuestas finales de los cuestionarios, que ese problema devino en reflexiones rigurosas. Por ello, y entroncando con el aspecto número tres, podemos comprobar que el CIMA logró el objetivo original previsto.

Centrándonos en el aspecto meramente teórico, creemos que es relevante distinguir entre la inclusión lingüística morfosintáctica y la de tipo léxico-semántico con el fin de proponer una postura intermedia entre las perspectivas radicales a favor o en contra del lenguaje inclusivo. En otras palabras, creemos que muchos lingüistas y

académicos que sí defienden la inclusión social, sin embargo, no apoyan el uso del lenguaje inclusivo porque normalmente se reduce al mero argumento morfosintáctico, una postura que puede contraargumentarse con muchos planteamientos gramaticales sólidos. En cambio, la inclusión léxica incide directamente en el significado de las palabras y, por tanto, sí resulta necesario cambiar determinadas expresiones convencionales que denotan roles sociales para alcanzar una inclusión real. Cuando hablamos de «léxico» incluimos cualquier otro recurso lingüístico vinculado a la semántica: utilización de perífrasis, metonimias, formas no personales, pronombres relativos, estructuras impersonales, etc. Por tanto, con el fin de no atacar ni acatar ninguna de las dos posturas radicales, nos hemos decantado por este camino intermedio que, esperamos, sea de utilidad para los futuros maestros.

Para terminar, presentamos los principios didácticos que utilizaríamos en un futuro CIMA:

*Contenido:* se debería ampliar el tema de la distinción entre semántica y pragmática, en la cual hemos insistido poco y que, sin embargo, es fundamental para entender, entre otras cosas, las expresiones sexistas y el lenguaje inclusivo de tipo léxico.

*Metodología:* en un futuro CIMA habría que añadir más práctica para reflexionar sobre didáctica del lenguaje inclusivo, por ejemplo, solicitando a los estudiantes que ellos mismos creen la actividad que les resulte más idónea, sin basarse en ejercicios previos. Asimismo, en la secuencia de actividades, sería enriquecedor realizar un ejercicio en que el alumnado propusiera ideas pedagógicas que aplicarían en el futuro para sensibilizar a sus futuros estudiantes de etapa escolar, insistiendo en la necesidad de darle una continuidad en la etapa Secundaria.

*Evaluación:* además de los cuestionarios, la evaluación que hemos escogido ha sido la denominada “evaluación continua” ya que, al estar el grupo dividido en subgrupos de veinte estudiantes, era posible llevar a cabo un seguimiento individual de cada uno. Además de la participación en clase, hemos evaluado su reflexión final acerca de qué

opinaban sobre el lenguaje inclusivo y cómo lo aplicarían en una actividad didáctica, lo que demostró su aprovechamiento de las clases. La opción del examen se descartó de antemano debido a que, como expusimos en la introducción, nuestro interés no estaba dirigido a evaluar su conocimiento sino a impulsar su sentido crítico sobre el tema. Este aspecto de la evaluación no lo modificaríamos en un futuro.

## Referencias Bibliográficas

AA.VV. (2019). *Guía didáctica del profesorado 2. Nivel educativo EP5 y EP6*. Valencia: Ayuntamiento.

Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Recuperado de: <https://www.rae.es/noticia/el-pleno-de-la-rae-suscribe-un-informe-del-academico-ignacio-bosque-sobre-sexismo>

Chomsky, N. (1998). *On Language. Noam Chomsky's classic Works. Language and Responsibility and Reflections on language*. New York: The New Press.

Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Buenos Aires: Paidós.

Gil, A. S., & Morales, P. (2020). Tensiones y posiciones respecto de los usos del lenguaje: una batalla no solo cultural. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 22, 1-15.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo*, 18, 101-114.

Instituto Cervantes. (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Madrid: Espasa.

Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M., & Traverso Cortes, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 174-183.

Lagneaux, M. A. (2017). El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad. *Actas de periodismo y comunicación*, 3(1), [s.p.].

Lara, L. F. (2020). La “hipótesis Sapir-Whorf” y la relación entre pensamiento y lenguaje. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1, 131-135.

López Serena, A. (2001). Usos lingüísticos sexistas y medios de comunicación. En torno al denostado masculino genérico. *La mujer en el espejo mediático. II Jornadas Universitarias "Sexo, Género y Comunicación"* (pp. 92-112). Sevilla: Asociación Universitaria Comunicación y Cultura.

Lluprich, E. (2019). Lenguaje inclusivo: el uso político de la morfología. *Lenguaje inclusivo y educación: miradas desde la interdisciplina* (pp. 14-22). Tucumán: Universidad.

Martín del Pozo, R., Pineda, J. A., & Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. *La enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 23-36). Madrid: Morata.

Martínez, A. (2019a). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. *Cuadernos de la ALFAL*, 11(2), 186-198.

Martínez A. (2019b). Disidencias en la conformación de la gramática: el lenguaje inclusivo. *Heterotopías*, 2(4) [s.p.].

Niklison, L. (2020). Lo que la RAE no nombra no existe: una mirada glotopolítica a las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la ALFAL*, 12(1), 13-32.

Ortega, E. M. (2011). ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía? *Tejuelo*, 12, 9-25.

Rivero, A., & Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-88). Madrid: Morata.

Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Vera del Barco, F. (2019). Lenguaje inclusivo, filosofía y escuela. *Lenguaje inclusivo y educación: miradas desde la interdisciplina* (pp. 23-26). Tucumán: Universidad.

Whorf, Benjamin L. (1956). *Language, Thought and Reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: M.I.T.

Wright Carr, D. C. (2007). La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica. *Caleidoscopio*, 22, 7-27. doi: <https://doi.org/10.33064/22crscsh369>



***Blended Learning and Reverse Reading Methodologies in the Literature Classroom (Reviewing the Canon Through Fantastic Narratives by Women Writers)\****

***Las metodologías del “Blended Learning” y la lectura inversa en la clase de literatura (Revisión del canon a través de las escritoras de lo fantástico)***

**Ana Casas**

Universidad de Alcalá

[ana.casas@uah.es](mailto:ana.casas@uah.es)

<https://orcid.org/0000-0003-4792-246X>

**Teresa López-Pellisa**

Universidad de Alcalá

[teresa.lopezp@uah.es](mailto:teresa.lopezp@uah.es)

<https://orcid.org/0000-0003-3151-447X>

DOI: 10.17398/1988-8430.36.97

Fecha de recepción: 01/01/2022  
Fecha de aceptación: 20/06/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Casas, A., y López-Pellisa, T. (2022). Blended Learning and Reverse Reading Methodologies in the Literature Classroom. (Reviewing the Canon Through Fantastic Narratives by Women Writers). *Tejuelo*, 36, 97-126.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.97>

\* This Project was supported by the Institute of Education Sciences (ICE) of the University of Alcalá (Spain) through a teaching innovation project (ref. UAH/EV1165) led by Ana Casas. This article, originally written in Spanish, has been translated to English by our colleague and friend Maya G. Vinuesa. We would like to express our appreciation.

**Abstract:** El presente artículo recoge los resultados del proyecto de innovación docente “Pensar el género: Revisión del canon a través de las escritoras de lo fantástico”. Su principal objetivo es revisar el canon literario hispánico desde dos perspectivas: la feminista y la del cuestionamiento de los géneros literarios hegemónicos (fantástico vs realismo). Las actividades se han desarrollado a través del “Blended Learning”, combinando plataformas virtuales con las sesiones de clase presencial. La técnica del “Reverse Reading” (o lectura inversa) ha permitido a los/as estudiantes reinterpretar los textos canónicos (escritos por hombres) a la luz de otros textos “periféricos” (pertenecientes al género fantástico y de autoría femenina). Por último, el proyecto se ha propuesto “feminizar” el canon de obras leídas en las clases de Estudios Literarios, al considerar la escasa presencia de las creadoras en el currículum y conectar a los/as estudiantes con la creación de las autoras actuales que cultivan un género tan estimulante como es el fantástico. La evaluación del proyecto ha servido para reforzar la hipótesis inicial, pues confirma la falta de pensamiento crítico en la Educación Superior con respecto a la conformación del canon, así como los continuos procesos de construcción y transmisión de la Historia literaria.

**Keywords:** feminismo; canon; fantástico; blended learning; lectura inversa.

**Resumen:** This article reports on the results of the educational innovation project “Thinking Gender/Genre: A Review of the Canon through the Fantastic Narratives of Women Writers”. Its main aim is to revise the Hispanic literary canon from two perspectives: the feminist one and the questioning of the hegemonic literary genres (Fantastic genres vs Realism). The activities have developed via Blended Learning, a combination of virtual platforms with classroom sessions. The Reverse Reading Technique has enabled students to reinterpret canonical text (written by men) in the light of other “peripheral” texts (fantastic narratives written by women). Ultimately, the project intends to “feminise” the canon of works read in the Literary Studies classroom, considering the low presence of women writers in the literary curriculum, and connecting students with the creation of living women authors through such a stimulating and motivating genre as the Fantastic. The evaluation of the project reinforces the initial hypothesis and confirms the lack of critical thinking in higher education regarding the shaping of the literary canon and the ongoing processes of construction and transmission of Literary History.

**Palabras clave:** feminism; canon, the fantastic; blended learning; reverse reading.

# **I**ntroduction

Any Literary History (and the courses we teach within this discipline) conveys an image of the canon to the reader, i.e., of an anthology or a body of texts and authors which are considered as valuable and thus worth reading and studying. Literary History is certainly driven towards the construction of a cultural and/or national identity. The selection processes at work in canon formation relate —as Sullà (1998) cautions— to the choice of authors and works, the highlighted aspects of schools, movements and generations to be studied, the criteria applied for such selection, their distribution across periods and time, etc. The idea of the canon transcends the merely

literary and acquires an evident social and political dimension, as it is controlled by institutions, i.e., by the ruling minorities, which in many cases means contemplating it as a (ideologically) conservative unit (Zavala, 1993, pp. 65-66).

Accordingly, the educational innovation project “Thinking Gender/Genre: A Review of the Canon through the Fantastic Narratives of Women Writers” the project intends to “feminise” the canon of works read in the Literary Studies classroom, considering the scarce presence of women writers across syllabi, and connecting students with the creation of living women authors through such a stimulating and motivating genre as the Fantastic.

To that end, we started from students’ previous knowledge so that we might carry out a meaningful learning process which might enable them to discover new senses of the concepts of canon and of Literary History<sup>1</sup>. In the context of the COVID-19 pandemic we planned our classes from diverse modalities of semi-face-to-face teaching. It was developed from the need to adapt to the post-normal times (Sardar, 2010)<sup>2</sup>, in which processes of digital literacy of lecturers and students have accelerated. Thus, the educational innovation project that we will describe and analyse employs a series of methodologies aiming to generate an experience of Blended Learning. To do this, we combined the use of several online platforms such a blog (González Sánchez & García Muiña, 2010) and the Blackboard Collaborate and Zoom videoconference systems with face-to-face work in the

---

<sup>1</sup> “We should remember that meaningful learning derives from the non-arbitrary and non-literal interaction between new and previous knowledge (subsumption). Throughout subsequent interactions, a given subsumptor gradually acquires new meanings, becomes richer, more refined, differentiated and more able to function as an anchor for new meaningful learning” (Moreira, 2021, p. 34).

<sup>2</sup> For Sardar, post-normal times are characterised by the three “Cs”: complexity, chaos, and contradictions. Climate change, the Lehman Brothers crisis, and the swine flu pandemic (H1N1 in 2009), as well as the energy crisis, the changes in the geopolitical landscape, diminishing natural resources, the threat of terrorism and now the COVID-19 pandemic have highlighted how the orthodox systems of political management and planning no longer work in the context of this new world, which is also applies to Education.

classroom. The Reverse Reading technique, which is about revisiting and reinterpreting a canonical text according to other “peripheral” ones, has enabled students to shed light on new senses of works written in the tradition (masculine in character and viewpoint) with the assistance of the literature written by women.

Overall, the project has set three general objectives:

1. To develop a semi-face-to-face educational environment that might promote activities of critical thinking and theory with both a collaborative format (among students) and a guided one (by lecturers and students) from the Reverse Reading technique.
2. To analyse the experience of b-learning and to verify whether virtual — asynchronous— exchanges at the blog and at the Blackboard & Zoom platforms of telematic face-to-face —synchronic— interaction and the face-to-face sessions enabled us to encourage learning and to achieve a higher level of efficiency in the teaching methodologies regarding intellectual exchange and quality of the debates.
3. To support critical thinking which may question the modes of production of Literary History, as well as the canon formation and literary genres from new frameworks of interpretation which may help to revise the themes and motives of fantastic texts from a feminist perspective.

## **1. Thinking the Gender/Genre: Literature Class Versus the Western Canon**

### ***1.1. Canon, Literary History and Feminist Criticism***

Although the canon has always been an object of controversy, it has been strongly questioned since the 80s by Postcolonial Studies, New Historicism, or Women and Gender Studies, to mention but a few critical schools, that have exposed its close relationship with power and the prevailing ideology. The introduction of new perspectives on the canon has had the benefit of reducing the alleged “objective” value of Literary History as a faithful description of a specific system, giving way to a destabilization of the canon, currently regarded as an ideological construction along the parameters of “highbrow” literature written by white men and based on socially accepted sexuality models

—with the subsequent marginalization of literature on non-normative sexualities<sup>3</sup>.

This is the reason why teachers of Literature should be aware of the historical nature—therefore subject to change—of the canon we work with, constantly exposed to review, re-examination, and reinterpretation. The feminist approach entails a particular challenge to the established tradition. Although it may enrich canonical texts by reading them from different perspectives—for instance, analysing feminine characters or the conception of woman through the “great” literary works, generally male authored—it encourages, above all, to reform the canon opening it to female authors by retrieving their texts and making them visible (Zavala, 1993; Golubov, 2012; Fariña, 2016). Though, the available literary histories—which are the ones our students currently read—present a huge gap in terms of women’s artistic work and the syllabi, programmes and corpora used in the Academia contribute to maintain the invisibility of women’s literary works.

In courses of Contemporary Spanish and Latin American Literature, opening the canon and letting women writers in would not only allow the tradition to be reordered, but would also help to draw attention to the criteria for inclusion in this tradition. This would raise several questions on the part of the teachers: What is our aim when we teach literature? Should we base ourselves exclusively on aesthetic criteria—when we know that these criteria are not universal, but contextual and that the idea of quality has been shaped by a cultural predisposition towards the masculine? Should we resort to representative criteria that allow us to be “fair” to those women writers who have been systematically excluded from the tradition? We don’t have an answer and often opt for that “uncomfortable” compromise Lilian S. Robinson (1998, p. 126) mentions when she refers to the

---

<sup>3</sup> It should be borne in mind that Bloom’s “Western Canon” (1994) includes twenty-six white male authors, with the exception of only two women. Moreover, its scope is mainly English-speaking (Sullà, 1998, p. 13).

operation of selecting women's literature that conforms to traditional canons of judgement and taste<sup>4</sup>.

It seems important to us, however, to bring the debate on the presence of women into the classroom, for, as Jonathan Culler (1998, p. 150) warns, “the humanities in the university cannot simply provide a culture [in this case, teaching the great literary monuments], but need to carry out a cultural critique”, even questioning, why not, the established culture. Both things, it seems to us, are compatible: we can use the best works for critical work, assuming that these works need not always be the most canonical. As Elena Gajeri lucidly states: “One of the indisputable merits of feminist criticism has been to provide fresh points of view and to dismantle the myth of intellectual neutrality” (2002, p. 479), even though some scholars may see the revision of the canon as an extension of the class struggle that promotes social change over the aesthetic and the artistic.

## ***1.2. Non-realist genres versus the canon***

When approaching the fantastic —and other related genres such as science fiction— from the realm of academic research, a critical revision of the canon is required, as well as an analysis of the processes that shape the various literary genres. In the areas of Hispanic narrative, the prevailing repertoire has been fundamentally realist; therefore, promoting the inclusion of non-realist texts may also be considered an additional challenge. In our teaching practice, however, we have sought to defend the existence of this other tradition —less obvious or less canonical— which, having arisen in Romanticism, has continued uninterrupted up to the present day. On the basis of the themes addressed and the selection of certain works, we have tried to encourage a confrontation between a relatively traditional view (the authors under study have the recognition of the literary institution, in the form of prizes, anthologies, critical and academic reception) and a relatively traditional view with another vision aimed at reconstructing a line of texts and works that, while not completely marginal, have been

---

<sup>4</sup> See, for example, the work of Ballester Pardo (2021) about the presence of female authors and/or LGTBIQ+ subjects in Secondary Education.

marginalised due to questions of genre and gender. The growing scholarship on fantasy and science fiction, as well as the increased attention paid to the work produced by women (both academically and commercially) has provided context and encouragement for our project<sup>5</sup>. These works have highlighted the scarcity of critical attention to non-mimetic forms in Spain and Latin America: most textbooks and histories of literature either avoid discussing fantastic texts, which are buried under realist production, or, when attention is paid to them, they are reduced to spurious and even sub-literary expressions. However, if we look at Hispanic narrators, it is not only evident that there are many fantastic narratives of high quality, but also that they have continued to appear even at times when the pressure of the realist aesthetic has been strong, as, for example, during the 1950s and 1960s, when social realism became the dominant paradigm in Spain<sup>6</sup>.

In Latin America the fantastic has certainly become better integrated into the literary canon. Thus, the tradition of the fantastic is outstanding in Río de la Plata and México (with authors such as Horacio Quiroga, Leopoldo Lugones, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Juan Rulfo or Elena Garro) and so is that of magic realism in Colombia (headed by Nobel awarded Gabriel García Márquez). Both have become fully consolidated and legitimised literatures. However, it is necessary to take into account that the presence of the fantastic became relevant in Latin America after the so-called boom of the 1960s, whose publishing and literary phenomenon hardly included women writers (Araujo, 1983).

---

<sup>5</sup> Focusing on the twentieth and twenty-first centuries, the works by Roas & Casas (2008 and 2016), Roas (2017), and López-Pellisa (2018) provide an overview of interest for the Spanish context, as those by López-Pellisa & Ares (2020 y 2021), and Morillas (1991), do so for Latin America.

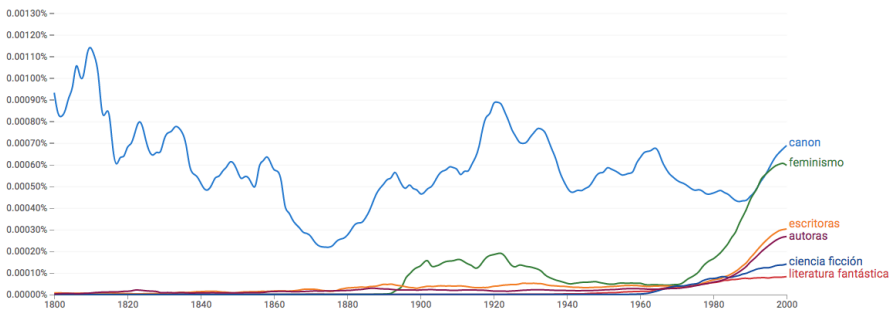
<sup>6</sup> Spanish historiography is still too much indebted to that conception —increasingly questioned— which sees Realism as an essential and defining characteristic of our literature. Such a vision of literary history is compromised by the fact that the fantastic has not been reserved only for the so-called marginal authors, but that many of the great names of Spanish literature (some of whom, such as Bécquer, Galdós, Pardo Bazán, Baroja, Valle-Inclán, Unamuno, Aub, Benet, Marías, Merino, and so on so forth, occupy a place of honour in the canon) have assiduously cultivated this genre, and not as something occasional or exceptional in their work.



A significant fact with respect to science fiction is that it was not until 2014 that the first anthology by women was published. That year, stories by Spanish and Latin American women writers appeared in the volume *Alucinadas*<sup>7</sup>, thus inaugurating a process that has been continued in other countries such as Cuba, with the publication of *Deuda Temporal* (2015); México, *La imaginación: la loca de la casa* (2015); Spain, *Posthumanas* (2018) and *Distópicas* (2018); and finally, *Insólitas. Narradoras de lo fantástico in Latinoamérica y España* (2019).

### Figure 1

Search results for the (Spanish) words *canon* (Eng. ‘canon’), *feminismo* (Eng. ‘feminism’), *escritoras* (Eng. ‘women writers’), *autoras* (Eng. ‘women authors’), *ciencia ficción* (Eng. ‘science fiction’) and *literatura fantástica* (Eng. ‘fantasy literature’) through the Google Ngram Viewer



Source: own elaboration

This simple graph [fig. 1] shows how the problematic of the canon has been present in Hispanic publications from the 19th century to the present day. However, terms such as ‘feminism’, ‘women writers’, ‘women authors’, ‘science fiction’ and ‘fantastic literature’ were on the margins of the system until the end of the twentieth century. The data show an upturn in the presence of words such as

<sup>7</sup> The *Alucinadas* Project consists of a contest of short stories for Latin American and Spanish women writers; it is organized by the Palabaristas publishing house. The award includes the amount of 500 euros for the winning short story and the publication of a selection of the best stories sent to the contest. Five anthologies have been published: *Alucinadas I* (2014), *Alucinadas II* (2016), *Alucinadas III* (2017), *Alucinadas IV* (2018) and *Alucinadas V* (2019).

‘feminism’ and ‘canon’ in the 1920s, already in the context of Modernism and the avant-garde—their aesthetics opposed to realist representation—, as well as during the consolidation of the first feminist wave. It is not, however, until the 1980s that the curve rises significantly for the expression ‘literatura fantástica’ (‘fantastic literature’). As Roas & Casas (2008: 41-46) have shown, that decade saw the normalisation of the genre in Spain thanks to the consolidation of authors like Cristina Fernández Cubas, José María Merino, Pedro Zarraluki or Pilar Pedraza, to whom the influence of the Latin American anti-realist imaginary (which had gained strength a few years earlier) is added with authors such as the aforementioned Gabriel García Márquez, Julio Cortázar and Jorge Luis Borges as well as others also relevant like Alejo Carpentier o Silvina Ocampo. The 1990s marked a turning point towards the progressive maturity of non-mimetic genres. The data seem to indicate, in short, that in the 21st Century there is a paradigm shift towards a greater visibility of fantasy and science fiction, together with the unstoppable feminist rise. The question now arises as to whether this change is reflected in the literary curriculum and whether our students in higher education know, and study texts written by women authors in the orbit of the non-mimetic.

## **2. Methodology and Work Plan**

### ***2.1. Context***

The Innovation Project “Thinking Gender/Genre: A Review of the Canon through the Fantastic Narratives of Women Writers” has been developed at Alcalá University with lecturers affiliated to this institution as well as with lecturers from the Autonomous University of Barcelona and Turin University. Based in the practice of the Reverse Reading, one of the goals of our project is to combine online teaching with classroom teaching (Blended Learning) for the purpose of questioning the canon from a gender perspective.

Our aim to rethink the literary canon led us to design a series of activities which linked two subjects<sup>8</sup> taught at the *MA in Spanish & Hispanic Literary and Cultural Studies* at University of Alcalá with the online seminar “Fantásticas e insólitas II: Ciclo de encuentros con las escritoras de lo inquietante” [“Fantastic and Unusual Women Authors II: A series of literary meetings with women writers of the uncanny”], held during the academic year 2020-21 (October 2020—June 2021). This monthly seminar included the participation of nine women writers from Spain and Latin America<sup>9</sup>. The project focused on three of them and their selected works which matched the activities: *La primera vez que vi un fantasma* (2018) [*The First Time I Saw a Ghost*], by Solange Rodríguez Pappe (Ecuador), *La habitación de Nona* (2015) [*Nona’s Room*, translated by Kathryn Phillips-Miles & Simon Deefholts, Ed. By Peter Owen (2017)], by Cristina Fernández Cubas (Spain), and *Fruta podrida* (2007) [*Rotten Fruit*], by Lina Meruane (Chile). Thereby, the project has sought to integrate university teaching related to the themes of the cycle through subjects whose central axes are gender studies and cultural studies with live encounters with the authors. In the same way this project has allowed us to delve into a genre (the fantastic), often marginalized in literary programmes — which tend to privilege Realism— and into a gender (women) unjustly minimized if not excluded from the literary canon and academic studies.

To this end, we gathered seventeen students from the Master's degree in Hispanic Literary and Cultural Studies at the University of Alcalá, one student from the Master's degree in Comparative Literature: Literary and Cultural Studies at the Autonomous University of Barcelona, two PhD students (from the programmes of Literary Theory and Comparative Literature at the Autonomous University of Barcelona and Linguistic, Literary and Cultural Studies at the University of

---

<sup>8</sup> “Themes and Motifs of the Hispanic Literacy and Cultural History” and “Literature, Society and Power”.

<sup>9</sup> The Cycle, held entirely online, required the participation of the audience through Zoom, under previous registration, although it could also be followed through the Youtube channel of the University of Alcalá, with free entrance. The average number of people attending the Cycle was 80 people, and most of the sessions can still be viewed through this channel (<https://www.youtube.com/user/UniversidadDeAlcala>).

Barcelona, respectively) and three more from the Degree in Comparative Modern Cultures at the University of Turin. The mixture of students from different universities and/or countries, as well as different levels (with different academic and cultural traditions) has undoubtedly enriched the participants intellectually and emotionally<sup>10</sup>.

## **2.2. Methodology**

A significant part of the methodology of this project involved a combination of classroom teaching with the complementary online training activities, which enabled the Blended Learning (b-learning) (Bustos, 2004; Garrison & Anderson, 2005; Turpo, 2010)<sup>11</sup>. The possibility of telepresence has allowed students to carry out tasks asynchronously and in collaboration with students from other cities and countries. As is known, b-learning, with the use of virtual classrooms based on asynchronous work forums (Hernández & Romero, 2011), can favour creativity for the implementation of critical reflection and debate exercises. These exercises are based on the multidirectional writing modality, which makes students carry out activities as writers, readers, and evaluators of the work of the classmates with whom they collaborate, by engaging in dialogue with their comments (López-Pellisa, Rotger & Rodríguez-Gallego, 2020). The use of blogs (González Sánchez & García Muiña, 2020; Morán Rodríguez, Álvarez Ramo & Valdivia, 2015) has enabled a transformation of the didactic context by making the selected reading and writing skills become meaningful to the community in which they are inserted. In our case, it has become a platform for the management of argumentative texts and students' opinions.

---

<sup>10</sup> The origin of the students must also be considered: approximately half of the students come from Spanish-speaking countries (one from Argentina, one from Chile, three from Colombia, one from Costa Rica, one from Cuba and four from Spain); the other half, on the other hand, do not have Spanish as their first language (three Italian students, one Egyptian student and eight Chinese students).

<sup>11</sup> The current post-covid scenario has encouraged teachers to implement a significant number of b-learning actions in their classes (Sanz & López-Iñesta, 2020; Singh *et al.*, 2021).

For the text analysis we applied the Reverse Reading technique, which consists in reading a contemporary work and then turning to the classical text which may have inspired it or may offer a conversation at the levels of form and theme. In many cases, reversing the direction of reading enabled participants to grasp hidden senses of the classical narratives, understood in particular ways by the contemporary works. Reverse reading encourages “unmasking” and shaking “the specular reading of the reader’s intertext so that comprehension becomes a scrutiny of the Other in the self and a reformulation of authorial meaning in the democratic sense of each reading” (Guerrero, Caro & González, 2011: 189). Thus, we would first read a piece of narrative written by a contemporary woman writer which elaborated on a classical motive or theme (the ghost, the double and body technologies) that happened to be central in a canonical narrative by a male author which we would read subsequently. In all cases, the texts authored by women encouraged participants to apply a gender perspective in the reading process of well-known and disseminated works such as *The Turn of the Screw* (1898) by Henry James, *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* (1886) by Robert Louis Stevenson and *The Island of Doctor Moreau* (1896) by H.G. Wells.

### **2.3. Activities**

In order to develop this Innovation Project, we used a free software blog (<https://fantasticaseinsolitas.weebly.com/>), which enabled us to create a space for us to publish readings, where students were able to share their commentaries about the texts analysed in the classroom and outside the classroom (López-Pellisa *et al.*, 2021). In this way we programmed a series of activities which might be developed throughout several sessions, subject to *Flipped Classroom* theories (Walvoord & Anderson, 2010; Santiago & Bergmann, 2018). The scheme had the following parameters [fig. 2]:

- 1) Reading a novel or a collection of stories by the contemporary woman writer.
- 2) Reading a canonical narrative written by a male author.
- 3) Reading a theoretical text which might offer a conceptual framework to analyse the selected narrative texts.

- 4) Participation in the blog; students should include critical reflections about the novels or collections of stories connected to the theoretical framework discussed in the classroom. Reflective dialogue.
- 5) Synchronic session with live and online debate for students and lecturers via the Blackboard Collaborate platform, where students should debate the questions posited in the blog. Dialogues with the invited women writers were prepared here too.
- 6) Meeting and dialogue with the invited woman writer via Zoom.

**Figure 2**

*Timeline and work structure*

	Contemporary woman writer	Classic author	Reverse Reading	Supporting theoretical texts	Blog comments	Blended learning debate (classroom and Blackboard Collaborate)	Meeting with the author (Virtual synchronic format)
1 <sup>st</sup> Activity	Solange Rodríguez Pappe (Ecuador, 1976)	Henry James (US, England, 1843-1916)	<i>La primera vez que vi un fantasma</i> (2018) ⇔ <i>The Turn of the Screw</i> (1898) Students UAH-UAB-UB-UNITO	"Monster Culture (Seven Theses)", by J. J. Cohen	23 comments (task 6-18 November 2020) Students UAH-UAB-UNITO	20 November 2020 Students and/or teachers UAH-UAB-UNITO	27 November 2020 Zoom UAH Participants Innovation Project + audience of the Cycle "Fantastic and unusual"
2 <sup>nd</sup> Activity	Cristina Fernández Cubas (Spain, 1945)	Robert Louis Stevenson (Scotland, 1850-1894)	<i>La habitación de Nona</i> (2015) ⇔ <i>The Strange Case of Dr Jekyll y Mr Hyde</i> (1886) Students UAH-UAB-UB-UNITO	"Una semántica para la temática: el caso del doble", by L. Dolezel; "Doble" ( <i>Diccionario de motivos de la literatura universal</i> ), by E. Frenzel	27 comments (task 11-19 January 2021) Students UAH-UAB-UNITO	21 January 2021 Students and/or teachers UAH-UAB-UNITO	Innovation Project + audience of the Cycle "Fantastic and unusual"
3 <sup>rd</sup> Activity	Lina Meruane (Chile, 1970)	H. G. Wells (England, 1866-1946)	<i>Fruta podrida</i> (2007) ⇔ <i>The Island of Doctor Moreau</i> (1896) Students UAH-UAB-UB-UNITO	"El sexo de la biotecnología", de V. Stolcke; -";Qué hay de malo en la eugenesia?", by V. Camps; - "A History of Transhumanist Thought", by N. Bostrom	30 comments (task 11-19 april 2021) Students UAH-UAB-UNITO	23 April 2021 Students and/or teachers UAH-UAB-UNITO	28 May 2021 Zoom UAH Participants in the innovation + audience of the Cycle "Fantastic and unusual"

Source: own elaboration

The first activity consisted in reading the book of short stories *La primera vez que vi un fantasma* [The First Time I Saw a Ghost] (2018), by Solange Rodríguez Pappe, and then *The Turn of the Screw* (1898), by Henry James. The aim was to work on the motif of the ghost and, in general, the monstrous figuration and its meanings, which is why the close reading of a short theoretical text was also requested: “Monster Culture (Seven Theses)” (1996), by Jeffrey Jerome Cohen [fig. 3].

### Figure 3

Instructions for activity 1

- Elegid un tema y un motivo de *La primera vez que vi un fantasma* (Solange Rodríguez Pappe, 2018) e identificad similitudes y diferencias con *Una vuelta de tuerca* (Henry James, 1898). Tendréis que hacer al menos una intervención en este blog con un texto de 300-500 palabras. No olvidéis incluir referencias bibliográficas si citáis obras críticas. Las fechas para completar esta tarea son del 6 al 18 de noviembre. Comentaremos vuestras intervenciones en nuestra sesión de *Temas y motivos* el viernes 20 de noviembre, en la que también participarán integrantes de este proyecto de innovación docente.



Source: López-Pellisa *et al.*, 2021<sup>12</sup>

Eighteen students produced twenty-three commentaries, trying to answer the question posed in the blog. The reading of Rodríguez Pappe’s book encouraged them to unravel some of the keys to James’s text, analysing it from a feminist perspective. Thus, among the most substantial contributions, the interstitial consideration of the ghost and its value as a cultural apparatus stand out: if, in Rodríguez Pappe the ghost highlights the gender differences and stereotypes that condition women’s lives, in James’s novel it stages the sexual and affective

<sup>12</sup> [Choose a theme and a motif from *La primera vez que vi un fantasma* (Solange Rodríguez Pappe, 2018) and identify similarities with and differences from *The Turn of the Screw* (Henry James, 1898). You must contribute, at least once, with a 300-500 words text. Don’t forget to include references when quoting from critical works. This task should be completed between 6-18 November (2020). Contributions will be discussed in our session *Themes and Motifs* on Friday, 20 November (2020) in which members of this higher education innovation project will also take part].

frustration of the protagonist, subjected to an extremely repressive and stratified social order. Similarly, narrative voices were scrutinised, in some cases leading our students to notice the “monstrosity” inherent in the narrators of both Rodríguez Pappe and James: the Ecuadorian writer’s empowered female *monsters* stress the ambiguity of the governess character in *The Turn of the Screw*, who, obsessed with purity and the dangers that beset her, ends up feeling “a perverse horror of herself” and her erotic inclinations. Finally, the corporeality of the stories in *La primera vez que vi un fantasma* (in which words such as *cuerpo* [‘body’], *sangre* [‘blood’], *olor* [‘smell’], *dientes* [‘teeth’] are repeated profusely) has led one of the male students to note the absence of such terms in James’s novel and the recurrent presence, instead, of the word *rostro* (‘face’), closer to the representation of the psychological. This student notes a reappropriation of the body (and the liberation of desire) by female characters in recent narrative and thus highlights the denial of the body in *The Turn of the Screw*, which is precisely what haunts James’s protagonist.

After the debate on the blog and the outlining of some lines of discussion during the face-to-face classes, a joint session took place with the students at the University of Alcalá and two of the lecturers in the classroom and with the rest of the participants (students and lecturers from other universities) through Blackboard Collaborate. In this session, the lecturers provided feedback on the blog comments and further discussion was generated around Rodríguez Pappe’s and James’s works. A week later, there was an online meeting with the author, invited for the occasion to the “Fantastic and unusual” series, to whom several members of the project addressed questions and comments.

The structure of the other two activities is quite similar, so they will not be described in detail. We will only highlight the main contributions of the students in the blog; comments and indications for carrying out each of the activities may be found in López-Pellisa *et al.* (2021).



The second activity was based on a comparative reading of Cristina Fernández Cubas's *La habitación de Nona* [Nona's room] (2015) and Stevenson's *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr. Hyde* (1886), this time with the motif of the fantastic double as the central axis. In order to elaborate a small conceptual framework, we proposed the reading of two theoretical texts: "Una semántica para la temática: el caso del doble" (2003) ["A Semantics for Thematic: the Case of the Double"], by Lubomír Doležel, and the entry on the "Double" (2003) in the *Diccionario de motivos de la literatura universal* (1980), by Elisabeth Frenzel.

This time, nineteen students responded, leaving twenty-seven comments on the blog. The contrast between Fernández Cubas's book of short stories (especially her short story "Nona's Room") and Stevenson's novel enriched the gender perspective that the project aimed to stimulate. Thus, the students explored aspects related to the representation of otherness, which is much more ambiguous in Fernández Cubas than in Stevenson: in the Spanish story, the female narrator is not aware of her condition as a double, while Hyde emerges when Jekyll takes a chemical compound and, therefore, is aware of both his own existence and the physical transformation he undergoes. This binarism of doubles in Stevenson (Hyde embodies the dark and repressed part of the good doctor) has no place in the contemporary formulation, as several students point out, since in Fernández Cubas's story the continuities between original and copy are indistinguishable. The exploration of identity in "Nona's room" also presents specific aspects that favour the reading of gender, as a certain parallelism is established between the problem of the double and the transformation of the female body and psyche at puberty (the story emphasises Nona's voracity and her unusual size, as well as her isolation from the rest of the family). Finally, the idea of normality, destabilised in Fernández Cubas's story, is, on the other hand, resolutely established in Stevenson's novel, which is transcended by the values of Victorian society, which has led our students to suggest an existential formulation of the double in "Nona's Room" and a more psychological one in *Jekyll and Hyde*.

To finish, the third activity of the project consisted of comparing the novels *Fruta podrida* [*Rotten Fruit*] (2007) by Lina Meruane and *The Island of Doctor Moreau* (1896) by H.G. Wells for students to work on issues related to biotechnology, biopolitics, transhumanism and feminism. They were asked to read the following theoretical texts: “El sexo de la biotecnología” [“The Sex of Biotechnology”] by Verena Stolcke (1998), “¿Qué hay de malo en la eugenesia?” [“What’s Wrong with Eugenics?”] by Victoria Camps (2002), and “A History of Transhumanist Thought” by Nick Bostrom (2011).

Nineteen students took part in this action and posted thirty comments on the blog. The dialogue between Meruane’s novel *Fruta podrida* and H.G. Wells’s *The Island of Dr. Moreau* focused on the limits of bioethics and patriarchal technology. The reflections included in the blog highlighted the absence of female characters in *The Island of Dr. Moreau*, unlike in Meruane’s novel, where the protagonist narrator is a woman. In both texts, however, the scientists belonging to the ruling class are males who aim to control and dominate the creation of life. In this sense, the students considered that in both works nature, animals, and female bodies (as fertile organic matter) became objects rather than subjects. Again, they noted the centrality of the female body as a contemporary concern in the authors’ narratives: while Wells focuses on ethical and philosophical questions about the limits and consequences of genetic manipulation (and science), Meruane denounces the abuses of biotechnology and the neoliberal market of the pharmaceutical and health industries on women’s bodies (patriarchal biopolitics). The animals that Dr. Moreau experiments on, as well as the female bodies in Meruane’s novel, are placed on the same level, becoming subaltern and vulnerable living beings. The reading of *Fruta podrida*, in short, allowed the students to realise that, while Meruane’s novel is traversed by issues of class, race, gender and the sexuality of the characters, the eugenic practices posited in Wells’ novel do not consider such intersectionality.

### **3. Project Evaluation**

In order to evaluate this Innovation Project, we generated a multiple answer questionnaire for students to express their views on b-learning and Reverse Reading, as well as their perception of the various aspects regarding both the implemented pedagogical design and the learning they acquired (López-Pellisa & Casas, 2021). Only ten women students (out of twenty-three participants) participated in the survey. Within this sample, 100 % are women from diverse geographical origins in Asia, Latin America, and Europe. It is interesting to note that 80 % of them had never participated in an educational innovation project before, so their motivation in relation to the proposal may be perceived as quite high.

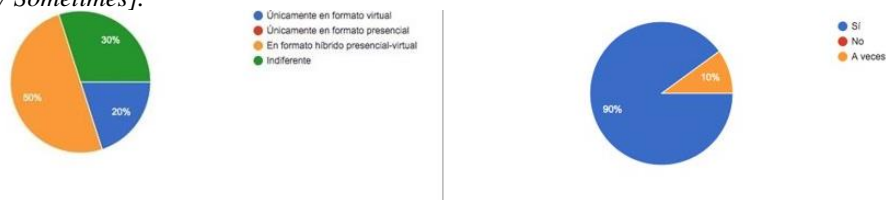
In this section we offer a brief analysis of the main results obtained during the three activities of the project: reflections on b-learning, Reverse Reading, and the critical revision of the canon from the fantastic and feminism.

#### ***3.1. Reflections on b-learning***

Regarding b-learning, 50 % of the students prefer the hybrid format (Online-Onsite) for the development of the Innovation Project; 30 % are indifferent to either format while 20 % would have preferred it if activities were largely virtual [fig. 4]. It is likely that our proposal was reinforced by the acquired habits imposed by the [COVID19] confinement and that during the following months our students had normalised this mixed system.

**Figure 4**

(Left) In which format would you have preferred this teaching innovation project to take place? [Online format only / Face-to-face format only / Hybrid format (online & face-to-face) / Indifferent.] (Right) Has the participation of teachers and students from other institutions enriched the debate and the exchange of critical opinions? [Yes / No / Sometimes].



Source: own elaboration

The possibility of working from the blog and the semi-virtual debates has allowed the exchange with students from other universities and promoted the internationalisation of our activities. These interactions have been positively valued: 90 % of the students consider that the participation of lecturers and students from other universities has enriched the debate and the exchange of critical views [fig. 4]. Regarding the results obtained in terms of learning and inter-university interaction through the development of the blog, 90 % of the participants consider that reading other people's reflections has helped them to develop their comments, contributed ideas and made a significant contribution to their learning process. Paradoxically, even though the readings of others were positively valued, only 2 % wrote their contributions after reading the comments of their peers, and 5 % always wrote on the blog without reading what others had expressed. This leads us to think that the assigned task has been solved immediately, often in a hurry, rushing to meet the deadlines, although students did read the other comments on the blog afterwards and prepared the different points of view for their participation in the debate and sharing their views. 5 % considered that the information, references and quotations included by others in the blog would be useful for their future work, and 6 % acknowledged that seeing how others work helped them to structure and organise their own critical thinking. They considered that activities which encourage mirror learning are highly beneficial. The students were particularly satisfied with having been

active agents in the process of interpreting the texts and the critical-theoretical exchange of the issues addressed in the classroom.

Even though the hybrid format proposal met with student satisfaction, 30 % noted that the University of Alcalá lacks adequate technological resources. The hybrid sessions (face-to-face class combined with videoconferencing via Blackboard Collaborate) were often hampered by sound and latency problems, as the classroom lacks multimedia facilities prepared for telepresence. This may have hindered the fluency of the interventions and occasionally broke the natural rhythm of the conversation.

### ***3.2. Reverse Reading applications and results***

The Reverse Reading methodology requires the Flipped Classroom to develop properly, as students must read and prepare in advance —on their own— the texts to be discussed in the classroom. The lowest rated sessions were those aimed at evaluating the guidelines given by teachers to enable them to carry out Reverse Reading. Regarding the first activity, 50 % answered the question with “good”, 3 % with “very good” and 1 % with “fair”. Regarding the second activity, 60 % considered that the guidelines offered were “very good”, compared to 2 % who answered “good” and 1 % “fair”. Finally, regarding the third activity, 60 % responded “very good” and 2 % “good”. It may be seen, therefore, that the activities which demanded harder work were those that had to be prepared at home following the lecturers’ instructions. We think that the third activity was the most highly rated, because, at this point in the project, the students already had sufficient experience. We believe too this may be due to the poor Reverse Reading habit in the field of literary studies and to their reading inertia (based on diachrony and on the idea of heritage and influence)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> One of the students who responded to the survey says revealingly: “Personally, I found it difficult to relate the two works to be contrasted —I didn’t really understand what conclusion could be drawn from the exercise of reading them in a different order. I also found it difficult to apply the selected theme to one of the works. But in the end, it was an experience from which I was able to learn a lot. Now I unconsciously apply this knowledge to new contents”.

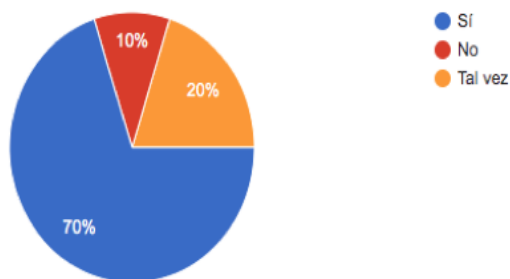
Nevertheless, although students were not actively aware of the procedure, as we will see in the next section, their commentaries revealed a good use of Reverse Reading.

### ***3.3. A critical review of the canon from the angles of the fantastic and feminism***

One of the aims of this Project was to allow the students to develop capacities and mechanisms to analyse the canon critically: 70 % considered that the Project had helped them to develop skills and abilities for the critical analysis of the literary canon and 60 % asserted that reading contemporary women writers had enabled them to consider aspects of the canonical texts that had not been addressed before. It is relevant to note that as answer to the question of whether male and female authors approach the same themes from different perspectives, 70 % of the participants considered that the author's gender implied a distinctive point of view and approach to the issues [fig. 5].

**Figure 5**

*After your participation in the Project, do you think that the male authors approach the same issues from different perspectives than the female authors? Yes / No / Maybe*



Source: own elaboration

The examples provided by the students reinforce the idea of situated knowledge (Haraway, 1991) and of gender as a cultural and performative construction (Butler, 1990). Thus, the attention to the body, the greater presence of female protagonists, the inclusion of certain themes such as motherhood (conventional and alternative), the

reflection on power structures based on sexual binarism, etc., are constants in fantasy literature produced by women, so that many of the classic motifs of the genre are revisited in order to raise issues closely linked to the feminine. We provide below some reflections by the students on these differences:

- I think that, perhaps, the themes “of the moment” are addressed by both (male and female authors). The different perspective is due to the structural problem of society that has always instructed us on “how to approach” or look at those themes and, in accepting it, I suppose we also let it show in our writings. However, I do not believe that this is always the case. Nor do I believe that the same themes are always dealt with. But I have to say that I do think it is logical (and it is seen in all the works by women that we have read) that women expose subjects that have always been taboo and of which men (if I may say so) have no idea. It is also curious how (in most cases, not so much in Henry James, but basically too) women writers present women as protagonists in their works and male writers present men as protagonists. I can’t think of any specific examples right now...
- Rodríguez Pape approaches the theme of the monster as a figure of resistance in relation to the monstrous in society, she gives the monster a voice and vindicates its transgressive role, unlike James, where the monster shows, but does not say. I think that in the first case the monster is a symbolic figure and in the second it is an indicial figure, so I know that the approach is different, richer, more complex.
- In the case of “La habitación de Nona” and *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, space is of decisive importance as a key to the reading of both texts. It is possible to establish an analogy in the delimitation between the interior and exterior realms, the former being the one that confers, in both cases, the possibility of liberation, of allowing oneself to be without the impositions enforced by the opposing outside world. In Fernández Cubas, however, we are dealing with a female character between childhood and adolescence, which means that the whole space is configured from a diametrically opposed perspective to that of Stevenson’s novel, in which we are presented with an aristocratic Londoner, a bachelor. Likewise, the need for the double in one and the other has very different origins. We could almost speak of triviality if we overlook the criticism from the point of view of psychoanalysis when we speak of the

emergence of Dr. Jekyll's double, while Nona's double is self-justifying.

To conclude, after analysing the process and the results of the activities, as well as the answers to the evaluation questionnaire, we may see that the proposal has enabled the students to develop a critical judgement of the processes of canonisation of literary works. In the comments below, a change in the students' outlook and behaviour in relation to Literary History may be perceived, as well as a relativisation of concepts often assumed uncritically, such as quality and universality. We provide some answers to the question "To what extent has this innovation project influenced your training?", "Why?":

- Rethinking history and analysing it critically and with a gender perspective, in the world in which we find ourselves (which seems to be offering us this opportunity) is very important, especially for our graduate or postgraduate courses related to literature. This project has had an impact on me, "obliging me", at least, to do it for a few hours or a few days. Although, in my case, frankly, I usually do it daily and away from the project and the classroom. But I am aware that other fellow students are not used to it, and it is a great influence and a necessary cultural, social, and political enrichment.
- I definitely have a new critical view of the literary canon and this critical view brought by the innovation project may be extended to other areas of knowledge and to my work as a professional.
- I think I have already said it a bit if we join the previous comments. This project has been key to demystifying the influence of the (male) authors of the canon and their texts on the rest of the writers who succeed them in time and, above all, on women writers, on whom the prejudices of "daughters of", "heirs of", weigh even more heavily. If we understand this exercise as the configuration of a counter-canon (women writers of the fantastic) from which to read the "established" authors, we feel that we have subverted this condition of female successors.

The widespread idea (Bloom, 1998: 193) that the consideration of "classic" comes from the work itself is revealed as questionable, to say the least, when we understand that literature is part of a system in which dominant social groups, educational institutions, certain critical traditions, etc., manage to make their criteria prevail. Starting from the students' previous knowledge of fantastic literature and of certain well-



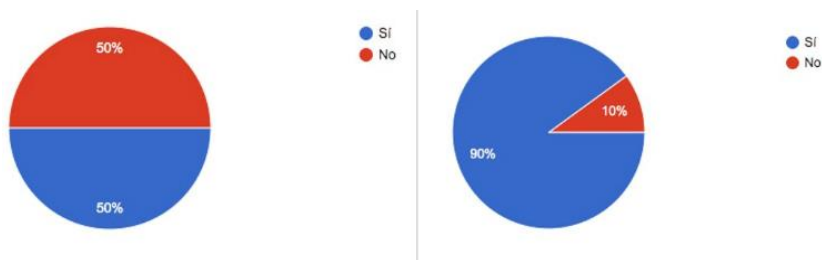
known and extremely popular authors, our project has tried to offer new *significant super-ordered learning*, in Moreira's terminology (2012: 31), to the extent that new concepts have managed to subordinate older ones.

## Conclusions

Despite the size of the sample, the results of the project highlight the extent to which uniformity and homogeneity in education favour neither diversity nor the inclusion of other gazes besides the ones established by the institutional canon (Johansson, 2021; Ballester Pardo, 2021). The survey with the students involved in the project has yielded overwhelming results: while 90 % of the respondents were familiar with the names of H. James, R. L. Stevenson and H.G. Wells, and 50 % had read at least one of their works, merely 10 % were familiar with the names of Solange Rodríguez Pappé, Cristina Fernández Cubas and Lina Meruane [figs. 6, 7]. None of the students had ever read their works. It is a remarkable fact, as none of these women writers are on the margins of the literary system. They have received important awards, their work is published by renowned publishers, they are visible and appear relatively frequently in academic venues, in the media and so on. One of them, Cristina Fernández Cubas, was awarded the “Premio Nacional de las Letras” [the National Arts Prize].

### Figure 6

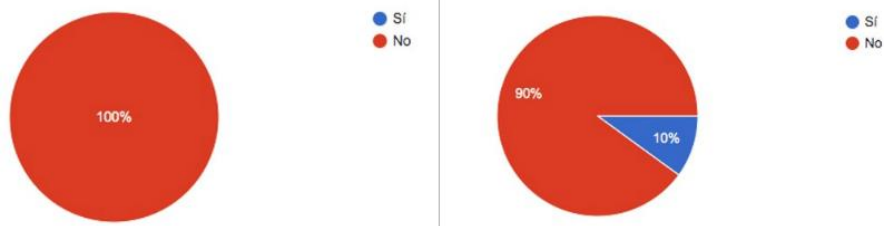
(Left) *Had you read the works of these authors prior to this project?* (Right) *Did you know the names of these authors prior to this project?*



Source: own elaboration

**Figure 7**

*(Left) Had you read the works of these female authors prior to this project? (Right) Did you know the names of these female authors prior to this project?*



Source: own elaboration

The answers regarding the study and the presence of fantastic literature and science fiction in higher education were also significant. 90 % of the students had never worked with any male or female author of fantastic literature and/or of science fiction before, which shows the marginality of these genres against the predominance of realism. We also noted a deficit in the teaching of contemporary literature. We think that introducing it, connecting it with the social reality of the moment and with the literary system of which it forms part, could benefit our students, and increase their degree of satisfaction. The fact that the students were able to meet the authors in person was very enriching for them, as well as having a positive impact on their motivation regarding the learning process. It should be borne in mind that, in the faculties of Philosophy and Arts, most students are women, so we think it is important to reflect on who the academic content is aimed at and what our students' interests, profiles, and needs are.

Finally, the canon, as everything else, is built around social conventions bound to power relations and class which should not go unnoticed for readers, critics, institutional discourse, and academia. We need to re-think our choice of books and our criteria so that the Literature classroom may become a space of reflection where we may invite our students both to read (and to analyse) our classics and to question the canon, so that the latter may not seem unquestionable, but fluid, in an ongoing process of development. Following the results obtained, we hope that projects such as this one may help to reflect on how we develop our literary curriculum and make our syllabi more inclusive.

## Bibliography

Araújo, H. (1983). ¿Escritoras latinoamericanas: por fuera del boom? *Quimera. Revista de literatura*, 30, 8-11.

Ballester Pardo, I. (2021). Cómo enseñamos la diversidad: un estudio interseccional de los materiales de Lengua Castellana y Literatura. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 33, 103-128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.103>

Bloom, H. (1998). Elegía al canon. In E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 189-219). Arco Libros.

Bloom, H. (1994). *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. Houghton Mifflin Harcourt.

Bustos, A. (2004). Un modelo para blended-learning aplicado a la formación en el trabajo. Compartimos prácticas-¿compartimos saberes? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7, 1-2. <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1078>

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity*. Routledge.

Culler, J. (1998). El futuro de las Humanidades [1988]. In E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 139-160). Arco Libros.

Fariña Busto, M. J. (2016). Feminismo y literatura. Acerca del canon y otras reflexiones. *Revista de escritoras ibéricas*, 4, 9-41. <https://doi.org/10.5944/rei.vol.4.2016.17479>

Gajeri, E. (2002). Los estudios sobre mujeres y los estudios de género. In A. Gnisci (Ed.), *Introducción a la literatura comparada* (pp. 441-486). Crítica.

Garrison, R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Octaedro.

Golubov, N. (2012). *La crítica literaria feminista. Una introducción práctica*. UNAM.

González Sánchez, R., & García Muiña, F. E. (2020). Propuesta de un modelo de medición del desarrollo de los blogs educativos. Una aplicación empírica al sistema educativo español. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(1), 8-20. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2020.48.004>

Guerrero Ruiz, P., Caro Valverde, M<sup>a</sup> T., & González García, M. (2011). La ironía del Quijote: lecciones de lectura inversa. *DILL. Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 183-194. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2011.v23.36315](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36315)

Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.

Hernández, G., & Romero, V. (2011). El *b-learning* en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso. In F. Díaz Barriga *et al.* (Eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales* (pp. 95-119). Facultad de Psicología-UNAM.

Johansson, I. (2021). Saliendo de las sombras. Sobre la selección literaria en los estudios universitarios de español en Suecia con enfoque de género. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 33, 249-280. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.249>

López-Pellisa, T. (dir.) (2018). *Historia de la ciencia ficción en la cultura española*. Iberoamericana/Vervuert.

López-Pellisa, T., & Ares, G. K. S. (2021). *Historia de la ciencia ficción latinoamericana 2. Desde la modernidad hasta la posmodernidad*. Iberoamericana/Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968692036>

López-Pellisa, T., & Ares, G. K. S. (2020). *Historia de la ciencia ficción latinoamericana 1. Desde los orígenes hasta la modernidad*. Iberoamericana/Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968690803>

López-Pellisa, T., & Casas, A. (2021). Appendix A: Project “Thinking the Gender/Genre” Questionnaire, Mendeley Data, V1. <https://data.mendeley.com/datasets/xpnzb79w54/1>. <https://doi.org/10.17632/xpnzb79w54.1>

López-Pellisa, T., Casas, A., & García García, P. (2021). Appendix B: Project Blog “Thinking About Gender: Canon Review”, Mendeley Data, V1. <https://data.mendeley.com/datasets/8mjf2bgbhv/1>. <https://doi.org/10.17632/8mjf2bgbhv.1>

López-Pellisa, T., Rotger, N., & Rodríguez-Gallego, F. (2020). Collaborative Writing at Work: Peer Feedback in a Blended Learning Environment. *Education and Information Technologies*, 26, 1293-1393. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10312-2>

Morán Rodríguez, C., Álvarez Ramo, E., & Valdivia, P. (2015). El estudio del canon literario y el concepto de clásicos: creación del blog académico 'canon y corpus'. In *Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid (UVA) De los años 2013-2014 y 2014-2015* (pp. 409-412). Universidad de Valladolid.

Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56.

Morillas Ventura, E. (ed.) (1991). *El relato fantástico en España e Hispanoamérica*. Sociedad Estatal Quinto Centenario.

Roas, D. (dir.) (2017). *Historia de lo fantástico en la cultura española contemporánea (1900-2015)*. Iberoamericana/Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954876150>

Roas, D., & Casas, A. (2016). *Voces de lo fantástico en la narrativa española contemporánea*. e.d.a.

Roas, D., & Casas, A. (2008). Prólogo. In *La realidad oculta. Cuentos fantásticos españoles del siglo XX* (pp. 9-54). Menoscuarto.

Robinson, L. S. (1998). Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario [1983]. In E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 115-137). Arco Libros.

Santiago, R., & Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós. <https://doi.org/10.6018/riite.343561>

Sanz, M., & López-Iñesta, E. (2020). Blended learning en tiempos de COVID-19. In E. Colomo Magaña et al. (Eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 142-145). UMA Editorial.

Sardar, Z. (2010). Wellcome to postnormal times. *Futures*, 42(5), 435-444. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2009.11.028>

Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best Online and Face-to-Face Learning Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140-171. <https://doi.org/10.1177/00472395211047865>

Sullà, E. (1998). El debate sobre el canon literario. In E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 11-34). Arco Libros.

Turpo Gebera, O. W. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema educativo

iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 345–370.

Walvoord, B. E., & Anderson, V. J. (2010). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. Jossey-Bass.

Zavala, Iris M. (1993). Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico. In M. Díaz Diocaretz & I. M. Zavala (Eds.), *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. I. *Teorías feministas: discursos y diferencias* (pp. 13-76). Anthropos-Comunidad de Madrid.  
<https://doi.org/10.2307/345194>

## ***El reciclaje digital de los cuentos tradicionales como traducción de la tradición al siglo XXI\****

### ***The digital recycling of traditional tales as translation of tradition into the 21st century***

**Begoña Regueiro Salgado**

Universidad Complutense de Madrid

[bregueir@ucm.es](mailto:bregueir@ucm.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1583-8693>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.36.127

Fecha de recepción: 11/01/2022  
Fecha de aceptación: 24/05/2022



Regueiro Salgado, B. (2022). El reciclaje digital de los cuentos tradicionales como traducción de la tradición al siglo XXI. *Tejuelo*, 36, 127-150.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.127>

\* Este estudio ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación REC-LIT. Reciclajes culturales: transliteraturas en la era postdigital (Referencia RTI2018-094607-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

**Resumen:** A partir de la idea de que los marcadores culturales dificultan la aceptación de los textos en diferentes culturas, no solo distanciadas por el espacio, sino también por el tiempo, este artículo propone el reciclaje literario como una forma de traducción que afecta a los marcadores culturales y los actualiza para devolver a la circulación textos que han dejado de ser leídos. En concreto, este trabajo se centra en los cuentos tradicionales y propone su reciclaje por medio de la escritura creativa digital. El análisis de los reciclajes realizados por alumnado de la Universidad Complutense de Madrid permitirá constatar si este sistema favorece el acercamiento a los cuentos y facilitará la detección de los marcadores culturales que producen mayor rechazo y de las estrategias que más se emplean para hacer aceptables los cuentos en su cultura meta.

**Palabras clave:** reciclajes literarios; cuentos tradicionales; escritura creativa digital; postdigital; alfabetización digital.

**Abstract:** Based on the idea that cultural markers make it difficult to accept texts in different cultures, not only distanced by space but by time, this article proposes literary recycling as a form of translation that affects cultural markers and updates them to bring back to circulation texts that have ceased to be read. Specifically, this work focuses on traditional tales and proposes recycling them through digital creative writing. The analysis of the recycling carried out by students of the Complutense University of Madrid will allow to check if this system makes possible the approach to traditional tales and will let to detect the cultural markers that produce the greatest rejection and the most used strategies to make the traditional tales acceptable in student's meta culture.

**Keywords:** literary recycling; traditional tales; digital creative writing; postdigital; digital literacy.



# I ntroducción

Según señala la RAE, traducir tiene tres posibles acepciones. La primera de ellas, quizá la más extendida, se limita a señalar que traducir es “Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra”. Sin embargo, tanto la segunda acepción como la tercera hacen referencia a "convertir, mudar, trocar" y "explicar, interpretar" (<https://dle.rae.es/traducir>). La importancia de estos sentidos queda clara en los estudios sobre traducción, en los que vemos la relevancia que se otorga a los llamados, entre otras denominaciones, "marcadores culturales" (Marcelo, 2007) o "referencias culturales" (Mayoral, 1994).

Con frecuencia, cuando se analizan estos elementos, se hace partiendo de la idea de que estas referencias culturales pueden dificultar la comprensión del lector en la cultura meta, entendiendo cultura, de acuerdo con la definición de Marcelo, como:

[...] el conjunto heredado de conocimientos, creencias, costumbres, normas y reglas de comportamiento compartido y heredado por todos los miembros de una comunidad y que les condicionan para

poder actuar adecuadamente dentro de la sociedad de la que forman parte. La cultura les permite al mismo tiempo juzgar, ver y percibir la realidad (Marcelo, 2007, p. 49).

Aceptando este concepto de cultura, las transformaciones culturales que quedan plasmadas en producciones como la literatura se estudian en un plano que podríamos llamar diatópico, asumiendo como su causa las diferentes localizaciones geográficas de los lectores. Sin embargo, no solo los cambios espaciales generan modificaciones culturales: en la línea diacrónica, los diferentes tiempos también comportan mudanzas que pueden dificultar la comprensión de los textos. Por tanto, si, como señala Gamal: "la importancia de la traducción de los marcadores culturales reside en el hecho de que lo que se busca es la aceptabilidad del texto traducido en la cultura meta" (2012, p. 117), tal vez se deba tener en cuenta que, a veces, esta mala aceptación a partir de los cambios culturales se produce por una separación cronológica, no espacial, y, tal vez, en estos casos, también sea necesaria una traducción, entendida no como paso de una lengua a otra, sino, de acuerdo a las acepciones segunda y tercera de la palabra, como un cambio que permita la explicación y la aceptación.

En este punto entra en juego el nuevo concepto de reciclaje literario, que trata de dar una vuelta más a conceptos como la intertextualidad y la reescritura. En un estudio de 2020, Llamas, aceptando la acepción más industrial del término, definía el reciclaje literario como "reiteración, renovación, procesamiento de algo existente, mezclado con otras materias" con la finalidad de "insertar de nuevo una cosa a un círculo o ciclo de vida útil" (Llamas, 2020a). Es decir, igual que la imitación en los siglos XVIII y XIX o la intertextualidad en el siglo XX, el reciclaje retoma lo pretérito para traerlo al presente, pero esta vez lo hace desde la mirada actual que señala e incorpora el ahora y que, desde la cultura contemporánea que juzga lo que ve, según la definición de cultura que venimos de ver, se legitima para seleccionar lo que cree rescatable del pasado y para modificar lo que considera oportuno a partir de su percepción de la realidad. De este modo, un paso más allá de la reescritura, con el tipo de reciclaje literario que remedia la obra de referencia de manera completa

dejando claro su origen<sup>1</sup>, se busca hacer admisible, comprensible y ameno para un lector meta un texto que siente lejano y ajeno.

En concreto, el interés de este trabajo son los lectores infantojuveniles, como lector meta, y los cuentos tradicionales, como obra de referencia. Por medio de la propuesta de intervención didáctica que se presenta, se buscaba devolver al alumnado los cuentos tradicionales, despojados de marcadores culturales obsoletos, y hacer a los y las estudiantes partícipes de su acervo cultural, mediante la concienciación de su papel activo en la autoría colectiva de la tradición oral y la realización de actividades de lectura y escritura creativa. Así mismo, mediante estos ejercicios, se pretendía conseguir que el alumnado adquiriese conocimientos sobre narratología y desarrollase la capacidad crítica suficiente para detectar la estructura de los cuentos tradicionales y separar de ella los marcadores culturales que las sucesivas generaciones han dejado sobre ellos. Por último, más en línea con la investigación, se trataba de detectar los elementos que con mayor frecuencia rechaza el lector joven en los cuentos tradicionales y de conocer cuáles son las estrategias más habituales que este lector emplea para reciclar los cuentos tradicionales y sentirlos más cerca de sus intereses y preocupaciones.

## **1. Marco teórico: de cuentos, reciclajes y nuevas estrategias de lectura**

La Literatura Infantil y Juvenil (a partir de ahora LIJ) es fundamental en la iniciación "al mundo de la cultura literaria" (Mendoza, 1999, p. 12) y al "diálogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria" (Colomer, 1998, p. 9), al tiempo que pone "ante los ojos de los niños algunos retazos de vida, del mundo, de la sociedad, del ambiente inmediato o lejano, de la realidad asequible o inalcanzable" (Cervera, 1994, p. 1). La LIJ introduce a los

---

<sup>1</sup> Según los estudios que se están llevando a cabo en los grupos ELLI y LEETHI de la Universidad Complutense de Madrid, existen diferentes tipos de reciclajes y no en todos se reproduce la obra completa ni en todos está claro la obra de origen ([https://www.ucm.es/rec-lit\\_observatorio\\_postdigital/](https://www.ucm.es/rec-lit_observatorio_postdigital/)).

niños y niñas en la sociedad y, por eso, muestra el modelo de sociedad que deseamos y que queremos transmitir. Por ello, también, una de sus características es la modernización para adecuarse a las condiciones de recepción de sus lectores, como señala Colomer (1998).

Los cuentos tradicionales, por su parte, pertenecen a la tradición oral, lo que ya implica *per se* la capacidad de adaptarse a los tiempos, de reciclarse de manera permanente para permanecer vivos. Según señala Pisanty, "en ausencia de un autor que reivindique la paternidad del texto, los destinatarios se sentirán legitimados para manipular el material narrativo" (1995, p. 27). Sin embargo, olvidando que las versiones escritas que se conservan y se leen con más frecuencia son solo la plasmación literaria realizada en el S. XIX por los hermanos Grimm, parece que la tendencia ha sido fosilizar esas versiones o las versiones cinematográficas de los años treinta, lo cual ha generado una corriente de pensamiento contra los cuentos tradicionales que parte de la crítica feminista y social, y que se ha extendido a toda la sociedad. Prueba de ello sería la noticia publicada en abril de 2019 que daba a conocer el hecho de que un grupo del AMPA de un colegio de Barcelona<sup>2</sup> había prohibido y eliminado de la biblioteca del centro un importante número de cuentos por considerarlos sexistas. Igualmente, en enero de 2021, Adrián Cordellat publicaba en *El País* la columna "Por favor, dejen en paz a los clásicos de la literatura infantil" (<https://elpais.com/mamas-papas/2021-01-16/por-favor-dejen-en-paz-a-los-clasicos-de-la-literatura-infantil.html>), que constataba la tendencia a modificar por completo los cuentos, obviando su estructura y eliminando su calidad literaria en aras de unos valores políticamente correctos. En un ámbito más académico, en marzo de este mismo año 2021, se celebraba en la UNED el Congreso "Cuentos y mujeres en la cultura y el imaginario desde la Modernidad hasta hoy", en el que, junto a algunas ponencias que analizaban la importancia y el vigor de los cuentos, otras insistían en una lectura feminista que los reprobaba.

Esta corriente que condena los cuentos tradicionales desde el ámbito de la crítica feminista comienza o, al menos, se intensifica en los años setenta del siglo XX, cuando se fija la atención en el papel de los

---

<sup>2</sup> [https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415\\_262671.html](https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html)

personajes femeninos en la LIJ. A partir de entonces, se han venido repitiendo opiniones semejantes ancladas en la segunda ola feminista y referidas, sobre todo, al modelo de mujer, a la relación que se establece entre los personajes femeninos e, incluso, a las interpretaciones que se han hecho desde el psicoanálisis. Muchas de estas lecturas son limitadoras, pues se basan en un número reducido de cuentos y, en general, en las versiones adaptadas de los hermanos Grimm o de Disney; es decir, desconocen la tradición oral y las implicaciones ideológicas que supone cada reescritura de esta. A pesar de ello, es importante tener en cuenta estas visiones críticas porque sus observaciones condicionan la opinión y la reescritura de los cuentos tradicionales en el siglo XXI. En este sentido, una de las acusaciones más recurrentes es la de que los cuentos tradicionales presentan modelos de mujeres pasivas. Domínguez afirma que estos cuentos "encasillan a la mujer en un rol específico e inmutable poco compatible con la revolución sexual de los años sesenta" (2018, p. 10) y Morera, apoyándose en el testimonio de Parsons, redundando en que "these stories portray women as "weak, submissive, dependent, and self-sacrificing while men are powerful, active, and dominant" (2004, pp. 135-154, citado en Morera, 2012, p. 6). En la misma línea, la tesis de Domínguez es que la mayor parte de los argumentos de los cuentos tradicionales se basan en enfrentamientos entre mujeres. Por último, en lo que se refiere al análisis de los símbolos del inconsciente presentes en los cuentos, críticas como Morera (2012) y Domínguez (2018) afirman que han sido estudiados desde un punto de vista masculino (como el de Bettelheim o Holbek) que ha acentuado los estereotipos (Morera, 2012, p. 4).

Por otro lado, dentro de la crítica social, Cerda (1984) achaca a los cuentos tradicionales la defensa de una sociedad feudal y clasista, y la identificación de la felicidad con los bienes materiales.

Estas acusaciones, sin embargo, no se lanzan contra los cuentos tradicionales, en permanente evolución, sino contra lo que Pisanty calificaría como "el producto de una mente creadora individual, responsable de las eventuales innovaciones introducidas respecto del código básico" (1995, p. 22); en concreto, contra las adaptaciones y reelaboraciones realizadas a partir de los cuentos recogidos por los

hermanos Grimm y contra las ya mencionadas versiones de Disney de los años 30.

En el caso de los textos escritos, la editora de las primeras versiones de cuentos recogidas por los Grimm, Cortés, señala las enormes diferencias existentes "entre cualquier cuento popular de la tradición oral [...] y los cuentos de los hermanos Grimm" (2019, p. 9). Esta diferencia se acentúa cuando nos referimos a la edición de 1857 que, según la estudiosa, también difiere de las primeras ediciones, pues, en ella, los relatos ganan en coherencia narrativa y en belleza, pero sufren modificaciones que afectan al contenido, ya que, con la intención de convertir un texto dirigido a adultos en literatura infantil, se censuran algunas partes y se suavizan otras, creando cuentos "más morales, más cristianos y más dulces e infantiles" (2019, p. 10), que pierden contenidos etnográficos y psicológicos, y las características de la tradición oral.

Así pues, la reacción de la cultura contemporánea frente a los cuentos tradicionales, en realidad, no es contra ellos, sino contra las reescrituras y versiones de los siglos XIX y XX. La estructura y la esencia del cuento se desconocen, pero se muestra rechazo hacia los marcadores culturales dejados por los recopiladores del siglo XIX y principios del siglo XX.

Sin embargo, los cuentos tradicionales son beneficiosos y necesarios. "La influencia que el cuento tradicional ejerce sobre nuestra vida no se agota con el tiempo, sino que nos acompaña durante el curso de nuestra existencia", dice Pisanty (1995, p. 10), y Rodríguez Almodóvar (1999, 2015), Bettelheim (1976, 2010), Pinkola Estés (2009), Birkhäuser-Oeri (1976, 2010), etc. puntualizan con diferentes aportaciones de los cuentos tradicionales en el ámbito psicológico o social. Asimismo, no debemos olvidar que, desde su aparición, posiblemente en el bajo Neolítico, se han convertido en símbolos del subconsciente y del inconsciente colectivo que transmiten las claves de la civilización occidental (Rodríguez Almodóvar, 1999, p. 36 *et. sic.*). Incluso dentro de la crítica feminista, voces disidentes reivindican la importancia de la mujer en los cuentos tradicionales y hablan del cuento

de hadas como arte semánticamente femenino, como ejemplo fascinante de la voz/ escritura de mujeres (Secreto, 2013, p. 72), y como espacio de comunicación y de reivindicación femeninas frente a las historias y discursos oficiales (Juliano, citado en Secreto, 2013, p. 72). Por otro lado, los análisis de tipo psicoanalítico o junguiano defienden los cuentos tradicionales a partir del valor simbólico y arquetípico de sus personajes, pues, como señala Birjhäuser-Oeri:

Los cuentos no son el fruto de elucubraciones conscientes, sino que surgen de un modo muy espontáneo y alcanzaron su forma definitiva gracias a los numerosos narradores que los volvieron a contar. Por ello representan problemas humanos colectivos más que individuales, que se expresan en el lenguaje simbólico típico de lo inconsciente (1976, p. 13).

No obstante, como hemos visto, todo esto se pierde de vista cuando nos quedamos anclados en las versiones decimonónicas. Los cuentos tradicionales pertenecen a la tradición oral, pero, más allá de las narraciones que los mayores cuentan a los niños y niñas a la hora de dormir, es necesario que la capacidad de adaptación de los cuentos se haga palpable en la sociedad por medio de versiones orales, escritas o digitales, que trasciendan las adaptaciones de autoría desconocida y sin aspiraciones artísticas, mencionadas por Cortés. Solo así los lectores actuales se sentirán legitimados para adaptar los cuentos a su situación particular de enunciación, tal como defiende Pisanty (1995, p. 9). Es necesario reciclar los cuentos tradicionales para que vuelvan a la vida.

Algunos autores de LIJ, como El Hematocrítico (*Feliz feroz*, 2015; *Agente Ricitos*, 2016; *El lobo con botas*, 2018; *Rapunzel con piojos*, 2019; *Excelentísima Caperucita*, 2020; *Menudo cabritillo*, 2021 etc.), Ángela Vallvey (*Cuentos clásicos feministas*, 2018), Mar Ferrero (*Lo que no vio Caperucita Roja*, 2013; *La receta de Hans y Greta*, 2018), o Carmen Gil (*Qué fastidio ser princesa*, 2012) ya han comenzado a hacerlo. Sin embargo, más allá de los reciclajes de los autores de prestigio, para devolver los cuentos a los lectores del siglo XXI, es necesario acercarlos a las versiones menos conocidas para que ellos mismos realicen sus reciclajes y se reapropien de su patrimonio cultural.

Para ello, es necesario, también, tener en cuenta las características del lector del siglo XXI. El estudiantado de las facultades de Magisterio, a quienes se dirigió este estudio como futuros transmisores de los cuentos y de la tradición oral, pertenece a la Generación Z, es decir, la primera generación de nativos digitales, nacidos entre 1994 y 2010, acostumbrados a las herramientas digitales y empoderados en su uso, según señala Espiritusanto (2016). En este contexto, el concepto de lector cambia y, como Scolari (2017) recoge de García Canclini (2007, pp. 31-32), se debe hablar de "internautas", pues "aludimos a un actor multimodal que lee, ve, escucha y combina materiales diversos, procedentes de la lectura y de los espectáculos" (en Scolari, 2017, p. 179). Es decir, en la línea de la evolución de la lectura, se llega ahora a lectores espectadores o internautas, lo que, según García Canclini (2007), genera la disminución de lectores fuertes (extensivos o intensivos) y el aumento de lectores débiles o precarios (en Scolari, 2017, p. 189).

Sin embargo, las textualidades electrónicas también proporcionan ventajas, ya que la utilización conjunta de medios visuales, auditivos, interactivos y cinéticos permite que la estimulación de los diferentes órganos sensitivos favorezca una mejor adquisición de la información, de acuerdo con la estructura mental humana y los procesos para la adquisición de conocimientos, tanto por la disposición orgánica como por la evolución antropológica (Regueiro, 2013).

Así mismo, no podemos obviar que la sociedad del S.XXI es postdigital, entendiendo postdigital como "una condición caracterizada por una "presencia cotidiana" (Cramer, 2014) y ubicua de lo digital" (Llamas, 2020b, p. 2), y es necesario adaptarse a ella, para aprovechar lo que ofrece y para salvar los obstáculos que implica. En 2007, Paulo Freire hablaba de la necesidad de la sociedad de reflexionar sobre sus propias prácticas para descubrirse "inacabada, con un sinnúmero de tareas por cumplir" (2007, p. 47). En este caso, una de ellas sería conseguir explotar las potencialidades de las textualidades digitales, mientras se recupera la lectura reflexiva y analítica. Como señalan Ballester y Méndez, "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” (Ballester y Méndez, 2021, p. 197), y la alfabetización del siglo XXI pasa por lo que han llamado experiencia mediática integrada (López, Jerez y Encabo, 2015), es decir, 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 (en Ballester y Méndez, 2021, p. 197). A esto apuntan sugerencias como las constelaciones multimodales, de las que habla Rovira-Collado (2019), y también a esto apela la propuesta de reciclaje de cuentos tradicionales.

Así pues, en lo que atañe al lector infantojuvenil, nativos digitales viviendo en un mundo postdigital con una competencia literaria en proceso de formación, uno de los retos es traducirles su acervo literario. En este caso, se busca ofrecerles los cuentos tradicionales sin que los elementos culturales decimonónicos les provoquen el rechazo esperable a partir del contraste con los marcadores culturales del siglo XXI. Asimismo, se intenta que estos marcadores se conviertan en detonantes de creatividad y, por medio de lo que Citton (2007) llama "lectura actualizante", "aplicada" a la situación presente del intérprete, su modernización sobre la estructura base justifique la vigencia de los cuentos y demuestre que un texto se mantiene literariamente vivo siempre que un intérprete lo actualice.

## **2. Metodología**

De acuerdo con todo lo dicho, la hipótesis de partida para este estudio era que, por medio de la lectura creativa, que implica la posibilidad de reescribir la obra atendiendo a los textos virtuales que rodean al texto real (Charles, 1995, pp. 107-108)), se podía conducir al alumnado a una lectura detenida de los cuentos tradicionales, lo cual les devolvería la capacidad de análisis crítico. Igualmente, se pensaba que el reciclaje del cuento les ayudaría a detectar los elementos fundamentales del relato (en especial la estructura) y los rasgos de época o marcadores culturales que han ido modificándose a lo largo de los siglos. Por último, el hecho de que el reciclaje implicase una

remediación y se hiciese en formato digital favorecería el entusiasmo y la implicación del alumnado, pues estarían trabajando en pantallas, el entorno cotidiano en el que acceden al conocimiento, la diversión etc. lo que, según la pedagogía de la rutina de Gubern (2010), facilitaría también el aprendizaje. Con todo ello, se podrían romper algunos prejuicios acerca de los cuentos, pues el alumnado vería que los elementos que les resultan anacrónicos en ellos no suponen su parte esencial, sino que pueden modificarse para acercarlos a su situación de enunciación. Igualmente, por medio de esta práctica, se podría introducir a nuestro alumnado en la cadena de transmisión de los cuentos, hacerles partícipes de la tradición oral y dar a los relatos la nueva vida que merecen. Por otro lado, la elaboración de un texto de escritura creativa digital favorecería la alfabetización digital del alumnado. Por último, el análisis de los textos resultantes permitiría constatar cuáles son los elementos de los cuentos que generan rechazo en el lectorado juvenil del siglo XXI y se podría observar cuáles son las estrategias de reciclaje más habituales.

Para desarrollar este trabajo, se comenzó con la revisión bibliográfica analítica necesaria para profundizar en temas relacionados con la percepción actual de los cuentos tradicionales, las características del lector del siglo XXI y las prácticas de lectura y escritura creativa, en especial lo relacionado con los reciclajes. Una vez hecho esto, se empleó una metodología de investigación-acción, pues se trataba de realizar un análisis crítico que permitiese detectar los principales problemas, en este caso, relacionados con la percepción sobre el cuento tradicional y la práctica de la lectura comprensiva, e introducir innovaciones que incidiesen en la mejora de la práctica docente (Mendoza, 2011).

Para ello, durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022, se trabajó con 223 alumnos y alumnas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, de las asignaturas "Lectura, escritura y literatura infantil", del grado de Magisterio en Educación Infantil, y "Literatura y Educación" y "Lectura y escritura creativa" del Grado de Magisterio en Educación Primaria. En primer lugar, se realizó un sondeo en las aulas por medio debates guiados por la profesora para

detectar los conocimientos y la actitud del alumnado hacia el cuento tradicional; a continuación, teniendo en cuenta los resultados, se diseñó la actividad de reciclaje de cuentos tradicionales que debían llevar a cabo y se les pidió realizar una reflexión sobre lo aprendido. La actividad de reciclaje consistía en elaborar reciclajes de cuentos a partir de las traducciones de los hermanos Grimm (no adaptaciones) o de cuentos de tradición hispánica como los recogidos por Rodríguez Almodóvar en *Cuentos al amor de la lumbre* (1999, 2015). El formato, atendiendo a las características del lector del siglo XXI, debía ser digital, pero podían elegir entre vídeos, aplicaciones, redes sociales, etc. y, como condición fundamental, se insistía en la necesidad de respetar la estructura del cuento para que este mantuviese su esencia y su significado. La reflexión sobre lo aprendido se les pidió por escrito, pero podían redactarla de manera libre porque lo que se pretendía era evaluar también el grado de profundidad que habían desarrollado en su análisis y hasta qué punto habían sido conscientes de su aprendizaje.

Una vez recolectados los reciclajes y las opiniones sobre la actividad por medio de técnicas cualitativas de recogida de datos, se llevó a cabo un análisis en dos direcciones: en primer lugar, se intentó constatar si se había producido una lectura realmente comprensiva y analítica del cuento tradicional que permitiese detectar sus principales características y valores, y, en segundo lugar, el análisis de los reciclajes realizados por el alumnado trató de establecer las estrategias de reciclaje más habituales, así como de reconocer los marcadores culturales de los cuentos tradicionales que generan un mayor rechazo en el lectorado del siglo XXI.

El ejercicio propuesto, pues, fue realizado durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022 por 178 alumnos y alumnas de la asignatura "Lectura, escritura y literatura infantil" (Grado de Maestro en Educación Infantil), 25 de "Literatura y educación" (Grado de Maestro en Educación Primaria) y 20 de "Lectura y escritura creativa" (Grado de Maestro en Educación Primaria). El alumnado trabajaba en grupos de 4 o 5 personas, por lo que la muestra de análisis son 45 obras, de las

que hemos seleccionado para mostrar en este trabajo<sup>3</sup> los ejemplos más significativos, por lo representativo de las estrategias de reciclaje y por la calidad de la obra resultante.

### 3. Resultados y discusión de los resultados

El análisis de los reciclajes realizados muestra que, según la consigna, entre los cuentos elegidos se encuentran títulos pocos conocidos y no adaptados al cine, como "La princesa mona", "El diablo de novio", "Las tres hilanderas", "Bien puede ser", "Los doce hermanos", "El castillo de irás y no volverás" o "Madre nieve". Asimismo, cuando se opta por cuentos más conocidos, como "Blancanieves", no se quedan en la versión cinematográfica, sino que consultan las versiones escritas más tempranas. Así, parece que por medio del reciclaje se ha conseguido recuperar los cuentos tradicionales a partir de una lectura cuidadosa de las diferentes versiones escritas.

Igualmente, el alumnado fue introducido en la autoría colectiva de la tradición oral y se adueñó de un género que, según Pisanty, está "hecho a propósito para ser usado, [...] sometido a los fines específicos del usuario y adaptado a las situaciones particulares" (1995, p. 9). Es decir, a partir del reciclaje de los cuentos, el alumnado se convirtió en el narrador particularmente dotado, del que habla Pisanty, pues adaptó el texto a su situación de enunciación, modificando los marcadores culturales y creando versiones adaptadas a la situación del siglo XXI, caracterizado por lo postdigital, y por valores que abogan por la igualdad de género, la libertad sexual, la transculturalidad y la ecología.

De acuerdo con esto, el alumnado usó su creatividad para dar lugar a padrastrós *influencers* cuyo espejo mágico son los seguidores de Instagram; a un grupo de cuatro enanos y tres enanas *youtubers* que habitan en la casa del bosque; a una Madre Nieve ecologista que pide que se recicle; a varias parejas homosexuales en "El diablo de novio",

---

<sup>3</sup> Algunos de los ejemplos se encuentran convertidos en objetos de aprendizaje en el repositorio TROPOS de escritura creativa digital para la enseñanza de la literatura (<http://repositorios.fdi.ucm.es/Tropos/>).

"Bien puede ser" o "Los tres hilanderos"; y a tres hilanderos que sustituyen a las tres hilanderas del cuento.

Los reciclajes realizados permiten, también, establecer una tipología de las actualizaciones que ha realizado el alumnado al reciclar los textos en soporte digital y, por ende, visibilizar cuáles son los marcadores culturales que obstaculizaban el acceso y la aceptación del texto origen:

1. En relación al tipo de reescritura o remediación empleada, se encuentran vídeos de animación, vídeos estilo *Draw my life*, vídeos con marionetas, *podcast*, vídeos a partir de presentaciones de *Power Point*, y reescrituras en formato de *WhatsApp*, *Instagram* o *Tik Tok*.

2. Contextualización espacio-temporal. Marcas postdigitales.

Una de las actuaciones más inmediatas al actualizar los cuentos es romper su carácter acrónico y situarlos en el siglo XXI, a veces con referencias muy concretas a circunstancias de los años 2020 y 2021, como el ciclón Filomena, la pandemia de la COVID o, incluso, la reciente variante ómicron del virus aparecida en los últimos días de 2021.

Asimismo, la actualización para los estudiantes pasa por una fortísima presencia de lo postdigital e, incluso, de lo *ciborg* ("Los tres hilanderos"), lo que también permite afirmar que la conciencia de época que tiene la Generación Z está íntimamente relacionada con lo postdigital. De acuerdo con la propuesta de clasificación realizada por Regueiro Salgado (2020), las marcas de lo postdigital se pueden ver en los siguientes aspectos:

- Presencia cotidiana de elementos digitales (móviles, aplicaciones, robots etc.) que determinan la contextualización y se mencionan de manera natural dando lugar a la invisibilización del medio. Así, por ejemplo, Hansel y Gretel hablan por *Skype*; la princesa mona en lugar de una bacina lleva un robot aspirador; Gerda y Kai hablan por *WhatsApp*, el príncipe de "Las doce hermanas" (como se ve, en este cuento se cambió el género de los protagonistas) relata su historia a través de *Tik Tok*, etc.

- Cambios en las estrategias cognitivas de búsqueda de información. Por ejemplo, en "Blancanieves", los enanos y las enanas preguntan a la niña si ha encontrado su casa en *Google Maps*.

- Cambios en la forma de relacionarse, conocerse y reconocerse a través de las redes sociales. "La reina de las nieves", "Blancanieves", "El diablo de novio" son buenas muestras. En el primero, parte de la historia se cuenta en *stories* de la cuenta de *Instagram* de Gerda y otra parte en conversaciones de *WhatsApp*. En "Blancanieves", el espejo es sustituido por los seguidores de la cuenta de *Instagram* del padrastro, que traducen el "vos sois la más bella" en "me gustas" y comentarios aduladores.

- Por último, los reciclajes de cuentos tradicionales por parte del alumnado revelan una visión crítica de lo digital, como en el cuento de los "Siete cabritillos" en el que se reivindica la vuelta a los juegos tradicionales de unos niños que pasan el día jugando con consolas.

### 3. Cambios relacionados con los valores imperantes en las sociedades desarrolladas del siglo XXI.

Uno de los elementos culturales más rechazados y modificados por parte del estudiantado tiene que ver con cuestiones de género y de libertad sexual. El contacto con un repertorio más amplio de cuentos tradicionales debería haberles mostrado que los prejuicios sobre heroínas débiles y pasivas no se basan en la realidad, puesto que abundan las heroínas femeninas tanto como los héroes masculinos, y las muchachas salen de situaciones difíciles gracias a su "ingenio, resolución y buen hacer", tal como señala Cortés Gabaudan en referencia a los cuentos recogidos por los Grimm (Cortés, 2019, p. 15). Sin embargo, lo relacionado con el papel de la mujer es uno de los marcadores culturales que más afectan y, por ello, necesitan una traducción urgente. Así pues, los cambios de roles, la emancipación femenina y las parejas homosexuales son algunos de los puntos clave en la actualización de los cuentos tradicionales por parte del alumnado. A modo de ejemplo, en el reciclaje de Caperucita, encontramos una familia de mujeres trabajadoras en las que, de generación en generación, se ha transmitido el oficio de la peletería; por otro lado, en el mismo reciclaje, el pastor (que no cazador) que ayuda a las dos mujeres en su enfrentamiento con el lobo, consigue que este reaccione por medio del diálogo y no de la violencia. En "El príncipe rana", por su parte, aparece la figura del padre cuidadoso; en "La princesa mona" ya no se trata de encontrar a la novia más hermosa, sino a la más inteligente y resultona; y en "Bien puede ser", se buscan chicos o chicas que superen las pruebas. Así, el cambio de roles genéricos y la

presentación de feminidades y masculinidades alternativas son casi omnipresentes.

Por su parte, en lo que respecta a las parejas homosexuales, se encuentran en "El príncipe rana", "El diablo de novio", "Bien puede ser", "Las tres hilanderas", "Blancanieves", "El castillo de irás y no volverás" etc. A veces, estas parejas homosexuales son los personajes principales, como es el caso de "El príncipe rana" o "El diablo de novio", y otras veces, son personajes secundarios, de manera que parece incluso más naturalizado puesto que no se presenta como motivo principal del relato, sino desde la invisibilización que produce la normalidad. Ocurre así, por ejemplo, en "Blancanieves", donde la niña ya no tiene una madrastra sino un padrastro, y en "Las tres hilanderas" donde el príncipe-robot tiene dos madres.

Por otro lado, en las obras realizadas por el alumnado se reproducen algunos de los temas característicos de la LIJ del siglo XXI. Así, la ecología aparece en los reciclajes de "Caperucita", en la que el lobo odia a la familia de Caperucita porque son peleteras; "Los tres cerditos", donde el lobo inspector castiga a los cerditos que han construido sus casas de plástico y de chapa; o "Madre nieve", en el que se pide a la niña que no malgaste agua, que limpie el campo de plásticos y que ayude a separar la basura.

#### 4. Técnicas postmodernas.

Por último, la actualización se ha realizado en el plano formal. Por un lado, es importante la utilización de los soportes digitales, que llevó a realizar ejercicios de escritura creativa en formatos multimedia, como el *podcast* y el vídeo, y en plataformas como *YouTube*, *WhatsApp*, *Instagram* y *Tik Tok*.

Por otro lado, es destacable la utilización de técnicas como el perspectivismo, que aparece en "El agua de la vida", y el uso de un lenguaje coloquial con registros y giros de jerga juvenil muy actual como "fliparon", "tía", etc. En este caso, nos hallaríamos ante una

adaptación del lenguaje estandarizado a registros más juveniles y cercanos.

En otro orden de cosas, hay que señalar que solo uno de los reciclajes realizados infringió la norma de respetar la estructura del cuento, de donde se puede deducir que la mayoría del estudiantado sí descubrió la estructura de la narración oral y la importancia de lo que transmite. Igualmente, el que fueran capaces de mantener lo principal y modificar los marcadores culturales que representaban valores obsoletos relacionados con la época de los recopiladores muestra la capacidad de elaborar un juicio crítico en el que se condene lo que ya no funciona, pero se valore lo que todavía transmite un mensaje importante.

Por otro lado, la visión de conjunto de los reciclajes ha permitido que el alumnado sea consciente de los cambios recurrentes, lo que se relaciona con las características de la LIJ actual y permite evidenciar los cambios en el acceso al conocimiento, la socialización, la creación de la propia imagen etc. dentro de la sociedad postdigital.

Por último, conviene señalar que el alumnado valoró muy positivamente esta práctica y mostró una adquisición profunda de los conocimientos que se les quería transmitir, como se ve en las reflexiones realizadas tras acabar el ejercicio:

En primer lugar, de esta tarea considero muy importante que se dé la oportunidad de reciclar o modernizar un cuento popular, [...] poder llevar a cabo temas actuales (como en nuestro caso el tema del Covid) e integrar a los niños/as en informaciones y conocimientos nuevos y actuales. Sin embargo, es importante que los niños primero conozcan el cuento popular original, para así después poder seguir la estructura y la relación con la modernización. En este proceso, es importante no cambiar nunca la estructura del cuento, así como los personajes o las acciones (Nerea Fernández, alumna de Magisterio en Educación infantil).

\*\*

Por otra parte, este cuento ha tratado de darle una vuelta al mundialmente conocido cuento de Hansel y Grettel, esta vez desde otra perspectiva, la de la bruja, y como haría Rodari en su versión



con coches del flautista de Hamelin[...], nosotras hemos querido introducir un tema muy actual y presente en la vida de muchos pequeños, como es el divorcio.[...] pretendemos que el pequeño lector en primer lugar pueda sentirse relacionado con la historia del cuento, característica fundamental que hemos aprendido para la hora de elegir, escribir o reescribir literatura, en segundo lugar, se han incluido elementos innovadores y de la actualidad para que el niño o niña nuevamente pueda sentir que el texto tiene relación y sentido con su vida, en tercer lugar, se ha intentado mantener en la medida de lo posible la estructura del cuento tradicional, que no solo con el fin de entretener por el mero hecho del disfrute (otra característica de la literatura), ha finalizado con una solución que permita que el niño o niña desde un mundo alejado a la realidad que él vive, un mundo fantástico, pueda interiorizar que los problemas tienen solución, que no están solos y que existen más gente o niños y niñas que se pueden sentir como ellos, además, en el caso de tener sentimientos negativos, no sentirse malos por ello, sino intentar canalizarlos y expresarlos (Lidia Diéguez, estudiante del Grado de Magisterio en Educación Infantil).

## **Conclusiones**

Es un hecho que algunas corrientes de pensamiento actuales han generado rechazo hacia los cuentos tradicionales y es un hecho, también, que lo que aporta este tipo de narraciones, portadoras del saber de la humanidad, no puede ser ofrecido por otros textos que, si bien alcanzan altos niveles literarios, carecen de su sabiduría milenaria.

La lectura minuciosa de los cuentos muestra que muchas de las acusaciones de las que son objeto no se basan en hechos reales, pues ni las protagonistas son dóciles y pasivas ni se defiende una sociedad patriarcal y materialista. Sin embargo, los cambios introducidos por los hermanos Grimm para contentar a las familias burguesas decimonónicas, o por Disney para agradar a la sociedad norteamericana de los años treinta se han fosilizado en múltiples versiones de autores anónimos que proliferan en quioscos y librerías, y se han convertido en marcadores culturales que producen rechazo.

Si, como señala Gamal Eldin, "la traducción de los marcadores culturales [...] busca [...] la aceptabilidad del texto traducido en la

cultura meta" (2012, p. 117), ha llegado el momento de traducir los marcadores culturales, dentro de nuestra propia lengua, para favorecer la aceptación del texto.

El reciclaje literario parece adecuado para este fin, especialmente si lo realiza el alumnado y, sobre todo, si se permite a los jóvenes de una sociedad pantallizada (en terminología de Gubern, 2010) y postdigital crear sus propios textos en formatos digitales por medio de una escritura creativa digital que les permite "combinar materiales diversos, procedentes de la lectura y de los espectáculos", tal como corresponde a los actores multimodales que son, según señala Scolari (2017, p. 179).

A partir de este planteamiento, el análisis de los reciclajes digitales de cuentos por parte del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, así como de sus opiniones y reflexiones al respecto, nos permite afirmar que, en efecto, la elaboración de reciclajes literarios a partir de cuentos tradicionales funciona a todos los niveles. En primer lugar, el contacto directo con diferentes versiones de los cuentos más conocidos o con cuentos desconocidos para el gran público consigue sorprender a un alumnado acostumbrado a las versiones cinematográficas de unos cuantos relatos y, por medio de esta sorpresa, consigue captar su interés y, cuando menos, el replanteamiento de muchos de los prejuicios fruto del desconocimiento. Por otro lado, el reciclaje en formatos digitales, además de ampliar y consolidar la competencia literaria por medio de la escritura creativa digital, desarrolla la alfabetización digital en un mundo en el que esta es fundamental para el desarrollo autónomo de las personas (por lo menos en la parte del mundo en la que vivimos). Por último, las reflexiones entregadas por los alumnos y las alumnas constatan el disfrute a la hora de realizar estos ejercicios, por lo que la estrategia motivacional también habría entrado en funcionamiento.

En otro orden de cosas, el análisis de los reciclajes revela la importancia de las marcas postdigitales en las producciones culturales de nuestra época y hace de ellas uno de los marcadores culturales

fundamentales para que los lectores de la Generación Z se sientan cercanos a un texto.

Es importante que los y las lectoras del siglo XXI accedan a su bagaje literario y lo sientan cercano, pero también lo es que entiendan los rasgos culturales de otras épocas que quedaron impregnados en ellos. Como si de una traducción se tratase, buscamos que estos nuevos lectores conozcan la cultura origen, de la que ellos mismos proceden, pero también que, dentro de la cultura meta en la que viven, sean capaces de verse reflejados en el texto y constatar cómo la literatura les sigue hablando y sigue teniendo vigor a pesar del paso de los años. La reescritura y la elaboración de reciclajes literarios parece ofrecer esa posibilidad al tender un puente entre lo viejo y lo nuevo, entre lo que tenemos que aprender y lo que nos queda por construir.

## Referencias bibliográficas

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>

Bettelheim, B. (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Birkhäuser-Oeri, S. (2010). *La llave de oro. Madres y madrastras en los cuentos infantiles*. Madrid: Turner Publicaciones.

Cerda Gutiérrez, H. (1984). *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid: Akal.

Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. París: Seuil.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* París: Amsterdam.

Cervera, J. (1994). La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño. *Revista Monteolivete*, 9-10, 21-36.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Cordellat, A. (2021). "Por favor, dejen en paz a los clásicos de la literatura infantil". *El País*. Recuperado en <https://elpais.com/mamas->

papas/2021-01-16/por-favor-dejen-en-paz-a-los-clasicos-de-la-literatura-infantil.html

Cortés Gabaudan, H. (2019). Introducción. En H. Cortés Gabaudan (Ed), *Los cuentos de los hermanos Grimm tal como nunca fueron contados. Primera edición de 1812. La versión de los cuentos antes de su reelaboración literaria y moralizante* (pp. 9-42). Madrid: Oficina de Arte y Ediciones.

Coto, D. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya*, 28, 9-50.

Cramer, F. (2015). What is 'Post-digital'?. En Berry D.M., Dieter M. (Eds), *Postdigital Aesthetics* (pp. 11-24). London: Palgrave Macmillan. Doi [https://doi.org/10.1057/9781137437204\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137437204_2).

Domínguez García, B. (2018). *Hadas y brujas, la reescritura de los cuentos de hadas en escritoras contemporáneas en habla inglesa*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Espiritusanto, Ó. (2016). Generación Z. Móviles, redes y contenido generado por el usuario. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 111-126.

Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 11(1), 9-26.

Fernández Rodríguez, C. (1998). *La Bella Durmiente a través de la historia*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Ferrero, M. (2013). *Lo que no vio Caperucita*. Zaragoza: Edelvives.

Ferrero, M. (2018). *La receta de Hans y Gretel*. Zaragoza: Edelvives.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Gamal Eldin, S. (2012). El contexto cultural en la traducción de la LIJ: la adaptación *Cuentos para contar* de Naguib Mahfuz. *Hika* 11, 113-132.

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

Gil, C. (2012). *Qué fastidio ser princesa*. Madrid: Cuento de Luz.

Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.

Hematocrítico, El. (2015). *Feliz Feroz*. Madrid: Anaya.

Hematocrítico, El. (2016). *Agente Ricitos*. Madrid: Anaya.

Hematocrítico, El. (2018). *El lobo con botas*. Madrid: Anaya.

Hematocrítico, El. (2019). *Rapunzel con piojos*. Madrid: Anaya.

Hematocrítico, El. (2020). *Excelentísima Caperucita*. Madrid:

Anaya.

Hematocrítico, El. (2021). *Menudo cabritillo*. Madrid: Anaya.

Juliano, D. (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Cuadernos Inacabados.

López, A., Jerez, I., y Encabo, E. (2015). Sobre nuevas alfabetizaciones lectoras. Las experiencias mediáticas integradas y los lectores navegantes. En S. Yubero y E. Larrañaga (Coords.), *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora*. UCLM.

Llamas, M. (2020a). Estado de la cuestión sobre reciclaje. En M. Llamas (Presidencia) *Reciclaje, postdigital, postglobal: definiciones para el ahora*. Simposio dirigido por el Grupo LEETHI en la Universidad Complutense de Madrid.

Llamas, M (2020b). Postdigital ahora. *Serie Cuadernos del ahora*, 1. Recuperado de [https://eprints.ucm.es/id/eprint/61054/13/Llamas%20Ubieto.%20Postdigital%20ahora\\_Cuadernos%20del%20ahora.pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/61054/13/Llamas%20Ubieto.%20Postdigital%20ahora_Cuadernos%20del%20ahora.pdf)

Marcelo Winitzer, G. (2007). *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt: Peter Lang.

Mayoral, R. (1994). La explicitación de información en la traducción intercultural. En A. Hurtado Albir, *Estudis sobre la traducció* (pp. 73-96). Castelló: Universitat Jaume I.

Mendoza Fillola, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.

Morera Lianez, L. (2012). *Thrice Upon a Time: Feminist, Postfeminist and Lesbian Revisions of Fairy Tales: Anne Sexton, Angela Carter and Emma Donoghue*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/9649>

Parson, L. T. (2004). Ella evolving: Cinderella stories and the construction of gender-appropriate behavior. *Children's Literature in Education*, 35(2), 135-154.

Pascua Febles, I., y G. Marcelo Wirnitzer. (2000). La traducción de la LIJ: Relevancia, posición y tendencias actuales. En V. R. Kenfel, C. Vázquez García, L. Lorenzo García (Eds.), *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp. 211-219). Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

Pinkola Estés, C. (2012). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: B de Bolsillo.

Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.

Regueiro Salgado, B. (2013). El sueño de la literatura sensorial: cuando los libros se ven, se escuchan y se tocan. En M. Goicoechea y P. García Carcedo (Eds.), *Alicia a través de la pantalla. Lecturas literarias en el siglo XXI* (pp. 83-105). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Regueiro Salgado, B. (2020). El reciclaje de los cuentos tradicionales y populares en los *Cuentos clásicos feministas*, de Ángela Vallvey. Una mirada postfeminista y postdigital a la tradición. En E. Saneleuterio, (Ed.), *La agencia femenina en la literatura ibérica y latinoamericana* (pp. 339-358). Madrid: Iberoamericana Vervuet.

Rodríguez Almodóvar, A. (2015). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Alianza Editorial.

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. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *La lectura en España: informe 2017* (pp. 175-186). Recuperado de [http://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos\\_A\\_Scolari%20\\_175-186.pdf](http://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos_A_Scolari%20_175-186.pdf)

Secreto, C. (2013). Caperucita y la reescritura posmoderna: el camino de la anagnórisis. *Cuadernos del CILHA*, 14, (19), 67-84. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/cilha/article/view/4058>

Vallvey, A. (2018). *Cuentos clásicos feministas*. Madrid: Arzalia Ediciones.

## ***El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato***<sup>\*</sup>

### ***The benefits of teaching Syntax at ESO and Bacallaureate***

**Bárbara Marqueta Gracia**

Departamento de Lingüística y Literaturas hispánicas, Universidad de Zaragoza

[marqueta@unizar.es](mailto:marqueta@unizar.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0002-2199-1689>

DOI: 10.17398/1988-8430.36.151

Fecha de recepción: 10/03/2022

Fecha de aceptación: 06/05/2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Marqueta Gracia, B. (2022). El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato. *Tejuelo*, 36, 151-182.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.151>

<sup>\*</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación CONESSO (FFi2017-22460-P) de la Agencia Española de Investigación (AEI) y FEDER (EU).

**Resumen:** El presente artículo aborda los objetivos formativos de la materia de sintaxis en las etapas educativas de ESO y Bachillerato, de acuerdo al currículo básico regulado por los nuevos RR.DD. 217/2022, y 243/2022. En primer lugar, se lleva a cabo una revisión crítica de los diferentes planteamientos acerca de la enseñanza de la gramática en general y de la sintaxis en particular, incidiendo en la posible rentabilización de la materia en el uso instrumental de la lengua y en el desarrollo competencial del estudiante, cuestiones que suscitan un notable interés y controversia en la actualidad entre docentes y especialistas. En respuesta a estas cuestiones, se plantean una serie de propuestas teórico-metodológicas destinadas a un cumplimiento más eficaz de los objetivos expuestos en el currículo para cada una de las etapas educativas.

**Palabras clave:** sintaxis; Lengua Castellana y Literatura; didáctica de la lengua; reflexión gramatical; uso lingüístico.

**Abstract:** This article addresses the pedagogical objectives of the subject of Syntax in the educational stages of ESO and Baccalaureate, according to the new curriculum regulated by the R.D. 217/222 and R.D. 243/2022. In the first place, I reflect on the different viewpoints on the teaching of grammar in general and syntax in particular, emphasizing the profitability of the subject in language usage and in competence development. These are issues that currently arouse considerable interest and controversy among teachers and specialists. In response to these questions, a series of theoretical-methodological changes are proposed aimed at a more effective fulfillment of the objectives set out in the curriculum for each of the educational stages.

**Keywords:** syntax; Spanish Language and Literature; language teaching; grammatical thinking; linguistic usage.



# I

## ntroducción

### **Tradición y novedad en la consideración pedagógica del conocimiento de la lengua en general y de la materia de sintaxis, en particular**

En 2009, la publicación de la *Nueva Gramática de la Lengua española*, 78 años después de la última edición (RAE, 1931), supone un hito histórico llamado a tener repercusiones en la enseñanza de la lengua –como revela la publicación, una década después, del *Glosario de Términos Gramaticales* (RAE y ASALE, 2019), una obra con un carácter pedagógico mucho más marcado que la primera–. De una u otra manera, las gramáticas académicas siempre han tenido un notable impacto en la enseñanza (hasta el punto de ser los "libros de texto" de la asignatura en determinados momentos históricos)<sup>1</sup>, pero en el caso de la última edición, el problema de su implementación pedagógica deriva de que el cuerpo científico de conocimiento gramatical generado en el

---

<sup>1</sup> Sirva como anécdota de la obligación legal, establecida en 1857, de que la gramática de la academia fuese el texto obligatorio y único en las escuelas de enseñanza pública.

último siglo no tiene precedentes en la historia de la disciplina, siendo tantas las novedades que sería deseable incorporar en la formación gramatical que confrontan el carácter (inevitablemente) conservador de las instituciones educativas, pues los docentes han de actualizar sus conocimientos como paso previo para poder incorporarlos en su labor, los materiales didácticos deben adecuarse, también, a los cambios<sup>2</sup>, y finalmente, los propios estudiantes necesitan un periodo de transición para poder adaptarse, dado que lo que se les puede enseñar está determinado por el conjunto de las expectativas y conocimientos previos sobre la materia, que han de ser tenidos necesariamente en cuenta para llevar a cabo un diseño curricular que pueda conectar con dichos conocimientos y, en gran medida, trascenderlos.

Sin embargo, los documentos legislativos a nivel nacional y autonómico que regulan las competencias y criterios de evaluación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, incluido los nuevos Reales Decretos 217/2022 y 243/2022, por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, no promueven de una manera evidente la actualización del conocimiento gramatical acumulado a lo largo de casi un siglo (véase, en particular, los descriptores de la sección 2.2.), ni parecen evitar que el estudiante pueda finalizar su formación con ideas muy diferentes acerca de la lengua; esto se debe a que, incluso con unos mismos objetivos pedagógicos en mente, docentes, especialistas y autoridades educativas tienen a menudo visiones dispares acerca de cómo estos pueden obtenerse. De hecho, profesores y especialistas generalmente coinciden en que se enseñan más contenidos de los que sería deseable, sin diferenciarse lo básico de lo especializado, ni adaptarse al desarrollo cognitivo del estudiante. Si se revisan

---

<sup>2</sup> Evidentemente, este problema precede a la publicación de la *NGLE*: Martínez Navarro (2000) realiza un análisis de los contenidos gramaticales en los manuales escolares a lo largo del s. XX a la luz de las sucesivas reformas educativas, y destaca el considerable retraso con el que los avances científicos de la disciplina se incorporan en los recursos pedagógicos destinados a la formación gramatical. Como notan Bosque y Gallego (2018), las reticencias a incorporar el conocimiento científico son mayores en el caso de la materia de lengua que en el de otras asignaturas, si se tiene en cuenta, por ejemplo, la rápida acogida que tuvo en los libros de texto la reconsideración de Plutón como "planeta enano".

detenidamente los descriptores de Saberes Básicos del Bloque D (*Reflexión sobre la lengua*) del R.D. en las diferentes etapas (1.º y 2.º de ESO, p. 41708; 3.º y 4.º de ESO, p. 41712), y, en R.D. 243/2022 para Bachillerato (p. 46297 y p. 46302) se observará que únicamente algunos conceptos lingüísticos similares y carentes de concreción se reiteran de una manera desalentadoramente redundante en todos los cursos<sup>3</sup>.

La diferencia de postura más notable entre los agentes educativos surge en torno a la necesidad de enseñar contenidos gramaticales (más específicamente, contenidos morfosintácticos), puesto que esta ha sido puesta en tela de juicio, o cuanto menos, relativizada. Aunque el "antigramaticismo" no es ni mucho menos nuevo: prueba de ello es que entre los materiales preparatorios de la RAE para la elaboración de su primera gramática, aparece una disertación titulada "Discurso para vindicar a la Gramática de la baja estimación que de su utilidad e importancia hacen con injusticia algunos eruditos" (Taboada, 1981, p. 79). Desde Nebrija hasta bien entrado el s. XIX, la finalidad del aprendizaje gramatical ha estado al servicio de la adquisición de segundas lenguas y del pensamiento lógico; a día de hoy, son muchos los especialistas que minimizan el valor de los conocimientos gramaticales en la enseñanza de segundas lenguas – abogando por los "enfoques comunicativos" (Hymes, 1971)–. En lo que respecta a la conexión entre lenguaje y pensamiento, en el R.D. (p. 41597) se afirma lo siguiente:

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio.

---

<sup>3</sup> Este hecho se justifica de la siguiente manera: "Dado el enfoque inequívocamente global y competencial de la educación lingüística, la gradación entre cursos no se establece tanto mediante la distribución diferenciada de saberes, sino en función de la mayor o menor complejidad de los textos, de las habilidades de producción o interpretación requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexión sobre los usos, o del grado de autonomía conferido a los estudiantes" (p. 41698). Mi impresión personal es que el currículo no propone ninguna gradación en absoluto (ni siquiera una alternativa), lo que, desafortunadamente, podrá resultar en diferencias notables en la formación de los estudiantes en función del contexto educativo.

Si bien muchos lingüistas en la actualidad suscribirían esta afirmación, es muy probable que los futuros egresados de la ESO y Bachillerato poco o nada puedan decirnos acerca de la conexión entre la lengua y el pensamiento, porque suelen ser instruidos en percibir la primera como algo que está "ahí fuera" en la forma de una clase de palabra, oración o texto que debe ser correctamente analizado y etiquetado; no se les suele hacer nunca explícito que aquello que están analizando es la reproducción del pensamiento que un hablante cualquiera ha gestado mentalmente, que tiene existencia real independientemente de la intención de ser comunicado.

Una queja recurrente de muchos especialistas es la obsesión de las autoridades educativas con que la materia de lengua, y solo la de lengua, tenga una utilidad práctica o instrumental (que no equivale a "competencial"), subestimándose su naturaleza como saber científico inherentemente valioso que ha de formar parte de la cultura básica del futuro ciudadano, puesto que es deseable, como así mantienen las agendas europeas que justifican la última reforma educativa, que disponga de una serie de conocimientos acerca del género gramatical para poder exponer en las redes sociales una opinión fundamentada sobre dichos asuntos. Esta insistencia en el carácter instrumental de la asignatura es reiteradamente manifiesta en los nuevos RR.DD, por ejemplo, en el de ESO:

El eje del currículo de Lengua Castellana y Literatura lo constituyen las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos. (R.D. 217/2022, p. 41697).

El objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta tanto a la *eficacia comunicativa* como a favorecer un *uso ético* del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas (el resalte con cursiva es nuestro). (R.D. 217/2022, p. 41697)

La plasmación más explícita y útil de este sesgo curricular puede verse en el hecho de que, de las 10 competencias específicas de la

materia de Lengua Castellana y Literatura, 8 de ellas tienen que ver con el uso de la lengua (R.D. 217/2022, pp. 41698-ss.) y la única que apela al conocimiento gramatical también se subordina a este (R.D. 217/2022, p. 41703):

Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

Curiosamente, la insistencia en la enseñanza instrumental de la lengua no tiene tampoco nada de novedoso. No en vano, la definición clásica de gramática es "el arte de hablar y escribir correctamente"<sup>4</sup>. Sin embargo, nunca antes se había hecho tan palpable el escepticismo acerca de la utilidad de los conocimientos gramaticales, escepticismo que el nuevo Real Decreto, pese a todo, no parece compartir:

Se pretende estimular la reflexión metalingüística e interlingüística para que el alumnado pueda pensar y hablar sobre la lengua de manera que ese conocimiento revierta en una mejora de las producciones propias y en una mejor comprensión e interpretación crítica de las producciones ajenas (p. 41703).

El problema es que en ningún punto se hace explícito qué aspectos del conocimiento gramatical pueden contribuir y de qué modo a la mejora de la producción y comprensión comunicativa del estudiante. Centrándonos ya en la materia de sintaxis en particular, podemos preguntarnos sin más dilación: ¿Contribuye la práctica sintáctica del estudiante más extendida en las aulas—el análisis centrado en la identificación de categorías y funciones sintácticas, o en la clasificación y discernimiento entre conceptos lingüísticos— a mejorar su competencia comunicativa? La respuesta, según muchos especialistas, es que no (González-Nieto y Zayas, 2008; Bosque y

---

<sup>4</sup> Es decir, aunque no exista un planteamiento explícito de la idea al modo de los llamados "enfoques comunicativos", el propósito normativo que se declara en las gramáticas tradicionales académicas lleva implícita la idea que saber gramática conduce a un mejor uso del lenguaje.

Gallego, 2016). Esta pregunta debe acompañarse de otras dos preguntas, que –por el mero placer de usar terminología gramatical– denominaremos la pregunta "epistémica" y la "deóntica", respectivamente: ¿Puede contribuir la enseñanza de la sintaxis a mejorar la competencia comunicativa del alumno? y ¿Debe contribuir la enseñanza de la sintaxis a mejorar la competencia comunicativa del alumno?

Empezamos con la primera cuestión, ilustrándola mediante la cita y –la réplica– que realizan Bosque y Gallego (2016, pp. 63-64) a Luis Landero en su artículo de *El País* "El gramático a palos" (14/12/1999). La cita es la siguiente:

«Claro que, luego, uno se pregunta: ¿y para qué sirve la lengua? ¿Para qué necesitan saber tantos requilorios gramaticales y semiológicos nuestros jóvenes? Porque el objetivo prioritario de esa materia debería ser el de aprender a leer y a escribir (y, consecuentemente, a pensar) como Dios manda, y el estudio técnico de la lengua, mientras no se demuestre otra cosa, únicamente sirve para aprender lengua. Es decir: para aprobar exámenes de lengua [...]. Uno no tiene nada contra la gramática, pero sí contra la intoxicación gramatical que están sufriendo nuestros jóvenes. Uno está convencido de que, fuera de algunos rudimentos teóricos, la gramática se aprende leyendo y escribiendo, y de que quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ése sabe sintaxis».

Y ahora la réplica:

«Explica Landero en esta cita que “sabe sintaxis” el que es capaz de “leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma”. Nos sorprende sobremanera que esta inusitada afirmación haya suscitado tan escasas reacciones entre los docentes. Aplicada a otros dominios del conocimiento, tendría aproximadamente este aspecto: “Sabe astronomía el que es capaz de maravillarse ante el espléndido espectáculo que ofrece el cielo estrellado en una noche de verano”; o este otro: “Conoce verdaderamente sus pulmones el que abre su balcón, inspira profundamente y es capaz de llenarlos con el aire fresco de la mañana”».

La primera de las posturas ilustra la idea de que la enseñanza de la gramática tal y como se efectúa habitualmente no mejora la competencia comunicativa del alumno. La segunda evidencia el hecho de que la exigencia de instrumentalidad no es un requisito en otras disciplinas.

Comunicarse bien es imprescindible en cualquier ámbito del saber, como se reconoce en el los RR.DD. –tanto en los nuevos como en los ya derogados– al reconocer la *Comunicación lingüística* como una competencia clave y transversal (p. 41596). También lo es para cualquier esfera social en la que el alumno desarrolle su actividad laboral futura: igual necesita expresarse correctamente un lingüista que un comercial<sup>5</sup>, un físico que tiene que plasmar su investigación en un artículo, o un trabajador social, por lo que enseñar a hablar y escribir correctamente no es el patrimonio exclusivo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Ahora bien, dado que la asignatura se encarga específicamente de las unidades del lenguaje, es natural esperar que la enseñanza de la gramática, concretamente, de la sintaxis, pueda contribuir a la mejora de la competencia comunicativa del alumno, como así se defiende en la última gramática académica (NGLE 2009, §1.1a) o en Escandell (2004). Ello implica cambiar metodológicamente la manera de enseñarla, poniendo el énfasis en la reflexión lingüística y en el desarrollo de competencias que deben adquirirse de manera previa a una posible mejora del uso lingüístico. Ambos aspectos constituyen el avance más significativo en la nueva legislación educativa, que sustituye el bloque de "Conocimiento de la lengua" del decreto anterior por el denominado "Reflexión sobre la lengua", que:

Propone la construcción guiada de conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de la formulación de hipótesis, búsqueda de

---

<sup>5</sup> De hecho, es posible conocer profesionales que son excelentes comunicadores a pesar de carecer de una formación gramatical, de la misma manera que, parafraseando una de las ingeniosas analogías de Ignacio Bosque, no hace falta saber mecánica del automóvil para conducir bien. Sin embargo, como se hace evidente en Gómez Torrego (2006), los aspectos gramaticales están claramente implicados en los usos no normativos del lenguaje.

contraejemplos, establecimiento de generalizaciones y contraste entre lenguas, usando para ello el metalenguaje específico (p. 41698)

Así, puede mejorar su competencia comunicativa el que el estudiante sea instruido en *comparar* y *evaluar* las diferentes posibilidades estructurales que su competencia gramatical como hablante nativo pone a su disposición, por ejemplo, el poder usar una nominalización o una estructura verbal en función del contexto comunicativo (1), alternar entre modo indicativo y subjuntivo en función de su mayor o menor compromiso con la realidad (2), o elegir entre diferentes estructuras sintácticas para incrementar o disminuir el grado de control del sujeto (3):

- (1) Dados los ejemplos, determina cuál empleará el empleado de una aerolínea y cuál el familiar de uno de los viajeros, e inventa una situación en la que pongas a cada uno de ellos en contexto:

*La llegada del vuelo se va a efectuar en la hora prevista.*

*Espero que el avión llegue a su hora.*

- (2) Justifica en cuál de estos contextos te irías a la cafetería a esperar a un familiar y en qué te has basado para ello:

*Sabemos que el avión llegará puntual.*

*Deseamos que el avión llegue puntual.*

- (3) ¿Cuál de los siguientes titulares ha sido escrito por un periodista afín al gobierno?

Explica qué aspectos lingüísticos son diferentes.

*El presidente ha subido los impuestos.*

*Se ha llevado a cabo un ajuste fiscal por parte del Gobierno.*

Más allá de los usos espontáneos y cotidianos de la lengua, el conocimiento de la sintaxis también es imprescindible para mejorar la comprensión lectora y la producción escrita –sobre esta última, difícilmente pueden considerarse suficientes los intentos de conectar gramática y producción escrita presentes en algunos materiales docentes, al modo de «Escribe un diálogo teatral en el que aparezcan tres oraciones de relativo»–.



El comentario de textos sigue siendo una actividad clave en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. El problema es que este, al igual que el análisis sintáctico, se acaba convirtiendo en una actividad en la que el alumno generalmente ha de identificar un listado de unidades en función del tipo de texto (argumentos y contraargumentos, elementos de subjetividad, marcadores del discurso). La separación de las competencias específicas gramaticales de aquellas que conciernen a los géneros textuales (que no se desaconseja ni previene en la nueva ley), plasmada en los libros de texto en unidades temáticas dedicadas al texto diferentes de las dedicadas a la gramática, hacen que la vertiente "comunicativa" del currículo acabe, en la práctica, totalmente desconectada de esa otra parte de la asignatura que es el análisis morfosintáctico. Así, en los temas consagrados al texto los alumnos dejan de tener que analizar sujetos u oraciones condicionales, como si estos carecieran de ellas y estuvieran contruidos, en su lugar, por elementos como titulares, contrargumentos, párrafos, marcas de subjetividad y elementos de cohesión.

También los conocimientos de sintaxis pueden aplicarse en el análisis de los textos literarios. Así, igual de interesante que identificar figuras literarias en el siguiente fragmento de Góngora es emplear el texto para reflexionar gramaticalmente (4):

Donde espumoso el mar siciliano  
el pie argenta de plata al Lilibeo  
pálidas señas cenizoso un llano  
del duro oficio da

- (4) ¿Por qué el hipérbaton *espumoso el mar siciliano* es posible, a diferencia de *\*siciliano el mar espumoso*, que es agramatical? (diferencia entre adjetivo calificativo y relacional)

¿Por qué *duro oficio* puede usarse en el lenguaje no literario, a diferencia de *cenizoso un llano*? ¿Qué tienes que cambiar en el segundo caso para que el ejemplo sea no literario?

¿Por qué la expresión *el pie*, con el artículo definido, se interpreta como *su pie* –el del Lilibeo–, a diferencia de *un llano*, que no se interpreta como el llano de nadie? (propiedades del determinante definido vs. el indefinido; posesión in/alienable)

De lo visto en esta introducción, se puede concluir que la clave para que el estudio de la sintaxis pueda ser útil para el desarrollo de la competencia comunicativa depende en gran medida de que el diseño de las actividades esté específicamente concebido para tal propósito. La idea de que la enseñanza de la asignatura de lengua debe ser instrumental adolece, en la práctica, de una falta de coherencia entre lo que se pretende enseñar y cómo se enseña.

## **1. Para qué sirve aprender sintaxis: el desarrollo de otras competencias**

No obstante, la actitud reflexiva sobre la gramática, reivindicada en la nueva legislación educativa, no ha de estar necesariamente enfocada a la mejora del uso comunicativo del lenguaje, porque, en un marco pedagógico que promueve ante todo un enfoque competencial de la enseñanza, es necesario contemplar que el estudio de la sintaxis por sí misma constituye un conocimiento valioso para la formación del estudiante. Concebido como un instrumento de comunicación, el lenguaje solo puede ser usado, y su estudio se limita a analizar las condiciones en que se usa. Ahora bien, esta no es la única concepción posible del lenguaje, ni siquiera la más influyente en los estudios lingüísticos del último siglo.

Aunque raras veces se plantea así, cuando el estudiante lleva a cabo el análisis de una oración, está planteando una hipótesis sobre la estructura de dicha oración, basándose en unos datos lingüísticos de los que no se podría deducir, a partir de la mera observación, la existencia de estructura alguna. Dicho de otro modo, incluso en el análisis sintáctico clásico se adopta como punto de partida la visión de los productos lingüísticos como hechos sistemáticos respecto a los que se pueden hacer importantes generalizaciones en forma de categorías (ser

nombre frente a ser verbo) y funciones (ser sujeto frente a ser complemento directo).

El estudiante que se enfrenta al análisis sintáctico de esta manera lo acaba haciendo considerablemente bien, pero nunca llega a comprender o cuestionar por qué ha de hacerlo así, por ejemplo:

- ¿Por qué unidades que contienen sintagmas, como las oraciones, pueden aparecer en el interior de aquello mismo que contienen?
- ¿Por qué uno puede analizar una secuencia que no ha escuchado o leído nunca antes y producir una completamente inédita sin ser considerado un genio o un artista por ello?
- ¿Por qué, dada una combinación sintáctica como *el coche rojo*, la sustitución de cualquiera de sus unidades (*cada coche rojo; el camión rojo; el coche amarillo*) provoca cambios de significado predecibles?

Todas estas cuestiones acerca del funcionamiento del sistema no se plantean porque no se ha venido desarrollando en la asignatura una actitud científica hacia el objeto de estudio, aspecto que la nueva legislación se plantea revertir: es sintomático el hecho de que se conecte sistemáticamente la reflexión gramatical con las competencias clave STEM1 y STEM2<sup>6</sup> (p. 41703). Porque realmente pueden cuestionarse muchas cosas en una clase tradicional de sintaxis:

- ¿Por qué unos verbos tienen complementos directos y otros no?
- ¿Por qué hay pronombres y no proadjetivos?

---

<sup>6</sup> STEM 1: Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el proceso, si fuera necesario.

STEM 2: Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.

- ¿Por qué las subordinadas de relativo introducidas por *donde*, a diferencia de las introducidas por *cuyo*, pueden ser sustantivas (No sé *dónde es*), adjetivas (La plaza *donde vivimos* es ruidosa) y adverbiales (Comieron *donde lo hacen siempre*), usando la terminología funcional clásica?
- ¿Por qué hay una función a la que se llama "complemento agente", pero no una que se llame "complemento paciente"?
- ¿Por qué *lo* sustituye al adjetivo en *Juan es bueno* → *lo es*, pero también puede sustituirse a sí mismo en *Eso es lo bueno* → *Eso lo es*?

Autores como Larson (2010) o Bosque (2018) mantienen que una actitud científica hacia el estudio de la sintaxis puede estimular la curiosidad natural del alumno por el aprendizaje de la materia. Normalmente, la ejercitación se queda en un nivel analítico básico, el de la identificación y reconocimiento de categorías y funciones. Se utilizan pruebas de sustitución para reconocer aquellos constituyentes que comparten una misma función, pero no se profundiza en las condiciones que han de cumplir para poder hacerlo. Por ejemplo, el estudiante asume que una oración sustantiva puede desempeñar la función de complemento directo, pero nunca se le lleva a plantearse por qué un verbo como *cortar*, que necesita claramente ese tipo de complemento (*Juan cortó el césped*), nunca admite una oración subordinada en dicha posición sintáctica (\**Juan cortó que el césped estaba alto*).

Para desarrollar una actitud científica en el estudiante, el docente podría, por ejemplo, plantear el contraste entre los verbos que permiten oraciones subordinadas como complementos (*decir, afirmar, deducir*) y aquellos que no lo permiten (*cortar, asaltar, segar*), de manera que el ejercicio consistiera en que el estudiante fuera capaz de extraer alguna generalización pertinente a partir de los datos (verbos de actividad mental vs. verbos de acción) y, posteriormente, intentara comprobar si dicha generalización se puede aplicar a ejemplos distintos de los que ha proporcionado el docente para comprobar si su hipótesis es adecuada o debe ser revisada. Con este tipo de actitud, se desarrollan competencias vinculadas a los procesos cognitivos de "orden superior": *analizar*,

evaluar y crear, y no solo memorizar, recordar y aplicar, en alusión a la conocida "Taxonomía de Bloom" (Bloom y Krathwohl, 1956)<sup>7</sup>.

El reconocimiento de las unidades relevantes para la sintaxis y de las relaciones que estas contraen entre sí está suele estar presente en todas las etapas. Sin embargo, a pesar de los seis años invertidos en la enseñanza de estos aspectos, su conocimiento no se asienta firmemente. Una mayoría de mis estudiantes de la asignatura de *Sintaxis del español* en 2.º de un Grado en Filología hispánica erraron en la siguiente pregunta (5):

(5) *Indica la función sintáctica de los elementos en cursiva:*

Leía sin mermar la fuerza con *que* el aire salía del pecho (término de preposición).

Escucha sin conocer al *que habla* (complemento del nombre)

Habrá que prevenir al abad de *que lo matarán* (término de preposición).

Hay muchas posibles razones de por qué no se afianzan los conceptos sintácticos: la ausencia de graduación de los contenidos en función de su relevancia y complejidad, la escasa implicación cognitiva del alumno en el aprendizaje en el análisis clásico, que se limita a corregir aquellas oraciones que ha analizado mal –cuando habría de dedicarse un mayor espacio a la reflexión de las causas por las que se cometen unos determinados errores de análisis y no otros–, o, finalmente, la insistencia en el aspecto terminológico, donde cómo llamar a algo (complemento de régimen, subordinada adverbial) acaba siendo la preocupación principal de los estudiantes (también de muchos docentes y especialistas), pareciendo más importante que analizarlo o tratar de comprenderlo.

La intuición de que los conocimientos gramaticales esenciales, como la distinción entre las clases de palabras o los mecanismos de

---

<sup>7</sup> Véase Bosque y Gallego (2018, pp. 191-ss.) para un análisis más exhaustivo del contraste entre las competencias tradicionales vinculadas a la asignatura y las competencias *científicas*.

subordinación, no acaban consolidados, es compartida por muchos docentes y se ha puesto de relieve con resultados empíricamente contrastados (Izquierdo, 2013). En este último estudio, los sujetos del estudio, a pesar de ser, por lo general, excelentes académicamente, cometieron errores básicos de identificación de sintagmas y funciones. No puede pensarse que estos resultados se deben a que el estudiante carezca de interés hacia los contenidos, en mayor o menor medida del que puedan sentir hacia otras materias. El análisis sintáctico causa a algunos de ellos, de hecho, cierta satisfacción, pero no es tanto la satisfacción que proporciona la comprensión, sino la que da el acierto. Reconocer una oración subordinada sustantiva de sujeto normalmente implica que uno ha sido expuesto repetidamente al análisis de oraciones de esa clase. El problema se produce cuando nos enfrentamos a casos que se alejan de los practicados, como *dos días antes de que María se marchase*, en los que la posibilidad de acierto disminuye. En definitiva, es necesario plantear generalizaciones que trasciendan la identificación de clases específicas de constituyentes y funciones, como las características que permiten reconocer a núcleos y complementos en cualquier clase de sintagma independientemente de su naturaleza categorial.

## 2. Propuestas didácticas teórico-metodológicas

A continuación, y tomando como punto de partida los contenidos recogidos en los descriptores de "Saberes Básicos" de las diferentes etapas formativas de ESO y Bachillerato, concretaremos algunos aspectos teóricos que pueden ser incorporados en la docencia de cara a una mejor comprensión por parte del estudiante de la materia de sintaxis. Todos ellos están plenamente desarrollados en obras como la *NGLE* (RAE y ASALE, 2009) o el *GTG* (RAE y ASALE, 2019), que se han ido incorporando progresivamente en las actualizaciones de los libros de texto, y más explícitamente en propuestas como *DUAL* de 2.º de Bachillerato de Vicens Vives (Bañeras *et al.*, 2021). La motivación de mi propuesta reside en que estos cambios se efectúan tarde, siendo que las directrices del nuevo currículo aconsejan su incorporación desde los primeros cursos de la ESO.

Ilustraremos con varios ejemplos las modalidades de ejercitación conducentes a un aprendizaje reflexivo de los contenidos gramaticales, adoptando, en este sentido, soluciones paralelas a las que docentes y especialistas vienen implementando (Querol Bataller, 2015; Rodríguez Gonzalo *et al.*, 2018; García Folgado *et al.*, 2022). Cabe destacar, en este sentido, la iniciativa GrOC, que cuenta, entre sus diversos foros de difusión, una revista específicamente dedicada a la renovación conceptual y metodológica de la enseñanza de la gramática: la Revista de Gramática Orientada a las Competencias (<https://revistes.uab.cat/regroc>). Se recomienda, por ejemplo, el trabajo con *pares mínimos* (secuencias lingüísticas de diferente significado que difieren en solo en un aspecto), *análisis inverso* (pedir al estudiante que proporcione ejemplos que cumplan una serie de condiciones preestablecidas), y *doble análisis* (análisis y justificación de secuencias gramaticalmente ambiguas o que admiten explicaciones alternativas), entre otras posibilidades.

En segundo lugar, y en respuesta al conjunto de los objetivos curriculares, se propone un proyecto integrado de desarrollo de las destrezas comunicativas y de la reflexión metalingüística («Diario de reflexión gramatical»), que hemos implementado previamente con resultados satisfactorios en los cursos de sintaxis de 2.º de Grado (proporcionamos un modelo en el Anexo), pero que consideramos extrapolable a los objetivos pedagógicos de 1.º de Bachillerato.

## 2.1. *Lengua Castellana y Literatura de Primero y Segundo de ESO*

Hemos seleccionado los siguientes descriptores del bloque de Reflexión sobre la Lengua del R.D. (p. 41708):

- (i) Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.
- (ii) Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado [...] *las relaciones semánticas* entre palabras (la cursiva es nuestra).

(iii) Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria.

Se infiere que el estudiante en esta etapa debe aprender las propiedades de las clases de palabras (léxicas y funcionales) y las relaciones entre sintagmas en el marco de la oración. Hemos destacado en cursiva una parte del descriptor que consideramos fundamental: las relaciones semánticas. Si en algo están de acuerdo modelos teóricos contemporáneos como la Lingüística Generativa y la Lingüística Cognitiva, irreconciliables en otros aspectos, es en que lo que se entiende en el currículo por relaciones semánticas (sinonimia, polisemia, etc.) es una visión limitada y superada del significado lingüístico. El significado de las estructuras sintácticas/construcciones debe incorporarse de manera fundamental en la práctica sintáctica del estudiante en esta etapa, así como el de algunas de las relaciones derivativas entre palabras. El estudiante aprende la morfología y la semántica como disciplinas desconectadas de la sintaxis, cuando ambas permiten establecer relevantes generalizaciones acerca de las propiedades de las categorías y de las relaciones entre grupos sintácticos: *Einstein demostró la teoría*>*Su demostración de la teoría* vs. *\*Cervantes argumentó la novela*>*El argumento de la novela*.

El segundo aspecto crucial en relación con estos descriptores es la necesaria complementación de los tradicionales criterios morfológicos y nocionales en la didáctica de las clases de palabras con criterios de tipo semántico-combinatorio: un estudiante de la ESO debe ser instruido en que *Barcelona* no tiene las propiedades de un nombre propio en *Esta no es la Barcelona que yo conocí*, como podrá deducir reconociendo como características distintivas de estos el hecho de no necesitar de determinantes ni de complementos para ser referenciales, por oposición a los nombres comunes. Debe ser instruido en la aparente contradicción que supone que se le ofrezca la flexión de grado como un criterio de reconocimiento de adjetivos cuando varias subclases de adjetivos no la admiten, lo que se puede trabajar con contrastes como



*una actitud alemanísima* (uso subjetivo/calificativo) vs. *\*una frontera alemanísima* (uso objetivo/relacional).

Todo el tiempo invertido en aprender la enrevesada nomenclatura del sistema de tiempos verbales (cuyo uso correcto no supone ningún esfuerzo para un hablante nativo) podría ser rentabilizado en la instrucción de aquellas propiedades de los verbos que determinan su uso, por ejemplo, en conocer en qué contextos pueden aparecer verbos en modo subjuntivo, o por qué ¡*Inspira!* puede ser una orden en modo imperativo, mientras que ¡*Respira!* solo puede ser, en propiedad, una exclamación en presente de indicativo. Es decir, las distinciones básicas entre clases semánticas de verbos (acciones, estados, procesos), que se mencionan repetidamente en la definición de verbo, pero nunca se llegan a aplicar, deben vincularse con las propiedades de la estructura argumental a las que van aparejadas (p. e., la transitividad).

Finalmente, en el caso de los adverbios, resulta mucho más útil que la reiteración de clases semánticas solapables (cantidad, modo, manera, frecuencia) llevar a cabo una distinción entre los adverbios locativos-temporales (insistiendo en su paralelismo con las preposiciones: *en/dentro del río/diez minutos*), los de modo-manera (haciendo notar su paralelismo con los adjetivos: *mirada fija/mirar fijamente, estar estupenda/estupendamente*), y los que pueden funcionar como modificadores antepuestos (con valores de cantidad/grado), notándose la diferencia entre, por ejemplo *consumir moderadamente/compulsivamente* (complemento circunstancial) y *ser moderadamente/\*compulsivamente rico* (modificador de grado/cantidad).

A continuación, en la Tabla 1, se presenta la propuesta de ejercicios para trabajar los aspectos teóricos mencionados.

**Tabla 1**

Ejercicios de reflexión sobre contenidos curriculares de gramática de 1.º y 2.º de la ESO

(Los ejemplos se deben contextualizar en función del nivel/conocimientos previos del estudiante)				
	<b>PARES MÍNIMOS</b> En todos ellos: se pide explicar las diferencias de significado y los motivos por los que algunas están mal construidas.	<b>ANÁLISIS INVERSO</b>	<b>DOBLE ANÁLISIS</b> En todos ellos: se pide razonar la respuesta	<b>OTROS</b>
<b>Relaciones intercategoriales</b>	<p><i>El descubrimiento de América</i> *<i>El descubrimiento América.</i> *<i>Descubrió de América</i></p> <p><i>La propuesta del ministro.</i> <i>La propuesta de mejora.</i></p> <p><i>La compra de la ropa</i> *<i>La plancha de la ropa</i></p>	<p>Propón un SN en el que el sustantivo <i>mordedura</i> tenga un CN que exprese el agente de la acción.</p> <p>Propón una oración activa y una pasiva que se relacionen con el sintagma <i>La recuperación de Granada por parte de los cristianos</i> y razona a cuál de las dos se parece más.</p>	<p><i>El camino hacia la libertad</i> (CN o CCL)</p> <p><i>La entrega de cazas al país vecino.</i> (CN o CI)</p>	<p>Transforma <i>la inocencia del niño</i> en una oración copulativa.</p> <p>¿Se relaciona <i>El reinado de Isabel II</i> con una oración transitiva o con una intransitiva?</p>
<b>Clases de sustantivos</b>	<p><i>Juan tiene 3 monedas.</i> *<i>Juan tiene 3 dineros.</i> *<i>Juan tiene 3 ahorros.</i></p> <p><i>Carlos visita la</i></p>	<p>Propón un sustantivo que pueda ir modificado por un numeral cardinal y un sustantivo que solo pueda ir</p>	<p><i>No se ve mucho cine en esta ciudad.</i> (contable o incontable)</p> <p><i>Esa compañía</i></p>	<p>Habrás notado que <i>moneda</i> y <i>dinero</i> se refieren básicamente a lo mismo pero lo hacen de manera</p>

	<p><i>capital de Reino Unido.</i>  <i>Carlos visita Londres.</i>  <i>*Carlos visita el Londres de Reino Unido.</i></p> <p><i>Pepe subió la escalera.</i>  <i>Pepe subió las escaleras.</i></p>	<p>modificado por bastante.</p> <p>Propón un contexto en el que <i>helada</i> se use como adjetivo y otro en el que se use como sustantivo y explica las diferencias.</p>	<p><i>siempre hace buenas obras</i> (razona la ambigüedad)</p>	<p>diferente, como sucede con <i>tabaco</i> y <i>cigarrillo</i>. Razona para encontrar un ejemplo similar.</p>
<b>Clases de adjetivos</b>	<p><i>Juan tiene un coche muy espacioso.</i>  <i>*Juan tiene un coche muy eléctrico.</i>  <i>*Juan tiene un coche muy descapotable.</i></p>	<p>Pon un contexto en el que un adjetivo de color se pueda combinar con el adverbio <i>muy</i> y un contexto en el que no.</p>	<p><i>Una novela infantil</i> (adjetivo calificativo o relacional) (deshaz la ambigüedad)</p> <p><i>El equipo juega limpio</i> (deshaz la ambigüedad)</p>	<p>Fíjate que para referirte a una cerveza con espuma puedes formar un adjetivo (<i>una cerveza espumosa</i>), pero que no siempre es posible (<i>*una cerveza alcoholada</i>). Pon 3 contrastes similares.</p>
<b>Clases de verbos</b>	<p>(acciones, estados, procesos)  <i>Está pasando un duelo.</i>  <i>Está pasando un rebaño.</i>  <i>*Está pasando una carretera.</i></p> <p><i>*La lámpara cuelga Juan colgó.</i></p> <p><i>Marta estudia mucho.</i></p>	<p>Razona el tipo de complemento que le falta a <i>La carretera pasa/ La lámpara cuelga</i> para que la estructura esté completa.</p>	<p><i>Mariano piensa algo.</i> (CD o CCC) Deshaz la ambigüedad.</p> <p><i>La carta estaba dirigida a un sector desconocido.</i> (CCL o CR o CI)</p>	<p>¿Qué crees que tienen en común los elementos subrayados en <i>A María le aburre estudiar</i> y <i>María se aburre estudiando</i>?</p> <p>¿El verbo <i>estornudar</i> y el verbo <i>constiparse</i>, denotan el</p>

	<i>Marta estudia matemáticas.</i>			mismo tipo de evento?  ¿Por qué crees que algunos verbos, como <i>residir</i> , necesitan un complemento de lugar?
<b>Clases de adverbios</b>	<i>Salieron corriendo tras María.</i> * <i>Salieron corriendo detrás María.</i>  <i>Se comportaron dignamente.</i> * <i>Se comportaron muy.</i> * <i>Se comportaron semanalmente.</i>	Pon dos adverbios en – <i>mente</i> delante del adjetivo de significado similar a <i>muy</i> en <i>muy cansado</i> .	<i>Aparecieron <u>mucho</u> <u>después</u> (núcleo <i>mucho</i> o <i>después</i>).</i>	Seguro que habéis escuchado la canción de Rosalía " <i>Malamente</i> ". (malamente). Llegad a alguna conclusión acerca del comportamiento sintáctico de este adverbio.

Fuente: elaboración propia

## 2.2. Lengua Castellana y Literatura de tercero y cuarto de ESO

Hemos seleccionado los siguientes descriptores de los bloques de *Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos* (p. 41712) y *Reflexión sobre la lengua* (p. 41713):

- (i) Procedimientos explicativos básicos. Las oraciones de relativo. [...] Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.
- (ii) Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).

- (iii) Identificación y uso de las variaciones de las formas déicticas en relación con las situaciones de comunicación.
- (iv) Reconocimiento de la lengua como sistema y de sus unidades básicas teniendo en cuenta [...] su organización en el discurso (orden de palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).

Lo que se infiere de estos descriptores es que en los cursos de tercero y cuarto se introduce al estudiante en el estudio de la oración compuesta, es decir, de la subordinación y coordinación de oraciones, así como al análisis de las relaciones interoracionales. Hay varios aspectos, cuanto menos, controvertidos en estos descriptores: no se menciona la conjunción (pero sí conector); tampoco la elipsis, uno de los recursos clave en la construcción de relaciones interoracionales. Sorprende, finalmente, que la falta de alusión a contenidos gramaticales clave como la subordinación sustantiva o las relaciones sintácticas básicas distraigan al docente del recurso más factible para desarrollar la competencia específica 9.3., según la cual el estudiante de estos cursos debe ser capaz de formular generalizaciones a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados (p. 41710). Por ejemplo, dado que las oraciones de relativo y las nominalizaciones sí son saberes requeridos, deberían hacerse explícitos los conceptos necesarios para poder reflexionar acerca de la falta de equivalencia semántica entre *El tren eléctrico está roto* y *El tren que electrocuta está roto* o la generalización que subyace a la diferencia entre *No ha salido el sol* en *\*No ha salido solear*).

La correcta asimilación de las propiedades de las oraciones requiere, en primer lugar, que, pese a recibir tradicionalmente un nombre común (oración compuesta), el estudiante asimile que no hay ninguna propiedad relevante que haga semejantes a oraciones coordinadas y subordinadas por oposición a las demás clases de estructuras sintácticas: la coordinación opera indistintamente con sintagmas nominales (*La profesora y su alumna vienen*) u oraciones (*La profesora quiere enseñar y su alumna jugar*), al igual que la subordinación opera indistintamente con sintagmas nominales (*La*

alumna de su profesora) u oraciones (*La alumna que viene a menudo tiene profesora*).

Es necesario acabar con el exotismo sintáctico de la oración, cuanto menos, de la oración subordinada, insistiendo en la idea de que es un tipo de constituyente sintáctico más: un sintagma introducido por una conjunción o por un relativo/interrogativo/exclamativo. Es necesario insistir en la diferenciación entre la subordinación mediante (i) preposiciones/locuciones preposicionales, (ii) conjunciones/locuciones conjuntivas, (iii) relativos, interrogativos y exclamativos y (iv) formas impersonales del verbo, atendiendo a las propiedades combinatorias de cada uno de estos elementos: los términos de preposición no pueden ser oraciones flexionadas (\**sin salió*) pero sí oraciones subordinadas y formas no personales (*sin que saliera/salir*); los "términos de conjunción" (quizá sería beneficioso incluir este concepto) sí son oraciones subordinadas (*Dice que salió*). Los elementos de (iii) pertenecen a diferentes clases de palabras y, como consecuencia, son "transfuncionales" en la oración subordinada que introducen.

Respecto a las formas no personales (iv), se debe insistir en que su alternancia con las oraciones subordinadas guarda relación con aspectos de la referencia de un sujeto que sí tienen aunque no se suela expresar (*Juan quiere salir él de la depresión* vs. *Juan quiere que tú salgas de la depresión*).

Dado que los mecanismos de referencia se enseñan en estos cursos, es fundamental que, a este respecto, y también en relación con la elipsis, se insista en la necesidad de analizar "la sintaxis que no se ve": en el análisis escolar solo se viene trabajando el concepto del sujeto omitido, pero este puede y debe extenderse fácilmente a otros constituyentes, para una mayor coherencia y, en muchas ocasiones, para que el estudiante pueda analizar una secuencia de la única manera correcta posible, por ejemplo, al análisis de núcleos omitidos [*el chico de delante y el (chico) de detrás*]; [*yo llegué el primero y tú (llegaste) el segundo*], de complementos omitidos –porque también los complementos directos se pueden omitir– [*Pide solo una botella de*

*cerveza, porque María no beberá (cerveza)*], etcétera. El dominio de estos recursos sintácticos es esencial para la mejora de la comprensión lectora/comentario de textos y de la expresión escrita.

En la parte práctica, se recomienda, por un lado, la elaboración de ejercicios similares a los ofrecidos en la Tabla 1, propiciando el trabajo reflexivo de los contrastes entre los diferentes tipos de elementos subordinantes y sus complementos. Debido a su relevancia para el estudio del texto, se recomienda también la elaboración de actividades enfocadas de manera específica a la identificación y establecimiento de relaciones referenciales (implicando el estudio de posesivos, pronombres, y formas no personales del verbo), y a la identificación y recuperación de elementos elididos.

### **2.3. Lengua Castellana y Literatura I y II en Bachillerato**

En la tradición didáctica previa al nuevo R.D., antes de llegar a esta etapa se presupone que el estudiante conoce ya las clases de palabras, sintagmas y oraciones (a excepción de las perífrasis verbales y de la distinción entre oraciones activas, pasivas, impersonales y medias, popularmente conocida como "los usos del *se*", que se acometían en 1.º de bachillerato). Hay matices distintivos en la redacción de los descriptores del de R.D. de Bachillerato que sugieren que esto puede seguir siendo así, aunque, en lo esencial, son prácticamente idénticos a los ofrecidos en la legislación destinada a ESO (v. el Bloque de *Reflexión sobre la Lengua* en el R.D.243/2022, pp. 46298 y 46302).

No obstante, en la etapa de bachillerato, en general, se insiste aún más en rentabilizar el conocimiento sintáctico para la comprensión y producción de textos.

Teniendo esto en cuenta, proponemos una actividad para desarrollar en 1.º de Bachillerato, atendiendo al siguiente descriptor:

Competencia específica 6.1. Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes (p. 46294)

Se trata de que el estudiante elabore un diario gramatical (una posible ubicación temporal puede ser en torno a la festividad de Navidad) de manera individual o colaborativa. El docente puede utilizar el grado de concreción que desee en las instrucciones acerca de cómo debe elaborarse dicho diario. Por ejemplo:

- Puede proponer un listado de posibles elementos gramaticales en los que el estudiante ha de fijarse, o dejar libertad para que *reflexionen* (no vale que solo hagan una lista) sobre aquellas estructuras que les llamen la atención (entre las que he recibido el último año: «Papa Noel son los padres»; «Qué novios son», o «La reina Isabel, más viuda que nunca»).

- Puede animar a los estudiantes a que *localicen y analicen* ambigüedades sintácticas (*Madrid multará con 20.000 Euros a todos los que no cambien su caldera de carbón el 1 de Enero*), expresiones léxicas que les llamen la atención, investigando su etimología/procedencia (*Ahora te hago un Bizum; Ser un cuñado*).

- Se puede promover que los estudiantes redacten este texto con una intención estético-literaria (véase el ejemplo del anexo), incidiendo en el trabajo de la expresión escrita.

- Se pueden incluir en el diario, a modo de portafolio, instrucciones sobre actividades más específicas (pensando en el desarrollo de la comprensión textual), por ejemplo:

*"Toma un fragmento del discurso de Navidad de Felipe VI e introduce 10 elementos de subjetividad. Modifica una parte del texto de la manera en que creas que pueda ofender a algún colectivo social y explica cómo lo has hecho."*

*"Localiza regularidades textuales en los anuncios publicitarios de un tipo de producto específico (por ejemplo, anuncios de turrón)."*

Mi experiencia con este tipo de actividad es que resulta muy motivadora para los estudiantes y les ayuda a sentir los contenidos de la asignatura como algo próximo a su realidad inmediata. Si la clave del enfoque instrumental de la lengua está en que el estudiante identifique



los textos que tiene que trabajar como aquellos que ha de comprender y producir para manejarse en los diferentes ámbitos de la vida, la clave del enfoque reflexivo de la gramática ha de estar en evitar que el estudiante se cree la errónea impresión de que aquello que le capacita para comunicarse solo existe en los textos que otros escriben para que él los comente o analice, puesto que la gramática está tan dentro de él mismo (en su cerebro) como lo están el resto de sistemas biológicos que lo caracterizan como ser humano.

## Conclusiones

La enseñanza de la gramática en las etapas de Secundaria y Bachillerato se enfrenta a dificultades similares a las de otras disciplinas: la vastedad del cuerpo de conocimiento científico generado y la progresiva especialización de sus diferentes subespecialidades provoca dificultades y disparidad de opiniones sobre cómo debe ser el currículo básico de la materia. La selección de qué se va a enseñar implica una decisión crucial en la programación docente, puesto que no se puede pretender que el estudiante aprenda más de lo que puede asimilar. Sin embargo, nadie cuestiona actualmente que mucho más importante que enseñarle al alumno "mucho sintaxis" es que la aprenda mejor, y por ello, en este artículo se ha concedido una mayor importancia a la renovación metodológica de la asignatura. Tergiversando levemente la célebre cita del gramático Andrés Bello, es hora de que liberemos a la sintaxis del yugo de la venerable bandeja.

## Referencias bibliográficas

Bañeras, M., España, S., y Ruiz, C. (2021). Gallego, A., y Gutiérrez Rodríguez, E., (Coords.), *Dual: Lengua Castellana y Literatura*. Vicens Vives.

Bloom, B. S., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Longmans.

Bosque, I., y Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de

la gramática. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54, 2, 63-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>

Bosque, I., y Gallego, A. (2018). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC: revista de gramática orientada a las competencias*, 1(1), 141-202. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>

Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de La Habana*, 285, 8-24.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0253-92762018000100001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762018000100001)

Escandell, M<sup>a</sup>. V. (2004). *Pragmática. Guía didáctica*. UNED.

García Folgado, M.<sup>a</sup> J., Fontich Vicens, X., y Rodríguez Gonzalo, C. (2022). Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2). <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15>

Gómez Torrego, L. (2006). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Arco Libros.

González-Nieto, L., y Zayas, F. (2008). El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 48, 16-35.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En E. Huxley y E. Ingram (Eds.), *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). Academic Press.

Izquierdo, S. (2013). *La gramática en las aulas: de la rutina a la reflexión. Análisis crítico de la enseñanza gramatical tradicional* (TFM). Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/38975>

Larson, R. (2010). *Grammar as Science*. MIT Press.

Martínez Navarro, I. (2000). La gramática en los manuales escolares de bachillerato. *Historia de la educación*, 19, 95-119. <https://gredos.usal.es/handle/10366/136661?show=full>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, núm. 76, de 30 de marzo de 2022, páginas 41571 a 41789 (219 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE, núm. 82, de 6 de abril de 2022, páginas 46047 a 46408 (362 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>

Querol Bataller, M. (2015). Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 22, 141-167. <https://tejuelo.unex.es/article/view/1807>

RAE y ASALE. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.

RAE y ASALE. (2019). *Glosario de Términos Gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Real Academia Española. (1931). *Gramática de la Lengua Española*. Espasa-Calpe.

ReGrOC. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias* <https://revistes.uab.cat/regroc>.

Rodríguez Gonzalo, C., Birello, M., Gil Juan, M., Santos Ferreira, P., Casas i Deseures, M., Rita Santos, A., Cardoso, A., Pereira, S., Santolària Òrrios, A., Badía Iborra, R., Martín Jiménez, M., Izquierdo Zaragoza, S., Morales López, E., y Usó Viciado, L. (2018). La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 1-204. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2664>

Taboada, M. (1981). Notas para una edición de las primeras gramáticas de la Real Academia Española (1771, 1772, 1781 y 1788), *Verba*, 8, 79-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49235>

## **ANEXO. Modelo de diario gramatical**

*Es martes, 29 de diciembre de 2020. Voy a pasar el día con mi hijo, Sergio, y he decidido que, ya que tengo que presentar una práctica basada en realizar un diario gramatical con palabras o estructuras que me llamen la atención de alguna forma, que mejor que aprovechar mis conversaciones con él.*

*Supongo que lo sabéis, pero los niños hacen preguntas. Muchas, muchísimas preguntas. Y además sobre cualquier tema. Y por si esto fuera poco, no siempre se quedan satisfechos con lo que les contestamos. Antes de empezar, os regalo un consejo: nunca les deis largas con vuestras respuestas, no funciona.*

*Para que sirva de ejemplo, una vez, miró un confesionario y preguntó:*

— *¿Qué es eso, papá?*

— *Un confesionario.*

— *¿Y para qué sirve?*

— *Para confesarse —contesté, con la esperanza de que mi estúpida respuesta fuera suficiente para que se cansara de preguntar.*

*Evidentemente no fue así y acabé explicándole media historia del catolicismo sin que a él le importara lo más mínimo no comprender nada. Solo tenía curiosidad por saber para qué servía ese habitáculo.*

*Nada más bajar del coche, Sergio pidió que sacáramos del maletero del coche su skate. El maletero, como bien sabéis, es un espacio en el que habitualmente no guardamos maletas (salvo cuando salimos de viaje, que este año precisamente no han sido muchas veces), pero sí infinidad de cosas, principalmente la compra, aunque evidentemente ahora no le vamos a cambiar el nombre y empezar a llamarlo «comprero», en primer lugar porque queda horrible y en segundo porque es cierto que llevar las maletas de equipaje era su finalidad original y la que se conserva en el diccionario. Su skate, como dice él, es en realidad su monopatín, como digo yo. De hecho, el término skate no solo es un anglicismo, sino que es un acortamiento de la palabra skateboard. Y aquí es donde me confundo. Porque claro, monopatín es una palabra compuesta que cualquiera podría ser capaz de deducir: es un objeto para patinar que se diferencia de unos patines por ese prefijo «mono» y que en nuestra realidad visual es una tabla sobre unas ruedas. Pero, ¡oh!, si le ponemos un manillar, pese a que siga siendo un solo patín, o sea, una tabla sobre unas ruedas, le llamamos patinete y no «monopatín con manillar» o «manillarpatín» o «monomanillarpatín».*

*En fin, tras esto y como ya era la hora de cenar, improvisé un menú poco elaborado (como siempre, por otra parte): hamburguesas con patatas. La cena es poco elaborada, sí, pero no lo son los orígenes etimológicos de los ingredientes del menú. Porque el nombre hamburguesa lo patentaron inmigrantes alemanes de Estados Unidos en honor a la ciudad de Hamburgo; el término patata es un cruce entre el quechua papa y el taíno batata; la mayonesa proviene del francés mayonnaise y el ketchup es una voz tomada del inglés, que a su vez la toma del chino kôechiap. Y si en vez de ketchup se utiliza Tabasco (que no lo hacemos porque luego Sergio se rasca la lengua), pues habéis de saber, si no lo sabéis ya, que aunque su nombre deriva del estado mexicano del mismo nombre, en realidad esta salsa picante elaborada con chile rojo es originaria de Luisiana, Estados Unidos (cuando Sergio pregunta por el Tabasco yo siempre le digo que está en la «másquina» y que no debe fumar, pero esta sutil y estúpida ambigüedad nunca la entiende). En fin, tonterías aparte, con esto pretendo demostrar que si habíais pensado por un momento que mis habilidades culinarias son limitadas, ahora habréis comprobado que en realidad mis recetas son alta cocina internacional. (Alemania, Estados Unidos, Francia, China, las Antillas, Perú...).*

*Y después de cenar, película: Indiana Jones y la última Cruzada. Voy a saltarme todas las preguntas que Sergio me hizo durante la película, que fueron unas cuantas, algo que ya pasó en Indiana Jones en busca del Arca perdida. Hablando de la película, no sé muy bien cómo, acabamos conversando sobre las distintas festividades. Sergio comprende, más o menos, lo de Navidad y también lo de los Santos Inocentes (os recuerdo que estábamos a día 29 de diciembre), aunque le parece raro que se hagan bromas en una celebración que conmemora una matanza de niños. Sin embargo se lía con la Semana Santa, evidentemente porque va cambiando de fecha según el plenilunio. Yo, que soy un padre que le explica las cosas de manera sencilla, le expliqué que el plenilunio es la luna llena, pero dicho de una manera mucho más bonita y que deriva del latín plenilunium. («como todo», dijo él).*

*Y poco más, porque ya había que ir a dormir y cuando Sergio duerme es el único momento del día en el que no habla (o yo no me entero porque estoy durmiendo). Han bastado unas horas para encontrar suficiente material para este trabajo y más seguramente que hubiera podido añadir. Miedo me da el día en el que en Alicia a través del espejo leamos eso de «Brillaba, brumeando negro, el sol; // agiloscos giroscaban los limazones // banerrando por las váparas lejanas; // mimosos se fruncían los borogobios // mientras el momio rantas murgiflaba*

*Pero eso ya será otra historia.*



# ***El Cid y el Cantar en la literatura infantil y juvenil del siglo XXI***

## ***The Cid and the Cantar in the 21st century children's and young people's literature***

**Antonio Huertas Morales**

Universidad Rey Juan Carlos

[Antonio.huertas@urjc.es](mailto:Antonio.huertas@urjc.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2835-9088>

DOI: 10.17398/1988-8430.36.183

Fecha de recepción: 17/02/2022  
Fecha de aceptación: 06/05/2022



Huertas Morales, A. (2022). *El Cid y el Cantar en la literatura infantil y juvenil del siglo XXI*. *Tejuelo*, 36, 183-212.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.183>

**Resumen:** En el presente estudio analizamos la narrativa infantil y juvenil del siglo XXI en torno al *Cantar de Mio Cid* y su protagonista, Rodrigo Díaz de Vivar. Para ello, estudiaremos, en primer lugar, las adaptaciones, partiendo de criterios genettianos, la deontología propuesta para las mismas y la confrontación con los textos de la materia cidiana; en segundo lugar, clasificaremos y expondremos las posibilidades didácticas de la literatura infantil y juvenil protagonizada o que tiene como telón de fondo al héroe y su tiempo. Se pretende, amén de ofrecer a docentes una guía actualizada de lecturas para Primaria y Secundaria, mostrar que el corpus contemporáneo, más que leer el *Cantar*, nos permite leer al Cid y situarnos ante una tradición donde historia, leyenda y literatura conviven, alternan, se metamorfosean.

**Palabras clave:** *Cantar de Mio Cid*; el Cid; literatura infantil y juvenil; adaptaciones, novela histórica.

**Abstract:** In this study I analyze the child and youth narrative of the 21st century around the *Cantar de Mio Cid* and its protagonist, Rodrigo Díaz de Vivar. For this, we will study, firstly, the adaptations, starting from genetic criteria, the deontology proposed for them and the confrontation with the texts of the Cidian subject; secondly, we will classify and expose the didactic possibilities of children's and young people's literature starring or having the hero and his time as a backdrop. It is intended, in addition to offering teachers an updated guide to reading for Primary and Secondary, to show that the contemporary corpus, rather than reading the *Cantar*, allows us to read the Cid and place ourselves before a tradition where history, legend and literature coexist, alternate, are metamorphosed.

**Keywords:** *Cantar de Mio Cid*; the Cid; children's and youth literature; adaptations, historical novel.



# I ntroducción

Hoy en las escuelas e institutos españoles apenas se lee a nuestros clásicos; se pasa por encima de ellos, se hacen aproximaciones superficiales, se espiga entre sus obras tal o cual pasaje (siempre, por supuesto, los más sencillos y, a ser posible, políticamente correctos). En cambio, se imponen como lecturas obligatorias obras de escritores del régimen, bazofia ideologizada de la peor calaña, obras inanes y genuflexas ante todos los paradigmas culturales vigentes, escritas además muy burdamente y con un vocabulario de parvulario. Inevitablemente, las generaciones formadas en lecturas tan pedestres y basurientas estarán incapacitadas de por vida para la lectura de obras literarias. Suponiendo que les dé por leer, no podrán acceder más que al bodriete sistémico de turno, a la novelucha policíaca o seudohistórica de temporada aclamada por los medios de adoctrinamiento de masas... En cambio, serán por completo insensibles a cualquier obra que contenga pensamientos elaborados y primores del estilo. Cualquier ironía les parecerá pedante, cualquier metáfora, jeroglífica; y desarrollarán una aversión espesa y cejijunta hacia cualquier libro que delate sus carencias.

El anterior fragmento, publicado recientemente por Juan Manuel de Prada (2021), viene a demostrar que la presencia, función y acceso en el aula a los clásicos de la literatura sigue siendo un aspecto controvertido siempre dispuesto a saltar de nuevo a la palestra con

tintes más o menos apocalípticos. En la actualidad, en Educación Primaria se inicia a los niños en la lectura a través de la literatura infantil y juvenil (LIJ, a partir de ahora) y se los introduce en el canon de la literatura española. Tal proceso de aproximación continuará en la etapa de Educación Secundaria, donde, aunque ya se leen algunos textos íntegros, el acceso a los más extensos y complejos sigue presentando dificultades; e incluso durante los estudios universitarios, donde, debido a la reducción de créditos y materias provocada por la conversión de la Licenciatura al Grado, las antologías han suplido muchas lecturas y se siguen empleando, aunque esto no es del todo nuevo, prosificaciones y modernizaciones.

Aunque la presentación de estos clásicos, cuyo “valor como literatura canónica se sustenta en dos grandes razones: los valores universales que contienen, capaces de trascender toda concreción espacial o temporal, y la forma en que su autor ha sabido expresarlos, es decir, su lenguaje literario” (Sotomayor, 2005, p. 227), depende de la voluntad del docente, se sigue defendiendo su necesidad en la formación del lector literario (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2019; Díez Mediavilla, 2019) y no dejan de publicarse nuevas propuestas didácticas (Pino Rodríguez y Amaya Hoyos, 2020), mientras que investigaciones recientes (Ballester Roca e Ibarra Rius, 2019) revelan una marcada relación entre estos textos y el itinerario lector de los futuros investigadores, docentes y mediadores. Para este propósito, el empleo de adaptaciones, junto con el de lecturas fragmentadas y antologías (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2019, pp. 25-26) es un recurso de larga tradición.

Advertía Pennac (1993, pp. 150-151) sobre el derecho del lector a decidir lo que está al alcance de sus capacidades y saltarse páginas, antes de que lo hagan por él las “grandes tijeras de la imbecilidad”, con un terrible resultado, el de obras mutiladas, reescritas en una lengua más pobre, pero lo cierto es que, si estas obras canónicas se encuentran muy alejadas en el tiempo, la dificultad para los jóvenes lectores es notoria. Por ello la literatura que nos sirve de puente o trampolín ha de salvar la distancia lingüística y estilística, pero también ha de ser capaz de aproximar a un mundo desconocido para los lectores. Al respecto, se

impone señalar que los clásicos medievales cuentan con una distribución muy irregular: mientras que, por ejemplo, los cuentos de Don Juan Manuel han gozado de una presencia continuada en las aulas y las librerías, otros, como el *Zifar* o el *Amadís*, son escasamente revisitados.

El *Cantar de Mio Cid* (a partir de ahora, *CMC*), mejor y más completo testimonio de la épica castellana y primero de los clásicos de nuestra literatura, supone un caso singular, puesto que, a pesar de no haber visto su esquema argumental recreado en la LIJ hasta el siglo XX (Daparte, 2012, p. 35), en las dos últimas décadas se ha convertido en un imprescindible en las colecciones editoriales. Tanto es así que también han proliferado los estudios sobre sus reescrituras, adaptaciones y versiones (Daparte, 2012, 2014) o sobre su vigencia en la LIJ (Sáiz Ripoll, 2017)<sup>1</sup>.

En consonancia con los anteriores, el presente trabajo aborda la compilación, catalogación y análisis de la LIJ del siglo XXI sobre el *CMC* o su protagonista, Rodrigo Díaz de Vivar, labor que, además de servirnos para dilucidar cómo se lee “al Cid” en las aulas, ofrecerá al docente, en su papel de mediador, una guía para su selección y posibilidades didácticas. En cuanto a las adaptaciones, partiremos de las consideraciones de Genette (1989, p. 14), para quien estas pueden entenderse dentro de la relación de hipertextualidad definida como relación que une a un texto B, o hipertexto, con un texto anterior A, o hipotexto, y las confrontaremos con el resto de textos pertenecientes al corpus cidiano. Además, tendremos en cuenta las técnicas expuestas por autores como Laparra (1996) y la “deontología” reclamada por Soriano (1995 45-46) y ampliada o matizada por García Padrino (1999, pp. 158-159), Sotomayor (2005, pp. 235-236) o Navarro Durán (2006, p. 19), que hace hincapié en la necesidad de que las adaptaciones hagan constar su condición, objetivos y metodología; su elaboración a manos de un adaptador competente, conocedor profundo de la obra, que ni falsee ni altere su sentido; que tengan calidad literaria y respeten los momentos

---

<sup>1</sup> Fruto de las investigaciones que venimos llevado a cabo sobre los clásicos en el aula, nosotros mismos presentamos un primer acercamiento a las adaptaciones (Huertas Morales, 2021), aunque todavía con lagunas.

esenciales, o que se guíen por motivos pedagógicos y no comerciales<sup>2</sup>. Podría añadirse también al respecto la aguda observación de Daparte (2012): “La función educativa de las adaptaciones requiere, pues, una ‘deontología’ específica para este tipo de obras medievales, cuyo sentido profundo es fruto de la síntesis de trama, forma y *performance*” (p. 46). Para el estudio y clasificación del resto de la producción en torno al Cid y al *CMC*, tendremos en cuenta la tipología que propusimos sobre la pervivencia del medievo en nuestras letras y su articulación en la novela (Huertas Morales, 2015), así como las consideraciones de Crespo-Vila (2019) sobre la presencia del Cid en la literatura.

El criterio cronológico que hemos seguido obedece esencialmente a motivos de índole literaria, puesto que el interés por el Cid bien debe enmarcarse en la recuperación de la historia y del medievo para las artes, y cultural, en tanto que muchas de estas obras han sido concebidas con motivo de la celebración del octavo centenario de la copia de Per Abbat en el año 2007.

## 1. Un *CMC* adaptado

Las adaptaciones cuentan con una larga tradición en nuestro país y distintas intenciones pedagógicas e ideológicas (García Padrino, 1999), si bien su empleo no se encuentra libre de polémicas (Soriano, 1995, pp. 37-40), aún vigentes —y que tienen como trasfondo más amplio el debate acerca de lectura entre las nuevas generaciones o el siempre esgrimible “cada vez se lee menos”—, en torno a dos posturas

---

<sup>2</sup> Rodríguez-Chaparro (2017) establece una serie de criterios para analizar las adaptaciones. No lo hemos tenido en cuenta en tanto que algunos resultan cuestionables, como que “en los últimos ciclos de Educación Primaria los libros podrán oscilar entre las 30 y 50 páginas” (p. 89) o la necesidad de que las obras incluyan “materiales adicionales y propuestas didácticas que ayuden a trabajar la obra” (p. 90). Tampoco podemos compartir que “Las adaptaciones literarias sobre Clásicos de la Literatura Universal disponibles en el mercado actualmente son escasas, siendo la mayoría de ellas de una misma editorial que ha dedicado una de sus colecciones a estos materiales educativos” (p. 94). La única adaptación que compila del *CMC* es la Conde Obregón (1963) para la colección Auriga.

fundamentales: o bien respetar los clásicos hasta que los conocimientos y competencias del lector le permitan el acceso, única manera de conocer su riqueza y valor (Sotomayor, 2005), descartando así una lectura precipitada que pueda derivar en aversión (Navarro, 2006, p. 18), o bien ofrecer un conocimiento más temprano del contenido adecuando el texto a la competencia del lector, en lo que será una primera aproximación que deberá completarse en el momento oportuno con la lectura del texto íntegro (Sotomayor, 2005, p. 233). García Padrino (1999, pp. 157-158) lo sintetizaba señalando el carácter parcial, reductor, empobrecedor, sustituyente o mixtificador de las adaptaciones frente a sus posibilidades democratizadoras, iniciadoras y motivadoras para el conocimiento posterior del original, mientras que, frente a la optimista visión de Navarro Durán (2006, p. 25), entusiasta y prolífica adaptadora, podemos contraponer la cautela de Cerrillo (2013).

La adaptación del *CMC* nos sitúa ante problemas de índole general, propios de la literatura medieval, y otros particulares, que afectan tanto a su forma como a su contenido: entre otros, que fuera compuesto en verso y concebido no para ser leído, o que el *Cid del CMC*, aunque el más conocido, no sea el único. Personaje ni totalmente histórico ni totalmente ficticio, muestra la complejidad de la unión entre historia, leyenda y literatura propia de la Edad Media que tantos debates ha generado entre los especialistas. En su calidad de mito, además, el *Cid* ha sido profusamente utilizado y reutilizado a lo largo de la historia, también en la más reciente (Lacarra, 1980; Gómez Moreno, 2010; Peña Pérez, 2010), por lo que se impone su observación y seguimiento en la LIJ, “campo de batalla para las religiones y las ideologías” (Soriano, 1995, p. 14). Como estudia Salido López (2019), su destacada presencia en los manuales escolares durante el Franquismo no es casual. Baste traer a colación el prólogo de la adaptación de Huertas Ventosa (1942), que declaraba deseable “que las gestas del *Cid Campeador*, prototipo del caballero cristiano, del valor, de la lealtad y la nobleza, despertaran, en el alma de muchos, ecos y afanes de emular!... ¡Y prendiera en esos corazones la altivez soberana de la hispana raza! (p. 6).

Coincidimos con Sotomayor (2005) en que las condiciones básicas de la deontología de las adaptaciones “cada vez se tienen más en cuenta” (p. 236). Como se puede apreciar en el listado bibliográfico final, escasas son las que emplean el título de la obra original, y todas ellas explicitan su condición. El resto, bien sea por cumplir con la deontología, bien porque el texto se aleja del *CMC*, presenta directamente otros títulos, donde prima el nombre del héroe, si bien no por ello deja de insistirse en su carácter no original, como el caso de Navarro Durán (2008). El rigor al respecto, sin embargo, no es total; en algunos casos porque incomprensiblemente se suprimen pasajes relevantes —y, según creemos, valiosísimos— para el aula de Primaria y Secundaria; en otros, porque el contenido de la presunta adaptación no corresponde al del original. Así sucede, por ejemplo, con *El Cid* de Ochoa (2007), que se basa, según la portada, en la *Historia Roderici* y el *CMC*, si bien la impronta de este último brilla por su ausencia.

Sigue siendo, por lo tanto, necesario el papel de mediador, ya sea en su faceta de primer lector y encargado de seleccionar y recomendar las lecturas, ya sea en su labor de solucionador de lagunas o errores. No nos referimos, por supuesto, a licencias autoriales, puesto que un resultado que sea literario bien las merece, o a tradiciones más o menos arraigadas, que tienen que ver con las múltiples fuentes que de las que se nutren los autores (por ejemplo, aquella que convierte al Cid en alférez de Sancho II, cargo del que sería depuesto, en favor de García Ordóñez, con la llegada al poder de Alfonso VI, que mantienen, entre otros, Gasol y Blanch [2007, p. 8]), sino a malas interpretaciones, anacronismos o errores injustificados, especialmente cuando tienen lugar en el paratexto, “uno de los lugares privilegiados de la dimensión pragmática de la obra, es decir, de su acción sobre el lector” (Genette, 1989, p. 12). Así, por ejemplo, en la versión de Domingo (2007), en una de las secciones “Tras la leyenda”, se puede leer que “La única hija [de Fernando I y la reina Sancha], Urraca, fue declarada señora de Zamora” (p. 16), con lo que la infanta Elvira parece no haber existido. Llama la atención, por reiterada, aunque con variantes, la confusión que se produce entre la fecha del manuscrito único del *CMC*, correspondiente a la segunda década del siglo XIV (Montaner, 2007, pp. CCLIII-CCLXXXV), y la copia realizada por Per Abbat, de 1207. En las

adaptaciones más antiguas, viene motivada —no podía ser de otro modo— por el apego a los estudios pidalianos, como sucede en la de Ardanuy Olagüe (1963), que mantiene 1140 como la fecha de composición del *CMC* y atribuye el manuscrito de Vivar a la mano del propio Per Abbat. En otros casos, se trata de una mala interpretación, como sucede en la de Moix (1984), en la que se afirma que “*en 1345, un tal Per Abatt copió el Cantar de Mío Cid escrito por el autor de Medinaceli. Y esa copia, la de Per Abatt, es la que ha llegado hasta nosotros*” (p. 7, cursiva en el original). Otros casos pueden observarse en Muñoz Puelles (2006, p. 9), Plaza (2006, reeditada, y enmendada a este respecto, en 2020), Monreal (2006, p. 39) o Gasol y Blanch (2007, p. 132).

Que la labor goza de prestigio y la figura del Cid de interés parece indicarlo no solo el abrumador número de títulos, sino, sobre todo, que hacia el *CMC* y el héroe de Vivar hayan vuelto sus ojos buenos conocedores de la LIJ, escritores de trayectoria reconocida y filólogos, por lo que se cuenta con ese “adaptador competente” demandado por Soriano (1995, p. 46), conocedor a fondo de la obra original (Sotomayor, 2005, p. 236) con la que se intenta poner en contacto al lector joven, amén de mediante la adaptación en sí, a través de otras opciones, como la inclusión de versos originales del *CMC*, o situándolo en el contexto de la juglaría, como sucede en las versiones de Del Amo (2006) o Gasol y Blanch (2008).

Nos encontramos con un vasto elenco que cubre todo tipo de etapas lectoras y varios formatos, también con distintos elementos paratextuales y materiales didácticos. Las versiones más sintéticas, a veces tan solo unas pocas páginas, permiten al lector familiarizarse con el héroe y sus más conocidas o llamativas gestas; las más amplias lo aproximan al *CMC*, pero también al resto de la materia cidiana.

Como parte de obras mayores, pueden mencionarse las propuestas de Miralles (2007) y Llacay y Viladevay (2012)<sup>3</sup>. En la primera, una síntesis argumental del *CMC* destinada a los lectores más

---

<sup>3</sup> En la colección Cuatrovientos (Cuentos / Historia y culturas) de Planetalector, a partir de 12 años.

jóvenes, tras una valiosa introducción sobre la juglaría y la ejecución de la poesía épica, las gestas cidianas (pp. 98-107) se encuentran acompañadas de las de otros “caballeros literarios” de distintos períodos<sup>4</sup>. En la segunda, la *leyenda* cidiana concurre con otras<sup>5</sup>. La sección “Mio Cid. El guerrero invencible. Leyenda castellana” es la más amplia, si bien el término *leyenda* resulta problemático, en tanto que se trata de una adaptación del *CMC*, seguido con no poca fidelidad, al que solo se le añade el episodio de la jura de Santa Gadea (que, junto con el enfrentamiento con García Ordóñez, parece motivar el destierro) y unas breves líneas (pp. 127-128) sobre la leyenda de la batalla vencida después de muerto. No obstante, como detallaremos más adelante, la hibridación —de géneros, de tiempos, de fuentes— va a ser una constante en la producción en torno al Cid.

Para los más jóvenes pueden destacarse las propuestas, en gran formato, de García Domínguez (2007)<sup>6</sup> y Gil-Bonachera (2007b). La primera presenta una interesante contextualización (el tiempo, la juglaría, incluso la labor del adaptador) y continuas apelaciones al auditorio; la segunda, la sintética narración del juglar Luciano en la plaza de una pequeña aldea ante un grupo de niños revoltosos que se concentra a su alrededor. Por su parte, la de Barrios (2002) se centra especialmente en la trayectoria del *CMC* hasta la conquista de Valencia, el perdón real y las bodas de Elvira y Sol, aunque omitiendo algunos episodios esenciales, como el engaño de las arcas, la fuga del león o el riepto.

Fieles al original, y por ello mantienen rimas internas, son las de Fontanilla Debesa (2007) y Alejo (2010), con breves notas y una concisa guía de lectura. La misma voluntad de seguir el espíritu *CMC*, expresada en distintas ocasiones, orienta la de Gasol y Blanch (2007), aunque conviene coincidir con las adaptadoras cuando la tildan de “novelada” (p. 6). Por su parte, la de Careaga Ribelles (2011), que

---

<sup>4</sup> Se trata del Caballero de la Carreta, Parzival, el Caballero del León, Tristán e Isolda, Robin Hood, Romeo y Julieta, Sir Gawain y el Caballero Verde.

<sup>5</sup> A saber: Los amantes de Teruel, Griselda, Ahmed, el príncipe del Generalife, Sant Jordi, La reina Loba, La escala de la doncella y La flor Eguzkilore.

<sup>6</sup> Recomendada para niños y niñas de 8 a 12 años, según reza la contraportada.



intercala tras cada capítulo apéndices y actividades, aúna los desencuentros entre el Cid y Alfonso VI para contextualizar el destierro. La más elaborada, para un lector de Secundaria, es la de Bataller (2007), muy próxima a una edición crítica, que parte de una introducción donde resultan especialmente atractivas las reflexiones sobre la apropiación que ha sufrido el personaje.

Puede observarse, además, como se ha anticipado, que la característica más notable de la producción contemporánea es su hibridismo: la mayor parte de este corpus no solo adapta el *CMC*, sino también otros textos de la materia cidiana, lo cual abre al docente y al lector nuevas posibilidades didácticas y resulta relevante, en primer lugar, porque sitúa al lector ante el reto y las dificultades de los textos medievales sobre la figura del Cid, donde conviven leyenda, historia y literatura; y también en los posteriores, dada la proyección de la figura del héroe, desde los siglos áureos hasta nuestros días. En segundo lugar, porque nos presenta a otros “cides” más desconocidos para el público no especializado, tales como el del Romancero o el de las *Mocedades*. En tercer lugar, porque la figura legendaria puede entrar en diálogo con otras plasmaciones artísticas, como sus adaptaciones para la pantalla: de hecho, la de José Pozo (2003) vino acompañada, en un interesante ejercicio trasmedia, de un libro de lectura (Castelao Productions, 2003)<sup>7</sup>. Finalmente porque, en tanto que la invención literaria se desplaza a otros tiempos y pasajes, diluye la frontera con el resto de géneros o modelos textuales que abordaremos en la segunda parte de este trabajo.

En puridad no se trata de una aportación novedosa, sino más bien de la consolidación del mismo proceder que guio a los adaptadores

---

<sup>7</sup> Tanto el filme como el texto retoman distintos elementos tradicionales y legendarios, como el enfrentamiento entre el conde de Gormaz o la jura de Santa Gadea, motivo del destierro, pero elaborando una trama argumental más sencilla para la pantalla: se acentúa el papel cobarde de Ordóñez, la responsabilidad de Urraca (matadora de Sancho II, y tentadora para acabar con Alfonso VI) o el papel del monarca, que acaba ayudando al ejército cristiano y musulmán que lucha contra Yussuff para liberar Valencia. De la misma manera, Tizona es la espada que Diego Laínez le entrega al hijo cuando va a combatir a la frontera y Babieca el caballo que le entrega Sancho en los compases iniciales y al que Gimena pone nombre.

del siglo XX, quienes indagaron en la tradición, no exclusivamente medieval, para traer al lector otras peripecias del Cid de una manera cronológica. Morales (1914) reconocía en una nota bibliográfica haber tenido a la vista, amén del *CMC*, el *Romancero selecto del Cid*, *La Castilla y el más famoso castellano* y la *Leyenda del Cid*, de Zorrilla. Huertas Ventosa (1942) intentó una biografía completa (desde los años mozos del héroe hasta la batalla vencida *post mortem*) a partir de fuentes heterogéneas, donde el *CMC* apenas ocupa una parte. La de Ardanuy Olagüe (1963), cuyo valor reside en el mantenimiento del verso, se decantó por anteponer breves fragmentos en prosa sobre los orígenes del Cid, más legendarios que históricos, amén de una coda con la leyenda de la última batalla. Por su parte, la de Conde Obregón (1963) optaba por reconstruir, sobre todo a partir del *Romancero* (capítulos I y II), la juventud de Rodrigo, e incluso se permitía incisos históricos sobre lo que ocurría en España mientras el Cid cabalgaba por tierras catalanas y aragonesas (p. 61), para finalizar (capítulo V) con el relato de la fama y leyenda del Cid. Aunque presentada como adaptación, la de Moix (1984) también bebía de otras fuentes. Finalmente, Marrero y Fraile (1990) ubicaron el relato de los pasajes más conocidos del *CMC*, en boca de Pedro Agudo, juglar de existencia histórica, en el contexto de la batalla de Las Navas, mientras que McCaughrean y Montaner (2000) también presentaron un relato híbrido “con la intención de ofrecer una versión trabada y consistente de las aventuras del insigne Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador” (p. 34). La única excepción que conocemos es la Jiménez-Landi (1961), que cumple con el propósito de constituirse como una versión fidedigna del *CMC*, para que el lector saque de su lectura “una impresión muy semejante a la que habría de producirle la lectura directa del poema original, cuyo argumento, y algunos de sus versos más expresivos, hemos transcrito con absoluta fidelidad” (p. 3).

El espectro es, como sucede con las adaptaciones comentadas más arriba, amplio. Para los más pequeños Doblado (2004) aún episodios históricos (servicio al rey de Zaragoza, muerte de Diego), con otros legendarios (la jura de Santa Gadea), pero también con el *CMC*. Posteriormente la misma autora (2006)<sup>8</sup> habría de abordar la vida del

---

<sup>8</sup> Dentro de la colección Leer (nivel 2, “Ya sé leer”), propuesta para niños de 8-9 años.

Campeador desde su infancia, con cierta preferencia por la historia (servicio a Sancho II o al rey de Zaragoza), pero sin excluir el *CMC*: un único destierro, con la afrenta de Corpes y el riepto como final.

También se encuentra destinada a Primaria la propuesta de Monreal (2006), en la que de una manera sintética es el propio Cid quien narra sus aventuras. Aunque lo hace sobre el hilo del *CMC*, los dos primeros pasajes ahondan en la juventud de Rodrigo y sus antagonistas, mientras que el destierro se atribuye a la jura de Santa Gadea. Aunque incluye una cronología final (un intento de ajustarse al *CMC*, puesto que solo informa del primero de los destierros sufridos por el héroe burgalés) y breves pinceladas sobre la realidad histórica frente al cantar de gesta, importa el carácter lúdico, apoyado en la ilustración: en las dobles páginas el lector ha de buscar las espadas del Cid y otras ilustraciones de objetos anacrónicos. Las mismas pretensiones interactivas y lúdicas, con el uso de pictogramas, subyacen en la sintética adaptación de Gil-Bonachera (2007a), apenas centrada en el destierro y el perdón del Cid, narrada por el juglar Vicente en verso consonante. Por su parte, el interés de la de Domingo de Isabel (2007) reside precisamente en la contraposición entre historia y literatura: consumada la conquista de Valencia, el Cid histórico asiste, gracias a la magia, al futuro recitado del *CMC*. La historia y la ficción del *CMC* son evaluados por el propio Rodrigo, que valora los excesos imaginativos de su componedor, por ejemplo, en las bodas de Elvira y Sol (p. 46), o el humorismo del episodio del león (p. 52). Además, las secciones van precedidas por glosas donde se explican distintas cuestiones sobre el Cid histórico o el manuscrito del *CMC*.

La propuesta de Del Amo (2006) también amplía el relato del *CMC*: con situaciones típicas de la literatura de pandilla, la autora bucea en los años de juventud del castellano, amplificando su carácter heroico y generoso y contraponiéndolo a los infantes de Carrión. Los compases iniciales, amén de situar al lector ante los entresijos de la juglaría, emplean el Romancero y las tradiciones sobre el Cid, aunque también hay lugar para la historia, con el servicio a Sancho II y el reparto de los reinos de Fernando I, así como para la legendaria jura de Santa Gadea, erigida en motivo del destierro. A partir de ahí, la obra sigue en lo

esencial al *CMC*, para concluir con la leyenda de la batalla *post mortem* del Cid.

Del mismo modo podemos entender la propuesta de Sánchez Aguilar (2007), con la intención expresa de “facilitarles a los jóvenes una visión lo más completa de la leyenda del Cid” (p. 7). Se trata del Cid que empuña la espada de Mudarra para dar muerte al Conde Lozano y vence a cinco reyes moros, pero también del Cid del *CMC*, al que en ocasiones sigue de muy cerca, si bien en otras la novelización es notable, como ocurre con el episodio de las arcas (pp. 116-123). Idéntico propósito muestra la otra incursión de Muñoz Puelles (2016) en la figura cidiana. Aunque el *CMC* sigue siendo el hipotexto principal, la obra ahonda en la infancia y formación del héroe, sus primeros pasos con Sancho II, la muerte del conde de Gormaz, la boda con Jimena, las cinco lides y la herencia de Fernando I, además de la leyenda de la batalla vencida después de muerto.

Se presenta como adaptación y sigue el *CMC*, pero la de Care Santos (2007) va más allá. Unos versos iniciales (p. 11) nos sirven para conocer al héroe y cómo aún “se escucha” su historia, que queda así encuadrada con los últimos compases, donde se relata la muerte del Cid y la pérdida de Valencia y aparece el personaje de Pantumflo de Mirafior, juglar burgalés que habría compuesto el *CMC* y se lo habría dictado a Per Abbat. La confluencia entre pasado y presente se alcanza mediante el juego con la identidad de María: por un lado, la “niña de nuev años” (sobrina de Álvar Fáñez) testigo de las andanzas del Cid; por otro, la niña contemporánea que las escucha en boca de su abuela.

Dos títulos cabría mencionar como colofón y paradigma del hibridismo que venimos analizando: en primer lugar, *El Cid Campeador* (2002), de López Estrada y Roselló Verdeguer, una miscelánea de textos sobre el Cid en la historia, desde las *Mocedades* y el Romancero hasta el siglo XX (solo las primeras seis secciones corresponden a la versión modernizada de López Estrada en la colección *Odres Nuevos*), que vendría a cubrir la demanda de Daparte (2012) para los niveles más avanzados de enseñanza media: “la utilización de antologías con textos modernizados y organizados en

torno a ejes temáticos que den coherencia al conjunto” (p. 45). En segundo lugar, *Mi primer Cid* (2006), de Plaza, aunque novela histórica, contiene una segunda sección que nos ofrece un breve intento de adaptación en verso, valioso por lo excepcional, del *CMC*.

## **2. De cantar a contar la historia**

Tal y como comentaba Garralón (2004), “la literatura infantil [...] recibe influencias de las modas y corrientes de ésta [la literatura para adultos]”, por lo que no se ha sustraído a temas, protagonistas y modelos que han tenido gran éxito en las librerías. El *Cid*, a cuya fascinación no pudieron sustraerse ni autores áureos ni románticos o noventayochistas, copa también un lugar de especial protagonismo y relevancia en las últimas décadas, desde distintos prismas y recreaciones textuales (véase Crespo-Vila, 2019).

### **2. 1. La novela histórica**

Desde su configuración como género moderno, la novela histórica se mostró capaz tanto de fascinar y de transportar a los lectores a un pasado más o menos remoto y exótico como de elevar a la categoría de mitos a sus protagonistas: así lo demuestran personajes como Robin Hood o Ivanhoe, de cuyas peripecias se apropiaron los más jóvenes. Se han abordado sus posibilidades en el aula (véase, solo como ejemplo, Sandoya, 2017) e incluso prescripciones para hacer valer su componente didáctico (Corral, 2008), mientras que se sigue optando por la prudencia en cuanto a las licencias literarias frente a un público joven quizá incapaz de percibir las (Fernández Prieto, 2000). El autor debe intentar el equilibrio entre realidad histórica o ficción literaria (Garralón, 2016, p. 228) o darle alas a la segunda (Merino 1990; López Narváez, 1996), puesto que seguimos hablando de literatura. Nos situamos, en todo caso, ante la complejidad de un relato, en tanto que género eminentemente intertextual, que bebe de fuentes para la reconstrucción (Huertas Morales y Bautista Boned, 2020). Se trata, en realidad, de un debate en sobre el género paralelo al que se da en la literatura destinada a un público adulto. De entre los distintos períodos de la historia, la Edad Media ha gozado de una atención especial

(Garralón 2004; Martín Rogero, 2008), y habría que recordar que, si como hemos señalado más arriba, la figura del Cid ha sufrido apropiaciones y manipulaciones, el género histórico tampoco ha estado exento de ellas. Baste pensar que, durante Guerra Civil y la posguerra, ideología y utilitarismo primaron frente a formación y recreación, ofreciendo retazos sesgados del pasado, recuperado con un tono entre épico y grandilocuente, glorioso e imperial (García Padrino, 1992).

La novela histórica ha experimentado, naturalmente, múltiples transformaciones, si bien en nuestro país se han seguido modelos con una tradición fuertemente arraigada. A partir del uso de las fuentes podemos señalar la existencia de una novela histórica tradicional en la que la historia es telón de fondo en el que se enmarcan las andanzas de los personajes ficticios y la existencia de una novela arqueológica, o historia novelada, donde el interés se centra en la historia en mayúscula. Esta segunda, que parece atribuirse la responsabilidad de transmitir “la verdad histórica”, suele adoptar el modelo del narrador cronista omnisciente y recurrir a grandes fragmentos contextualizadores que, aunque se pretenden didácticos, pueden acabar resultando disuasorios para el joven lector. No obstante, también puede articularse en torno a la voz y los recuerdos de algunos de los principales protagonistas de la historia. En sus distintas manifestaciones se exhibe su proximidad con otros géneros históricos, como la crónica o las memorias. A este tipo corresponden *Mi primer Cid* (2006) y *El Cid y la fuerza de los héroes* (2011). La primera, ya mencionada anteriormente, pretende ofrecer al lector “La verdadera historia de Rodrigo” desde sus años mozos en Vivar hasta su muerte en 1099, y se basa fundamentalmente en los trabajos de Gonzalo Martínez Díez, tejidos con el mínimo hilo de la invención del personaje de Muño Gustioz. La segunda nos sitúa ante el relato de un viejo y enfermo García Ramírez de Navarra, quien, en las postrimerías de su vida, rememora, a partir de versiones orales y escritas, “la verdadera historia de mi abuelo, el Cid, no los cuentos que circulan entre los juglares” (p. 13), a quienes pretende refutar, puesto “que no siempre la verdad dicen por sus labios” (p. 5)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Cuentos de juglares que, por cierto, acaba divulgando también, puesto que, por ejemplo, el abad de Leire afirma que en el año 1081 “El rey firmó la orden de destierro. Doña Jimena, Diego y las hijas, María y vuestra señora madre, nuestra reina

En cuanto a la novela histórica tradicional, resulta obligatorio mencionar, aunque publicada en el siglo pasado, la obra de Aguirre Bellver (1960), ganadora del Premio Lazarillo en 1961 y vigente en las librerías, gracias a reediciones y reimpresiones, en las décadas siguientes. La obra nos presenta las andanzas del juglar Martín de Medina y su sobrino, Gabriel, desde Burgos, ciudad a la que llegan cuando los emisarios reales anuncian el destierro del Cid, pasando por una Toledo que ya se encuentra madura para caer en manos de Alfonso VI, hasta la Valencia conquistada por el Cid, a la que Gabriel es invitado a acudir por Minaya. La novela de Aguirre Bellver anticipa dos características que serán una constante en literatura posterior: por una parte, que el trasfondo cronológico de la novela no es solo histórico, sino también literario, en tanto que construido a partir del *CMC*, con una especial fijación en el episodio de las arcas. En segundo lugar, la focalización en el compositor o recitador del poema —el trovador o juglar, Gabriel en este caso, autor de los primeros versos del *CMC* ayudado por Pedro el Coplero— y las posibilidades del personaje de la “niña de nuev añs”, llamada Cecilia en la novela.

No menor interés presenta la obra de Olaizola (1997)<sup>10</sup>, puesto que retoma personajes y tramas presentes en su universo cidiano de literatura “general”<sup>11</sup> para ofrecer una versión destinada a los jóvenes de la España medieval a través de las aventuras de Sebastián el Negro. Con un narrador que bien nos recuerda a los decimonónicos y que dice basarse de fuentes como el *Cronicón* de Cardeña o la *Crónica Roderici*, las peripecias del vendedor de noticias para salvar a Cristina, sobrina de Sancho II, lo llevarán a conocer a Rodrigo Díaz. El Cid de Olaizola, humano, y sobre todo caballero andante, es un híbrido entre el *CMC* (un único destierro; dos hijas, si bien llamadas María y Cristina, etc.), la tradición (alférez de Sancho II a los veinte años) y el Romancero (la jura de Santa Gadea), pero también histórico (estancia en Zaragoza).

---

Cristina, no fueron desterradas sino que permanecieron en San Pedro de Cardeña” (p. 29), estancia que no se considera histórica.

<sup>10</sup> Dentro de la colección Espasa Juvenil, a partir de 12 años.

<sup>11</sup> *El Cid, el último héroe* y *El caballero del Cid*.

Para los más jóvenes, y con una lengua coloquial, llena de modismos y muy accesible<sup>12</sup>, la propuesta de Rodríguez Serrano (2017)<sup>13</sup> novela las andanzas de Rodrigo Díaz partiendo de su servicio en la taifa de Zaragoza, para retroceder en el tiempo e incluir también los años de juventud del castellano, a través de la incorporación del joven Muza, nacido en un barrio de las afueras de esta ciudad, que cumple su deseo de ser caballero en las mesnadas del Cid. Por su parte, la de Sáiz Ripoll (2017) reconstruye las postrimerías del siglo XI desde los ojos de los lugareños de Cortes, con el trasfondo de los acontecimientos protagonizados por el Cid (que es, a través de muchas intertextualidades, el del *CMC* —homenaje a Menéndez Pidal, compuesto por dos juglares: uno de San Esteban de Gormaz y otro de Medinaceli—, pero también el del Romancero), a través de los de Oria, de nuevo la icónica “niña de nuev añs”.

Más compleja, por el cruce temporal y genérico que propone, es la de Molina (2007), que se sitúa, como la de Gómez Pérez (2011), en ese momento en el que “sus parientes los reyes de España son”. Los amores de Mencía, doncella de confianza y secretaria de Cristina Rodríguez, hija del Cid, y de Ruy, escudero de García Ramírez, el Restaurador, se entretajan con las intrigas políticas acaecidas tras la muerte del Batallador. El relato de las gestas del Cid, por lo tanto, procede de las memorias de su propia hija, que no son siempre las históricas, sino que se articulan sobre los que quizá sean los capítulos más memorables del *CMC*, y serán también las que una vieja Mencía le haga llegar en 1206 a Per Abat, natural de Medinaceli, para que componga un cantar de gesta.

---

<sup>12</sup> Para muestra, un botón: “Se mareó en un plis plas, todo a su alrededor empezó a hacer chiribitas y se desmayó antes de que pudiera decir achís en catalán. A Rodrigo no le llamaban Campeador por nada, y la batalla marchaba estupendamente para él. Los caballeros y los otros soldados imitaban al caudillo castellano, y las espadas y las lanzas zigzagueaban de un lado a otro: ¡Zis, zaaas ziiiiiiiis! En un periquete se rindieron todos los enemigos y agacharon la cabeza dócilmente, no fuera que encima se ganaran otro capón, coscorrón o capirotazo” (p. 29).

<sup>13</sup> Dentro de la colección Sabelotod@s, sobre diferentes personajes históricos y literarios, a partir de 9 años.



Ya para adolescentes, la de Rincón Ríos (2012) muestra el mejor arte de la novela histórica, y tal como hiciera Larra con Macías, le da vida al don Armillo identificado por Menéndez Pidal (1956, p. 189): escudero de Rui Díaz de los Cameros, será el encargado de recitar el reciente *CMC* durante la fiesta de colocación de la primera piedra de la que será la catedral de Burgos, si bien su intervención poco tiene de festivo, sino más bien de denuncia, en el marco de las tensiones entre Fernando III y su padre, Alfonso IX de León. Para ello, don Armillo recorrerá la misma ruta que el Cid del *CMC*, hasta alcanzar la escuela de juglares de Xátiva, y también lo vivirá, cuando su paso por el robledal de Corpes se convierta en un episodio catártico. La novela histórica se entrecruza con el diario de viajes, pero sobre todo con el comentario, la paráfrasis, la exégesis y los versos del cantar, ficcionalizando una lectura no solo artística, sino política de la obra. O, como asevera Crespo-Vila (2019, p. 144): “metaliteratura en estado puro, o lo que es lo mismo, de comentario literario novelizado”. Tanto importa la figura de don Armillo como la de la propia juglaría, los versos y su acompañamiento musical. Es así como cobra sentido el subtítulo “Para entender el mundo del Cantar de Mio Cid”, por lo que puede suponer un estimulante ejercicio de postlectura.

## ***2. 2. La novela de indagación histórica***

Si, como hemos comentado arriba, la LIJ no se desarrolla al margen de la literatura de adultos, sino que ambas discurren de la mano, fungirá también como acceso a las principales corrientes de la narrativa general y a sus novedades, como la hibridación de tiempos y géneros (Colomer, 1992, p. 159). Así, la novela de indagación histórica (Huertas Morales, 2015) estaba llamada a hacerse un hueco entre las propuestas cidianas. Se trata de obras que deben ser situadas en los lindes entre la novela histórica y la novela de aventuras o policiaca sin más, en tanto que su acción, aunque ambientada en el presente, se va a desencadenar a partir de algún elemento o motivo del pasado medieval. El interés para el público adulto es bien conocido, puesto que se ha convertido en uno de los géneros preferidos en actualidad, pero muestra asimismo su capacidad de colmar la demanda de un público infantil y juvenil: no solo porque cuenta como referente con una figura tan atractiva como la

de Indiana Jones y porque los anima a conocer y a sentirse protagonistas de las disciplinas académicas que indagan en el pasado, sino también porque evidencia las periodizaciones como construcción aún vigente y nos sitúan ante una Edad Media, en este caso, que irrumpe en pleno siglo XXI. En muchas ocasiones la acción del medioevo y la del presente conviven en capítulos alternos, de manera que los episodios del medioevo vienen a explicar lo que acontece en la actualidad; en otros, la reconstrucción del pasado lejano solo es parcial, más accesible para el público joven, y llega al protagonista (y al lector) a través de las exposiciones y diálogos con figuras autorizadas: profesores, historiadores, medievalistas, arqueólogos.

Al primer tipo correspondería *Cordeluna* (2007), que recibe el nombre de la espada de Sancho, uno de los caballeros del Cid. La trama ambientada en la Edad Media, con los amores del protagonista y Guiomar, llega hasta el presente, justo cuando Sergio y Gloria se encuentran en Burgos, embarcados en un proyecto que, con ocasión del VIII centenario del manuscrito de Per Abad, los llevará al teatro y a un documental. Los capítulos del pasado nos aproximan no tanto a una Edad Media histórica, sino a su imaginario mágico, pero también al *CMC*: la conexión cidiana, especialmente en los primeros capítulos, no es con el Cid histórico, sino con el literario: del destierro de Burgos a la toma de Alcocer.

Al segundo tipo correspondería en primer lugar *El enigma del Cid* (2010), novela en la que una sucesión de misteriosos asaltos a objetos asociados a la figura cidiana lleva a Pablo, Jaime y María, estudiantes de segundo de la ESO de un instituto burgalés, tras las huellas del Cid. A lo largo de distintos escenarios vinculados a Rodrigo Díaz, los muchachos descubrirán el paradero del tesoro del Campeador y hallarán una carta autógrafa en la que el rey Alfonso VI jura no haber tenido parte en la muerte de su hermano Sancho II. Como se puede intuir por este final, ofrece la oportunidad de aunar literatura y rol docente para el conocimiento del pasado (Huertas Morales, 2014).

Sobre la búsqueda de las espadas cidianas (de la espada, en realidad, puesto que Tizona y Colada se convierten en *Tizona coeli*) en

algunos de los lugares más emblemáticos de la Valencia actual se estructura la novela de Ruiz (2016), mientras que *El grafiti del Cid*, de López Mengual (2017) narra las aventuras de Elena Alvarado y su amiga Nora, quienes han de hacer un trabajo sobre el clásico, que están leyendo en el instituto. No podría ser la ocasión más oportuna para que en el casón donde vive la primera, situado en la parte más noble del desaparecido castillo de Molina, aparezca un grafiti hecho por el mismísimo Cid. Descubrirán así las protagonistas que el burgalés estuvo preso en Molina, donde Alfonso VI pretendía acabar con él. Aprovecha Mengual uno de los episodios más interesantes de la vida del Cid histórico, el desencuentro del monarca y el Campeador en Aledo, como pie de una trama clásica de búsqueda del tesoro, en este caso el de Al-Samiz III, tras el cual se hallan inmersos los descendientes musulmanes de la época, pero también la Hermandad del Laberinto, que pretende proteger el lugar donde se halla y “expandir, divulgar y difundir un libro: *El cantar del mío Cid* y la noble figura de su protagonista, el mítico héroe medieval” (p. 135).

### 2. 3. *Homo viator*

Si el tránsito y el peregrinaje —a Santiago, a Roma, a los Santos Lugares— son consustanciales a la Edad Media y han dejado una impronta notable también en la LIJ sobre el período (Garralon 2004), la geografía cidiana ha tenido un papel esencial también en la crítica en torno al *CMC*, entre otros, para la dilucidación en torno a su autoría o su mayor o menor veracidad histórica. Los títulos anteriormente expuestos permitían desarrollar una aproximación al clásico a través de metodologías como las rutas literarias (véase al respecto Méndez Cabrera, y Rodrigo Segura, 2019), a partir, por ejemplo, de materiales como los de Marrero y Fraile (1985).

Al respecto, la geografía cidiana, en torno a la ruta establecida por el Consorcio Camino del Cid, es la que da origen a *El loco destierro del Campeador* (2011), de Revilla. Destinado a un público ya juvenil, e incluso adulto, el relato es toda una invitación a descubrir el *CMC* y a su protagonista, presentado de manera irreverente y lejos de cualquier mitificación. Se unen el comentario de la ruta con la glosa o con la

reescritura del argumento del *CMC* para ofrecer una actualización que conecte con el lector juvenil que incluye incluso guiños sobre la instrumentalización turística del héroe burgalés (Crespo-Vila, 2019 y 2021). En este caso, el hipotexto no es solo el *CMC*, sino que va más allá: de ahí los comentarios sobre la muerte del padre de Jimena a manos del Cid (p. 13), su segundo destierro (p. 127) o la leyenda de la última batalla vencida después de muerto (pp. 118-120), pero puede representar, como pretende el autor (pp. 141-143), una invitación al viaje temporal y espacial a transitar una Edad Media que, lejos de arqueologías, aún sigue viva, para que el lector siga los pasos de ese héroe burgalés que “ajustó el Google Maps y dando un último vistazo a la casa partió hacia Destierro D’Or, ciudad de traidores” (p. 25). Se trata, en fin, de “un curioso ejercicio de mediación lectora, articulado en función de dos mecanismos fundamentales: la dislocación temporal y la hibridación de motivos cidianos con multitud de referencias a la cultura popular contemporánea [...] con las que, presumiblemente, el lector estará familiarizado y que, a su vez, sirven a Revilla para ir penetrando en el texto medieval y en sus más notables particularidades” (Crespo Vila, 2021, p. 79).

## Conclusiones

La fijación de la LIJ por el Cid y el *CMC*, aunque reciente —se puede señalar como hito el octavo centenario de la copia del Per Abbat, aunque no se trata de un fenómeno ajeno al interés de la literatura contemporánea por la historia en general y por el medievo en particular—, ha dado lugar a una vasta y variada producción que abarca más de una treintena de títulos en lo que llevamos de siglo. Resultaría deseable que no se tratara solo de una anécdota editorial al calor de los eventos de conmemoración, sino de una apuesta por mantener y, por qué no, revalorar los clásicos en Educación Primaria y Secundaria, también con lo que se ha dado en llamar lija 2.0, ausente en la nómina estudiada. Se impondrá llevar a cabo futuros trabajos sobre su uso en el aula o fuera de la misma, así como su relevancia para el fomento lector o para motivar al conocimiento del pasado, tanto histórico como literario.

El análisis esbozado permite concluir que las adaptaciones, que han sido capaces de aglutinar la labor de figuras de la literatura y la filología, vienen a respetar, con matices, la deontología propuesta por los especialistas, con especial dedicación a estimular para la posterior lectura del original y facilitar el acceso a su contexto histórico y literario, si bien el papel del mediador sigue siendo imprescindible en la selección y en su uso en el aula. Se trata de un corpus en que se consolida el hibridismo (de tiempos, fuentes, destinatarios e intenciones), como característica fundamental, en un amplio espectro de propuestas donde la historia coexiste con la leyenda y donde el Romancero, las crónicas y las *Mocedades* también tienen espacio, en consonancia con el resto de obras literarias (novela histórica, novela de indagación histórica, etc.). Se diluyen, por tanto, las fronteras genéricas: leer al Cid en el siglo XXI supone situarnos ante una tradición donde historia, leyenda y literatura conviven, alternan, dialogan. Queda preguntarse si también tal característica es la que ha propiciado ciertas confusiones entre historia y leyenda o algunas lecturas ingenuas en torno al *CMC* y a su protagonista.

Además, —ya se ha señalado más arriba—, en su calidad de mito, el personaje del Cid no está exento ni de apropiaciones ni de polémicas, como ha demostrado su reciente adaptación televisiva<sup>14</sup>. Si la didáctica de la literatura pretende promover hábitos de lectura adultos entre los niños, mover a la curiosidad y dotarlos de herramientas críticas, estas propuestas literarias pueden tener un valor añadido, en tanto que no divergen de otros productos pretéritos y contemporáneos en torno al héroe de Vivar.

---

<sup>14</sup> Nos referimos a *El Cid*, de Amazon Prime, que, amén de críticas, generó opiniones encontradas incluso en partidos políticos.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes primarias

- Aguirre Bellver, J. (1960). *El juglar del Cid*. Doncel.
- Alejo, F. (2010). *Cantar de Mío Cid*. Castalia.
- Amo, M. del (2006). *Andanzas del Cid Campeador*. Bruño.
- Ardanuy Olagüe, J. (1963). *Vida y Poema de Mio Cid*. Editorial Vasco Americana.
- Barceló, E. (2007). *Cordeluna*. Edebé.
- Barrios, C. (2002). *El Cid Campeador*. Selector.
- Bataller, S. (2007). *Cantar de Mio Cid*. Algar.
- Careaga Ribelles, J. (2011). *El Cid*. Akal.
- Castelao Productions (2003). *El Cid. La leyenda. Libro de lectura*. Ediciones Gaviota.
- Conde Obregón, R. (1963). *El Cid*. Instituto de Artes Gráficas.
- Doblado, A. (2006). *El Cid Campeador*. Susaeta.
- Doblado, A., y Equipo Susaeta (2004). *El Cid Campeador*. Todolibro.
- Domingo de Isabel, Á. A. (2007). *Rodrigo, un caballero de leyenda*. Junta de Castilla y León.
- Fontanilla Debesa, E. (2007). *Cantar de Mio Cid*. Anaya.
- García Domínguez, R. (2007). *El Cantar de Mío Cid*. Anaya.
- Gasol A., y Blanch, T. (2007). *El Cid*. Teide.
- Gil-Bonachera, C. (2007a). *Pictogramas en la historia de El Cid Campeador*. SM.
- Gil-Bonachera, C. (2007b). *La historia del Cid Campeador*. Lumen.
- Gómez Pérez, R. (2011). *El Cid y la fuerza de los héroes*. Editex.
- Huertas Ventosa, J. M. (1942). *El Cid Campeador (espejo de caballeros hispanos)*. Molino.
- Jiménez-Landi, A. (1961). *El poema del Cid*. Aguilar.
- Llacay, T., y Viladevall, M. (2012). *Mio Cid y otras leyendas de España*. Planeta.
- López Estrada, F., y Roselló Verdeguer, J. (2002). *El Cid Campeador*. Castalia Prima.

López Mengual, P. (2017). *El grafiti del Cid*. Tirano Banderas.

Luis, M.<sup>a</sup> J. (2010). *El enigma del Cid*. Bambú.

Marrero, J. A., y Fraile, A. (1990). *El Cid, un héroe medieval*.

SM.

McCaughrean, G., y Montaner, A. (2000). *El Cid*. Vicens Vives.

Miralles, F. (2007). *El gran libro de leyendas medievales*.

Parramón.

Moix, A. M. (1984). *Cantar de Mio Cid*. Lumen.

Molina, M.<sup>a</sup> I. (2007). *Mío Cid. Recuerdos de mi padre*.

Santillana.

Monreal, V. (2006). *Las espadas del Cid*. Bruño.

Morales, M. de la L. (1914). *Hazañas del Cid Campeador*.

Araluce.

Muñoz Puelles, V. (2006). *El Cantar de Mío Cid*. Edelvives.

Muñoz Puelles, V. (2016). *Leyendas del Cid*. Oxford University

Press.

Ochoa, N. (2007). *El Cid*. Santillana-El País.

Olaizola, J. L. (1997). *El vendedor de noticias*. Espasa Calpe.

Navarro Duran, R. (2008). *El Cid contado a los niños*. Edebé.

Plaza, J. M.<sup>a</sup> (2006). *Mi primer Cid*. Espasa.

Plaza, J. M.<sup>a</sup> (2020). *Cid. El primer caballero*. Alfaguara.

Pozo, J. (Director). (2003). *El Cid: la leyenda* [Película]. Filmax

Animation.

Revilla, Ó. (2011). *El loco destierro del Campeador*. Caballo de

Cartón.

Rincón Ríos, F. (2012). *Jaque al rey*. Octaedro.

Rodríguez Serrano, E. (2017). *El Cid Campeador*. El

Rompecabezas.

Ruiz, P. J. (2016). *Minerva Chacón y las espadas del Cid*.

Sansy.

Sáiz Ripoll, A. (2017). *Tierra de héroes*. Enlace.

Sánchez Aguilar, A. (2007). *La leyenda del Cid*. Vicens Vives.

Santos, Care (2007). *Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador*.

Edaf.

## Fuentes secundarias

Ballester Roca, J., e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Cerrillo, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia-Estudis Literaris*, 18, 17-31.

Cerrillo, P. C., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo*, 29, 11-30. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>

Crespo-Vila, R. (2019). *La materia cidiana en la actualidad (2000-2018): un catálogo posmoderno* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].

Crespo-Vila, R. (2021). Notas a propósito de un viaje de ida y vuelta: materia cidiana y turismo. En M. Polić Bobić, A. Huertas Morales y M. Zovko (Eds.), *Literaturas hispánicas hoy* (pp. 73-82). Sveučilište u Zagrebu / Universitas Studiorum Zagrabiensis.

Corral, J. L. (2008). ¿Es posible aprender con la novela histórica? *La aventura de la historia*, 122, 102-106.

Daparte Jorge, A. (2012). Descripción y análisis de las reescrituras y versiones de la materia cidiana al servicio de la mediación lectora. *OCNOS*, 8, 33-48. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2012.08.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.03)

Daparte Jorge, A. (2014). Reescrituras divulgativas del mito cidiano. Descripción y análisis de adaptaciones y versiones contemporáneas representativas del *Cantar de Mio Cid*. *Álabe*, 10. [10.15645/Alabe.2014.10.4](https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.4)

De Prada, J. M. (7 de noviembre de 2021), Una nueva edad oscura. *XL Semanal*. <https://www.abc.es/xlsemanal/firmas/juan-manuel-de-prada-una-nueva-edad-oscura.html>.

Díez Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, 29, 105-130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>

Fernández-Prieto, S. (2000). Novela Histórica juvenil. *Delibros*, 133, 42-43.

Garralón, A. (2004). *La Edad Media y los peregrinos en la LIJ: una aproximación*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.



Garralón, A. (2016). *Historia portátil de la literatura infantil*. Panamericana.

García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

García Padrino, J. (1999). Del Ramayana a Trafalgar: los clásicos al alcance de los niños. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 139-159). Universidad de Castilla-La Mancha.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.

Gómez Moreno, Á. (2010). El Cid y los héroes de antaño en la Guerra Civil de España. *eHumanista*, 14. [ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7\\_eh/files/sitefiles/ehumanista/volume14/angel%20gomez%20moreno.pdf](https://ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7_eh/files/sitefiles/ehumanista/volume14/angel%20gomez%20moreno.pdf)

Huertas Morales, A. (2009). La historia en la novela no histórica: Edad Media y *thriller* contemporáneo». En J. Ll. Martos y M. García Sempere (Eds.), *L'Edat Mitjana en el cinema i en la novel·la històrica* (pp. 317-336). Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.

Huertas Morales, A. (2014). El Cid explicado a los jóvenes. Literatura, leyenda e historia a propósito de *El enigma del Cid*, de María José Luis. En A. Bataller y H. H. Gassó (Eds.), *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries* (pp. 145-150). PUV.

Huertas Morales, A. (2015). *La Edad Media contemporánea*. Academia del Hispanismo.

Huertas Morales, A. (2021). Las adaptaciones del *Cantar de Mio Cid*: una aproximación. En M.<sup>a</sup> del M. Molero Jurado *et al.* (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas* (pp. 349-358). Dykinson.

Huertas Morales, A., y Bautista Boned, L. (2020). Horizontes didácticos para la lija de género histórico en el siglo XXI. En J. J. Gázquez Linares *et al.* (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar* (pp. 1027-1036). Dykinson.

Lacarra, M. E. (1980). La utilización del Cid de Menéndez Pidal en la ideología militar franquista. *Ideologies & Literature*, 3(12), 95-127.

Laparra, M. (1996). Les adaptateurs de romans des bienfaiteurs méconnus? *La Revue des Livres pour Enfants*, 170, 73-80.

López Narváez, C. (1996). Visión personal de la novela histórica y de su proceso de creación. *Peonza*, 38, 19-25.

Marrero, A. y Fraile, A. (1985). *Por los caminos de El Cid*. Lancia.

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

Méndez Cabrera, J., y Rodrigo Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo*, 29, 217-244. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>

Menéndez Pidal, Ramón (1956). *Poesía juglaresca y juglares*. Espasa-Calpe.

Merino, J. M. (1990). Pasado y novela. En F. Cubells *et al.* (Eds.), *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana* (pp. 55-59). Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Montaner, A. (ed.) (2007). *Cantar de Mio Cid*. Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.

Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *Revista TK*, 18, 17-26.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.

Peña Pérez, J. (2010). La sombra del Cid y de otros mitos medievales en el pensamiento franquista. *Norba. Revista de Historia*, 23, 155-177.

Pino Rodríguez, A. M.<sup>a</sup>, y Amaya Hoyos, M. Á. (2020). “Lectura de clásicos literarios para la Educación Primaria”. En M.<sup>a</sup> M. Molina Moreno (Coord.), *Didáctica de la literatura infantil y juvenil* (pp. 131-149). Paraninfo.

Rodríguez-Chaparro, L. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis Cualitativo. *Revista Fuentes*, 19(1), 85-101.

Sáiz Ripoll, A. (2017). El Cid: la actualidad de un mito (reflexiones en torno al *Cantar* y su presencia en la literatura infantil y juvenil). *Monografías Aula Medieval*, 6, 46-59.

Salido López, J. V. (2019). Clásicos y modernos para la educación literaria en la España franquista. *Tejuelo*, 29, 67-104. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.67>

Sandoya, M. Á. (2017). *Motivar con novelas históricas juveniles en Secundaria. Propuestas, actividades y recursos*. CCS.

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes*. Colihue.

Sotomayor, M.<sup>a</sup> V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, núm. ext., 217-238.



## ***La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular***

### ***Teaching of digital content in Spanish Language and Literature's textbooks: a curricular approach***

**Elisabeth Melguizo Moreno**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada.

[ely@ugr.es](mailto:ely@ugr.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6964-964X>

DOI: 10.17398/209/1988-8430.36.213

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Fecha de recepción: 22/02/2022

Fecha de aceptación: 19/05/2022



Melguizo Moreno, E. (2022). La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular. *Tejuelo*, 36, 213-248.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.213>

**Resumen:** Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han invadido nuestras vidas, de ahí que los centros educativos se encuentren en la tesitura de cómo integrar contenidos digitales en el aula. En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero ya aparece entre los objetivos que los estudiantes se inicien en el aprendizaje de las TIC, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. El objetivo del presente artículo es analizar las actividades digitales presentes en los textos de Lengua Castellana y Literatura de educación primaria del proyecto Superpíxepolis (Edelvives), con la finalidad de verificar su grado de correspondencia, en materia de TIC, con la legislación estatal española. Los resultados muestran un predominio de actividades digitales en los libros de texto centradas en trabajar la competencia lectora y redactora. Dichas actividades se centran en el uso de la biblioteca para búsquedas de información, el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora y producir textos diversos, acogiéndose al plan de escritura y utilizando las TIC de modo eficiente para la búsqueda y tratamiento de la información.

**Palabras clave:** tecnologías de la información y la comunicación; Lengua Castellana y Literatura; enseñanza; currículo; Educación Primaria.

**Abstract:** Information and Communication Technologies have invaded our lives, hence educational centers are faced with the question of how to integrate digital content in classrooms. In the "Real Decreto" 126/2014, of 28 February already appears among the objectives that students are initiated in the learning of ICT, developing a critical spirit to the messages they receive and elaborate. The aim of this article is to analyze the digital activities present in the primary education Spanish Language and Literature texts of the Superpíxepolis project (Edelvives), with the purpose of verifying their degree of correspondence, in terms of ICT, with the Spanish legislation. The results show a predominance of digital activities in the textbooks focused on working on reading and writing skills. These activities focus on the use of the library for information searches, the development of strategies for reading comprehension and the production of diverse texts, following the writing plan and using ICT efficiently for the search and processing of information.

**Keywords:** information and communication technologies; Spanish Language and Literature; teaching; curriculum; Primary Education.

# I

## ntroducción y estado de la cuestión

El profundo desarrollo que han experimentado las TIC en las últimas décadas ha provocado grandes cambios en nuestra sociedad, afectando, sin duda, a la educación y a la formación (Conde *et al.*, 2017). Las tecnologías, en consecuencia, se han ido incorporando progresivamente en todos los niveles de los sistemas educativos. Para dar respuesta a esta nueva necesidad de formación en la competencia digital de los menores, Esteve y Gisbert (2011) plantean que las universidades se flexibilicen y desarrollen nuevas vías de integración de las TIC y que se ajusten a las nuevas necesidades de los estudiantes nacidos en un entorno digital (Prensky, 2001). La integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación es el eje de este artículo, que pretende analizar cómo se han incorporado las TIC a los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura en el ámbito de Educación Primaria y verificar su correspondencia con el currículo de dicha etapa educativa.

Ahora bien, para que se dé la integración de las TIC han de incluirse como un objeto de estudio y en forma de propuesta de actividades de investigación-acción en el currículo (Borello, 2010). En este sentido, Sánchez (2002) habla de la integración curricular de las TIC en el aula cuando realmente se incorporan y articulan

pedagógicamente, haciendo que sean una parte integral del currículum. Siguiendo la misma línea, Gross (2000) afirma que se deben utilizar las tecnologías habitualmente en el aula para tareas diversas como escribir, obtener información, experimentar, comunicarse, etc. De hecho, Conde *et al.* (2017) señalan que un alto porcentaje de alumnos de su estudio utilizan Internet para buscar información, realizar actividades académicas o consultar información sobre temas educativos o profesionales.

Por otro lado, el concepto de currículum se vincula con la tradición anglosajona y se puede definir como “una estructura flexible, adaptada al medio y pertinente, es elaborado y desarrollado de manera participativa por la comunidad educativa, con el aporte profundo de los docentes, la dirección del consejo académico y el liderazgo del rector” (Montenegro, 2005, p. 2). El currículum, por tanto, nos permite “hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa [...]” (Gimeno, 2010, p. 11).

En este sentido, el currículum de Educación Primaria se refiere a las TIC en relación con el área de Lengua Castellana y Literatura Ahora bien, qué dice el currículum de Educación Primaria de las TIC, en general, y de las tecnologías en el área de Lengua Castellana y Literatura, en particular. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, establece ya entre los objetivos fundamentales de la etapa el de “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (p. 19354). Además, se insiste en el carácter transversal que han de tener las TIC, procurando que se trabajen en todas las asignaturas.

En relación con el área de Lengua Castellana y Literatura, se advierte que vivimos inmersos en una sociedad digital y que la adquisición de las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) está supeditada a ello. Con respecto a las habilidades de hablar y escuchar, el currículum reconoce la necesidad de integrar las



tecnologías en el aula para “favorecer un planteamiento integral de estas estrategias, que van desde el análisis de discursos y debates audiovisuales hasta la evaluación de discursos propios y ajenos grabados y proyectados” (p. 19379). Existe, pues, una clara necesidad de “alfabetizar tecnológicamente” a los estudiantes y a los propios docentes para adquirir las competencias necesarias que exige la moderna sociedad del conocimiento (López Pérez, 2013).

Por otro lado, en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, y, concretamente, en el bloque de Comunicación escrita (leer y escribir), se indica que los aprendizajes de escritura y lectura se han de complementar con la utilización de las TIC. Del mismo modo, se señala que “las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte del uso habitual como instrumento facilitador para el desarrollo del currículo” (Junta de Andalucía, 2015, p. 11).

Diversas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, se centran en definir las competencias digitales básicas, y de obligada adquisición, para que los individuos sepan desenvolverse en la sociedad contemporánea (Abad, 2005; Area, 2010; Cole y Helen, 2007, Pérez *et al.*, 2009, etc.). Entre las múltiples definiciones dadas, destacamos la de Escamilla (2008), quien define las competencias digitales como “el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en diferentes lenguajes (verbal, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro), que integra conocimientos, procedimientos y actitudes” (p. 77). En este contexto, hay que replantearse cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ahí juega un papel fundamental el docente, que ahora ya no tiene el “monopolio del conocimiento sino la capacidad de enseñar a elaborar la información y a aprender” (De Pablos, 2010, p. 14). Resulta fundamental, por tanto, que los profesores cuenten con una adecuada formación en competencias digitales que les permita hacer un uso de las tecnologías en sus aulas.

El material didáctico más utilizado en la práctica escolar ha sido y sigue siendo el libro de texto, que se convirtió en un recurso útil para trasladar a las aulas las directrices curriculares (Area y González, 2015). Los textos escolares representan un modelo de enseñanza tradicional centrado en la transmisión de información y de aprendizaje por recepción (Leganés Laval y Pérez Aldeguer, 2012). No obstante, los tiempos han cambiado y esta industria cultural ha entrado en un proceso de adaptación tecnológica, debiendo, además de dar cuenta de elementos curriculares, incluir un nuevo modelo educativo basado en la interacción digital (hipervínculos, realidad aumentada, entre otros.), tarea que no ha sido fácil y que ha sido determinada, principalmente, por la irrupción de las tecnologías digitales (Area, 2017). Sin embargo, esta digitalización de las actividades escolares ha dado paso a un nuevo rol de los docentes, ya no solo son consumidores de recursos educativos, sino que han comenzado a producir sus propios recursos. El libro de texto, por tanto, “como objeto o mercancía cultural, deja de tener sentido para abrir un nuevo tipo de materiales educativos online generados por los propios docentes [...]” (Area y González, 2015, p. 21). Esto implica una profunda reformulación de la pedagogía, que subyace a los recursos y materiales de enseñanza, produciendo una innovación didáctica. De este modo, “frente a la pedagogía expositiva de los textos escolares, los materiales didácticos digitales favorecen pedagogías del aprendizaje activo y experiencial” (Quintero *et al.*, 2018, p. 343).

## **Metodología**

Este estudio surge como una aproximación inicial que pretende dar respuesta a diversos interrogantes que genera la integración de las TIC en la educación, en general, y en los libros de texto, en particular. Normalmente, un análisis profundo del currículum de cualquier etapa educativa resulta farragoso, de ahí que se haya partido de una comparativa entre los contenidos digitales de determinados libros de texto de primaria y el currículum de su etapa, con el que deberían guardar relación directa.

El objetivo principal de esta investigación reside, pues, en poner de manifiesto si realmente existe una correspondencia clara entre los contenidos tecnológicos de determinados libros de texto de Lengua Castellana y Literatura (LCyL) de la etapa de Educación Primaria y los principales elementos curriculares del Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria.

Los objetivos secundarios determinan con exactitud con qué elementos curriculares se va a establecer la comparativa con los contenidos digitales resultantes de los libros de texto: a) bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura; b) contenidos; c) criterios de evaluación y d) estándares de aprendizaje de dichos bloques (1-5).

En este trabajo se ha llevado a cabo una investigación mixta. El estudio cualitativo se ha realizado mediante la metodología de análisis de contenido, basada en la interpretación de dos fuentes documentales: por un lado, se examinaron 16 libros de texto, correspondientes a los tres trimestres de Lengua castellana y Literatura de educación primaria del proyecto Superpíxepolis de la editorial Edelvives (Melguizo, 2021) Por otro, se estudió el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE) y, concretamente, los contenidos comunes, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables del área troncal de Lengua castellana y Literatura, recogidos en el anexo I de la legislación (pp. 19381-19385). El análisis de contenidos de ambas fuentes documentales (libros de texto y currículum) se hizo del siguiente modo.

Por lo que respecta al estudio de los manuales, se identificaron en todos ellos (1.º- 6.º de los tres trimestres), los elementos digitales presentes tanto en la explicación teórica como en las actividades propuestas. Del estudio, emergieron diferentes bloques de contenidos digitales (Melguizo, 2021): bloque 1. Búsquedas o consultas de información en Internet; bloque 2. Fuentes de información; bloque 3. La carta, el correo electrónico y la @; Bloque 4. Presentación oral de temas; Bloque 5. Uso del procesador de textos; Bloque 6. Exposiciones escritas sobre Internet; Bloque 7. Denominaciones e imágenes digitales

y Bloque 8. Mensajes de WhatsApp (Véase Tabla 2). Por otro lado, se evidenciaron diferentes bloques de contenidos del libro en los que dichos elementos digitales hacían acto de presencia: Técnicas de estudio, Repasa y Literatura, Expresión escrita, Comprensión y expresión oral, Bloques especiales (Emprendo y aprendo, Cooperamos para aprender, Revista SPX y Conquista PISApolis, entre otros) y Conocimiento de la lengua, siendo el de Lectoescritura el que obtuvo menos representación (Melguizo, 2021).

En relación con el análisis curricular, se examinó el grado de correspondencia entre los contenidos digitales resultantes del estudio de los libros de texto de Lengua castellana y Literatura de educación primaria del proyecto Superpixépolis (Melguizo, 2021)<sup>1</sup> y los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de los bloques 1 (Comunicación oral: hablar y escuchar), 2 (Comunicación escrita: leer), 3 (Comunicación escrita: escribir), 4 (Conocimiento de la lengua) y 5 (Educación Literaria) del área de Lengua castellana y Literatura, recogidos en el Real Decreto 126/2014. Antes de proceder a realizar la comparativa, se codificaron los contenidos de cada uno de los bloques del currículum del área de LCyL aludidos del 1 al 54 (pp. 19381-19385), siendo 1, “Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente” (Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar, p. 19381) y 54, “Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal” (Bloque 5. Educación literaria, p. 19385). Por otro lado, tanto los criterios de evaluación como los estándares de aprendizaje evaluables de los cinco bloques del currículum de LCyL se mantuvieron con la codificación alfanumérica utilizada por el Real Decreto 126/2014 (1., 2., 3., etc.), aunque diferenciando los pertenecientes a cada uno de los bloques. Por tanto, la nomenclatura utilizada para el análisis se presenta en la Tabla 1.

---

<sup>1</sup> Se excluyeron del análisis inicial de los 18 libros de texto de los tres trimestres de Lengua castellana y literatura de educación primaria del proyecto Superpixépolis de la editorial Edelvives, solamente dos manuales: el primer trimestre de 1.º y de 2.º curso, ya que no trabajaban las tecnologías. De ahí que el análisis final fuese de 16 libros de texto.

**Tabla 1**

*Claves de análisis para Contenidos y Criterios de Evaluación*

<b>Bloques</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Criterios</b>	<b>Estándares</b>
B1. Comunicación oral (hablar y escuchar)	Cont.Bloq.1	CEV.Bloq.1	STD.Bloq.1
B2. Comunicación escrita (leer)	Cont.Bloq.2	CEV.Bloq.2	STD.Bloq.2
B3. Comunicación escrita (escribir)	Cont.Bloq.3	CEV.Bloq.3	STD.Bloq.3
B4. Conocimiento de la lengua	Cont.Bloq.4	CEV.Bloq.4	STD.Bloq.4
B5. Educación literaria	Cont.Bloq.5	CEV.Bloq.5	STD.Bloq.5

Fuente: elaboración propia

La comparativa, pues, giró en torno a la presencia en cada una de las actividades digitales resultantes del análisis de los libros de texto (N= 89, en total) de los elementos curriculares aludidos (bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura y contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada uno de esos bloques (1, 2, 3, 4 y 5).

Realizado el estudio cualitativo de contenidos de los elementos digitales presentes en los libros de texto de LCyL de educación primaria del proyecto referido de Edelvives y de los aspectos curriculares (bloques de contenidos y contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada uno de los bloques) del Real Decreto 126/2014, se procedió a realizar un estudio cuantitativo de los datos obtenidos, a través del Software IBM SPSS Statistics 26.0. En primer lugar, se han recuperado las frecuencias de las variables más destacadas obtenidas en otro estudio (Melguizo, 2021): contenidos digitales por bloques temáticos y actividades por curso; y, a continuación, se han analizado los resultados curriculares por bloques de contenidos del área de LCyL, según contenidos de los bloques, según criterios de evaluación y su correspondencia con los contenidos de los bloques y, finalmente, según estándares de aprendizaje de los bloques. Finalmente, se han realizado pruebas estadísticas como el Chi-cuadrado ( $X^2$ ) de Pearson para comprobar correlaciones significativas entre variables, así como tablas y gráficos ilustrativos de los resultados.

## Resultados

### 1. Resultados generales

En primer lugar, se exponen los bloques temáticos en los que se han agrupado los contenidos digitales resultantes del análisis de los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura del proyecto educativo Superpíxepolis de la editorial Edelvives (Melguizo, 2021):

**Tabla 2**

*Bloques temáticos de los contenidos digitales resultantes del análisis de los libros de texto*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	
Contenidos digitales	B1. Búsquedas de información en Internet	44	49,4
	B2. Fuentes de información	14	15,7
	B3. Carta, correo electrónico y @	10	11,2
	B4. Presentación oral de temas	5	5,6
	B5. Uso del procesador de textos	6	6,7
	B6. Exposiciones escritas sobre Internet	5	5,6
	B7. Denominaciones e imágenes digitales	4	4,5
	B8. Mensajes de WhatsApp	1	1,1
Total	89	100,0	

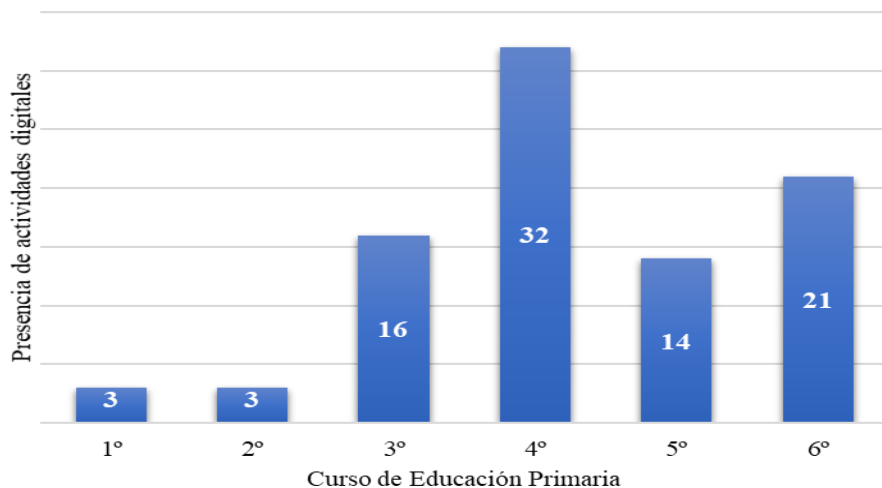
Fuente: elaboración propia basada en Melguizo (2021)

Como se puede observar en la Tabla 2, el porcentaje mayoritario de actividades que trabajan las tecnologías (49,4 %) se corresponde con el bloque temático 1. Búsquedas o consultas de información en Internet (para interpretar información, extraer datos, realizar investigaciones, hacer lecturas de formularios, blogs, webs, etc.). Con menor frecuencia, se encuentran las 14 y 10 actividades de los bloques temáticos 2 y 3. Por otro lado, se observa que un 6,7 % de las tareas pertenecen al bloque 5. Sin embargo, solo existe un 5,6 % en cada uno de los bloques 4 y 6. Finalmente, se localizan solo 4 actividades del bloque 7 sobre denominaciones e imágenes de las tecnologías (“teléfono” o “teclado”) y 1 sola actividad del bloque temático 8 dedicada a la lectura e interpretación de mensajes de teléfonos móviles (uso de WhatsApp).

Es interesante, igualmente, comprobar la frecuencia de aparición de las actividades digitales por cursos. En la Figura 1 se evidencia que los contenidos digitales en los libros de texto Lengua Castellana y Literatura del proyecto Superpixépolis tienen una presencia mayoritaria en 4.º (36 %) y en 6.º (23,6 %). Por tanto, se puede afirmar que la mayoría de las actividades que trabajan las TIC aparecen fundamentalmente en segundo ciclo (54 %), seguido del tercero (39,3 %); puesto que, en el primer ciclo, solo se evidencia un 6,8 % de actividades digitales.

**Figura 1**

*Frecuencia de actividades por curso*



Fuente: elaboración propia

En este punto del análisis es preciso analizar minuciosamente el grado de correspondencia entre las actividades pertenecientes a los bloques de contenidos digitales referidos y los distintos elementos curriculares considerados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE).

## 2. Resultados curriculares

En el presente epígrafe, se presentarán los resultados agrupados en las distintas dimensiones de análisis consideradas

### 2. 1. Resultados curriculares según bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura

En primer lugar, se describirá la correspondencia entre las actividades digitales de los libros de texto (N= 89) y los bloques de contenidos establecidos en el BOE para el área de Lengua Castellana y Literatura.

**Tabla 3**

*Bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura (RD 126/2014)*

Bloques	Válido	Frecuencia	Porcentaje
1. Comunicación oral	0 <sup>2</sup>	61	68,5
	1	28	31,5
Total		89	100
2. Comunicación escrita (leer)	0	4	4,5
	1	85	95,5
Total		89	100
3. Comunicación escrita (escribir)	0	20	22,5
	1	69	77,5
Total		89	100
4. Conocimiento de la lengua	0	61	68,5
	1	28	31,5
Total		89	100
5. Educación literaria	0	69	77,5
	1	20	22,5
Total		89	100

Fuente: elaboración propia

<sup>2</sup> El valor 0 indica que dicho bloque no se trabaja y el valor 1 justamente lo contrario, esto es, que sí se desarrolla en las actividades de los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de la editorial Edelvives (Melguizo, 2021).



Los resultados presentados en la Tabla 3 nos ofrecen pautas de actuación concretas para un correcto análisis curricular. Con respecto al bloque 1, se observa que un 68,5 % de las actividades tecnológicas de los libros no trabajan las destrezas orales, sino que solo lo hacen 28 actividades del total (N= 89). Por tanto, resultan lógicas las cifras obtenidas en los bloques 2 y 3, ya que un 95,5 % de las actividades que desarrollan las TIC remiten a la lectura de textos o del simple enunciado de la pregunta y un 77,5 % inducen al estudiante a escribir. Sin embargo, se aprecia que el bloque 4 no se trabaja nada más que en un 31,5 % de las tareas; al igual que el bloque 5 que en 69 actividades no hace acto de presencia. Esto indica que las actividades digitales en los libros de texto trabajan, en menor medida, los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua y la literatura.

Conviene aclarar que en los análisis de los elementos curriculares que siguen solo se expondrán en las tablas los casos que sí trabajan cada uno de los bloques, es decir, los representados en la Tabla 3 con el valor de 1, con la intención de simplificar los datos, aunque en todo momento se han considerado el número de casos de la muestra total (N=89). La representación de las submuestras referidas viene especificada con la nomenclatura de N1, N2, N3, N4 y N5, que se corresponde con los bloques 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente.

## ***2. 2. Resultados curriculares según contenidos de los bloques***

Con respecto al bloque 1, consideramos exclusivamente el 31,5 % de actividades del total (N= 89) que sí lo trabajan (N1= 28). En la Tabla 4 se ilustra que la mayoría de las tareas tecnológicas de los libros desarrollan el contenido curricular: “comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales” (14,6 %); seguido del referido a “situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente” (7,9 %). Además, hay un 4,5 % de las actividades que tratan el contenido “estrategias y normas para el intercambio comunicativo (participación, exposición clara, organización del discurso, etc.)”; el 3,4 % el de “audición y reproducción de textos

breves, sencillos y que estimulen el interés del niño” y solo un 1,1 % el relativo a la “expresión y producción de textos orales”.

**Tabla 4**

*Correspondencia entre contenidos de B1 y actividades digitales de los libros de texto*

	Frecuencia	Porcentaje
Contenidos B1 Comunicación oral (hablar y escuchar)	Comprensión/expresión mensajes verbales/no verbales	13 14,6
	Situaciones de comunicación (espontáneas o dirigidas)	7 7,9
	Estrategias y normas intercambio comunicativo	4 4,5
	Audición y reproducción textos breves	3 3,4
	Expresión y producción textos orales	1 1,1
	<b>Total (N<sub>1</sub>)</b>	<b>28</b> <b>31,5</b>

Fuente: elaboración propia

En relación con el bloque 2, advertimos que un 95,5 % de las actividades (N<sub>2</sub>= 85) del total (N= 89) que trabajan las tecnologías en los libros de texto de Edelvives desarrollan esta destreza (Tabla 5). En este sentido, observamos que en su mayoría se centran en el contenido curricular: “estrategias para la comprensión lectora de textos” (25,8 %) seguido por los siguientes: “lectura de distintos tipos de texto” (22,5 %) y “uso de la biblioteca para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje” (22,5 %). En cuarto lugar, destaca que 11 de las actividades tecnológicas también se centren en el contenido “Gusto por la lectura...” (12,4 %). El resto de contenidos del bloque 2, dedicado a la lectura, son minoritarios en las actividades que hacen uso de las TIC en los libros de texto.

**Tabla 5**

*Correspondencia entre contenidos de B2 y actividades digitales de los libros de texto*

		Frecuencia	Porcentaje
Contenidos B2 Comunicación escrita (leer)	Estrategias para comprensión lectora	23	25,8
	Lectura de distintos tipos de texto	20	22,5
	Uso biblioteca para búsquedas de información	20	22,5
	Gusto por la lectura. Hábito lector.	11	12,4
	Lectura de diferentes textos como fuente de información, deleite y diversión		
	Recursos gráficos en comunicación escrita	3	3,4
	Resumen	2	2,2
	Comprensión textos leídos voz alta/silencio	2	2,2
	Comprensión textos según tipología	2	2,2
	Identificación y valoración crítica mensajes	1	1,1
	Plan lector	1	1,1
	Total (N2)	85	95,5

Fuente: elaboración propia

El bloque 3. Comunicación escrita (escribir) también se desarrolla de forma notable (77,5 %), ya que hay 69 actividades (N3) que se plantean de forma escrita (Tabla 6). Los resultados revelan que las tareas tecnológicas de los libros se dedican fundamentalmente a la “producción de diferentes tipos de textos” (29,2 %). Igualmente destacan los contenidos “normas y estrategias para la producción de textos” y “plan de escritura”, con un 16,9 % cada uno, sumando un total de 30 actividades dedicadas a estas cuestiones de composición escrita. En menor medida se desarrollan el resto de contenidos; en todo caso, señalamos 6 actividades digitales centradas en la “creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal [...]”.

**Tabla 6**

*Correspondencia entre contenidos de B3 y actividades digitales de los libros de texto*

		Frecuencia	Porcentaje
Contenidos B3 Comunicación escrita (escribir)	Producción de diferentes tipos de textos	26	29,2
	Normas y estrategias para producción de textos	15	16,9
	Plan de escritura	15	16,9
	Revisión y mejora del texto	2	2,2
	Creación de textos verbales y no verbales	6	6,7
	Dictados	3	3,4
	Caligrafía. Orden y presentación	1	1,1
	Aplicación de normas ortográficas	1	1,1
Total (N <sub>3</sub> )		69	77,5

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en los bloques 4 y 5 observamos un notable descenso de actividades tecnológicas. En el bloque 4 nos centramos en el 31,5 % (N<sub>4</sub>= 28) y en el bloque 5 en el 22,5 % (N<sub>5</sub>= 20). En la tabla 7 mostramos los resultados obtenidos en ambos bloques.

**Tabla 7**

*Correspondencia entre contenidos de B4-B5 y actividades digitales de los libros de texto*

		Frecuencia	Porcentaje
Contenidos B4 Conocimiento de la lengua	Ortografía (reglas)	11	12,4
	La palabra	5	5,6
	Uso eficaz del diccionario	5	5,6
	Reconocimiento de distintas clases de palabras	2	2,2
	Clases de nombres	1	1,1
	Vocabulario	1	1,1
	Reconocimientos constituyentes oracionales	1	1,1
	Las variedades de la lengua	1	1,1
	Conocimiento realidad plurilingüe de España	1	1,1
	Total (N <sub>4</sub> )	28	31,5
		Frecuencia	Porcentaje

Contenidos B5 Educación literaria	Conocimiento cuentos tradicionales	5	5,6
	Lectura guiada de textos narrativos	5	5,6
	Valoración de textos literarios	4	4,5
	Creación de textos literarios en prosa o verso	2	2,2
	Comprensión, memorización y recitado poemas	1	1,1
	Lectura comentada poemas, relatos y obras teatrales	1	1,1
	Dramatización textos literarios	1	1,1
	Distinción entre cuento y leyenda	1	1,1
Total (N <sub>5</sub> )	20	22,5	

Fuente: elaboración propia

A la vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar que, dentro de ese 31,5 % del bloque 4, la mayoría de las actividades digitales de los libros de texto trabajan la “ortografía” (12,4 %), “la palabra” (5,6 %) y el “uso eficaz del diccionario” (5,6 %). Es lógico suponer que, si predominan actividades de lectura y escritura en la muestra, se desarrollen también estos contenidos curriculares. Por otro lado, en el 22,5 % de actividades que trabajan las TIC también hace acto de presencia la literatura, aunque mínimamente, con ejercicios que se relacionan con los contenidos: “conocimiento de los cuentos tradicionales, cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales [...]” (5,6 %) y la “lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual” (5,6 %). Seguidamente, encontramos 4 actividades que se preocupan por la “valoración de los textos literarios” (4,5 %). El resto de contenidos literarios se trabajan en menor medida, pudiendo destacar, en todo caso, la introducción, en 2 actividades, de la “creación de textos literarios en prosa o en verso”.

### ***2. 3. Resultados curriculares según criterios de evaluación y su correspondencia con los contenidos de los bloques***

Nos dedicamos ahora al análisis de la tercera variable curricular de este estudio: los criterios de evaluación por bloques, establecidos en el Real Decreto 126/2014. Para ello, interesa cruzar el número de casos

de la muestra total (N=89), es decir, la frecuencia de actividades que trabajan los contenidos de cada bloque con sus respectivos criterios de evaluación; para un correcto análisis se utilizarán las claves descritas en la Tabla 8. De modo que se establecerán las siguientes correlaciones, con el objeto de verificar si existe concordancia entre las frecuencias observadas y las esperadas:

En primer lugar, se establece la comparativa entre los contenidos correspondientes al bloque 1. Comunicación oral (hablar y escuchar); A) Comprensión/expresión de mensajes verbales/no verbales, B) Situaciones de comunicación (espontáneas o dirigidas), C) Estrategias y normas de intercambio comunicativo, D) Expresión y producción de textos orales y E) Audición y reproducción de textos breves. Y, por otra parte, los criterios de evaluación de dicho bloque (CEV.Bloq.1); 1) Participar en situaciones de comunicación, 2) Expresarse de forma oral, 3) Comprender y valorar mensajes orales, 7) Memorizar y reproducir textos breves y 9) Producir diferentes textos orales breves. Conviene aclarar que solamente se presentan los resultados del 31,5 % de la muestra de actividades (N1= 28) que trabajaba las destrezas orales (Tabla 8) para simplificar los datos, pero el estudio, como se ha dicho antes, ha tenido en cuenta la muestra total (N= 89).

**Tabla 8**  
*Comparativa entre Cont.Bloq.1. y CEV Bloq. 1*

		CEV Bloq 1.					
		1.	2.	3.	7.	9.	Total
Cont.Bloq.1.	A	0	12	1	0	0	<b>13</b>
	B	6	1	0	0	0	<b>7</b>
	C	4	0	0	0	0	4
	D	1	0	0	0	0	1
	E	0	0	1	1	1	3
Total (N <sub>1</sub> )		11	13	2	1	1	28

Fuente: elaboración propia

A la vista de la tabla 8, se observa que la mayoría de actividades digitales de los libros que trabajan las destrezas orales (13/28) se corresponden con el contenido del currículum del bloque 1 denominado

“comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales”, según se había mencionado anteriormente; que observamos que guarda relación casi íntegramente (12) con el CEV.2. “expresarse de forma oral...”. Seguidamente, hay 7 actividades sobre “situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente”, que se evalúan, mayoritariamente, conforme con CEV.1. “participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas [...]”. Finalmente, se muestran 5 actividades sobre “estrategias y normas de intercambio comunicativo” (4) y “expresión y producción de textos orales” (1), que se ajustan también a la evaluación establecida por el CEV.1. De menor importancia, resultan las 3 actividades sobre “audición y reproducción de textos breves”, que se relacionan con los CEV.3, 7 y 9.

A continuación, procedemos al cruce de las variables Cont.Bloq.2. Comunicación escrita (leer); A) Estrategias para la comprensión lectora, B) Lectura de distintos tipos de texto, C) Uso de bibliotecas para búsqueda de información, D) Lectura de textos como fuente de información y deleite, E) Recursos gráficos en comunicación escrita, F) Resumen, G) Comprensión de textos leídos en voz alta y silenciosa, H) Identificación y valoración crítica de mensajes, I) Comprensión de textos según tipología y J) Plan lector. Y la variable CEV.Bloq.2. Comunicación escrita (leer); 2) Comprender distintos tipos de textos, 3) Leer en silencio diferentes textos, 5) Utilizar estrategias para la comprensión de textos, 8) Entender e interpretar textos leídos y 9) Utilizar las TIC para la búsqueda de información. Se ha considerado el 95,5 % de la muestra, ya que 85 actividades (N2) de las 89 totales han desarrollado la destreza de lectura.

**Tabla 9***Comparativa entre Cont.Bloq.2. y CEV Bloq. 2*

		CEV Bloq 2.					
		2.	3.	5.	8.	9.	Total
Cont.Bloq.2.	A	0	2	1	8	12	<b>23</b>
	B	0	2	0	6	12	<b>20</b>
	C	0	0	0	1	19	<b>20</b>
	D	1	0	0	1	9	11
	E	0	0	1	1	1	3
	F	0	0	0	0	1	1
	G	0	0	0	1	1	2
	H	0	0	0	0	1	1
	I	0	0	0	1	1	2
	J	0	0	0	0	1	1
Total (N <sub>2</sub> )		1	4	2	19	59	85

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 9 advertimos que los contenidos más representativos en las actividades digitales de este bloque se corresponden con el “desarrollo de estrategias para la comprensión lectora de textos” (23), “lecturas de distintos tipos de textos” (20) y “el uso de la biblioteca para la búsqueda de información...” (20). Estos tres contenidos se corresponden fundamentalmente con el CEV.9. “Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información”, que junto con el desarrollo de otros contenidos, tiene una alta representación en la muestra (59 actividades/N<sub>2</sub>=85) que lo trabajan directamente. Incluso, el contenido “lectura de diferentes textos como fuente de información y deleite” presenta 9 actividades que también se podrían evaluar con este criterio de evaluación. Es lógico también de suponer, puesto que las actividades seleccionadas trabajan las tecnologías y cuando se fomenta la destreza de lectura se recurre de forma prioritaria a la consulta de información a través de las TIC.

En tercer lugar, realizamos el cruce de las variables Cont.Bloq.3. Comunicación escrita (escribir); A) Producción de diferentes tipos de textos, B) Normas y estrategias para producción de textos, C) Plan de escritura, D) Creación de textos verbales y no verbales, E) Aplicación



de normas ortográficas, F) Caligrafía, orden y presentación, G) Dictados y H) Revisión y mejora del texto. Y, por otra parte, CEV.Bloq.3. Comunicación escrita (escribir); 1) Producir textos con diferentes intenciones, 2) Aplicar todas las fases proceso de escritura, 3) Utilizar el diccionario para resolver dudas, 4) Elaborar proyectos individuales o colectivos, 5) Buscar mejora progresiva en el uso de la lengua, 7) Llevar a cabo un plan de escritura y 8) Utilizar las TIC con eficiencia y responsabilidad. Al igual que en el desarrollo de la destreza lectora, un 77,5 % de actividades de la muestra eran escritas (N3= 69) sobre el total (N= 89).

**Tabla 10**  
*Comparativa entre Cont.Bloq.3. y CEV Bloq. 3*

		CEV Bloq 3							Total
		1.	2.	3.	4.	5.	7.	8.	
Cont.Bloq.3	A	19	0	0	0	0	1	6	<b>26</b>
	B	5	0	1	1	0	1	7	<b>15</b>
	C	0	1	1	0	0	3	10	<b>15</b>
	D	2	0	0	0	0	1	3	6
	E	0	0	0	0	1	0	0	1
	F	0	0	0	0	1	0	0	1
	G	1	0	0	0	0	0	2	3
	H	1	1	0	0	0	0	0	2
Total (N <sub>3</sub> )		28	2	2	1	2	6	28	69

Fuente: elaboración propia

La Tabla 10 ilustra que la mayoría de actividades digitales de los libros que fomentan la comunicación escrita lo hacen a través de la “producción de diferentes tipos de textos” (26), mediante el desarrollo de “normas y estrategias para la producción de dichos textos” (15) y fomentando el “plan de escritura”, conforme con las conocidas fases de planificación, textualización y revisión (15). Dichos contenidos se corresponden con los siguientes criterios de evaluación más frecuentes en la muestra: CEV.1 “Producir textos con diferentes intenciones comunicativas [...]” y CEV. 8 “Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones”. También destacan 6

actividades sobre la “creación de textos verbales y no verbales” que oscilan también entre el CEV.1 y 8.

En cuarto lugar, analizamos el cruce de las variables Cont.Bloq.4. Conocimiento de la lengua; A) Ortografía (reglas), B) Uso eficaz del diccionario, C) La palabra, D) Vocabulario, E) Clases de nombres, F) Reconocimiento distintas clases de palabras, G) Reconocimiento constituyentes oracionales, H) Las variedades de la lengua y I) Conocimiento de realidad plurilingüe de España. Y CEV.Bloq.4. Conocimiento de la lengua; 1) Aplicar conocimiento sobre estructura de la lengua, 3) Sistematizar adquisición de vocabulario, 4) Desarrollar estrategias para mejorar comprensión oral y escrita, 5) Utilizar programas educativos digitales y 6) Conocer la variedad lingüística de España. En esta ocasión, representamos en la Tabla 11 únicamente el 31,5 % de la muestra, que se corresponde con 28 actividades (N4) del total (N= 89).

**Tabla 11**  
*Comparativa entre Cont.Bloq.4. y CEV Bloq. 4*

	CEV Bloq 4.						Total
	1.	3.	4.	5.	6.		
A	0	2	9	0	0	<b>11</b>	
B	2	3	0	0	0	<b>5</b>	
C	1	3	0	1	0	<b>5</b>	
D	0	0	1	0	0	1	
E	0	0	1	0	0	1	
F	1	1	0	0	0	2	
G	0	1	0	0	0	1	
H	0	0	0	0	1	1	
I	0	0	0	0	1	1	
<b>Total (N<sub>4</sub>)</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>28</b>	

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 11, de las 28 actividades digitales (N4) que tratan el bloque 4 sobre conocimiento de la lengua, destacan aquellas que versan sobre un “correcto uso de las reglas básicas de ortografía, acentuación y signos de puntuación” (11), desarrollando “estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua” (CEV.4.) (9); las actividades relacionadas con el “uso eficaz del diccionario para ampliar vocabulario o como consulta ortográfica o gramatical” (5), que se relacionan directamente con los CEV3. y CEV1., ya que pretenden “sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos” (3) y “aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática [...], el vocabulario (formación y significado de las palabras) [...]” (2); y, finalmente, hay actividades que desarrollan “la palabra” (5), aplicando los CEV.3. (3), CEV.1. (1) ya referidos, y CEV.5. “Utilizar programas educativos digitales para realizar tareas y avanzar en el aprendizaje”. Otros contenidos tratados, pero de menor representatividad en la muestra total son los relacionados con el “reconocimiento de distintas clases de palabras, clases de nombres, vocabulario, constituyentes oracionales”, “las variedades de la lengua” o “el conocimiento de la realidad plurilingüe de España”.

Finalmente, cruzamos las variables Cont.Bloq.5 Educación literaria; A) Conocimiento de cuentos tradicionales, B) Lectura guiada de textos narrativos, C) Valoración de textos literarios, D) Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales, E) Comprensión, memorización y recitado de poemas, F) Creación de textos literarios en prosa o verso, G) Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios y H) Distinción entre cuento y leyenda. Y CEV.Bloq.5 Educación literaria; 1) Apreciar el valor de los textos literarios, 2) Integrar la lectura expresiva y comprensión de textos literarios, 3) Conocer y valorar recursos literarios y 4) Producir textos literarios (Tabla 12). Este bloque es el menos trabajado en las actividades digitales de los libros de texto del proyecto educativo de Edelvives, ya que solo representan un 22,5 % del total de la muestra (N= 89), lo cual significa que solamente hay 20 actividades (N5) que tratan la literatura.

**Tabla 12**

*Comparativa entre Cont.Bloq.5. y CEV Bloq. 5.*

		CEV Bloq 5.				
		1.	2.	3.	4.	Total
Cont.Bloq.5.	A	3	0	0	2	<b>5</b>
	B	1	4	0	0	<b>5</b>
	C	4	0	0	0	<b>4</b>
	D	0	0	1	0	1
	E	0	0	0	1	1
	F	1	0	0	1	2
	G	1	0	0	0	1
	H	0	1	0	0	1
Total (N <sub>5</sub> )		10	5	1	4	20

Fuente: elaboración propia

A la vista de la Tabla 12, corroboramos los resultados que se apreciaban en la tabla 7. La literatura está presente en las actividades tecnológicas de los libros que pretenden “dar a conocer los cuentos tradicionales, maravillosos, cuentos de fórmulas o de animales” (5) que, o bien pretenden que el alumnado aprecie el valor de los textos literarios (CEV.1.) (3) o sea capaz de producirlos (CEV.4) (2). Además, hay actividades sobre “lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil o adaptaciones de obras clásicas y literatura actual” (5), que persiguen, prioritariamente que los estudiantes integren “la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos [...]” (CEV.2.) (4). También encontramos 4 actividades sobre “valoración de textos literarios que pretenden afianzar el valor de dichos textos” (CEV.1) (4).

Respecto a los estadísticos de Chi-cuadrado ( $X^2$ ) de Pearson para todos los cruces de variables, a continuación, se presentan los resultados registrados tras las pruebas estadísticas (Tabla 13).

**Tabla 13**

*Resultados estadísticos chi-cuadrado*

Bloques	(X <sup>2</sup> )	gl	Significación asintótica
<i>Cont.Bloq.1. y CEV Bloq. 1.</i>	236,467	25	,000
<i>Cont.Bloq.2. y CEV Bloq. 2.</i>	128,237	50	,000
<i>Cont.Bloq.3. y CEV Bloq. 3.</i>	238,195	56	,000
<i>Cont.Bloq.4. y CEV Bloq. 4.</i>	264,562	45	,000
<i>Cont.Bloq.5. y CEV Bloq. 5.</i>	281,685	32	,000

Fuente: elaboración propia

Se observan altos valores de correlación entre cada pareja de bloques analizados, con un alto valor de chi-cuadrado ( $x^2$ ) en todos sus cruces. Asimismo, se aprecia la existencia de p-value de carácter significativo en todos los cruces realizados ( $p= ,000$ ). En consecuencia, y a partir de los resultados descritos, se rechaza la hipótesis de independencia y se puede concluir que las variables están estrechamente relacionadas en cada uno de los bloques comparados.

#### ***2. 4. Resultados curriculares según estándares de aprendizaje de los bloques***

En este epígrafe se presentarán los resultados obtenidos según los estándares de aprendizaje de cada uno de los bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura comentados a lo largo de este trabajo<sup>3</sup>.

En primer lugar, se ilustran, mediante la Figura 2, los estándares de aprendizaje evaluables más representativos de la muestra total,

<sup>3</sup> Resulta fundamental aclarar que las figuras 2, 3, 4, 5 y 6 correspondientes a los estándares de aprendizaje de cada uno de los bloques (1, 2, 3, 4 y 5) han sido reducidos a los valores más representativos, mediante fusiones entre aquellos estándares que poseían valores inferiores al 3%. Dichas fusiones se han agrupado bajo la categoría “Otros”, y ha ocasionado que, en algunos gráficos, se haya tenido que optar por los dos decimales en los valores, para que la suma de casos fuese el 100%. Igualmente, se ha representado, con el valor de 0 y con barra o porción tramada, el porcentaje de casos que no desarrollaban ningún estándar de los bloques.

correspondientes al Bloque 1. Comunicación oral (hablar y escuchar). En el gráfico observamos que, pese a que existe un 68,54 % de actividades que no trabajan este bloque, las que sí lo hacen (N1= 28), se rigen principalmente por el STD.1.3. “Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo...” (11,24 %); el STD.3.4. “Participa activamente y de forma constructiva en las tareas del aula” (8,99 %) y el STD. 3.1. “Se expresa con una pronunciación y dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen” (4,49 %). En la categoría “Otros” se han fundido los valores menores al 3 %, que representan al 6,74 % de la muestra global, y se corresponde con otros estándares de aprendizaje del Real Decreto 126/2014, tales como STD. 4.2. (“Comprende la información general de textos orales”) o el STD.3.3. (“Participa activamente en la conversación” [...]), entre otros.

## Figura 2

Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 1



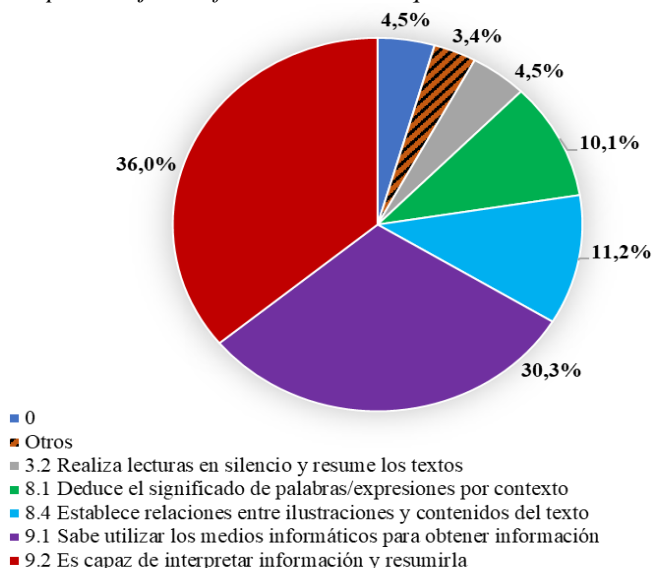
Fuente: elaboración propia

Por lo que se refiere a los estándares de aprendizaje del bloque 2, solo hay un 4,5 % de actividades que no lo trabajan. Por tanto, nos encontramos con 95,5 % actividades del total de la muestra (N= 89) que desarrollan la lectura, conforme con una serie de estándares de aprendizaje más frecuentes.

En la Figura 3 se han fusionado los valores menores al 3 % por su poca representatividad. Por tanto, se ilustra que, en primera instancia, los ejercicios digitales de los libros de texto se rigen, principalmente, por el estándar STD. 9.2. “Es capaz de interpretar la información y hacer un resumen de la misma” (36 %). Seguidamente, destaca el STD. 9.1. “Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información” (30,3 %). Interesan, igualmente, que las actividades de los libros desarrollen los siguientes estándares de aprendizaje: STD.8.4. “Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto...” (11,2 %) y STD.8.1. “Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto” (10,1 %). Finalmente, un 4,5 % de las actividades se pueden evaluar mediante la “realización de lecturas en silencio, resumiendo brevemente los textos leídos” (STD. 3.2.). El resto se agrupan en la categoría de “Otros” (3,4 %).

**Figura 3**

*Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 2*



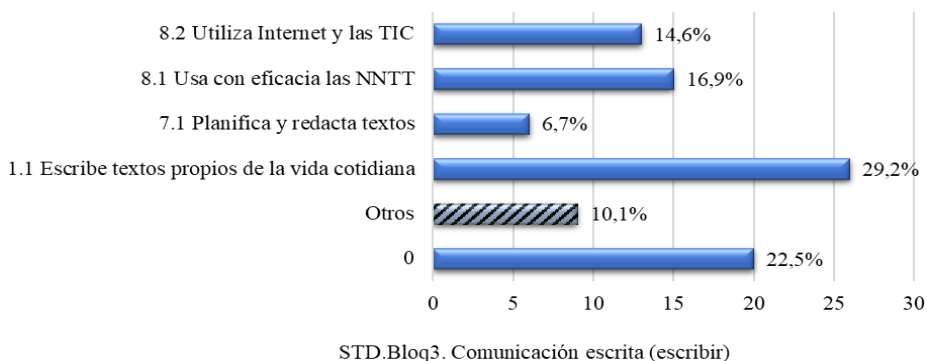
Fuente: elaboración propia

El bloque 3 analiza la comunicación escrita (escribir). Como se venía manifestando hasta ahora, también evidencia una alta representatividad en la muestra total (N= 89), puesto que hay un 77,5 %

de las actividades digitales de los libros de texto que trabajan la escritura de un modo u otro. En la Figura 4 se muestran los resultados globales, según estándares de aprendizaje del bloque 3. Solamente se han fundido los valores de categorías menores que el 3 %, puesto que tenían escasa presencia (Otros). Como se puede apreciar, 26 (29,2 %) actividades desarrollan el STD. 1.1. “Escribe, en diferentes soportes, textos propios de la vida cotidiana...”. Otros dos estándares de gran importancia son los STD. 8.1. “Usa con eficacia las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y buscar información” (16,9 %) y STD.8.2. “Utiliza Internet y las TIC...” (14,6 %). Finalmente, destaca un 6,7 % de actividades que desarrollan la “planificación y redacción de textos según los pasos de planificación, revisión y mejora” (STD. 7.1).

#### Figura 4

*Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 3*



Fuente: elaboración propia

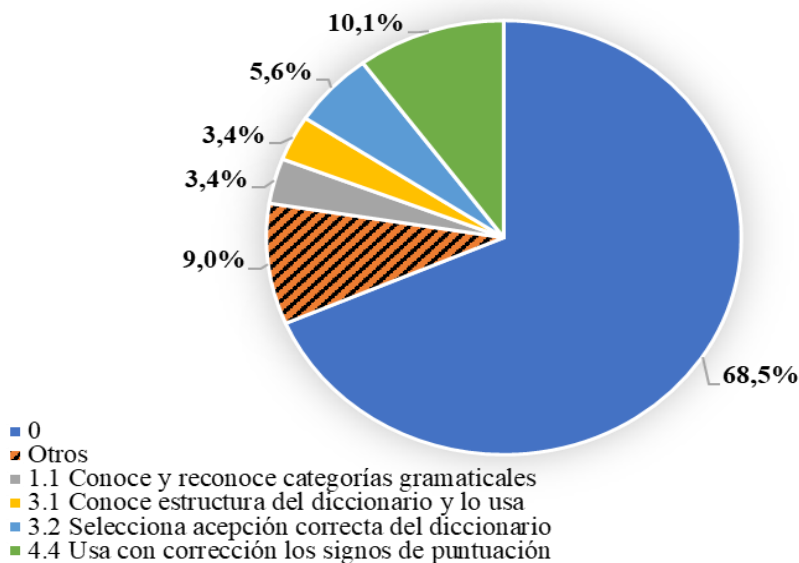
En cuarto lugar, nos interesa conocer cuáles son los estándares de aprendizaje que más se aplican del bloque 4. Conocimiento de la lengua. En la Figura 5 figuran los valores obtenidos de la muestra total (N=89). Lo primero que interesa destacar es que un 68,5 % de las actividades no trabajan este bloque, sino que solo lo hacen 28 actividades (N4). Además, se ha procedido a fusionar los valores menores que el 3 %, dada su poca representatividad; en el gráfico se denominan “Otros” y ascienden al 9 %. Por tanto, se evidencia que un 10,1 % de las actividades digitales de los libros “Usa con corrección los signos de puntuación” (STD.4.4.); un 5,6 % incitan a que el estudiante



“seleccione la acepción correcta según el contexto de entre las varias que le ofrece el diccionario” (STD. 3.2); un 6,8 % desarrolla el STD. 1.1. “Conoce y reconoce todas las categorías gramaticales por su función en la lengua [...]” y el STD. 3.1. “Conoce la estructura del diccionario y lo usa para buscar el significado de cualquier palabra”.

**Figura 5**

*Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 4*



STD.Bloq4. Conocimiento de la lengua

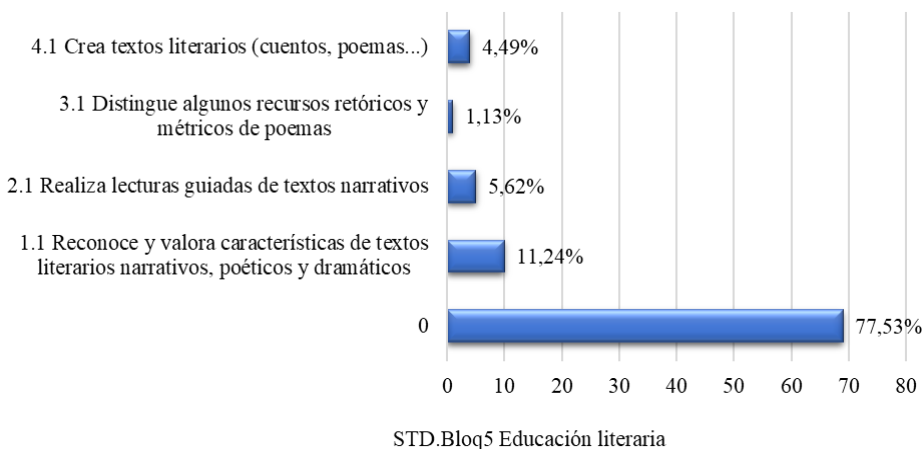
Fuente: elaboración propia

En último lugar, se muestran los estándares de aprendizaje más significativos del bloque 5. Educación literaria. Conviene recordar que este bloque solamente se trabajaba en un 22,5 % de la muestra (N5= 20). Como se puede apreciar en la Figura 6, los valores son muy bajos pero, pese a todo, el estándar que más se asocia con las actividades digitales de los libros es el STD. 1.1. “reconoce y valora características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos” (11,24 %). Seguidamente, observamos que los ejercicios que trabajan las TIC también animan a que estudiante “realice lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de

obras clásicas y literatura actual” (STD. 2.1.) (5,62 %). Además, un 4,49 % de las actividades permiten evaluarse mediante el STD. 4.1., ya que proponen que los alumnos “creen textos literarios a partir de pautas o modelos dados [...]”. Finalmente, solo hay un 1,12 % de los ejercicios de los libros que se rigen por el STD. 3.1. “Distingue algunos recursos retóricos y métricos propios de los poemas”.

### Figura 6

*Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 5*



Fuente: elaboración propia

## Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha analizado la correspondencia entre los contenidos tecnológicos resultantes del estudio de 16 libros de texto de Lengua Castellana y Literatura (LCyL) de educación primaria del proyecto educativo SuperPixépolis (Edelvives) y los principales elementos curriculares del Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria. La comparativa se ha realizado, concretamente, entre dichos contenidos tecnológicos de los textos escolares y los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de los bloques 1 (Comunicación oral: hablar y escuchar), 2 (Comunicación escrita: leer),

3 (Comunicación escrita: escribir), 4 (Conocimiento de la lengua) y 5 (Educación Literaria) del área de Lengua castellana y Literatura, recogidos en el Real Decreto 126/2014.

Los resultados obtenidos de carácter general han puesto de manifiesto que la mitad de las actividades de los libros analizados hacían uso de las TIC para realizar búsquedas o consultas de información en Internet; aunque también destacan casi veinticinco actividades que trataban sobre fuentes de información digitales (periódicos, revistas, enciclopedias digitales, diccionarios, etc.) y explicaban qué era la carta, el correo electrónico y el símbolo de arroba. De menor importancia resultaron otras que pretendían utilizar el procesador de textos, realizar exposiciones escritas sobre Internet o dar a conocer información sobre las TIC mediante el uso de imágenes. En este sentido, Picón, Varela y Braña (2013) señalan que aquellos docentes afines al uso de las TIC en el aula, en realidad, las utilizan para ampliar contenidos de la clase (79,5 %), repasar aspectos trabajados (69,6 %) o realizar ejercicios (Marchesi y Martín, 2003). Como valoran mejor el uso de las TIC que de los libros de texto persiguen ampliar y complementar lo que aparece en ellos mediante estos recursos, afirmación coincidente con la de Porras, López y Huerta (2010); al igual que la búsqueda con sentido en Internet y enciclopedias digitales. Ahora bien, como punto débil existe el problema de que los estudiantes hagan un uso inadecuado de las TIC y accedan a ellas para consultar contenidos diferentes a la dinámica del aula, lo que puede provocar falta de interés y de esfuerzo. Pese a las desventajas que muchas veces se señalan en la utilización de los libros de texto se reconoce la importancia de los mismos y la necesidad de compatibilizarlos con los recursos digitales (Picón, Varela y Braña, 2013).

En este estudio, con respecto a los resultados curriculares, se ha podido comprobar que las actividades de los libros de texto se centraban prioritariamente en los bloques 2 (Comunicación escrita: leer) y 3 (Comunicación escrita: escribir), es decir, que fomentaban la lectura y la escritura. Como se manifestó en otra investigación, “tanto por la presencia de los contenidos referidos como por la forma en que se

trabajan hay una coincidencia con lo expuesto en el currículo de educación primaria” (Melguizo, 2021, p. 7), puesto que se afirma que las TIC deben favorecer:

La adquisición de destrezas orales y escritas en diferentes aspectos: vocabulario, ortografía correcta, redacción de textos, presentaciones adecuadas; relaciones interpersonales, etc. En este sentido, será conveniente la formación del alumnado con respecto a programas educativos informáticos, programas de gestión (procesadores de texto, gestores de correo) e internet, etc. [...], puesto que los recursos que nos ofrecen la tecnología son un medio para la construcción del conocimiento a la par de herramientas motivadoras en la elaboración de tareas y proyectos de creación, investigación, análisis, selección y tratamiento de la información (Orden 17 de marzo de 2015, p. 153).

En conclusión, en este estudio se ha advertido que, en efecto, se ha producido una correspondencia entre los principales elementos curriculares de la legislación estatal vigente para el ámbito de educación primaria y las actividades tecnológicas de los libros de texto estudiados. Sin embargo, son necesarias más investigaciones de carácter comparativo que analicen estas relaciones entre el currículo y el material escolar, relacionadas con otro tipo de actividades e incluso pertenecientes a niveles educativos superiores, puesto que nos hacen comprender mejor el funcionamiento del sistema educativo español.

## Referencias bibliográficas

Abad, M. (2005). El compromiso de los estados a partir de la cumbre mundial sobre la sociedad de la información. *Telos: Cuadernos De Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 63, 100-109. <http://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/19079>

Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-4. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.976>

Area, M., y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>

Area, M. (2017). La metamorfosis del material didáctico digital tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13–28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>

Borello, M. (2010). Educación y TIC. Líneas para caracterizar sus relaciones. *TE&ET. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 5(1), 13-20. <https://doi.org/10.24215/18509959.0.p.%2013-20>

Cole, J. R., y Helen, C. (2007). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. Nueva York: O'Reilly Media, Inc.

Conde, E., Trujillo, J., y Castaño, H. (2017). Descifrando el currículum a través de las TIC: una visión interactiva sobre las competencias digitales de los estudiantes de Ciencias del Deporte y de la Actividad Física. *Revista de Humanidades*, 31, 195-214. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19079>

De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 6-15. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>

Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Gráo.

Esteve, F., y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9(3), 55-73. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6149>

Jimeno, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, 34, 11-43. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>

Gross, B. (2000). *El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Junta de Andalucía (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 27 de marzo de 2015, núm. 60, pp. 9-696.

Leganés Laval, E. N., y Pérez Aldeguer, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo*, 13, 102-122.

López Pérez, M. (2013). Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros? *Tejuelo*, 18, 40-61.

Marchesi, A., y Martín, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.

MEC (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.

Melguizo, E. (2021). El aprendizaje de las tecnologías en el área de lengua castellana y literatura: el proyecto educativo Superpíxelópolis. *Texto Livre: Linguagem E Tecnologia*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.26394>

Montenegro, I. (2005). *Gestión pedagógica. Currículo de educación formal*. Bogotá: Supervisor de Educación del Distrito Capital.

Pérez, M., Martín, M., Arratia, O., y Galisteo, D. (2009). *Innovación en docencia universitaria con Moodle: casos prácticos*. San Vicente del Raspeig: Club Universitario.

Picón, E., Varela, J., y Braña, T. (2013). TIC y libros de texto: percepciones de los docentes. *Investigación en la escuela*, 81(1), 91-113. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2013.i81.07>

Porras, L., López, M., y Huerta, M. (2010). Integración de TIC al currículum de telesecundaria. Incidiendo en procesos del pensamiento desde el enfoque comunicativo funcional de la lengua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 515-551. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012507008.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Consultado el 10 de marzo de 2021. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Quintero, L., Jiménez, F., y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos*, 34, 343-348. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514>





## ***El uso de los drills para combatir fosilizaciones en la interlengua de aprendientes portugueses de ELE. Un estudio empírico***

***Using drills to fight the fossilizations in the interlanguage of Portuguese ELE learners. An empirical study***

**Elsa de Jesus Roma Nunes**

Agrupamento de Escolas André de Gouveia (Portugal)

Departamento de Línguas Estrangeiras

[elsanunes.350@ag4evora.edu.pt](mailto:elsanunes.350@ag4evora.edu.pt)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1739-8433>

**António Ricardo Mira**

Universidade de Évora (Portugal)

Departamento de Pedagogia e Educação

[a.ricardo.mira@gmail.com](mailto:a.ricardo.mira@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5688-6168>

**DOI: 10.17398/1988-8430.36.249**

**Fecha de recepción:** 19/04/2021

**Fecha de aceptación:** 15/11/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**OPEN ACCESS**

Nunes, E. J. & Mira, A. R. (2022). El uso de los drills para combatir fosilizaciones en la interlengua de aprendientes portugueses de ELE. Un estudio empírico. *Tejuelo*, 36, 249-280.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.249>

**Resumen:** En la enseñanza y en el aprendizaje del portugués y del español, persisten múltiples errores o “fosilizaciones” (Selinker, 1971), que denotan una “transferencia negativa” de la Lengua Materna (Martínez Agudo, 2004) [O L1]. Existen dificultades añadidas debido, entre otros, al “mito de la facilidad” (Almeida Filho, citado en Alonso Rey, 2005), lo que requiere adaptaciones didácticas que minimicen esa interferencia. Con la llegada de los enfoques comunicativos, la enseñanza y el aprendizaje de la gramática fueron despreciados y, con ello, rechazados los *drills* como herramientas didácticas (Mira & Mira, 2002). Sin embargo, investigaciones recientes (López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015) sugieren una revisión crítica de esos enfoques, recomendando una colaboración entre modelos. En esta línea investigativa nos ubicamos, dando a conocer la importancia del uso programado de *drills* para mejorar la subcompetencia lingüística de los alumnos de una Lengua Extranjera [OL2], paliando las interferencias de su L1. Los resultados de nuestra investigación empírica permiten recomendar el uso planificado de *drills*, abogando por su recuperación en el campo de la didáctica de las lenguas, en el seno de un enfoque comunicativo de enseñanza y aprendizaje de una LE.

**Palabras clave:** enfoque comunicativo; *drills*; fosilización; interferencia de L1; interlengua.

**Abstract:** In the teaching-learning of Portuguese and Spanish, multiple errors persist or "fossilizations" (Selinker, 1971), suggesting "negative transfer" of the L1 (Martínez Agudo, 2004) [O L1]. We acknowledge its increasing difficulties, arising from, among other factors, the "myth of ease" (Almeida Filho, cited in Alonso Rey, 2005), thus requiring didactic adaptations that may minimize such interference. With the advent of the communicative approach, the teaching-learning of grammar was neglected and, with it, drills were discarded as didactic tools (Mira & Mira, 2002). However, recent research (López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015) suggests a critical revision of communicative approaches, recommending a collaboration between models. This article is inscribed in this research line, revealing the importance of the programmed use of drills to improve the linguistic subcompetence of students of a Foreign Language (Target Language [OL2]), mitigating the interferences of their L1. The results of our empirical investigation allow us to recommend the programmed use of drills and advocates their recovery in the field of Language Teaching, within a communicative approach to a Foreign Language teaching-learning process.

**Keywords:** communicative approach; drills; fossilization; interference of L1; interlanguage.

# I

## ntroducción

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas próximas son las áreas temáticas de este artículo. Concretamente se analizan las interferencias de la Lengua Materna (L1), en este caso, del portugués europeo, en la interlengua de los aprendientes de Español Lengua Extranjera, siguiendo un estudio anterior de Arias Méndez (2011) y, al mismo tiempo, en la recuperación de los *drills*, víctimas de prejuicio didáctico, como herramienta que puede mitigar esos problemas, como sugiere López García (2016). Consideramos que, por haber sido degradada de la literatura pedagógica y didáctica, la enseñanza de la gramática carece de una investigación académica y editorial que mejore su programación y uso. Sin embargo, a tenor de otros estudios en que se apoya la presente investigación, parece más conveniente replantear el debate: no se trata ya no gramática sí o gramática no, sino de gramática cómo.

Se presentan aquí los resultados de una investigación empírica llevada a cabo sobre el error por transferencia negativa de L1 más frecuente en las muestras de interlengua de los participantes, así como

el impacto del uso planificado de determinados tipos de *drills* sobre esos errores, los cuales, muy a menudo, constituyen fosilizaciones difíciles de erradicar, como había advertido Vigón Artos (2004) a inicios del siglo. Navegamos “contracorriente”, en la medida en que: 1) hablaremos de una herramienta que, nacida en el seno del enfoque estructuralista del proceso de enseñanza y de aprendizaje, no está muy de moda en los enfoques más actuales en la Didáctica de las Lenguas; 2) nos movemos en el territorio de lenguas cercanas, cuya enseñanza y aprendizaje suelen considerarse “facilitadas” (Alonso Rey, 2005), de tal modo que se les conoce como un “pariente pobre” (Romero Gualda, 2014, p. 3).

## 1. Justificación

Los autores del presente artículo se dedican profesionalmente a la docencia de francés/español lenguas extranjeras y a la Didáctica de las Lenguas<sup>1</sup>. En la enseñanza de ELE particularmente, año tras año, se siguen encontrando un conjunto significativo de errores persistentes por transferencia negativa de la lengua materna en la interlengua de los alumnos, incluso en los niveles finales, como en el *11.º* y *12.º* ano (que corresponden al bachillerato en el sistema educativo español), cuando lo que se espera es que los alumnos se acerquen cada vez más a la lengua de llegada. Aunque se considere el error como parte natural del proceso de aprendizaje y un importante espejo de las dificultades y también de las conquistas de los aprendientes (Tarone, 1979), y pese a que su presencia sea típica en las diferentes etapas de la interlengua, creemos, con Neta (2000) o Sánchez Rodríguez (2001), que su permanencia en las últimas etapas es sinónimo de fosilización y disminuye la corrección lingüística de las producciones de los hablantes. Y esto hace que la comunicación desfallezca, incluso cuando, a pesar de todo, se cumplen sus propósitos básicos (Cruz, 2004). De este modo, en una primera etapa de la presente investigación, basados en los documentos curriculares para la enseñanza de ELE en el sistema educativo portugués (Conselho da Europa, 2001;

---

<sup>1</sup> A partir de ahora FLE y ELE.

Departamento da Educação Básica, 1997; Departamento do Ensino Secundário, 2002) y en colaboración con tres docentes con larga experiencia, se preparó una encuesta por cuestionario. Tras su aprobación por un panel de docentes universitarios y su ratificación por un *pretest*, se aplicó dicha encuesta a estudiantes de 10.º ano, cuyos resultados permitieron seleccionar la categoría de errores por contaminación de la L1 más frecuente en las muestras de interlengua de los participantes en nuestro estudio.

Al mismo tiempo, a nivel académico, se constató que las herramientas didácticas preconizadas por las metodologías más actuales en la Didáctica de las Lenguas no eran eficaces supliendo esas dificultades, tal y como reconocen Baralo Ottonello y Estaire (2012) o Sánchez Carrón (2015), y que en cambio otras, como los *drills*, considerados obsoletos, o utilizados de forma camuflada y sin reglas, por prejuicio, podrían ser útiles en este proceso, si los programamos y los aplicamos de manera adecuada, como señalan He (2016) o López García (2016).

En la actualidad, especialmente con la llegada de los resultados de la investigación en Neurociencia, se reconoce de nuevo la idoneidad de la repetición durante el proceso de aprendizaje y adquisición de un idioma. De hecho, después de la fuerza con que irrumpió el enfoque comunicativo, desde finales de los noventa y principios del nuevo siglo, han sido muchas las publicaciones que, bajo la etiqueta de postcomunicativismo (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; Polifemi, 2016), han ido sometiendo a debate los excesos cometidos en los primeros años de enseñanza comunicativa. El debate actual ya no es gramática *sí* o gramática *no*, sino gramática *cómo*. Y en ese *cómo* se han ido desarrollando enfoques como el *Focus on Form* (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1997), la ‘Atención a la Forma’, es decir, los procesos de naturaleza cognitiva que dirigen la atención del alumno a una forma concreta de la gramática de la L2 dentro de un contexto comunicativo.

Así que, tras estudiar los diferentes tipos de *drills*, reflexionar sobre sus principios de programación y analizar su utilidad didáctica

(Nunes, Mira & Pérez Parejo, 2020), se diseñó un conjunto de estos ejercicios estructurales con el objetivo de incidir en los errores más frecuentes por interferencia de la L1 y se aplicaron a un Grupo Experimental (GE) para averiguar si, después de la intervención, se apreciaba algún cambio en las muestras de interlengua de los participantes en comparación con el Grupo de Control (GC). La investigación se centró en la dimensión oral, por incubación auditiva, y se introdujeron los *drills* dentro de un contexto, a la luz de las tendencias actuales centradas en la atención y en la repetición de manera significativa (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1997). Además, en la línea de Arnold (2000) y de Mira (2003), se implementaron estrategias para actuar sobre la dimensión emocional, imprescindible en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De toda esa labor se presentan en este artículo los resultados con respecto al impacto del uso planificado de los *drills* en la omisión de la preposición “a” cuando el verbo la rige en español (especialmente en suplementos o complementos de régimen, según las denominaciones gramaticales), o en el uso de otra en su lugar, por interferencia de la L1. Así, por ejemplo, los alumnos portugueses a menudo producen enunciados como: “Me gusta *jugar* \* *ajedrez*”, sin preposición, ya que en su L1 el verbo *jogar* no rige preposición; o “El alumno *traduce* el texto \**para* español”, porque esta es la preposición que el verbo *traduzir* rige en portugués. Se ha seleccionado esta fosilización por constituir una de las más frecuentes en la interferencia lingüística entre estas dos lenguas, y por tanto ilustra convenientemente la tesis del presente estudio.

## 2. Hipótesis de trabajo

Conscientes de que la interferencia de la L1 en el aprendizaje de lenguas próximas requiere el uso de técnicas didácticas específicas para evitar la fosilización (Arias Méndez, 2011; Vigón Artos, 2004), consideramos como hipótesis de trabajo que el uso programado de los *drills*, como intervención didáctica focalizada en la forma, pero de manera contextualizada, es particularmente útil para adquirir la

subcompetencia lingüística como refuerzo de lo aprendido, reduciendo así la contaminación de la L1.

Habida cuenta de los trabajos anteriores sobre interferencias del portugués en el aprendizaje del español (Sánchez Rodríguez, 2001; Vigón Artos, 2004), respaldados por nuestra experiencia profesional y apoyados en un estudio previo sobre los errores por transferencia negativa de la L1 en las producciones escritas de alumnos portugueses estudiando ELE, nivel B1, en la enseñanza universitaria (Arias Méndez, 2011), nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la categoría de errores de naturaleza gramatical por interferencia de la L1 más frecuente en las respuestas de los encuestados, alumnos de *10ºano* (lo equivalente a 4.º de ESO, en España) estudiando *Espanhol – Nível de Continuação*?

2. ¿Servirán los *drills*, convenientemente programados, aplicados oralmente, a paliar los efectos de dicha transferencia negativa de la L1 en la interlengua de los alumnos portugueses aprendientes de Español como LE?

3. ¿Facilitarán los *drills*, debidamente programados y aplicados, y a través de incubación auditiva, la creación de una gramática implícita en relación a la lengua de llegada que permita a los alumnos generalizar una regla a partir de los ejemplos entrenados?

En este artículo nos detendremos concretamente en el error gramatical donde se observó la mayor interferencia de la L1 tras la aplicación del instrumento de recogida de datos, o sea, la omisión de la preposición “a” cuando el verbo la rige en español, o el uso de otra en su lugar, por transferencia negativa del portugués.

### 3. Método

Partiendo de conceptos clave como el de “mito de la facilidad” (Almeida Filho, citado en Alonso Rey, 2005), interferencia de L1 (Martínez Agudo, 2004) e interlengua (Selinker, 1971; Tarone, 1979), y conocedores de las tipologías de *drills* existentes (Brooks, citado en Richards & Rodgers, 1998; Cross, 1992; Delattre, 1971; Larsen-

Freeman, citado en Cortés Moreno, 2000; Martín Peris *et al.*, 2018; Paulston & Bruder, 1976) avanzamos hacia el trabajo empírico.

En una primera etapa, aplicamos una encuesta por cuestionario (T1) a todos los participantes para verificar los errores por interferencia más frecuentes a partir de los datos de un estudio previo (Arias Méndez, 2011). De acuerdo con esos resultados, sometidos al análisis estadístico, seleccionamos el más representativo y, tras distinguir un GC y un GE, hicimos, junto al GE, una intervención mediante *drills* para mitigar esos errores. La aplicación de una segunda encuesta (T2) nos permitiría verificar si el impacto de esos *drills* había sido, como pensábamos, positivo, reduciendo la incidencia de la omisión de la preposición “a” y, por ende, combatiendo la contaminación de la L1.

Nos interesaba confirmar, no solo la existencia de errores, sino también la naturaleza de los mismos y, de paso, validar el uso de determinada herramienta didáctica, cuya calidad queríamos ratificar. De este modo, aunque el instrumento utilizado se asocie, tradicionalmente, al enfoque cuantitativo, el paradigma de investigación es, sobre todo, interpretativo.

Para confirmar las hipótesis de trabajo, la metodología más adecuada era, sin duda, la investigación-acción. De hecho, habíamos encontrado un problema en nuestro territorio de acción: en nuestras clases como profesores de ELE o como tutores de los profesores en prácticas seguíamos, año tras año, encontrando los mismos errores persistentes por interferencia de L1 en las producciones de los alumnos tanto escritas como orales. En efecto, los mismos tipos de errores aparecen cada año en los ejercicios de expresión e interacción del examen nacional de enseñanza secundaria, que se hace al final del 11.º o 12.º año, como una de las pruebas de acceso a la Universidad en Portugal, proceso semejante a la realización de las pruebas EBAU en el Estado Español.

Al mismo tiempo, en la preparación de nuestras clases, sea individualmente, sea en las sesiones de tutoría con los profesores en prácticas, hacíamos a menudo experiencias con *drills*, sobre todo a nivel



oral, por incubación auditiva, y podía comprobarse que, si se conciben de forma consciente y se respetan las recomendaciones de uso (Cross, 1992; Delattre, 1971; Paulston & Bruder, 1976), estos ejercicios pueden resultar eficaces revelando las transferencias negativas de la L1 en las muestras de interlengua de nuestros alumnos.

Asimismo, sabíamos que íbamos contracorriente, cuestionando un determinado *statu quo* (Bogdan & Biklen, 1994) en lo que se refiere a las herramientas didácticas propuestas por los enfoques más actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. De hecho, nuestro estudio se sitúa en la línea de investigaciones actuales que se proponen una revisión de los enfoques comunicativos, tales como Baralo Ottonello & Estaire (2012), Sánchez Carrón (2015), He (2016) y Polifemi (2016), y enfoques como el *Focus on Form*, procedimientos de naturaleza cognitiva que dirigen la atención del alumno a una forma concreta de la gramática de la L2, de manera contextualizada, dentro de un contexto comunicativo, con significado (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1997).

Nuestro objetivo era, sin duda, tras la investigación, contribuir a mejorar las prácticas educativas (Elliot, 1990). Asumimos, por ende, el papel de Profesor-Investigador, siguiendo a Stenhouse (citado en Fernández Martín, 2012). De esta manera, un trabajo de investigación-acción, que nos permitiera investigar, actuar y extraer conclusiones, llevándonos a repensar y reconstruir prácticas, como apuntan Mariel Ferreiro y Moreno Trillo (2016), se revelaba como el más adecuado para nuestro estudio. A continuación, se ofrece una breve caracterización del instrumento de recogida de datos.

### ***3.1. Caracterización del instrumento de recogida de datos***

#### ***3.1.1. Designación***

Se trató de una encuesta por cuestionario titulada, en portugués, *Interferências de L1, a nível gramatical, na interlândia de estudantes portugueses de ELE, de nível B1*.

### 3.1.2. *Objetivos*

Con relación a los encuestados, estudiantes de *Espanhol – Nível 4, Continuação*, se pretendía:

- Verificar cuál era la categoría de errores de naturaleza gramatical por interferencia de la L1 más frecuente en este grupo de alumnos.
- Verificar, tras la intervención por *drills*, si los errores por interferencia de la L1 con más representatividad estadística en el T1 disminuían en el T2.

### 3.1.3. *Muestra*

La encuesta se aplicó a una muestra de 117 estudiantes de *10.º ano* (correspondiente a 4.º de ESO) en tres institutos de secundaria en la ciudad de Évora, capital de la provincia, y en uno en Reguengos de Monsaraz, en la misma provincia. En este nivel, los alumnos llevan estudiando español los últimos tres años.

Utilizamos una muestra de conveniencia. Como este era un estudio mixto, de investigación-acción, que apuntaba hacia una mejoría de las prácticas educativas, no necesitábamos una muestra representativa (Halsey [citado en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004]). Con todo, el número de encuestados equivale a casi la mitad de la población de alumnos cursando *Espanhol - Continuação (nível IV)* en la provincia de Évora el año escolar 2016-2017, como se aprecia en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Número inicial de participantes en el estudio empírico*

Total de alumnos de 10º año en la provincia de Évora (2016-2017)	Participantes en el estudio
253	117

Fuente: elaboración propia. Datos de la DGEstE-DSR<sup>2</sup> (Alentejo)

Los encuestados tenían, en su mayoría, 16 años, edad típica de los alumnos de 10.º año, de acuerdo con la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Edades de los participantes en el T1*

Media de edades	16
Moda	15
Valor máximo	18
Valor mínimo	15

Fuente: elaboración propia

### **3.1.4. Estructura de la encuesta y su ejecución**

La primera encuesta (T1) la constituían cincuenta y siete preguntas de Elección Múltiple (EM) sobre diecinueve categorías de errores: eran tres preguntas para cada tipo de error, cada una tenía tres alternativas de respuesta (Foddy, 1996): la correcta (RC), la respuesta por interferencia de la L1 (RI) y una respuesta distractora (RD).

Con este primer test, se consiguió determinar cuáles son los errores con mayor porcentaje de interferencia de L1 y, a partir de ahí, seleccionar la categoría de errores más frecuentes que se intentarían atenuar gracias a la intervención por *drills* mediante un nuevo test (T2) a todos los participantes (GC y GE), a fin de comprobar si esa intervención había sido eficaz.

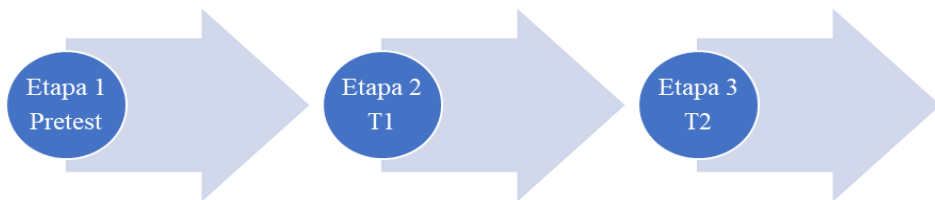
<sup>2</sup> *Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviço Regional*. Disponible en [http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI\\_FAQ\\_siteDGEEC\\_20130218.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf) (consultado el 25/7/2018).

La segunda encuesta (T2) la constituían cuatro preguntas sobre la categoría de errores por interferencia de L1 sobre la cual habíamos hecho nuestra intervención y que, recordémoslo, había sido aquella en las que la contaminación de la lengua materna se había manifestado en mayor grado. De esas cuatro preguntas, tres eran iguales a las del T1, y una era nueva, no de EM, sino un ítem de traducción (IT). De hecho, interesaba testar no solo si los encuestados habían mejorado sus conocimientos lingüísticos, sin contaminación de la L1, en estructuras iguales a las trabajadas en clase, durante nuestra intervención, sino también si eran capaces de generalizar esas reglas a nuevos contextos, simplemente por incubación auditiva.

La ejecución de las diferentes etapas de la encuesta se desarrolló durante cinco meses, de acuerdo con la Figura 1.

### Figura 1

*Etapas de ejecución de la encuesta*



Fuente: elaboración propia

La encuesta se ensayó en la clase de *pretest*. A continuación, durante dos meses, se ejecutó el T1. Finalmente, en los dos meses y medio siguientes, se aplicó el T2 (tras la intervención). Los encuestados contestaron en soporte digital, en los ordenadores del instituto o en sus smartphones, a través de *Formularios Google*, en la plataforma *Moodle*, durante una clase de ELE, bajo las indicaciones de los investigadores y la supervisión de sus profesoras.

Entre la aplicación del T1 y del T2 implementamos las seis sesiones de *drills* en las clases del Grupo Experimental durante cuatro semanas.

### **3.1.5. Procesamiento de la información**

Los datos fueron registrados en la hoja de cálculo generada por los *Formularios Google* a medida que los participantes iban contestando a la encuesta. Entonces, utilizamos el Microsoft Excel, aplicación idónea para el tratamiento de datos de estadística descriptiva básica, como el cálculo de frecuencia relativa y absoluta, media y moda, valor máximo y valor mínimo.

### **3.1.6. Análisis y presentación de los datos**

A través el análisis estadístico de los resultados de T1, determinamos, gracias al cálculo de la media, cuál era la categoría de errores por interferencia de L1 sobre la cual incidiría nuestra intervención en clase.

Tras la implementación de nuestra acción en el Grupo Experimental (GE), aplicamos a todos los participantes (los de GE como los de GC) el T2, comparamos los resultados de T1 y T2, tanto del GE como del GC, con el objeto de verificar si, como se sospechaba, la implementación programada de *drills* había sido eficaz para mitigar la transferencia negativa de la L1 en las respuestas del GE a la categoría de errores de mayor relevancia estadística.

## **4. Etapas de la investigación-acción y resultados**

En este apartado se presentan las distintas etapas de la investigación-acción: tras presentar los resultados de la primera encuesta (T1), se expondrá la intervención pedagógica, ya sea recordando los principios de concepción e implementación de los *drills* (focalización en la dimensión oral, contextualización de los ejercicios

estructurales, estrategias para actuar sobre la dimensión emocional), ya sea presentando los ejemplos de actividades de aula utilizados.

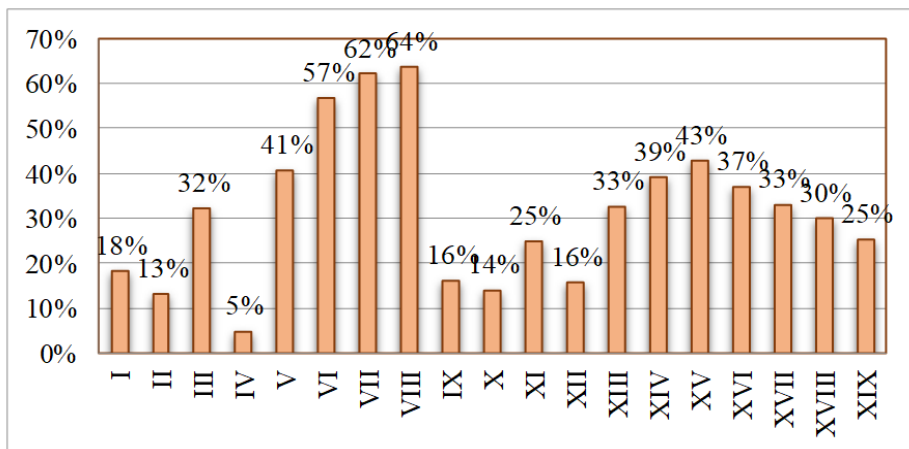
A continuación, se presentarán los resultados de la segunda encuesta (T2) tras la intervención, los cuales permitieron verificar las hipótesis de trabajo y contestar a las preguntas de investigación, comprobando la eficacia del uso consciente y planificado de los *drills* en el combate a la transferencia negativa de la L1 en la interlengua de los alumnos.

#### 4.1. Resultados del T1 – Antes de la intervención por medio de drills

El análisis de los resultados del primer test, que podemos observar en la Figura 2, *Respuestas por Interferencia de L1 por Categoría en el T1*, permite seleccionar la categoría gramatical con mayor porcentaje de error por interferencia del portugués en el aprendizaje del español, sobre la cual incidió después la intervención por medio de *drills*.

**Figura 2**

*Respuestas por Interferencia de L1 por Categoría en el T1*



Fuente: elaboración propia

La categoría VIII, “Omisión de la preposición *a*, o uso de otra en su lugar, cuando el verbo la rige” alcanzó el mayor porcentaje en el T1, el 64 %. Esta fue, sin duda, la cuestión gramatical que mostró mayor

contaminación de la L1. De hecho, el uso correcto de las preposiciones representa un gran problema a los aprendices de cualquier lengua extranjera.

#### ***4.2. Proceso de selección e implementación de los drills en nuestra intervención***

Conviene detenerse ahora, con detalle, en el proceso de selección e implementación de los *drills* utilizados en la intervención para mitigar ese tipo de errores. En ese proceso se destacan los principios pedagógicos y didácticos que guían la intervención, en ese doble rol que debe asumirse en toda investigación-acción, como profesores e investigadores.

Antes de nada, había que considerar que se iba a trabajar con errores de naturaleza morfológica: la omisión de una estructura exigida en la lengua meta, o el uso equivocado de otra en su lugar. De acuerdo con estas características, se seleccionaron y aplicaron los *drills* que mejor se ajustaban a ese propósito. Así, dentro de la clasificación de *drills* a partir de las distintas tipologías consultadas, por orden creciente de complejidad y, por ende, decreciente de automatismo, puede proponerse la siguiente relación: de repetición, de sustitución y de respuesta. Al mismo tiempo, convenía establecer una secuencia de actuación. Según Delattre (1971) o Cross (1992), la aplicación de los *drills* hay que hacerla gradualmente, por lo que decidimos proceder comenzando siempre por los más fáciles y terminando con los más difíciles, orden expresada en la jerarquización a la que nos referimos en el párrafo anterior.

Considerando, tal y como se recomienda en el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2018, “Repetición mecánica”, párrafo 3), que lo ideal es que la práctica de una determinada estructura gramatical sea breve, se decidió, en cada sesión, proponer actividades cortas. En este sentido, cada sesión no debería durar más de 4/5 minutos.

Se siguen en este sentido, además, las indicaciones de Richards y Rodgers (1998) con respecto al agrupamiento de los destinatarios: las primeras repeticiones se deben realizar en coro, por el grupo-clase; después por pequeños grupos (las filas de alumnos, por ejemplo); y, finalmente, a nivel individual, para que los alumnos más tímidos logren gradualmente sentirse menos avergonzados o intimidados ante el escenario comunicativo.

Asimismo, en la concepción de las actividades, utilizamos vocabulario adecuado al nivel de referencia del QECR<sup>3</sup> (Conselho da Europa, 2001) y del *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997) para el *9.º ano de escolaridade* (correspondiente a 3.º de ESO, en España) y las propuestas de trabajo creadas respetaban los contenidos socioculturales previstos en el programa correspondiente, las actividades de ocio, sin duda aspectos motivadores para el alumnado.

Al mismo tiempo, como recomienda Cross (1992), utilizamos imágenes con el fin de contextualizar las actividades y acercarlas al día a día de los participantes y de ese modo promover un uso de la lengua lo más comunicativo posible, lo que remite, por supuesto, a las recomendaciones del QECR (Conselho da Europa, 2001). A tal objeto fue muy útil el uso de animaciones en las diapositivas creadas en Microsoft PowerPoint, pues permite que la imagen deseada aparezca en el momento exacto en el que se revela necesaria en el discurso, o desecharla cuando ya no haga falta o pueda, incluso, distraer al alumno. Estas imágenes se relacionaban preferentemente con el universo hispanohablante (a nivel de la geografía, de las ciencias, del deporte o de las artes, por ejemplo), alternando, a veces, con otras referencias a nivel internacional, en una perspectiva multicultural que se deseaba mostrar.

Se crearon también cuatro personajes, dos chicas y dos chicos, comunes a las diferentes secuencias de *drills*, que asumían los actos de

---

<sup>3</sup> *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, en portugués; en español, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, o MECR.



habla en un contexto lo más parecido posible al del cotidiano de un grupo de jóvenes de la edad de los participantes del estudio. Los alumnos repetirían lo que los personajes dijeran, como si fueran ellos, en discurso directo, de manera que el proceso resultara más natural. Se han usado imágenes y personajes de ficción para situar la repetición en un contexto significativo, pues ese era un elemento que las metodologías estructurales no habían controlado del todo bien y que, sin embargo, la ‘Atención a la Forma’ (*Focus on Form*) ha logrado promover e introducir en las metodologías.

Además, nuestro enfoque fue exclusivamente oral, a través de la incubación auditiva de las formas correctas, con el objetivo de estimular la creación de una gramática implícita de la lengua meta y facilitando, posteriormente, el estudio de los contenidos gramaticales de forma explícita. Aunque habíamos considerado la introducción de ejercicios escritos, como sugiere Cross (1992), lo desechamos, porque queríamos verificar, de acuerdo con una de las preguntas de investigación de nuestro estudio, tras el análisis de los resultados del segundo test (T2), si una intervención puramente oral sería lo suficientemente sólida para asegurar la menor persistencia de errores por fosilización de estructuras de la lengua materna; de haber utilizado una técnica mixta, oral y escrita, no podríamos pronunciarnos con propiedad sobre cuál habría sido más eficaz.

Al mismo tiempo, un breve recorrido por el libro de texto de ELE utilizado en las escuelas participantes (Pacheco & Sá, 2013) mostraba que los *drills* escritos son muy frecuentes, sobre todo en ejercicios de entrenamiento de aspectos gramaticales, por lo que debemos considerar que forman parte de un conjunto de actividades rutinarias en clase. Sin embargo, su potencial ahí no es debidamente aprovechado, a causa de algunos vicios didácticos en su utilización (Martín Martín, 2004).

Simultáneamente, en el proceso del diseño de intervención mediante *drills* se intentó asegurar también la dimensión afectiva del aprendizaje (Arnold, 2000; Mira, 2003; Foncubierta Muriel & Fonseca Mora, 2018) para disminuir el riesgo de que los alumnos encuestados

no se implicaran o pudieran sentirse nerviosos. Así que se adoptaron algunas estrategias, muy sencillas, pero eficaces, de cara a propiciar un ambiente emocionalmente estable: intervenir al inicio o al final de la clase, intentando interrumpir lo menos posible el ritmo de trabajo habitual de la clase; conocer los nombres de todos los alumnos para mejorar el clima relacional/comunicativo; lanzarles pequeños desafíos, de una sesión a otra, a fin de motivarlos entre clases, provocándoles expectativas, manteniéndolos “conectados”, según el concepto de “flujo” de Mihaly Csikszentmihalyi (citado en Arnold, 2000). De hecho, cognición y afectividad están íntimamente relacionadas.

Finalmente, elegimos *drills* de diferentes tipos, aquellos que, por sus características, nos parecieron los más adecuados para mitigar ese tipo de interferencia. En primer lugar, aplicamos los más mecánicos, como recomiendan Paulston & Bruder (1976) y Richards & Rodgers (1998): los de repetición, *ipsis verbis*, típico ejercicio de *mim-mem* (*mimicry and memorisation*) o de *shadowing* en el aprendizaje de idiomas, pues permiten concienciar al alumno de la existencia de preposición en esa posición, al lado del verbo que la rige, o de la preposición adecuada en la LE, lo que, tras la práctica repetida, puede evitar la fosilización del error. Luego se utilizaron ejercicios significativos y comunicativos, siguiendo a Paulston & Bruder (1976): serían los propios alumnos participantes quienes, tras haber repetido, aplicarían la estructura trabajada, a través *drills* de sustitución, primero, y después de respuesta, más libres. De esta manera, se apropiarían, implícitamente, de la regla gramatical, eliminando gradualmente las fosilizaciones de la interlengua (Delattre, 1971; He, 2016; López García, 2016).

A continuación, se presentan los ejemplos utilizados en la intervención (Cuadro 2), que se produjo en seis sesiones de, aproximadamente, 5 minutos de duración, durante 4 semanas.

## Cuadro 2

Drills<sup>4</sup> utilizados en la categoría VIII

**CATEGORÍA VIII: Omisión de la preposición “a” regida por el verbo.**

**TIPO 1: DRILL DE REPETICIÓN**



P: A Javi le gusta jugar al fútbol.

(REPETID TODOS)

T: A Javi le gusta jugar al fútbol.

...

P: Sus letras preferidas están traducidas al español.

(REPETID TODOS)

T: Sus letras preferidas están traducidas al español.

...

P: Nada afecta a Concha mientras estudia japonés.

(REPETID AHORA PRIMERO LAS CHICAS Y DESPUÉS LOS CHICOS)

T: Nada afecta a Concha mientras estudia japonés.

(REPITE AHORA TÚ, ALUMNO(A) X)

**TIPO 2: DRILL DE SUSTITUCIÓN**



P: Lola y Concha dicen: A nosotras nos encanta jugar al dominó.

(HACED DE CUENTA QUE SOIS LOLA Y CONCHA: ¿A QUÉ OTROS JUEGOS OS ENCANTA JUGAR? SUSTITUID LA EXPRESIÓN POR LAS PALABRAS REPRESENTADAS EN LAS IMÁGENES)

A1: A nosotras nos encanta jugar a las cartas.

A2: A nosotras nos encanta jugar al parchís.

P: Paco y Javi dicen: A nosotros nos gusta jugar al dominó.

A1: A nosotros nos encanta jugar al bingo.

A2: A nosotros nos encanta jugar a las damas.

<sup>4</sup> Todas las imágenes utilizadas fueron retiradas de [www.google.es](http://www.google.es)

### TIPO 3: DRILL DE RESPUESTA



P: Observad los personajes de la imagen. ¿A qué les gusta jugar? (CONTESTAD A LAS PREGUNTAS DE FORMA COMPLETA, DE ACUERDO CON LAS IMÁGENES)

P: Jugar al fútbol: Alumno(a) X, ¿A qué le gusta jugar a Javi?

A: A Javi le gusta jugar al fútbol.

P: Jugar al tenis: Alumno(a) Y, ¿A qué les gusta jugar a Lola y a Concha?

A: A Lola y a Concha les gusta jugar al tenis.

P: Jugar al ajedrez: Alumno(a) Z, ¿A qué les gusta jugar a Guillermo y a su abuelo?

A: A Guillermo y a su abuelo les gusta jugar al ajedrez.

### TIPO 4: DRILL DE RESPUESTA

P: Alumno(a) X, pregunta a tu compañero: ¿A qué te gusta jugar?

P: Ahora, Alumno(a) Y, pregúntale tú a él/ella.

P: (A todos) ¿Qué ha contestado él/ella?

P= Profesor; A=Alumno(a); T=Todos

Fuente: elaboración propia

El primer *drill* (1) era común en todas las sesiones; después, alternativamente, en tres de ellas (Sesión A) se utilizaron, además, los tipos 2 y 3; en las otras tres (Sesión B), los tipos 3 y 4. De esa manera, se respetó el principio de gradación, tanto a nivel de complejidad como de mecanicidad, esto es, los últimos serían los más complejos y menos mecánicos y, por ende, más comunicativos (los *drills* de respuesta), creativos y variados (Cross, 1992).

#### 4.3. Resultados del T2 – Tras la intervención por medio de drills

Tras las seis sesiones de entrenamiento mediante *drills*, se aplicó el T2 a todos los participantes, no solo del GE (donde se aplicó ese conjunto de ejercicios cuyas características se habían estudiado con antelación y cuya aplicación y secuenciación habían sido planificadas

para disminuir la contaminación de la L1 en el aprendizaje de ELE) sino también del GC, donde, recordémoslo, no hubo intervención. Nos interesa ahora comparar los resultados entre las dos encuestas, y especialmente analizar las divergencias entre los resultados del GE y del GC en el T2.

Empezaremos por el análisis de los ítems de Elección Múltiple (EM), donde había tres alternativas de respuesta: Respuestas Correctas (RC); Respuestas por Interferencia de la L1 (RI); Respuestas Distractoras (RD). Para apreciar mejor la evolución de los resultados entre el T1 y el T2 (cf. Tabla 3), se presentan ahora separadamente, antes y después de la intervención (AI y PI), los resultados del Grupo de Control (de 15 participantes), y los de los demás participantes (GE).

**Tabla 3**

*Comparación de los resultados de T1 y T2, del GE y del GC, en la Categoría VIII, ítems de EM*

	AI		PI	
	T1=n117		T2=n114 <sup>5</sup>	
GP	GE	GC	GE	GC
N	=102	=15	=99	=15
RC	29%	29%	68%	35%
RI	64%	62%	25%	56%
RD	7%	9%	7%	9%

AI= Antes de la intervención; PI= Postintervención; T1= Test 1; T2= Test 2; GP = Grupos Participantes; GE= Grupo Experimental; GC= Grupo de Control; n = Número de Participantes.

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar por la Tabla 3, en el GE, antes de la intervención, la interferencia de la L1 había llegado al 64 % de las respuestas mientras que en el T2 afectó solo al 25 %; el porcentaje de RC aumentó de un 29 % hasta un 68 %; en ambas etapas, las respuestas distractoras se mantuvieron en el 7 %. Estos datos muestran que el uso

<sup>5</sup> Teniendo em cuenta que en esta segunda etapa de nuestra investigación (PI), tras el T1, tres participantes habían dejado el grupo, el GE contaba, en PI, con 99 alumnos (con relación a los iniciales 102, en AI).

de los *drills* resultó muy eficaz en el Grupo Experimental. De hecho, esta categoría, en el T1, había obtenido el mayor porcentaje de RI y su disminución, en el T2, estuvo a punto de alcanzar el 40 %.

Paralelamente, en el GC, de T1 a T2, las RI sufrieron un ligero descenso, del 62 % al 56 %; como el porcentaje de RD se mantuvo en los 9 %, el aumento de RC de una fase hacia otra fue proporcional, de un 6 %. Esta mejoría en las RC del GC no puede equipararse a las del GE: se trata, en nuestra opinión, de una cuestión residual, y puede atribuirse, en general, a un mejor dominio de la competencia lingüística que, naturalmente, resulta de la exposición a la lengua extranjera en el contexto de clase, entre el T1 y el T2.

El mismo argumento no sería, sin embargo, suficiente para justificar el aumento de las respuestas correctas en un 39 % en el GE. Así que la respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación fue positiva: el uso planificado de *drills* permitió paliar los efectos de la transferencia negativa de la L1 en la interlengua de los alumnos portugueses aprendientes de Español como LE, confirmando así nuestra hipótesis de trabajo.

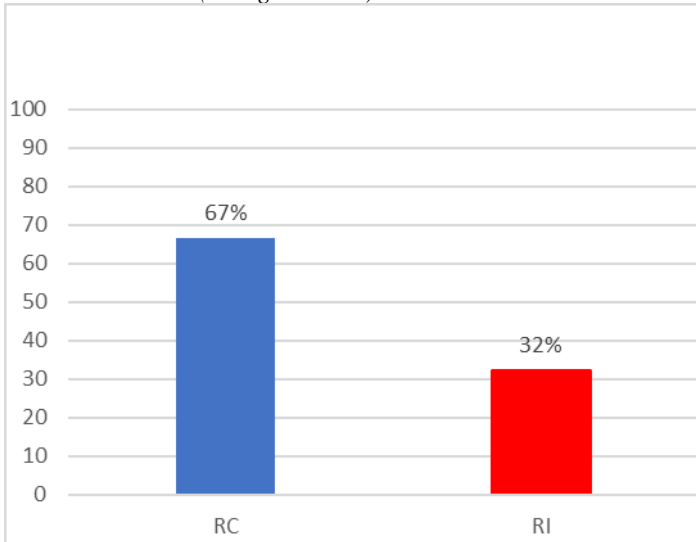
Para corroborar el impacto del uso de *drills* en el combate a la interferencia de la L1, se enfocó también la cuestión gramatical del uso, desaparición o sustitución de preposiciones regidas por verbos, ahora en relación a los resultados de los ítems de traducción (IT), novedad introducida en el T2. En este caso interesaba verificar no solo si los participantes habían mejorado sus conocimientos lingüísticos (sin contaminación de su L1, en estructuras iguales a las trabajadas directamente en clase durante la intervención) sino también si serían capaces de generalizar esa regla a contextos nuevos, simplemente por incubación auditiva, creando o desarrollando una gramática implícita de la lengua meta por medio del entrenamiento por *drills*, como se había planteado en la tercera pregunta de investigación.

La Figura 3 representa las respuestas al IT4 de los cuatro que constituían el T2, con respecto a la categoría VIII, con la siguiente

instrucción: “Traduce la frase siguiente al español: Elas jogam basquetebol”.

**Figura 3**

Respuestas del GE en el IT4 (Categoría VIII) en el T2



Fuente: elaboración propia

La Figura 3 muestra que la mayoría de los participantes del GE, tras la intervención por *drills*, no se dejó contaminar en su respuesta por el error por interferencia de la L1 tipificado como Categoría VIII, pues las RC alcanzaron el 67 % y las RI, el 32 %. Estos datos indican que el recurso programado con *drills*, por la repetición de las formas correctas en contexto, no solo contribuyó a que los participantes acertaran en ítems de EM donde antes se habían dejado contaminar por su L1, sino también les permitió acertar, por generalización, aunque inconsciente, en situaciones nuevas. Parece razonable afirmar que el uso de los *drills*, concebidos y aplicados de forma cuidada y fundamentada, estimuló en los participantes la creación o refuerzo de una gramática implícita de la lengua meta que contribuyó a eliminar la interferencia de su L1.

De hecho, el análisis de las respuestas al IT4 desvela una correspondencia con los resultados del T2 en los ítems de elección múltiple (EM), de acuerdo con la Tabla 4, ya que en ambos los tipos de

respuesta (EM e IT) hay una tendencia significativa a la disminución de la contaminación de L1 gracias al uso de este tipo de ejercicios estructurales, desechados, como se dijo, por las perspectivas didácticas más actuales (Martín Martín, 2004).

**Tabla 4**

*Porcentaje de RI en los IT y IEM del GE en el T2*

C	RI	
	IT	IEM
VIII	32%	25%

C = Categoría de errores; IT = Ítem de Traducción; IEM = Ítem de Elección Múltiple; RI = Respuesta por Interferencia de la L1.

Fuente: elaboración propia

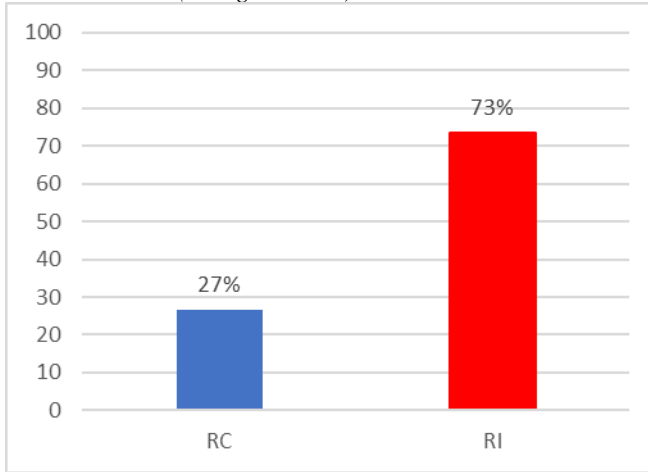
A la luz de esta misma tabla, que los porcentajes de respuestas por interferencia de la L1 (RI) del GE, en los dos tipos de ítems del T2, no hayan descendido a más del 25 % (EM) y 32 % (IT), no causa, en nuestra opinión, descrédito al beneficio del uso de los *drills*, tal y como se han planificado y ejecutado en esta investigación-acción. Por el contrario, los resultados muestran que en la preparación, concepción e implementación de estrategias didácticas hay que considerar todas las herramientas disponibles y, entre ellas, los *drills*, para mitigar y prevenir tales interferencias de la L1, que derivan, a menudo, en fosilizaciones muy difíciles de erradicar, incluso en estadios superiores de la interlengua.

Eso se confirma también si consideramos los resultados del GC en las respuestas al IT4 (Figura 4): el porcentaje de participantes del GC que siguen dejándose contaminar por su L1 llega al 73 %.



**Figura 4**

Respuestas del GC en el IT4 (Categoría VIII)



Fuente: elaboración propia

Si consideramos la diferencia de los porcentajes de RI en el ítem de traducción entre GE y GC (visible en la Tabla 5), de más de 40 %, y se añaden a los resultados de la Tabla 3, es innegable el efecto positivo del uso de *drills* en la disminución de la interferencia de la L1 en la interlengua de los participantes, lo que corrobora la hipótesis de trabajo.

**Tabla 5**

Diferencia de porcentajes de la RI en IT entre el GE y el GC

C	IT	RI	Diferencia entre GC y GE	
VIII	4	GE 32%	GC 73%	+41%

C= Categoría de error; RI = Respuesta por Interferencia de la L1; IT = Ítem de Traducción; GE = Grupo Experimental; GC = Grupo de Control.

Fuente: elaboración propia

Un año después de la intervención, se envió un breve cuestionario a las docentes responsables de las clases donde se había desarrollado el trabajo de campo, indagando si notaban todavía menor interferencia de la L1 en las producciones de los alumnos del GE, con respecto al error por transferencia negativa del portugués más frecuente en las respuestas del T1. Todas las docentes reconocieron que sí se

seguía produciendo el efecto didáctico y tres de las cuatro consideraron que ese efecto se apreciaba tanto en las competencias orales como escritas. Esa percepción no constaba en los objetivos de nuestra investigación; no obstante, creemos que esa retroalimentación confirma la eficacia, incluso a medio plazo, del uso contextualizado de los *drills* combatiendo la transferencia negativa de la L1, en este caso la omisión de la preposición “a” regida por el verbo, o el uso de otra en su lugar.

## 5. Discusión

Los resultados del presente estudio empírico corroboran las investigaciones de Arias Méndez (2011), Neta (2000), Sánchez Rodríguez (2001) o Vigón Artos (2004) en lo que se refiere a la persistencia de interferencias de L1 en la interlengua de los alumnos portugueses aprendiendo ELE, como demuestran los resultados del T1 (cf. Figura 2): once de las diecinueve categorías de errores por transferencia negativa del portugués demuestran una contaminación mínima del 30 %.

Al mismo tiempo, los resultados sitúan este trabajo en la línea de los autores que defienden una revisión de los enfoques comunicativos, mostrando que existen perspectivas con las que enriquecer esos enfoques (Polifemi, 2016; Sánchez Carrón, 2015). Se confirma, como defienden He (2016) o López García (2016), que la enseñanza de la gramática no solo es compatible con los enfoques comunicativos, sino que es necesaria y que, en este sentido, vale la pena introducir de nuevo los *drills* en la ruta de la Didáctica de las Lenguas porque su uso, realizado de manera consciente y adecuada, como se plantea la ‘Atención a la Forma’ (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1997), es útil, por ejemplo, en el combate a la interferencia de L1 en la interlengua de los alumnos.

## Conclusiones

Puede concluirse que la intervención mediante *drills* ha tenido éxito en el propósito de mitigar las interferencias de L1 en las muestras de interlengua de los encuestados, en lo que se refiere al aspecto gramatical del uso de las preposiciones regidas por el verbo. A tenor de los contundentes resultados obtenidos, cabe esperar que si aumentáramos el tiempo de contacto y la frecuencia con la que se aplicaron estos ejercicios, habría sido posible reducir todavía más este tipo de transferencia negativa de la L1 así como obtener beneficios didácticos en otro tipo de fosilizaciones gramaticales similares.

Los datos, pues, invitan a la recuperación de una herramienta que, desterrada por prejuicios didácticos o un comunicativismo extremo, puede resultar muy útil al docente de ELE, o incluso de otras lenguas extranjeras, concebida y aplicada de manera puntual, consciente, programada y fundamentada, tal como se ha intentado hacer en nuestra intervención. Para ello, es importante que ese tema vuelva a discutirse en la Didáctica de las Lenguas: si el uso planificado de los *drills* promueve la subcompetencia lingüística de los alumnos, contribuye, por lo tanto, en sentido lato, a mejorar la competencia comunicativa.

## Bibliografía

Alonso Rey, M. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de P/LE-HE. *Estudios Portugueses*, 4, 11-38.

Arias Méndez, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa – Fundamentos y metodología*. México D. F.: Paidós.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Baralo Ottonello, M., & Estaire, S. (2012). Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(11), 210-222. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Corder, S. (1967). *The significance of learner's errors*. IRAL, V, 161-170.

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.

Cross, D. (1992). *A practical handbook of language teaching*. New York: Prentice Hall.

Cruz, M. (2004). Diccionario de falsos amigos portugués-español: propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso hablantes. In M. A. Castillo Carballo (Coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español* (pp. 632-636). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Delattre, G. (1971). Les différents types d'exercices structuraux. In P. Delattre (Org.), *Les exercices structuraux pour quoi faire?* (pp. 15-36). Paris: Hachette.

Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Espanhol – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Secundário (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Doughty, C. y Williams, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers.

Fernández Martín, E. (2012). La investigación-acción. In J. Quintanal Díaz, & B. García Domingo (Coords.), *Fundamentos básicos de Metodología de Investigación Educativa* (pp. 135-146). Madrid: Editorial CCS.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e Prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Foncubierta Muriel, J., & Fonseca Mora, M. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 28, 11-42. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>

He, X. (2016). An Action Research on improving non-english majors' english writing by Basic Sentence Pattern Translation Drills. *English Language Teaching*, 9, 142-147. doi:10.5539/elt.v9n1p142

Long, M. H. (1997). *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*. The McGraw-Hill Companies.

López García, N. (2016). *Descripción, análisis y valoración de la metodología de preescritura y escritura en los Cuadernos Rubio destinados a Educación Infantil* (Trabajo de Grado). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

Mariel Ferreiro, G., & Moreno Trillo, V. (2016). Investigación Acción acerca del tratamiento del error y sesión de feedback en el espacio curricular de expresión oral: Lengua III, de un profesorado de inglés del nivel superior de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 28, 69-85. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54086/49476>

Martín Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL.

Martín Peris, E. et al. (2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Martínez Agudo, J. (2004). *Transferencia Lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Mira, A. (2003). *Primeira impressão tida do professor – Aspecto não-verbal – e processo pedagógico*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Mira, A., & Mira, M. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras: metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspetiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora.

Neta, N. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués. *Cuadernos Cervantes – Especial “Lingüística Contrastiva” (aplicada a la enseñanza de E/LE para alumnos alemanes, franceses, ingleses, italianos, suecos y portugueses)*, 29, 46-56. Recuperado de [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html)

Nunes, E. R., Mira, A. R., y Pérez Parejo, R. (2020). Uma reflexao teorica sobre os drills e a sua evolucao na programacao do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma mais valia para a competência comunicativa. *Sensos-e*, 7(2), 60-71. doi:10.34630/sensose.v7i2.3667

Pacheco, L., & Sá, D. (2013). *Endirecto.com 4*. Porto: Areal Editores.

Paulston, C., & Bruder, M. (1976). *Teaching english as a second language: Techniques and procedures*. Massachusetts: Winthrop Publishers. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED153499.pdf>

Polifemi, M. (2016). Os diálogos possíveis entre metodologias de ensino de inglês como língua estrangeira e teorias de aprendizagem. *The ESPECIALIST*, 37, 79-98. Recuperado de : <https://www.researchgate.net/publication/313888323>

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

Romero Gualda, M. (2014). Presentación. *Monografías Marco ELE, 18, Tendencias actuales en la investigación en ELE*. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/18/tendencias-investigacion-ele.pdf>

Sánchez Carrón, I. (2015). *Revisión crítica del enfoque comunicativo: Estudio de casos de enseñanza de Español a inmigrantes en Extremadura*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Sánchez Rodríguez, J. (2001). Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español en alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje). *Forma – Formación de formadores*, 2, 85-100.

Selinker, L. (1971). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.

Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x>

Vigón Artos, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a estudiantes lusófonos, In M. A. Castillo Carballo (Coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español* (pp. 903-913). Sevilla: Universidad de Sevilla.





## *Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ*\*

### *Perspectives on war and exile from Children's and Youth Literature*

**Francesc Rodrigo Segura**

Universitat de València

[francesc.rodrido@uv.es](mailto:francesc.rodrido@uv.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0003-3937-9946>

**DOI: 10.17398/1988-8430.36.281**

Fecha de recepción: 02/03/2022  
Fecha de aceptación: 02/15/2022



Rodrigo Segura, F. (2022). *Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ*. *Tejuelo*, 36, 281-314.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.281>

\* Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación *Espacios de innovación en educación literaria: alfabetización y diversidad en la formación de lectores*. UV – SFPIE\_PID-1642393 de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València.

**Resumen:** En este artículo se presenta el proyecto *Miradas sobre la guerra y el exilio en la LJJ*. Se trata de una experiencia de educación lectora y ética llevado a cabo en la asignatura de Formación Literaria para Maestros del Grado de Educación Primaria. Sus ejes esenciales son el paradigma de la educación literaria como modelo de formación de los futuros maestros, su desarrollo mediante la metodología de ABP y la reflexión sobre la función social de la literatura para la educación para la paz y la justicia. Entre sus características destacan el desarrollo integrado de las competencias específicas de la materia y de competencias profesionales (digital, innovación y creatividad, ética y compromiso social, etc.), la atención al ODS 16, el trabajo cooperativo de los estudiantes y la utilización de las TIC para crear productos multimodales a partir de las lecturas. Para evaluar la práctica, se exponen los resultados y las conclusiones extraídas a partir del análisis de dos instrumentos cualitativos (las conclusiones de las memorias de los equipos y las reflexiones individuales). Se recogen evidencias sobre los aprendizajes realizados y las valoraciones del alumnado sobre la aplicabilidad futura de las lecturas, las actividades y los recursos generados en el proyecto.

**Palabras clave:** literatura infantil y juvenil; educación para la paz; aprendizaje basado en proyectos; formación del profesorado; Educación Primaria.

**Abstract:** This article presents the project “Perspectives on war and exile in the children's and youth literature”. It consists of an experience of reading and ethics education carried out in the subject of Literary Training for Teachers of the Primary Education Degree. Its essential axes are the paradigm of literary education as a model for training future teachers, its development through the Project-Based Learning methodology and the reflection on the social function of literature for education for peace and justice. Its characteristics include the integrated development of the specific skills of the subject and the development of professional skills like the digital, innovation and creativity, ethics, and social commitment, as well as the attention to SDG 16, the cooperative work of students and the use of ICT to create multimodal products from the readings. To evaluate the practice, are presented the results and conclusions obtained through the analysis of two qualitative instruments, conclusions from team reports and individual reflections. Finally, evidence is collected on the lessons learned and on the students' evaluations about the future applicability of the readings, activities and resources generated in the project.

**Keywords:** children's and youth literature; peace education; project-based learning; teacher training; Primary Education.

# **I**ntroducción

Los estudios de Magisterio y, en concreto, la formación lectora y literaria de los futuros maestros y maestras se encuentran ante el reto de adaptarse a las necesidades que la sociedad actual les tiene encomendados. En primer lugar, se precisa favorecer un cambio metodológico en el proceso educativo desarrollando propuestas capaces de enlazar la reflexión teórica con la práctica. Se trata de desarrollar las competencias profesionales para conseguir aprendizajes pertinentes y significativos ajustados a las vivencias y a la realidad próxima de los estudiantes y conectados con el desarrollo futuro de su labor docente. El segundo reto consiste en diseñar escenarios y prácticas educativas a través del trabajo colaborativo de estudiantes y docentes. Para ello se debe favorecer la integración de las materias para superar la tradicional separación de los saberes y proponer proyectos o tareas que permitan abordar de manera globalizada temáticas de interés social. De esta manera los proyectos de educación literaria contribuyen a una formación integral e interdisciplinar de los futuros docentes, ya que incorporan a sus conocimientos literarios una concepción pedagógica amplia, tal y como proponen Núñez, Cea y Silva (2019).

## 1. La educación literaria como paradigma teórico

Desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura se cuenta con un paradigma teórico sólidamente establecido, el modelo de educación literaria que -en las últimas décadas- ha cobrado una gran importancia. Diversos investigadores e investigadoras han reflexionado sobre sus implicaciones para la elaboración de propuestas metodológicas en las distintas etapas educativas (Cassany *et al.*, 1993; Colomer, 1991, 2005; Mendoza, 2004, Ballester 1999, 2015; Ballester e Ibarra, 2016, 2020). De acuerdo con este marco teórico, la formación de los futuros docentes contempla tres aspectos básicos (Ballester, 2015): adecuar su preparación pedagógica general al campo específico de la literatura, revisar críticamente las programaciones educativas y buscar el modelo de formación conveniente para enseñar literatura en el aula en función de los objetivos concretos de cada etapa. Cabe destacar que este paradigma requiere del uso metodologías activas y participativas -tales como los proyectos o secuencias didácticas- que favorecen los objetivos formativos de recepción y producción literarias (Díaz-Plaja, 2013).

## 2. Claves metodológicas para la formación literaria de los futuros docentes

A continuación, planteamos algunas claves metodológicas de este paradigma que se han tenido en cuenta en la elaboración de este proyecto. La primera clave es “*Potenciar la relación entre la educación literaria y la interculturalidad como una herramienta valiosa en la educación para la paz*”. Este aspecto figura entre las líneas de trabajo del grupo de investigación ELCiS<sup>1</sup> que defiende la necesidad de conectar la educación literaria con la interculturalidad. De esta manera, tal y como subrayan Ibarra y Ballester (2010), se contribuye a la

---

<sup>1</sup> Esta investigación se enmarca en las líneas de trabajo del grupo ELCiS (Educación lectora, literaria, lingüística, cultura i sociedad/Reading Literacy, Literary and Linguistic Education, Culture and Society) de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Referencia GIUV 2018-439.

construcción de una ciudadanía activa y crítica, mientras se aborda la enseñanza de la literatura desde una perspectiva inclusiva. Así pues, a través de la lectura de las obras seleccionadas, los estudiantes acceden de manera directa a la realidad de otras culturas y valoran de manera positiva la diversidad lingüística y cultural. La clase de literatura, por tanto, se convierte en un espacio de diálogo y de comunicación que facilita el acceso y el conocimiento profundo de otras realidades y otras culturas como medio para el desarrollo de una competencia intercultural. Además, este enfoque integrador de la literatura hace posible abordar en las aulas los diferentes tipos de diversidad: la intercultural (situación de los países en guerra), la social (discriminación de minorías étnicas, emigración por causas políticas, de pobreza o hambre) y de género (doble discriminación de las mujeres y las niñas en los campos de refugiados).

La segunda clave metodológica es la de *“Contribuir, desde la formación literaria, al aprendizaje lingüístico del alumnado, a potenciar un aprendizaje significativo que facilite la comprensión y producción de textos literarios y a desarrollar una competencia comunicativa global y una sólida formación “cultural”*. Desde esta premisa, el desarrollo de la competencia literaria se relaciona directamente con la mejora de la competencia comunicativa mediante la integración, en los proyectos, de las habilidades lingüísticas básicas (escuchar-hablar-dialogar y leer-escribir). Se pretende, así, incrementar la competencia discursiva del alumnado mediante la lectura, el análisis y el comentario crítico de las obras seleccionadas. Este enfoque comunicativo de la literatura (Bordons, 2011, pp. 72-73) facilita el contacto con una gran variedad de tipologías textuales para elaborar propuestas en las que la literatura se convierte en eje vertebrador de experiencias globalizadoras o interdisciplinarias. Aspecto que contribuye a realizar un aprendizaje significativo de la literatura en la línea apuntada por Reyzábal y Tenorio (1992), autores que subrayan la importancia de enlazar la literatura con los conocimientos, las experiencias previas e intereses de los estudiantes para reforzar su carácter vivencial, aumentar la motivación hacia el hecho literario y suscitar el goce “intelectual y emocional”. Por estas razones, el corpus de las lecturas seleccionadas ofrece un enfoque interdisciplinar de la

literatura, al estar relacionadas con contenidos y competencias de otras materias: ODS, Ciencias Sociales (situación geográfica, historia de los países en conflicto, etc.), Ética (Derechos Humanos y de la Infancia, situación de los refugiados, conocimiento de organismos internacionales, como ACNUR, las ONG, etc.). De esta manera se contribuye a convertir al estudiantado en ciudadanos críticos y sensibles ante los problemas de la sociedad que le ha tocado vivir.

Como última clave metodológica, se plantea “*Partir de una concepción amplia del concepto de competencia lectora y literaria que incluya las dimensiones audiovisual y digital para hacerla más acorde con las características de la comunicación de la sociedad actual avanzando así en la alfabetización mediática de la era transmedia*”. En relación con este aspecto, se contemplan los factores que modifican y condicionan la noción de la lectura literaria en la actualidad: el impacto de los nuevos soportes, la diversidad de sujetos y de prácticas lectoras, y la relación con el tejido institucional académico (escuela, bibliotecas, etc.) y social (lectura en redes). Estos elementos, según Hernández-Ortega *et al.* (2021), revolucionan el concepto tradicional de lectura, crean un nuevo ecosistema del libro y sirven como elemento de motivación para el alumnado. Por tanto, se debe abordar esta diversidad de lecturas y contextos para atender a los procesos de recepción, interacción y producción, fomentar la capacidad de analizar cualquier tipo de producción y profundizar en la utilización y enseñanza de estos modos de comunicación (Pérez, 2020). En este sentido, cobra especial relevancia el fenómeno de la multimodalidad, definido por Dressman (2019) como la combinación de múltiples modos sensoriales y comunicativos (vista, sonido, fotos, vídeos, música, etc.), que producen significado en un mensaje determinado.

Por otra parte, la implantación de las TIC en la promoción lectora tiene una doble consecuencia: por un lado, las prácticas lectoras y el trabajo conjunto entre educadores y educandos se han visto favorecido y, por otro, permite diseñar secuencias didácticas y proyectos que hacen más motivador el trabajo de todos los implicados. Tal y como afirma Monar (2014, p. 40), en los últimos años, se ha avanzado notablemente en el campo de las prácticas lectoras

con el uso de las nuevas tecnologías y las propuestas y recursos son muy variados: narrativas *transmedia*, lectura digital, poesía oral improvisada, *podcasts*, vídeopoemas, etc. En este proyecto se propone la elaboración de un *booktrailer* sobre las obras de LIJ seleccionadas y se plantea el uso de las redes sociales (*youtube*) para su difusión. Se trata de prácticas que están dentro del ámbito de la LIJ 2.0 (Rovira-Collado *et al.*, 2021) porque suponen la participación de los lectores en la difusión de la lectura y su realización también está relacionada con el uso de otros instrumentos de Internet como blogs, wikis, redes sociales, repositorios de imágenes y de vídeo. Estas prácticas contribuyen a aumentar la capacidad para la lectura hipertextual (literaria y digital) ampliado las capacidades y saberes de los participantes mediante la creación de un producto digital y multimodal.

### 3. La metodología de ABP para la enseñanza de la Literatura

Entre las propuestas de innovación educativa del siglo XXI, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se consolida como una fórmula colaborativa global en la que pueden integrarse distintas asignaturas y aprendizajes, con gran repercusión en la etapa de Educación Primaria y Secundaria. Junto a propuestas similares, basadas en el uso de metodologías activas (trabajo por tareas, aprendizaje basado en problemas, talleres de creación literaria, etc.), tienen en común que sitúan al estudiante como protagonista de la actividad docente, al plantear experiencias que facilitan el desarrollo integrado de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales o en valores) y de las competencias transversales (TE, aprender a aprender, autonomía, uso de las TIC, etc.). Además, aumentan el factor motivacional y evitan, así, algunos de los problemas que persisten en algunos modelos de enseñanza más tradicionales.

Por otra parte, tal y como se ha explicado anteriormente, la incorporación de las nuevas tecnologías a los proyectos de lengua o literatura tiene, según Margallo (2012), las siguientes ventajas: potenciar la proyección social de la lectura literaria, favorecer la creación de vínculos entre comunidades de lectores, dar auditorio a las

producciones del alumnado y proporcionar instrumentos que enriquecen su diseño. La creación de productos multimodales, a partir de la lectura de las obras, y su difusión en redes sociales permite enlazar esta revolución tecnológica con la educación literaria (Dueñas-Lorente, 2013).

#### **4. El papel esencial de la LIJ en la formación de los docentes**

Uno de los principios fundamentales de la educación literaria es que se basa en la conexión directa de la obra y del mismo lector con una tradición literaria, con las diversas tipologías textuales o géneros, y las técnicas y recursos que usa la literatura como elaboración artística. Por lo tanto, la actividad principal en cualquier etapa educativa será siempre el contacto directo de los estudiantes con las obras con los objetivos de ampliar su competencia literaria y de crear hábitos lectores sólidos y permanentes. En el desarrollo inicial de esta competencia, la LIJ juega un papel esencial ya que permite ofrecer a niños y jóvenes una propuesta de textos sugestivos, actuales y clásicos, capaces de dar una respuesta válida a las expectativas de lectura del joven discente (Cerrillo, 2016). De ahí el papel positivo que desempeña la LIJ para conseguir que la lectura sea una actividad que vaya más allá de lo estrictamente académico, puesto que su función principal es la de crear un punto de unión afectiva entre el lector y un texto que ha sido creado para él y ella y con una voluntad estética explícita.

Por otra parte, las temáticas seleccionadas conectan con los intereses de los jóvenes lectores puesto que se tratan de obras que pueden dejarles una huella emocional importante. Aspecto que será valorado positivamente por el alumnado. De esta manera, los elementos del ecosistema lector del alumnado (temáticas, espacios, sensaciones, mediación de las personas adultas, etc.) contribuyen eficazmente a promover el hábito lector y a desarrollar su competencia literaria. Así lo defienden Álvarez *et al.* (2021, p. 24), en las páginas de esta revista cuando afirman que “la emoción y el 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”.

Atendiendo a estas funciones, los criterios utilizados para elaborar el corpus de lecturas del proyecto son:

1. La temática: una mirada sobre las guerras, el exilio y la situación de los refugiados a través de la LIJ.
2. La calidad literaria de las obras, incluidas en los catálogos de las principales editoriales, algunas de ellas con premios importantes y/o recomendadas por organismos referentes en la educación para la paz.
3. Dado que el valenciano (catalán) es la lengua de la docencia de esta asignatura, preferentemente se han seleccionado lecturas en esta lengua, aunque también se eligieron algunas obras en castellano.
4. Actualidad: obras publicadas entre el año 2000 y el 2019.
5. Un corpus heterogéneo en cuanto a géneros literarios.
6. Respecto a las edades, se opta preferentemente por lecturas destinadas a primaria, aunque también se han seleccionado obras infantiles y novelas juveniles.

En referencia a la elaboración de las propuestas de actividades a llevar a cabo en las aulas a partir de las lecturas seleccionadas por cada equipo, se ha optado por un necesario pluralismo metodológico que garantice la diversificación de las tareas, a partir de la propuesta siguiente:

**Tabla 1***Tipologías de lectura en el aula*

TIPOLOGÍAS DE LECTURA EN EL AULA		
LECTURA INDIVIDUAL DE UNA OBRA	LECTURA COLECTIVA DE UNA OBRA	LECTURA DE UNA SELECCIÓN DE TEXTOS
Objetivo: fomentar el placer lector	Objetivo: aumentar la competencia literaria	Objetivo: lecturas con una finalidad práctica determinada
Lecturas seleccionadas por el alumnado a partir de diversas posibilidades.	Lectura seleccionada por el docente a partir de criterios de formación literaria previos.	Selección del docente a partir de intereses concretos.
Lectura individual a casa o a clase (hora de lectura)	Lectura colectiva compartida en la clase. Dirigida con la mediación del docente. A realizar en clase (lectura compartida) y en casa (lectura individual). En el aula (o en la biblioteca) se programan momentos para la lectura y la reflexión compartida.	Selección de textos según: - Géneros (antología poética, fragmentos teatrales, selección de cuentos, etc.). - Temáticas (relacionadas con los proyectos a desarrollar).
Evaluación: -Tareas valorativas, de reflexión individual - Club lector - Tablero de recomendaciones - Actividades de creación	Evaluación: - Cuestionarios - Hojas de control - Registro lector - Pruebas orales o escritas - Actividades de valoración final grupal - Actividades de creación	Evaluación: -Actividades de comentario de texto -Actividades de relación de contenidos y materias - Actividades de creación - Talleres literarios - Proyectos globalizadores

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a la evaluación de la educación literaria, consideramos que se deben introducir cambios importantes para ir más allá del modelo tradicional basado en el “control de lectura”. Así pues, las prácticas e instrumentos han de ser variados, para evaluar las actividades hechas dentro y fuera de clase, atender a objetivos reales y responder de manera efectiva a este enfoque comunicativo y competencial del área. Además, mediante las tareas se han de evaluar las habilidades de expresión oral y escrita (incluidas en lo que entendemos como competencia literaria). Por tanto, tal y como señalan Cassany *et al.* (1994, pp. 506-507), las propuestas han de ser bastante globales y estar relacionadas con la comprensión, la interpretación, el comentario de texto y la creación de textos. Se deben

incluir cuestiones y tareas interpretativas, donde se pida al alumno/a que opine, que valore, que relacione elementos de la obra con su realidad personal y su conocimiento del mundo. Se deben introducir, también, tareas creativas para que la literatura se convierta en excelente medio de expresión de las ideas, pensamientos y sentimientos del alumnado.

**Tabla 2**

*Tipologías de actividades de evaluación*

TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	
Actividades previas (crear expectativas e invitar a la lectura)	
Actividades de comprensión lectora	Actividades de análisis textual y comentario de texto
Actividades de reflexión y valoración personal y grupal	Actividades de creación literaria

Fuente: elaboración propia

## 5. La educación para la paz

La paz es un derecho básico, la seguridad que entrega la estabilidad social y acceder a instituciones justas y sólidas, pero no todas las todas las comunidades del mundo pueden acceder a él ya que los conflictos y la inseguridad son realidades que se viven en gran parte del mundo. Por ejemplo, en 2018 el número de personas que huían de guerras y persecuciones superó los 70 millones; se trata de la cifra más alta registrada en casi 70 años. Cifra que, lamentablemente, sigue aumentando a causa de los conflictos que se han ido gestando en los últimos meses. Mantener a nuestro alumnado informado de este hecho es un aspecto importante en su formación, porque la garantía de un mundo pacífico y justo todavía es una tarea pendiente. Por estas razones, la educación para la paz ha de convertirse

en un tema trascendental para el futuro de la educación, tal y como se describe en el ODS 16: *Promover la paz, la justicia y las instituciones sólidas*.

Desde la escuela, esta educación para la paz debe realizarse siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, que pretende que las instituciones educativas asuman el reto de que el derecho formal de la paz se convierta en un derecho real. Hirmas y Carranza (2009) defienden que esta formación se debe hacer a través de los valores de la justicia, la equidad, la libertad, la igualdad o la verdad. Por tanto, la función principal de la educación por la paz es la formación de una sociedad formada por individuos activos y críticos, que estén comprometidos con los valores democráticos. Por estas razones, desde la legislación educativa se insiste en la necesidad de una educación para la ciudadanía y en los valores democráticos; así figura en las últimas leyes y decretos en que se regulan las áreas transversales, que incluyen la educación para la paz y que deben abordarse desde todas las áreas del currículum.

En otro orden de cosas, la relación entre educación para la paz y educación literaria resulta evidente puesto que el hecho literario contribuye a formar íntegramente la personalidad del ser humano y contempla cuatro dimensiones (Badia y Cassany, 1994): *estética, cultural, lingüística y ética*. Es a través de la dimensión ética que la literatura proyecta los valores de una sociedad y permite reflexionar sobre temas sociales para desarrollar el espíritu crítico. También es transmisora de cultura y tiene una función liberadora y gratificante para el escritor y los lectores. Y, además:

[...] Sin embargo, la literatura todavía es mucho o más, es una de las formas de humanizar el hombre y la mujer. De dar sentido y configuración al caos que llevamos adentro y que existe afuera. Todavía hoy la palabra, la literatura, la creación es uno de los grandes elementos de acceso a la imaginación y, también, “una fuente de rebelión o disidencia contra el poder y contra la muerte” (Ballester, 2015, p. 100).

Esta función social y ética de la educación literaria contribuye a desarrollar dos de los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI –“*el saber ser y saber estar*”- (Delors, 1996) ya que hace posible aprovechar la posibilidad que ofrecen los textos literarios para conocer de primera mano las experiencias dramáticas de las guerras y de sus consecuencias, el exilio y la situación de los refugiados, aspecto -lamentablemente- de gran actualidad. Por eso coincidimos con Selfa et ali. (2020, p. 198) en que “la didáctica para la paz emerge con fuerza desde el momento en que es el propio lector el que siente las desgracias de quienes protagonizan las lecturas como desdichas propias. La búsqueda de un mundo mejor y la resolución de los conflictos son las vías que el joven lector percibe como las únicas para superar las diferencias”. Finalmente, como propone Aguilar-Ródenas (2020), la DLL ha de incluir aquellas teorías y prácticas que producen transformación en el estudiantado favoreciendo la educación literaria en su formación como maestros. Así, las asignaturas de LIJ pueden convertirse en la palanca de su transformación identitaria construida, desde su propia historia como lectores (Duszynski, citado por Aguilar, 2020).

## **6. Método**

### **6.1. Justificación, objetivos e hipótesis**

“*Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ*” es un proyecto de educación literaria y ética realizado en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria. Su finalidad básica es desarrollar y potenciar la función social de los textos literarios en relación con la temática de la educación para la paz y la justicia. La lectura y el análisis de las obras seleccionadas constituye la base para elaborar actividades a llevar a cabo en las aulas de primaria. De esta manera, se contribuye a aumentar la competencia lectora del alumnado, se fomenta el placer por la lectura y se desarrolla la competencia ética, trabajando algunos de los pilares fundamentales de la educación actual, desde una dimensión individual –de reflexión personal- hasta el debate colectivo.

## Competencias:

- Aprender a ser y a pensar: con valores como el autoconocimiento, la autoestima, las emociones, el diálogo, etc.
- Aprender a actuar de manera autónoma y coherente (autonomía, cultura del esfuerzo, responsabilidad, etc.).
- Aprender a convivir (empatía, habilidades sociales, solidaridad, resolución de conflictos, mediación, convivencia, etc.)
- Aprender a ser ciudadanos responsables en un mundo global (justicia, igualdad, libertad, equidad, etc.).

## Objetivos:

1. Potenciar la relación entre la educación literaria y la interculturalidad como una herramienta para la paz, que permite abordar la diversidad desde el punto de vista de la inclusión.
2. Contribuir, desde la formación literaria, al aprendizaje lingüístico y ético del alumnado para ampliar su competencia comunicativa global y contribuir a una formación cultural integral.
3. Elaborar un corpus de obras de la LIJ que aborden las temáticas planteadas.
4. Leer, analizar y comentar críticamente las obras seleccionadas.
5. Diseñar actividades adecuadas a la etapa de Primaria.
6. Utilizar las TIC para la promoción lectora: elaborar productos multimodales y utilizar las redes sociales para la educación literaria.

Hipótesis: la lectura de textos de la LIJ es un medio válido para trabajar la didáctica de la paz ya que contribuye a una formación integral de las personas desarrollando la competencia ética, la solidaridad y la empatía y permite aumentar la motivación por la lectura.

## 6.2. Metodología investigadora

Para responder a esta hipótesis se utilizará el método de la investigación-acción colaborativa o investigación cooperativa dentro del modelo socioconstructivista (Guba y Lincoln, 2000), que persigue la construcción conjunta del conocimiento y del saber ligado a la práctica educativa. Sus bases teóricas son la investigación-acción (Freire, 1975; Latorre, 2003); la co-investigación (Arnal *et al.*, 1992) y la co-construcción del conocimiento. La adopción de este método deriva de la constatación que, desde el ámbito específico de la DLL, el paradigma cualitativo responde al acuerdo generalizado de que la investigación en esta área no puede ser meramente descriptiva, sino que debe enfocarse hacia la práctica, hacia la comprensión y la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camps, 2012). La utilización de una metodología de carácter crítico, mediante la investigación en la acción, permite profundizar en el análisis de las prácticas para mejorarlas y atender de manera prioritaria a la interrelación entre el enseñante, el aprendiz y la materia objeto de enseñanza, en lo que se denomina el sistema didáctico (Engeström, 1987), en consonancia con las actuales líneas de investigación en el campo de la DLL (Camps, 2012). Recordemos que Mendoza (2011) defiende que la investigación-acción, junto con las opciones etnográficas y la observación participante, constituyen las opciones de investigación más adecuadas en las áreas de didáctica para que la investigación emerja realmente de las mismas aulas y que constituya “*a quiet methodological revolution*”, en palabras de Denzin y Lincoln, citadas en Mendoza, 2001, p. 31.

## 6.3. Contexto y muestra

La experiencia se ha realizado en la asignatura de Formación Literaria para maestros en dos grupos de 2º curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en el primer cuatrimestre del curso 2019/2020. Se ha seleccionado como muestra el grupo de 2º A, compuesto por 42 alumnos organizado en siete equipos.

## 6.4. Desarrollo de la investigación: fases del proyecto y actividades

### Fase I Motivación

#### Actividad 1

El proyecto se inicia con el visionado de la película-documental *El viaje del ASTRAL* del programa *Salvados* de Jordi Evolé.

<https://www.youtube.com/watch?v=23KJtgvb2hg>

Otra manera de iniciar en proyecto puede ser a partir de la proyección de la película "Mediterráneo" (2021) del director Marcel Barrena. Se trata de una historia de supervivencia, basada en hechos reales, que narra la tragedia de los inmigrantes que se juegan la vida navegando en condiciones extremas.

Preguntas para el debate:

- ¿Cuántas guerras existen en la actualidad en el mundo?
- ¿Por qué existen tantas personas que buscan refugio huyendo de sus países?
- ¿Cómo afecta a la vida de niños y jóvenes?, ¿cómo es la vida en un campo de refugiados?
- ¿Qué puede esperar de la vida un niño o niña que lo ha perdido todo y ha huido de su país?
- ¿Cuál ha de ser la respuesta de los países desarrollados ante este problema humanitario? ¿Y cuál es la función de la escuela?
- ¿Debemos plantear estos temas en las clases de primaria?
- ¿Conocéis alguna obra literaria que aborde esta temática?

### Fase II Documentación

#### Actividad 2

Buscar obras de LIJ (novelas, álbumes ilustrados, obras teatrales o poemas) que aborden las temáticas de la guerra, del exilio o la situación de los refugiados. Para seleccionar la bibliografía se parte de los criterios anteriormente explicados y se ofrecen las siguientes fuentes:

- a) Bibliografía sobre el tema.



- b) Enlaces a catálogos de editoriales valencianas (Tàndem, Bromera, Perifèric, etc.) y nacionales (Kalandraka, SM, Santillana, etc.).

## Bibliografía recomendada:

### Guía de la LIJ

[http://www.bne.es/es/micrositios/guias/literatura\\_infantil/resources/docs/guia\\_completa.pdf](http://www.bne.es/es/micrositios/guias/literatura_infantil/resources/docs/guia_completa.pdf)

### Catálogo de lecturas Associació de Mestres Rosa Sensat

<https://www.rosasensat.org/biblioteca/>

La paz y la guerra en la LIJ <https://www.pinterest.com/raletsllibres/la-pau-i-la-guerra-llibres-infantils/>

### Monográfico revista Imaginaria

<http://www.imaginaria.com.ar/12/8/destacados.htm>

### Selección club Peques lectores

<http://www.clubpequeslectores.com/2015/09/libros-infantiles-juveniles-para-la-paz.html>

### Sobre el drama de los refugiados

<http://elasombrario.com/10-libros-para-explicar-a-los-ninos-el-drama-de-los-refugiados/>

### Selección de poemas sobre la paz

<https://www.guiainfantil.com/articulos/celebraciones/poemas-cortos-sobre-la-paz/>

### Cuentos para educar en la paz y para la paz. Maria Bassas Bullich

<http://www.escolacristiana.org/premisarmengolmir/Treballs/Contespereducareniperlapau/Contespereducareniperlapau.pdf>

### Actividad 3

Cada alumno/a realiza la lectura de la obra elegida y rellena la ficha explicativa con los motivos de su elección.

**Tabla 3**

*Ficha de selección de obras*

Ficha 1 Selección obras	
Título de la obra – Autor/a – Editorial	
Imagen portada	Género LIJ
	Resumen
	Motivos de la selección

Fuente: elaboración propia

### Fase III Análisis de las obras

#### Actividad 4

En grupo, se seleccionan dos de las lecturas individuales para su análisis y comentario crítico. Se han de analizar los aspectos referidos al contenido (ideológico, cultural, estético, etc.), pragmático (destinatarios, paratextos, circuito lector, etc.), discursivos (propias de cada género) y los principales recursos retóricos utilizados.

Para realizar el análisis de cada género literario, se utilizarán los modelos del libro *La literatura per a infants i joves en catalá* de Gemma Lluch y Caterina Valriu:

- Narración (pp. 26-47). Esquema de análisis de un libro narrativo (pp. 47-49).
- Teatro (pp. 59-71). Esquema de análisis de una obra teatral (p. 71).
- Libro ilustrado (pp. 72-78). Esquema de análisis del álbum ilustrado (pp. 78-79).

## Actividad 5

Selección de una de las dos obras anteriores y elaboración en equipo un *booktrailer*.

**Tabla 4**

*Ficha Guion booktrailer*

Ficha 2 Guion <i>booktrailer</i>	
Título libro	
Enlace <i>youtube</i>	
Selección de imágenes	
Selección de la música	
Textos escritos	
Textos orales	
Duración	

Fuente: elaboración propia

## Fase IV Propuestas didácticas

### Actividad 6

A partir de las dos lecturas seleccionadas se ha de realizar una propuesta de actividades para un curso de primaria completando la ficha 3. Para ello:

- Se han de seguir las orientaciones de los cuadros: *Tipologías de lectura en el aula* y *Actividades para evaluar las lecturas*.
- Las actividades han de atender a los objetivos y características del modelo de educación literaria y a las exigencias del currículum del curso seleccionado.

**Tabla 5**

*Ficha propuesta de actividades*

Ficha 3 Propuesta de actividades				
Curso:	Título de la obra:		Autor/a	
Descripción de las actividades	- Antes de la lectura - Durante la lectura - Después de la lectura			
Objetivos educación literaria	Competencias	Contenidos	Criterios evaluación	Instrumentos evaluación
Materiales y				

recursos	
Temporalización	

Fuente: elaboración propia

## Fase V Exposición

### Actividad 7

Exposición oral del proyecto en clase.

### Actividad 8

Visionado de los booktrailers.

### Actividad 9

Difundir los productos añadiendo los enlaces a la página web del centro.

## Fase VI Conclusiones

### Actividad 10

Redactar en equipo las valoraciones personales y las aportaciones pedagógicas del proyecto.

### Actividad 11

Asamblea final de valoración del proyecto.

## 6.5. Evaluación del proyecto

**Tabla 6**

*Evaluación del proyecto*

<b>Instrumentos de evaluación</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Valor del proyecto</b>
1. Memoria escrita	60%	
2. Exposición	30%	25% de la nota de la asignatura
3. Booktrailer	10%	

Fuente: elaboración propia

## Tabla 7

### Memoria escrita

#### Guion

1. Índice
2. Introducción teórica: literatura y educación por la paz
3. Fichas lecturas individuales
4. Fichas de análisis de dos obras
5. Ficha del *booktrailer*
6. Actividades para el aula
7. Conclusiones: valoraciones personales y aportaciones pedagógicas
8. Bibliografía

Fuente: elaboración propia

## 7. Resultados y discusión

### 7.1. Corpus de las obras seleccionadas

A continuación, relacionamos el listado de libros seleccionados los equipos. En total resulta un corpus de 40 obras.

#### Tabla 8

##### Lecturas del Equipo 1

LECTURAS EQUIPO 1				
TÍTULO	AUTOR/A	AÑO	EDITORIAL	GÉNERO/EDAD
<i>El soldado y la niña</i>	Jordi Sierra i Fabra	2003	Destino	Novela juvenil (9-14 años)
<i>L'Últim Vaixell</i>	Gemma Pasqual	2005	Voramar	Novela juvenil (A partir de 12 años)
<i>¡Al furgón!</i>	Henri Meunier Nathalie Choux	2011	Takatuka	Álbum ilustrado (A partir de 5 años)
<i>10.193 Escuma de mar</i>	Manel Joan i Arinyó	2010	Perifèric	Novela juvenil (A partir de 12 años)
<i>Conte de riure, conte de plorar</i>	Joles Sennell	2005	El Vaixell de Vapor	Narrativa breve (8-10 años)
<i>¡Oh, la guerra, qué disparate!</i>	Jordi Voltas	1987	La Galera	Teatro (8-10 años)
Booktrailer: <i>El soldado y la niña</i> <a href="https://youtu.be/NuUKCHAGSOU">https://youtu.be/NuUKCHAGSOU</a>				
LECTURAS EQUIPO 2				
<i>Negra nit</i>	Lolita Bosch	2010	Grup 62	Narrativa juvenil (desde 11 años)

<i>Ziba vino en un barco</i>	Liz Lofthouse (autor), Robert Ingpen (il.)	2008	Lóguez	Álbum ilustrado (desde 6 años)
<i>La niña de muy lejos</i>	Annika Thor (autora), Maria Jönsson (il.)	2016	Gato sueco	Cuento ilustrado (5-8 años)
<i>El viatge</i>	Francesca Anna	2016	Impedimenta	Álbum ilustrado (5-8 años)
<i>Jo soc Adila</i>	Fulvia Deg'Innocenti (autora), Anna Forlati (il.)	2016	Edicions Jaguar	Álbum ilustrado (8-10 años)
Booktrailer: <i>Jo soc Adila</i> . <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KAYWdWJRgOA">https://www.youtube.com/watch?v=KAYWdWJRgOA</a>				
<b>LECTURAS EQUIPO 3</b>				
<i>Els nens que no volen la guerra</i>	Éric Battut	2012	Juventud	Cuento infantil (5-8 años)
<i>El mateix mar, la mateixa sal</i>	Ester Vallbona (autora), Nuria Fortuny (il.)	2017	Bellaterra	Álbum ilustrado (6-8 años)
<i>La petita Carlota</i>	Annegert Fuchshuber	2008	ACNUR	Álbum ilustrado (5-8 años)
<i>Les ales del sol</i>	Jordi Sierra i Fabra	2008	Perifèric	Novela juvenil (a partir de 12 años)
<i>Història d'una bala</i>	Joles Sennell	2014	Arranz	Relato breve (7-9 años)
<i>Una muntanya qualsevol</i>	Fran Pintadera y Txell Darné	2017	Takatuka	Álbum ilustrado (5-8 años)
Booktrailer: <i>Les ales del sol</i> . <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hGGdREFaVrw">https://www.youtube.com/watch?v=hGGdREFaVrw</a>				
<b>LECTURAS EQUIPO 4</b>				
<i>Asmir no quiere pistolas</i>	Christobel Mattingley	2017	Educación, SL	Narrativa (12-16 años)
<i>La zapatilla roja</i>	Karin Gruss	2014	Lóguez	Novela gráfica infantil (10-14 años)
<i>Alma y la isla</i>	Mónica Rodríguez (autora) y Ester García (il.)	2016	Anaya	Narrativa breve (10-12 años)
<i>Quan el meu pare era un arbust</i>	Joke van Leewen	2018	El barco de vapor	Novela breve (8-10 años)
<i>Akim corre</i>	Claude K. Dubois	2015	Lóguez	álbum ilustrado (5-6 años)
Booktrailer: <i>La zapatilla roja</i> . <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_hL8KOJF_fc">https://www.youtube.com/watch?v=_hL8KOJF_fc</a>				

<b>LECTURAS EQUIPO 5</b>				
TÍTULO	AUTORES	AÑO	EDITORIAL	GÉNERO-EDAD
<i>La meva germana Aixa</i>	Mikel Valverde, Meri Torras	2006	La Galera	Narrativa breve (a partir de 8 años)
<i>L'últim vaixell</i>	Gemma Pasqual	2008	Voramar	Novela juvenil (15-16 años)
<i>Contes per a un món millor</i>	Enric Larreula	1992	La Magrana	Cuentos (6-8 años)
<i>Murs</i>	Agustín Fernández Paz	2010	El vaixell de vapor	Narrativa breve (8-12 años)
<i>Maíz amargo</i>	M. Àngels Bogunyà	2004	Edelvives	Novela juvenil (14-16 años)
<i>Conte de riure, conte de plorar</i>	Joles Sennell	2005	El Vaixell de Vapor	Narrativa breve (8-10 años)
Booktrailer: <i>L'Últim Vaixell</i> - <a href="https://youtu.be/7ED35vrpxY8">https://youtu.be/7ED35vrpxY8</a>				
<b>LECTURAS EQUIPO 6</b>				
<i>La llave</i>	A. Delaunois/ Christine Delezenne	2010	Lóguez	Narrativa breve (6-8 años)
<i>Lluny del meu país</i>	Pascale Francotte	2008	La Galera	Álbum ilustrado (5-6 años)
<i>La muerte de Guernica</i>	Paul Preston José Pablo García	2017	Debate	Cómic (a partir de 14 años)
<i>De cómo Fabián acabó con la guerra</i>	Anais Vauguelade	2008	Corimbo	Álbum ilustrado (0-8 años)
<i>Les ales del sol</i>	Jordi Sierra i Fabra	2008	Perifèric	Novela juvenil (a partir de 12 años)
<i>Trenfugiados</i>	José Campanari Evelyn Davidd	2016	La Fragatina	Álbum ilustrado (6-8 años)
Booktrailer: <i>Lluny del meu país</i> . <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4Qy8eC5RzUs">https://www.youtube.com/watch?v=4Qy8eC5RzUs</a>				
<b>LECTURAS EQUIPO 7</b>				
<i>La lladre de llibres</i>	Markus Zusak	2014	La campana	Novela juvenil (14-18 años)
<i>Quan Hitler va robar el conill rosa</i>	Judith Kerr (autor), Pere Mejan (il.)	2010	Bromera	Novela juvenil (14-16 años)
<i>El noi del pijama de ratlles</i>	John Boyne	2006	Grup 62	Novela juvenil (14-18 años)
<i>Eloísa y los bichos</i>	Jairo Buitrago y	2012	El jinete azul	Álbum ilustrado

	Rafael Yockteng			(6-8 años)
<i>El senyor guerra i la senyora Pau</i>	Joan Prats (autor), Lluís Filella (il.)	2011	Edebé	Cuento infantil (3-6 años)
<i>El diario de Anne Frank</i>	Frank, A. (aut.), Polonsky, D. (il.)	2017	Universal Comics	Novela gráfica. A partir de 10 años
Booktrailer: <i>El diario de Anne Frank</i> . <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_6pB_O8YtvM">https://www.youtube.com/watch?v=_6pB_O8YtvM</a>				

Fuente: elaboración propia

## 7.2. Análisis de las conclusiones de las memorias de tres equipos

<b>GRUPO 1</b>
<p>Mediante este proyecto hemos conseguido desarrollar la función social de los textos literarios en relación con la temática de la educación para la paz. Las obras trabajadas nos permiten conocer las experiencias dramáticas de las guerras y sus consecuencias: el exilio y la situación de los refugiados. Hemos podido desarrollar las competencias de “saber ser y saber estar” desde una dimensión individual y colectiva [...].</p> <p>Nuestro proyecto tenía el objetivo de desarrollar una educación lectora adecuada a la realidad actual atendiendo a las características del alumnado de primaria. Para ello, nuestras propuestas sirven para potenciar la relación entre la educación literaria y la interculturalidad como herramienta valiosa en la educación por la paz y para abordar el tema de la diversidad desde el punto de vista de la inclusión [...].</p> <p>Por último, hemos utilizado las TIC para la promoción lectora mediante la realización del booktrailer de la versión gráfica de la novela <i>El diario de Ane Frank</i>, recurso audiovisual que traslada la literatura del papel a la imagen. Además, hemos investigado los recursos y características de diversos géneros de la LIJ, prestando mayor atención al género del álbum ilustrado que no conocíamos y que consideramos muy enriquecedor para los primeros cursos de primaria.</p> <p>Como propuesta de mejora nos gustaría haber podido experimentar en las aulas de primaria alguna de las propuestas de actividades que hemos planificado en el proyecto.</p>
<b>GRUPO 2</b>
<p>En conclusión, pensamos que el proyecto nos ha ayudado a comprender la importancia de trabajar la lectura en las aulas rompiendo con el modelo tradicional o la visión de lectura aburrida, por un modelo más dinámico, divertido, que apuesta por la lectura por placer. Como futuros educadores, pensamos que la lectura es muy importante, puesto que ayuda a desarrollar la expresión oral y escrita, enriquece el vocabulario y mejora la capacidad imaginativa [...].</p> <p>Es importante cambiar la concepción que tiene la sociedad de la lectura, ya que los pequeños no lo ven como una cosa motivadora, puede ser porque no se la han presentado de una forma atractiva. Por eso, nuestro grupo ha creado actividades para fomentar la lectura y cambiar esta concepción. Con el <i>booktrailer</i> hemos presentado el</p>



libro de *Yo soy Adila*, para despertar el interés por leerlo en alumnado de primaria. El booktrailer es una herramienta muy relevante en la promoción lectora puesto que utilizamos las estrategias, recursos y lenguajes de las redes sociales, además de ser un elemento motivador para el alumnado [...]. La LIJ ha de estar presente en los Planes de Lectura y para ello hemos realizado una selección de obras que harán que el alumnado disfrute de la lectura.

Han sido unas actividades de aprendizaje muy valiosas, un proyecto relativamente fácil, sobre todo en cuanto a los recursos necesarios, los requisitos y al tiempo de preparación. Los contenidos transversales o los valores se han hecho más presentes con las lecturas, en el diseño de las actividades y los trabajos audiovisuales.

#### GRUPO 7

[...] es fundamental destacar la importancia de fomentar la lectura para mejorar como futuros docentes y aprender a llevar al aula la pasión por leer. Para fomentarla hay que crear buenos hábitos lectores para que alumnado pueda descubrir sus beneficios.

Consideramos que las temáticas del proyecto: la guerra, el exilio, la inmigración...; han sido muy interesantes. Además, se han utilizado dos recursos innovadores para fomentar la lectura: las fichas de análisis de las lecturas nos permiten conocer las características y recursos de los géneros de la LIJ. [...]. La creación el booktrailer sobre la obra *El soldado y la niña* ha sido una manera de potenciar el uso de las TIC para trabajar la literatura. Es un recurso educativo que permite trabajar y analizar un texto literario de manera atractiva, significativa, promoviendo la producción textual mediante el uso del vídeo.

### 7.3. Análisis valoraciones personales de un miembro de cada equipo

#### PREGUNTA PRUEBA ESCRITA DE LA ASIGNATURA

7. Realiza una valoración del Proyecto de la asignatura. Reflexiona sobre los aprendizajes realizados, las actividades planteadas, sus aportaciones pedagógicas y su utilidad futura.

#### VALORACIONES INDIVIDUALES

ALUMNA GRUPO 1. Creo que ha sido un proyecto muy interesante y útil. [...] Elaborar los vídeos sobre las lecturas ha sido relevante, porque hemos reproducido, recreado, narrado y adaptado una historia de otra manera. El hecho de convertir los textos escritos en discursos audiovisuales ha supuesto transportar la historia a otro paradigma en el cual funcionan cosas diferentes a aquello que funciona en la narración escrita. [...]

Con las actividades del proyecto hemos aprendido muchas cosas y hemos adquirido muchas competencias. Son actividades que podremos llevar a cabo en las aulas con nuestro alumnado para fomentar el hábito lector desde una perspectiva más motivadora.

ALUMNA GRUPO 2. Gracias a las actividades del proyecto hemos desarrollado la función social de los textos literarios. Hoy en día se vive en un mundo globalizado donde las nuevas tecnologías están a primera hora del día. Es por esta razón que, como

futuros docentes, debemos fomentar la pasión por la lectura utilizando las TIC. Además, [...] hemos desarrollado nuestra competencia lingüística en valenciano, nuestra competencia literaria y las competencias éticas, fundamentales de la educación del siglo XXI, como “saber hacer, saber ser y saber estar” [...].

Como menciona Jaume Centelles, es inevitable convivir con las tecnologías, porque son un aliado del profesorado [...] La pasión por la lectura ha aumentado en los últimos años gracias a las redes y son de gran ayuda para fomentar la lectura.

ALUMNO GRUPO 3 [...] En conclusión, el proyecto me ha parecido muy interesante y útil como alternativa innovadora mediante la reflexión ética y el uso de las TIC frente a las metodologías tradicionales de enseñanza de la literatura de mi trayectoria escolar que eran demasiado memorísticas.

ALUMNO GRUPO 4. Considero que las lecturas que hemos realizado son muy interesantes por sus temáticas y por la denuncia que hacen de las guerras y el sufrimiento de los niños en los campos de refugiados. El álbum ilustrado es un recurso didáctico útil para trabajar con los más pequeños.

[...] El análisis de obras de la LIJ es un buen trabajo para el alumnado porque permite descubrir que, mediante la literatura, se pueden trabajar los temas transversales en el aula.

ALUMNA GRUPO 5. A pesar de los conflictos iniciales, creo que el trabajo en equipo ha sido muy productivo, finalmente hemos trabajado de manera cooperativa compartiendo opiniones y tomando decisiones por consenso. El proyecto me ha servido para conocer lecturas de temas de actualidad como la guerra, los refugiados, etc., que nos serán de utilidad para nuestra futura profesión, para formar a nuestros alumnos [...]

El booktrailer sirve para utilizar las nuevas tecnologías en las clases, trabajar en equipo y colaborar mutuamente, fomenta la creatividad y crea vínculos afectivos entre los miembros del equipo. Creo que es una buena estrategia para mi formación y para maestros ya graduados, para seguir formándose y llevarlo a la práctica de la mejor forma posible.

ALUMNA GRUPO 6. La realización del trabajo en equipo de análisis de las obras y la elaboración del booktrailer ha sido interesante para trabajar la dimensión ética de la literatura. Actualmente, vivimos en un mundo en el que muchos países están en guerra [...]. Esta situación se puede trasladar a los más jóvenes y niños para que tomen conciencia y valoran más la paz de su entorno más próximo. Las obras que hemos analizado *Trenfugiados* y *Les ales del sol* me han emocionado y creo que son extraordinarias para abordar la temática de los refugiados.

Considero que ha sido una experiencia gratificante, puesto que supone implicación, interés y responsabilidad para poder reflejar lo que has leído en el libro y compartirlo con tus iguales. Finalmente, quiero destacar la importancia de LIJ para enriquecernos y ser personas críticas y solidarias. Leer es magia y la lectura nos hace ser personas mágicas.

ALUMNA GRUPO 7. [...] la realización de este trabajo me ha dado la oportunidad de conocer un género que desconocía (el álbum ilustrado). Las obras tratan de experiencias dramáticas de las guerras y sus consecuencias, sobre todo el exilio y la situación de los refugiados [...]. Lo que más me ha gustado es darte cuenta de que,

través de la literatura, puedes trabajar cualquier tema de actualidad.

Como fruto de esta asignatura puedo señalar que ahora ya tengo criterios para seleccionar obras para mi clase porque, como propone Teresa Colomer (2007), he de fijarme en la calidad de los libros, sus características genéricas, la importancia de las ilustraciones, la adecuación a la competencia lectora de acuerdo con los intereses de los niños y la diversidad de funciones de las lecturas. Y debemos de ofrecer experiencias lectoras diversas, proponiendo géneros y temáticas variadas.

## Conclusiones

Centraremos este apartado en comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos y en dar respuesta a la hipótesis planteada en esta investigación. En primer lugar, se puede considerar que este proyecto ha permitido desarrollar con profundidad la competencia ética de los estudiantes a través de la literatura, contribuyendo a la formación de los futuros docentes como ciudadanos responsables y críticos ante los conflictos mundiales. El hecho de relacionar la lectura con la reflexión ética es un factor que enriquece la educación lectora, pues se va más allá del hecho de leer por leer, al crear la necesidad de compartir las lecturas y el interés por abordar en el aula las problemáticas sociales. En segundo lugar, consideramos que se ha potenciado la relación entre la educación literaria y la interculturalidad como herramienta valiosísima para abordar el tema de la diversidad desde una mirada inclusiva. Se ha contribuido a un aprendizaje literario y ético, ampliando la competencia comunicativa global y la formación integral de los estudiantes como agentes implicados en el cambio social y educativo.

Por otra parte, uno de los resultados más destacados del proyecto es la elaboración de un corpus de lectura compuesto por cuarenta obras sobre las temáticas planteadas, que quedan a disposición de los docentes que quieran abordar esta temática en sus aulas. Además, desde el punto de vista metodológico, el uso del ABP, mediado por las tecnologías, para la enseñanza de la literatura hace posible un enfoque más práctico de la formación lectora y literaria, permite la realización de múltiples actividades y la creación de recursos a utilizar en las aulas. Se tratan de aspectos valorados positivamente por el alumnado, que destaca la utilidad futura del proyecto. En este sentido, la DLL debe aprovechar las enormes posibilidades que ofrece la tecnología para

favorecer la integración de las competencias digitales dentro del desarrollo de las habilidades comunicativas. Por ejemplo, se ha podido comprobar que la creación de *booktrailers* ha sido una actividad muy bien valorada, como fuente de creatividad y como recurso para la animación a la lectura.

Respecto a la hipótesis planteada, se puede afirmar que -en general- se ha cumplido satisfactoriamente, ya que en las conclusiones de los grupos y en las reflexiones individuales se valoran positivamente las lecturas y las actividades del proyecto, reafirmando así que la lectura de textos de la LIJ que abordan cuestiones éticas es un medio válido para trabajar la didáctica de la paz en las aulas. También se destaca positivamente el desarrollo de la competencia ética, que se considera como un aspecto importante para aumentar la motivación por la lectura. La lectura de obras que abordan estas temáticas es una manera de trabajar la educación para la paz en la clase de lengua y literatura como contenido transversal en la educación obligatoria.

Por estas razones, podemos afirmar que el trabajo por proyectos de literatura se revela como una propuesta metodológica válida que contribuye al logro de los objetivos esenciales para la formación lectora y literaria de los futuros maestros de infantil y de primaria. Sus beneficios repercuten en la adquisición de competencias específicas de la materia de formación literaria y en la adquisición de competencias transversales (TE, digital, innovación, etc.). Resulta especialmente significativo la importancia que cobra el rol del docente en los proyectos como guía y mediador del proceso, corroborando que el aprendizaje activo y cooperativo proporciona un bagaje cognitivo más eficaz, sólido y duradero frente a las estrategias didácticas tradicionales, caracterizadas por una menor retroalimentación docente y una escasa metacognición del alumnado (Fuentes *et al.*, 2019). Además, se desarrolla la competencia didáctica ya que los futuros docentes experimentan y aprenden de manera práctica y vivencial una metodología -ABP- que podrán utilizar en su labor docente.

Cabe destacar, también, la importancia que la LIJ tiene en la formación literaria y didáctica de los futuros maestros. A partir de la

lectura y del análisis de las obras, se han diseñado tareas prácticas, vinculadas con la práctica profesional real, con las que poder aplicar los aprendizajes adquiridos, contribuyendo a la formación de los docentes como mediadores en el acercamiento a la literatura a los niños y jóvenes (Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2020; Stone y Conrad, 2017). Se han transmitido conocimientos esenciales sobre ella y se han desarrollado habilidades para seleccionar, analizar y valorar críticamente los textos destinados a la educación literaria y la animación lectora. Por ello, en la línea de Colomer y Munita (2013, pp. 43-44), se ha intentado “incluir espacios de (re)apropiación del discurso literario y, sobre todo, de recuperación del placer lector personal de quienes serán los futuros mediadores de lectura en contexto escolar”.

Como aspectos de mejora de esta experiencia se plantea la necesidad de incorporar instrumentos de carácter cuantitativo (encuestas, cuestionarios, etc.) en futuras investigaciones relacionadas. También, se está trabajando en el diseño de un proyecto semejante en la asignatura de Formación Literaria en el aula de educación infantil (elaborar un rincón o un ambiente de aprendizaje de educación para la paz). Además, se continua con la tarea de ampliar el corpus de lecturas priorizando la incorporación de textos poéticos y teatrales, ausentes en esta muestra.

Como conclusión de esta investigación se puede subrayar que la metodología de proyectos de trabajo resulta, también, en el ámbito de la enseñanza universitaria, una forma de planificación didáctica eficaz y constituye un instrumento válido para la observación y la investigación por parte del profesorado. Estas experiencias se corresponden con los objetivos y las necesidades que la sociedad actual demanda a la enseñanza de la literatura. Finalmente, esperamos haber cumplido con la intención de poder compartir este tipo de experiencias con especialistas y docentes apasionados por la enseñanza de la literatura.

## Referencias bibliográficas

Aguilar-Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>

Álvarez, E.; Mateos, B.; Alejaldre, B., y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y Metodología* (pp. 245-263). Lapor.

Badia, J. y Cassany, D. (1994). La classe de literatura, avui. *Articles*, 1, 7-14.

Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. PUV, 2ª ed. 2007.

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

Ballester, J., e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360249875008>

Ballester, J., e Ibarra, N. (2020). El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Identidad e investigación. *Entre la lectura, la escritura y la educación*. Narcea.

Bordons, G. (2011). La formació literària en l'aprenentatge de la llengua en *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües* (pp. 65-75). Col·lecció innovació i formació-1. CIREL. Generalitat de Catalunya.

[https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/316/la\\_mirada\\_experta\\_ensenyar\\_aprendre\\_llengues\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/316/la_mirada_experta_ensenyar_aprendre_llengues_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Graó. 4ª ed. 1998.

Cerrillo, P. (2016). El poder de la literatura. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 270, 22-27.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9(3), 21-31. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1991.10820954>

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.

[http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_experiencia\\_lectora\\_de\\_los\\_alumnos\\_de\\_magisterio.\\_colomer\\_t.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf)

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

Díaz-Plaja, A. (2013). Monográfico Enseñar Literatura infantil y juvenil. *Lenguaje y Textos*, 38.

[http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/ensenar\\_literatura\\_infantil\\_y\\_juvenil.\\_diaz-paja\\_a.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/ensenar_literatura_infantil_y_juvenil._diaz-paja_a.pdf)

Dressman, M. (2019). Multimodality and Language Learning (chapter 3). In *The Handbook of Informal Language Learning*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch3>

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

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Guba, E. C. y Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. A. y Haro, J. A. (Ed.), *Por los rincones, Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El colegio de Sonora.

Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J., y Álvarez-Herrero, J. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. *El Guiniguada* 30, 122-134. [doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.409](https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.409)

<https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1325>

Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). *Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela*. III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos (pp. 56-136). IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. UNESCO. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/26926.pdf>

Ibarra, N., y Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, monográfico «Educación literaria e Intercultural», 197, 9-13.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lluch, G. y Valriu, C. (2013). *La literatura per a infants i joves en català*. Bromera.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Mendoza, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119871>

Monar, M. (Coord.). (2014). *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*. Andana.

Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 139-156.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a06.pdf>

Neira-Piñeiro, M.R y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>

Núñez Sabarís, X., Cea Álvarez, A. M<sup>a</sup>., y Silva Dias, A. (2019). Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. *Tejuelo*, 30, 261-288. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.261>

Pérez, M. A. (2020). Enseñar la competencia mediática. La alfabetización en la era transmedia. En Ballester, J., e Ibarra, N. (Coord.), *Entre la lectura y la escritura y la Educación* (pp. 121-138). Narcea.



Reyzábal, M.V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla, 4ª ed. 2004.

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

Selfa, M.; Balça, A., y Fraga, F. (2020). Lecturas literarias para una educación para la paz: itinerarios lectores en Educación primaria. *Aula de Encuentro*, 22(2), 181-202. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n2.5287>

Stone, C. & Conrad, D. (2017). Preparing Today to Empower Future Learners: Preservice teachers' experiences selecting & evaluating children's literature for quality and use in PreK-6th grade integrated literacy/science instruction. *The Language and Literacy Spectrum*, 27(1), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172560.pdf>

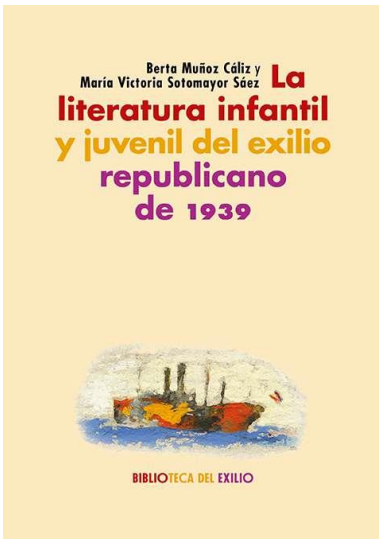


# **Reseñas bibliográficas**

## **Bibliographic Reviews**

## Fermín Ezpeleta Aguilar

Muñoz Cáliz, Berta y Sotomayor Sáez, María Victoria (2021).  
*La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939*. Sevilla:  
Editorial Renacimiento. 668 páginas.  
ISBN: 9788418818691



El libro de Berta Muñoz y María Victoria Sotomayor, recientemente editado, supone una importante aportación sobre un asunto, la literatura del exilio republicano, que ha experimentado gran impulso en los últimos años. La obra forma parte de la serie general titulada “La historia de la literatura y el exilio de 1939”, dirigida por Manuel Aznar Soler y José-Ramón López García, de la que ya han visto la luz siete volúmenes en 2018 y otros dos en 2021. Estos mismos estudiosos son además los autores del clarificador prólogo que antecede al libro que

reseñamos. En él se traza la ruta investigadora sobre una materia de la que ellos mismos han sido protagonistas principales a través de la dinamización de los sucesivos proyectos de investigación del Grupo de Estudios del Exilio Literario (GEXEL). Al amparo de ese proyecto, y partiendo del señuelo inicial que supusieron los seis volúmenes de *El exilio español de 1939* en los comienzos de la etapa democrática bajo la dirección de José Luis Abellán, ha sido mucho el camino recorrido en los últimos cuatro decenios por el nutrido equipo de investigadores de distintas universidades nacionales y extranjeras vinculados a GEXEL.

Frutos de toda esta labor fueron la fijación de un gran corpus en cuatro volúmenes, el *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*, coordinado por los mismos Aznar Soler y López García, o los siete volúmenes de la serie *Escena y literatura dramática en el exilio republicano de 1939*, publicados entre 2012 y 2018, coordinados por Aznar Soler. Un trabajo ingente que ha pretendido “abrir la posibilidad de redimensionar la significación y vigencia del legado de la literatura del exilio republicano de 1939 en un marco comparatista europeo y transnacional” (p. XIX).

El libro que reseñamos surge, pues, en un contexto que ha favorecido el rescate de estas literaturas y focaliza el sector de la literatura infantil y juvenil, sobre el que las propias autoras, junto a nombres como Pelegrín, Urdiales, Cerrillo y Miaja, habían hecho indagaciones previas de alguna consistencia. Publicado con pulcritud por la editorial Renacimiento en su colección Biblioteca del Exilio, se presenta ante el lector con 668 páginas, de 17 por 24 centímetros, para apresar todo lo publicado en materia de literatura infantil y juvenil de creación por los escritores españoles exiliados tanto en los países americanos como europeos. El buen hacer de las autoras otorga al libro el carácter de investigación de fondo, más allá del valor de diccionario enciclopédico que también pudiera tener el volumen.

El capítulo inicial de introducción se lee como marco teórico del que van desgranándose, en los capítulos centrales, las valoraciones de autores, obras y todo tipo de actividad de carácter didáctico o pedagógico que rodea al hecho literario infantil sobre el trasfondo social y cultural de los distintos países de acogida. Son cuatro capítulos desarrollados bajo los títulos “El exilio en México”; “El exilio en Argentina”, “El exilio en otros países de América” y “El exilio en Europa”. Todo ello según el doble parámetro geográfico y genérico: los países de recepción en América y Europa y la ordenación según las grandes modalidades expresivas de narrativa, poesía y teatro. En atención a las trayectorias previas de las autoras, el tratamiento del género narrativo corre fundamentalmente a cargo de María Victoria Sotomayor y los otros dos géneros caen bajo la responsabilidad de Berta Muñoz, en el entendimiento de que, para realizar el correcto

acoplamiento exigido por la complejidad y diversidad de la materia escrutada, ha sido necesario hacer alguna labor de ajuste puesto que se trata, en definitiva, de una obra de autoría conjunta. El capítulo de conclusiones sirve para extraer las marcas distintivas de la literatura infantil y juvenil del exilio y para jerarquizar los nombres de autores y sus aportaciones al panorama literario español.

Se echa de ver enseguida el peso abrumador de los exilios mexicano y argentino en lo referente al progreso de la producción literaria que busca al receptor de corta edad. En el caso de México destacan autores que cuando marchan de España ya eran escritores de calidad, alguno de los cuales había abierto brecha en el campo de la vanguardia y experimentación de la literatura infantil y juvenil: Casona, Magda Donato, Salvador Bartolozzi, Antoniorrobes, además de algunos otros que alcanzarán la categoría canónica en el panorama de la gran literatura: Max Aub, Benjamín Jarnés, Antonio Espina, Luis Cernuda, Ramón J. Sender.

En el caso de Argentina se constata la dificultad de publicación de literatura infantil, aunque sobresalga siempre el nombre de Elena Fortún, que ciertamente publica el grueso de su obra infantil en España; o María Teresa León, Arturo Serrano Plaja y algunos otros. Sin embargo, Argentina es el mejor receptáculo de proyección pedagógica y divulgación cultural, de tal forma que “la figura del niño está muy presente en la producción de los exiliados en Argentina, pero lo está como sujeto educable en todos los campos de la cultura y la vida” (p. 287); y es que “el exilio propició también otras actividades en relación con la infancia como la edición, las traducciones y adaptaciones, la elaboración de libros escolares, misceláneas, antologías y revistas infantiles, la crítica en prensa, el montaje de dramatizaciones escolares, canciones, etc.” (p. 575). De todos estos autores exiliados en Argentina tal vez sea el caso de Rafael Dieste, y del equipo de colaboradores de la Biblioteca Billiken, el que mejor simboliza la labor de extensión pedagógica que lleva el sello inconfundible de la experiencia de innovación educativa de tiempo de la República. Aparte de dirigir ese proyecto, el escritor gallego es responsable de seis ediciones de adaptaciones de cuentos y novelas de autores clásicos.

Otros países como Cuba, de la mano de Herminio Almendros, alientan igualmente la edición de materiales de lectura; o Chile, con un Francisc Trabal convertido en editor de libros de literatura infantil y juvenil de gran calidad. O el caso de Juan Ramón Jiménez, en Puerto Rico, cuya obra literaria (*Platero y yo*, de modo especial), pero también su reflexión pedagógica, tiene una enorme repercusión en Hispanoamérica durante los años del exilio del poeta; por no hablar de algunos poetas del 27 exiliados en Estados Unidos como Pedro Salinas y, sobre todo, Jorge Guillén, que imprimen al motivo literario del niño gran carga emocional, al convertirlo en entera metáfora del paraíso perdido, de igual manera que otros poetas de esa misma generación hacen en México (Luis Cernuda) o en Argentina (Rafael Alberti), sin olvidar a las poetas mujeres como Concha Méndez o Ernestina de Champourcin (en México), capaces de revitalizar el género del villancico.

Los países europeos son asimismo escenarios del exilio literario. Francia, como primer lugar de refugio, donde algunos escritores hacen de la emisión radiofónica instrumento de apelación a la infancia. Y es que los exiliados de los países europeos combinan igualmente la creación literaria con la tarea educativa y divulgativa, como puede verse en la labor realizada en Gran Bretaña por José Estruch, quien dirige grupos de teatros “con niños llegados a este país a consecuencia de la guerra civil española” (p. 541); o por Eduardo M. Torner, que edita teatro breve del Siglo de Oro. En este país, por ejemplo, tiene ocasión Salvador de Madariaga de componer sus poemas infantiles. O, finalmente, el exilio en la Unión Soviética, sobre el que todavía se cierne un velo de misterio, y donde afluyen escritores como César M. Arconada o Josefa López Ganivet para impulsar proyectos de divulgación y de adaptación teatral. En fin, las autoras dedican también algunas páginas a la reflexión sobre el camino de vuelta a casa, casi siempre problemático o insatisfactorio.

El carácter instrumental de un libro de referencia como este se refleja además en el apartado final de índices bibliográficos y de nombres. En primer lugar, el listado de más de 400 títulos de casi un

centenar de autores, que caen dentro del ámbito flexible de literatura infantil y juvenil y, siempre de utilidad para el investigador, el repertorio de estudios sobre la materia con el añadido final del índice onomástico, como último detalle de cortesía al lector. De la lectura de esta obra se obtiene el mapa de la literatura infantil en el exilio y se corrobora cómo el nutriente pedagógico, fraguado previamente en el humus cultural de la España republicana, actúa como levadura en el trabajo artístico y cultural de los escritores, quienes además ahondan en el mito de la infancia de forma natural desde la nostalgia y el desarraigo. No van a faltar en esta amplia y heterogénea producción literaria los temas antibelicistas, el dolor del destierro, las biografías que ejemplifican el pasado colectivo, el deslizamiento hacia el mito y el símbolo, el refugio en el folclore popular o la reutilización de los clásicos.

Se percibe con claridad una vez más cómo la buena literatura universal se solapa con facilidad con la literatura infantil: el caso de los grandes poetas antes nombrados así lo confirma, pero también el ejemplo de dramaturgos como Alejandro Casona o de novelistas como Ramón J. Sender o Max Aub. A partir de este momento, los lectores, académicos y no académicos, pueden leer “esa otra historia de la literatura infantil y juvenil”, al disponer de una obra de referencia que desvela el panorama de una literatura escamoteada a los niños españoles y que, a duras penas, ha ido saliendo a la superficie (el caso del descubrimiento tardío de un título como *Celia en la revolución* de Elena Fortún es ilustrativo), y es que “el olvido de estos autores y el desconocimiento del rico caudal de obras que escribieron durante su exilio en los respectivos países de acogida se ha prolongado hasta nuestros días” (cubierta posterior). Así pues, es muy de agradecer esta monumental aportación de Berta Muñoz y María Victoria Sotomayor que viene a remediar una importante carencia.

**Fermín Ezpeleta Aguilar**  
Universidad de Zaragoza



## Elena de la Montaña Rojo

Tena Fernández, R. y Soto Vázquez, J. (2021). *La censura cultural en el franquismo (estudios y entrevistas)*. Valencia: Tirant lo Blanch.  
ISBN: 978-84-1865-624-8



La censura literaria es uno de los aspectos más desconocidos de la etapa del franquismo actualmente. *La censura cultural en el franquismo* recoge las aportaciones realizadas en el Congreso Internacional sobre esta temática, organizado por el Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Extremadura, celebrado en octubre de 2019 en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres.

La publicación se encuentra dividida en torno a tres cuestiones centrales: estudios de investigación sobre la literatura infantil (capítulos 1-5), entrevistas mantenidas con creadores culturales (capítulos 6-9) y memorias de personas que sufrieron la censura desde su posición como editores y responsables de revistas (capítulos 10-12).

Con relación a “Investigaciones de censura”, primer apartado del libro, recoge un total de 5 capítulos. *Censura y traducción de literatura infantil y juvenil en un régimen dictatorial* analiza la variación en el grado de rigidez de aplicación de las normas de censura habituales para la literatura infantil y juvenil en función de si se trata de

una obra traducida, basándose en las traducciones españolas de los *Cuentos de Perrault* a lo largo del siglo XIX hasta 1975.

*La experiencia de la censura desde el exilio en Elena Fortún* narra el exilio vivido por la escritora y periodista en Argentina entre 1939 y 1948. Su intensa actividad literaria se vio perjudicada por la Guerra Civil. Durante este periodo sufrió el rechazo de su literatura en Argentina, por lo que continuó escribiendo literatura infantil para España. Su obra se vio condicionada, tanto de manera profesional como creativa, por la censura franquista. Tanto fue así que, ante la prohibición de la publicación de toda su obra, se vio obligada a realizar supresiones de tipo religioso, político y social. El análisis crítico de los libros de *Celia*, que reflejan la labor de la censura durante el franquismo, resulta fundamental para la historia de la literatura infantil.

*No apto para menores: el lápiz rojo de la censura franquista y las imágenes en la Literatura Infantil y Juvenil*, tercer capítulo, escrito por César Sánchez Ortiz, muestra la estricta censura a la que se vieron sometidas las ilustraciones de las obras infantiles ilustradas y tebeos, en las que cualquier mínimo atisbo de violencia o erotismo era inmediatamente tachado. Refleja el cinismo de la poderosa jerarquía eclesiástica de la época, para los que regían normas de censura distintas en función de si la publicación era extranjera o si por el contrario estaba protagonizada por héroes patrios (con las que eran mucho más benevolentes).

El cuarto capítulo, *Contornar a Censura durante o Estado-Novo: o caso da literatura infantil portuguesa*, firmado por Ana Margarida Ramos, destaca el papel fundamental desempeñado por la literatura infantil portuguesa en cuanto a la puesta en valor de una cultura de libertad democrática. Repasa los aspectos más destacados de la censura impuesta por Salazar durante su dictadura en Portugal, paralela a la censura española.

*El análisis de la calidad literaria de la literatura infantil y juvenil en España durante el franquismo a través de los expedientes censores de obras para niños (1951-1975)*, último capítulo de la

primera parte del libro. Se trata de un estudio presentado por José Soto Vázquez y Ramón Tena Fernández. Analizan estadísticamente datos obtenidos de los expedientes originales de censura que se conservan en el Archivo General de la Administración (AGA), especialmente el espacio de tiempo ocurrido entre 1951 y 1975, y se justifica con hechos destacados la selección de este periodo temporal.

Respecto a la segunda parte del libro, “Entrevistas a creadores y editores”, comienza con Rosa Montero (Premio Nacional de las Letras), quien narra sus vivencias y principales dificultades en su papel como periodista en el contexto de la dictadura española, periodo en el que creció y vivió.

La entrevista a Luis Matilla (Premio Nacional ASSITEJ), sobre *La situación del teatro infantil e independiente durante la censura franquista*, aborda cuestiones como el “parón” cultural que supuso el franquismo en España, viéndose especialmente afectado el género teatral, tema central de la entrevista, tanto a nivel nacional como internacional.

En el capítulo 8 se entrevista al destacado ilustrador Andrés Rábago, *El Roto* (Premio Nacional de Ilustración). La entrevista gira en torno a su trabajo durante el franquismo, periodo en el que utilizó el pseudónimo OPS. Atesora una brillante carrera profesional y numerosos premios de reconocido prestigio.

*La censura del teatro independiente durante la dictadura franquista*, capítulo 9, protagonizado por Juan Margallo (Medalla de Oro en las Bellas Artes). Acentúa el destacado control al que se vio sometido el género teatral por parte del Régimen. Narra su experiencia como creador de grupos teatrales tan perseguidos como *Tábano* y obras teatrales como *Castañuela 70*.

El libro se cierra con la sección de “Testimonios y memorias de la censura”. Comienza con Víctor Márquez Reviriego (Redactor jefe de Triunfo), quien aporta su testimonio a partir de su experiencia directa con la censura franquista. Recoge aspectos tales como la censura realizada a Franco (por muy anecdótico y surrealista que pueda

parecer), el rol destacado de la Iglesia católica en cuanto al papel censor y su experiencia personal en la prensa.

Cristina Vizcaino, protagonista del *Capítulo II*, narra el contexto existente en el momento de la fundación (1970) y rasgos definitorios de la Editorial Fundamentos. Relata las pericias a las que tuvieron que recurrir para lograr publicar sus libros esquivando la censura. Refiere su experiencia directa con la Ley de Prensa e Imprenta en España.

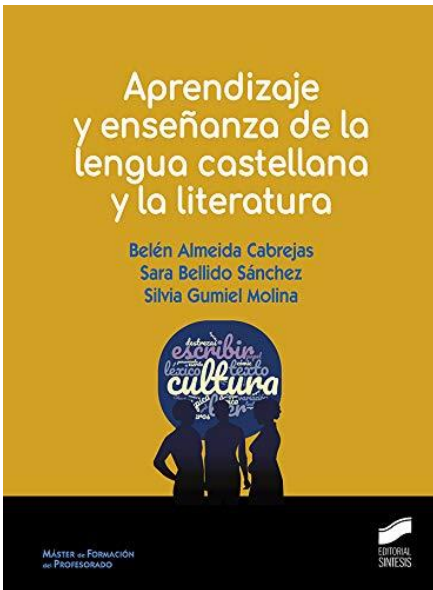
Ángel García Pintado (*Hermano Lobo*) pone el broche final a este libro, expone el contexto de la sociedad de los años cuarenta mediante su obra *Allá va mi cuchillo* (1992). Recoge la cronología de la censura en etapas y sus diferentes tipologías. Analiza sus vivencias en la oscura etapa del franquismo y sus silencios impostados a la cultura.

Resulta relevante el hecho de que todos los resultados emanan de fuentes primarias, bien la memoria de quienes vivieron la censura, o de los datos extraídos de los informes originales del franquismo. Asimismo, conviene señalar que tanto las memorias como las entrevistas están firmadas por Premios Nacionales, de la talla de: Rosa Montero (Premio Nacional de las Letras), Luis Matilla (Premio Nacional ASSITEJ), Andrés Rábago, *El Roto* (Premio Nacional de Ilustración) o Juan Margallo (Medalla de Oro en las Bellas Artes), que a su vez son referentes internacionales de la prensa, la literatura y el teatro, junto a Cristina Vizcaíno (Editorial *Fundamentos*) y Víctor Márquez Reviriego (Redactor jefe de *Triunfo*).

**Elena de la Montaña Rojo**  
Universidad de Extremadura

## Jesús García Laborda y Luis G. Bejarano

Almeida Cabrejas, B., Bellido Sánchez, S. & Gumiel Molina, S. (2019).  
*Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura*.  
Madrid: Síntesis. 323 páginas.  
ISBN 9788491714323



La mayor parte de los libros que versan sobre la metodología de la enseñanza de la lengua suelen encontrarse en inglés. Bien es cierto que, de vez en cuando, podemos encontrarnos volúmenes como este en castellano que tienen como finalidad, no ya acercarnos a la investigación más reciente sino servir de enlace entre la misma y la práctica del aula. En este sentido, esta portación de Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez y Gumiel Molina es más que bienvenida. Este volumen de 15 capítulos presenta un valor añadido de gran valor: un

lenguaje sencillo y pedagógico no dirigido a especialistas, sino a un futuro profesorado de enseñanza secundaria para España, aunque tras una detallada lectura no nos queda la menor duda de que es igualmente válido para profesorado de otras nacionalidades y, en muchos sentidos, los docentes de enseñanza de Castellano como Lengua Extranjera encontrarán en este libro muchos aspectos que les serán de inmensa ayuda. En las propias palabras de los autores: “este manual pretende recoger una serie de contenidos y reflexiones útiles para el futuro docente de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza en el contexto actual” (p. 3). En el prólogo, las autoras identifican varias áreas que sin duda siempre plantean ciertas dificultades, especialmente

al profesorado novel, como la programación didáctica y la evaluación de las destrezas llamadas productivas. Por eso, el libro ofrece un enfoque teórico-práctico para usar en la docencia que incluye contenidos, destrezas, habilidades y actitudes que favorecen la reflexión del alumno y un desarrollo personal más allá del propio volumen.

En la primera parte, capítulo 1, se analiza el currículo de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en la educación secundaria y se enfatiza en la importancia de relacionar la asignatura con el marco de la educación general y también con nuestro mundo contemporáneo. Los capítulos 2 a 9 se centran en la lengua – tal y como establece el actual marco legislativo - y con gran detalle y habilidad en los contenidos correspondientes a las destrezas oral y escrita (capítulos 2 y 3), para centrarse en los niveles lingüísticos sintáctico (capítulo 4), morfológico (capítulo 5) y léxico (capítulo 6).

Especial relevancia tienen los capítulos 7 al 9 que se centran en el papel del lenguaje, pensamiento y comunicación (capítulo 7), en la relación de la lengua y la sociedad (capítulo 8) y en el uso y la norma (capítulo 9). Como profesores de Didáctica del inglés y el español como segunda lengua en nuestra dilatada carrera, encontramos estos tres capítulos extremadamente interesantes, ya que los autores proponen la propuesta de comunicación de Escandell (2014), que se centra en tres tipos de componentes: elementos, representaciones y procesos (p. 162). También atractivo es el acercamiento y descripción que las autoras hacen de las distintas lenguas cooficiales principales de España en el capítulo 8 (pp. 175-183) así como de las variaciones diacrónica, diatópica, social y diafásica del español (pp. 183-188). El capítulo 9 se centra en el uso y la norma y hace hincapié en la cuestión común de la corrección lingüística. Las autoras, al contrario que sucede en otros idiomas, se centran en la relevancia normativa como *garantía de la calidad* de la lengua. En sus propias palabras, la norma sirve para darle un valor a determinados usos “como más propios de personas formadas” (p. 196) y también para la identificación sociocultural y regional (“otros como característicos de determinada zona” (p. 196)”. Es interesante, sin embargo, la afirmación: “El hecho de no seguir la norma en alguno de sus aspectos no implica necesariamente, [...] poner

en peligro la comunicación” (p. 197), lo que indica que debemos ser flexibles ante la aparición de nuevas variantes dialectales y usos sin necesariamente tener que rechazarlo como *erróneo*. Cabe destacar la sección 9.2 sobre el papel de la RAE y su papel como gestora de la norma.

La tercera parte se centra, por un lado, en la relación entre la lengua y la literatura en el comentario de texto en ESO y Bachillerato (capítulo 10) y, por otro lado, en la importancia de lectura dentro y fuera del centro docente (capítulo 11).

La cuarta parte reflexiona sobre la literatura española y su enseñanza. En nuestra opinión, destaca de manera significativa la visión de las autoras de promover una apertura a la literatura en sus muchas formas multimodales. Asimismo, creemos que el lector o estudiante encontrará de especial relevancia la sección 3 del capítulo 12 sobre los criterios que nos deben guiar en la selección de las lecturas personales y como docentes. De la misma forma, compartimos con las autoras el planteamiento sobre que la elección de una lectura cercana al estudiantado no está desligada de las obras clásicas. Quizás, como señalan las escritoras, se trate de acercar la comprensión del texto de forma que sus estudiantes no sientan las obras clásicas como algo ajeno. El capítulo 13 mira a la enseñanza de la literatura española y el 14 a los distintos géneros literarios. Finalmente, el capítulo 15 se centra en la literatura en múltiples formas: cómic, música, novela gráfica y cine. También añade otros medios lejanos al papel como el hipertexto, la ciberliteratura, el blog o la web que quizás sean más atractivos para el estudiantado actual. Este trabajo se completa con una breve, pero muy orientativa bibliografía.

En nuestra opinión son muchos los factores que hacen de este manual un volumen de gran utilidad tanto para el personal en formación -inicial o continua- como para docentes activos. Además, destaca por su practicidad al incluir numerosas actividades muy bien justificadas y planificadas para su incorporación al aula; por su lenguaje sencillo y accesible, que evita una jerga complicada que muchas veces llena volúmenes similares; por su línea metodológica abierta sin centrarse

especialmente en ningún enfoque específico docente; y, finalmente, por su capacidad pedagógica muy amena, que facilita la asimilación de contenidos. Quizás se echa de menos alguna referencia a las dificultades de ciertos tipos de alumnado inmigrante cuya L1 no es español o estudiantes con necesidades especiales. En este sentido quizás un capítulo adicional hubiese sido deseable. Por lo demás, creemos que este trabajo debe tener un hueco muy especial en la biblioteca de los docentes interesados en mejorar en su práctica didáctica.

**Jesús García Laborda**

Universidad de Alcalá, Facultad de Educación-Inst. Franklin

**Luis G. Bejarano**

Valdosta State University



