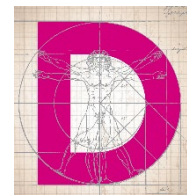


Digilec 9 (2022), pp. 1-20

Fecha de recepción: 23/11/2021

Fecha de aceptación: 11/04/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.8779>



e-ISSN: 2386-6691

MÚSICA Y SEGUNDA LENGUA: ESTUDIO DE CASO ACERCA DE LA PERCEPCIÓN DE RELACIONES Y SIMILITUDES ENTRE EL APRENDIZAJE DE LAS DOS DISCIPLINAS EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MUSIC AND SECOND LANGUAGE: A CASE STUDY ABOUT PRIMARY EDUCATION STUDENTS' PERCEPTIONS OF RELATIONS AND SIMILARITIES BETWEEN BOTH AREAS

Dalia BARTOLI*

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1318-3320>

María-Elena GÓMEZ-PARRA*

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7870-3505>

Cristina A. HUERTAS-ABRIL*

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9057-5224>

Resumen

Este estudio tiene su origen en un proyecto de investigación e innovación docente titulado *iPlay School of Music and Languages*, participado por el Grupo de Investigación HUM-1006, Trinity College España-Portugal, y la Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de Córdoba (España), que consiste en la impartición de clases de música teórica e instrumental (clases de guitarra grupales) en inglés. El objetivo de este estudio es indagar en la relación entre el aprendizaje de la música y de la segunda lengua (inglés) a través de un cuestionario distribuido entre 41 estudiantes de entre 9 y 10 años de edad, de los que 24 habían participado durante un año en el mencionado proyecto, mientras que los demás alumnos estudiaban inglés en el colegio siguiendo el currículo escolar. En la encuesta se interroga a los sujetos sobre sus

* Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n. 14071 Córdoba. Email: z62babad@uco.es, elena.gomez@uco.es, cristina.huertas@uco.es

percepciones acerca del aprendizaje de la música y de la segunda lengua (L2) en torno a aspectos como procesamiento y elementos constitutivos. El objetivo de esta investigación consiste en indagar acerca de los beneficios que el aprendizaje de la música puede aportar al aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados confirman que el entrenamiento musical ayuda al aprendizaje de la L2, y sugieren que es conveniente profundizar en esta investigación para descubrir mediante qué tipo de metodología el aprendizaje de la música puede beneficiar el de la L2, lo que puede conllevar una mejora en el aprendizaje de ambas disciplinas para la extrapolación de los resultados a prácticas de aula.

Palabras clave: música; segunda lengua; interconexión; ventaja; innovación

Abstract

This study arises from a research and teaching innovation project entitled *iPlay School of Music and Languages*, organised by the Research Group HUM-1006, Trinity College Spain-Portugal, and the Territorial Delegation of Education, Sport, Equality and Social Policies of Cordoba (Spain), which consists of teaching theoretical and instrumental music lessons (group guitar classes) by using English as a second language (L2). The main aim of this study is to investigate the relationship between music and second language learning by means of a questionnaire distributed among 41 students aged between 9 and 10 years old, 24 of whom had participated in the project for one year, while the other students were studying English at school, following the school curriculum. In the survey, the subjects were asked about their perceptions of music and second language learning in terms of processing and constituent elements. The purpose of this study is to investigate about the benefits that music learning could provide to foreign language learning. The results confirm that music training helps foreign language learning, and suggest that further research is needed to find out what kind of methodology music learning can benefit second learning, which can lead to an improvement in the learning of both disciplines in order to extrapolate the results to classroom practice.

Key Words: music; second language; interconnection; benefit; innovation

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación sobre lenguaje, bilingüismo y música representa la fase experimental de un trabajo cuyo estudio previo ha consistido en una exhaustiva revisión de la literatura relativa a los tres ámbitos señalados. Dicho estudio tuvo dos objetivos esenciales: (i) definir si la música puede ser considerada un lenguaje a todos los efectos, y (ii) definir si la música puede ser considerada una segunda lengua (L2) con respecto a la primera lengua, de la misma manera que es considerada la “lengua extranjera” o la “segunda lengua” en casos de bilingüismo (primera lengua + música) y, en caso de que sí, pueda considerarse una L2, desde qué punto de vista (Bartoli et al., 2021). En este estudio nos referimos a “bilingüismo” como a la condición que empieza cuando se verifica el aprendizaje de más de un lenguaje (De Houwer y Ortega, 2019).

En relación con la consideración de la música como un lenguaje, desde un análisis de la literatura se ha podido concluir que es posible hablar de lenguaje musical gracias a los numerosos paralelismos que se pueden observar entre ellos. Las dos disciplinas, de hecho, comparten muchos aspectos como la procedencia, el fin expresivo y comunicativo, el medio de transmisión del mensaje, la forma oral y escrita, la estructura gramatical, una doble estructura (profunda y superficial) y el ser formas de comportamiento humano. Por todas estas características, tanto música como lenguaje pueden definirse como universales y típicas de la especie humana (Copland, 1954; Weinstock, 1969; Chomsky, 1975; Blacking, 1974; Lerdahl y Jackendoff, 1983; Lewis, 1993; Fromkin et al., 2003; Allorto, 2005; Sachs, 2014).

El ser humano funciona de manera similar con la música y con el lenguaje. En todos los individuos –según la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky– a partir del nacimiento se desarrolla de manera espontánea la creación del lenguaje por medio de la elaboración de una gramática debida a la exposición al mismo, a la consiguiente práctica y a la creatividad (Chomsky, 1986; Lewis, 1993; Goodman et al., 2008). De una manera parecida, todo ser humano está dotado de componentes musicales innatos como el sonido –representado por la voz– y el ritmo –representado por la actividad cerebral, la respiración y la actividad cardíaca–. Sin embargo, en el caso de la música, puede ocurrir que estos elementos no se desarrollen de manera natural debido, por ejemplo, a la falta de exposición (que no se ha de dar por hecho, como suele pasar con el lenguaje) o a la necesidad de experiencias musicales o de estudio activo que impulsen el proceso, tardando así en manifestarse o, incluso, permaneciendo no manifiestos (Sloboda, 2005; Schön et al., 2018)

En ambos casos, el sonido y el ritmo constituyen elementos centrales. El primero se manifiesta en el lenguaje mediante la forma oral y la pronunciación, y en la música mediante la forma audible de las obras musicales, ya sean estas transmitidas mediante la voz humana o mediante un instrumento musical (Rodríguez-Fornells et al., 2009). El ritmo se manifiesta en el lenguaje mediante la métrica y la acentuación, mientras que en la música se manifiesta mediante el tiempo musical –el más natural–, que representa la “actividad cardíaca” de la misma. Estos dos aspectos implican, además, en ambas

disciplinas el desarrollo de habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) y competencias (recepción, producción e interacción), (Dale, 1980; Lewis, 1993; Consejo de Europa, 2020).

Además, existe una interconexión entre las dos áreas a nivel de procesamiento y desarrollo de habilidades cognitivas. El estudio de la música beneficia el desarrollo de las habilidades lingüísticas, aspecto donde nuestro estudio intenta profundizar. A este respecto, un gran número de estudios sugiere que el desarrollo de competencias musicales influye en el aprendizaje de la lengua mediante la mejora de determinadas competencias lingüísticas, tanto en músicos adultos como en niños que estudian música. En líneas generales, distintas investigaciones (Chan et al., 1998; Ho et al., 2003; Magne et al., 2006; Zuk et al., 2013; Du y Zatorre, 2017) revelan que el entrenamiento musical produce una mejora en la capacidad de discriminación silábica y de detección del habla en el ruido, en la memoria verbal y en la detección de prosodia. En el caso de los niños, tanto la predisposición a la música como su estudio han resultado en claros beneficios para el desarrollo de la lectura, la adquisición de vocabulario y la conciencia fonética (Anvari et al., 2002; Schön et al., 2018; Corrigan y Trainor, 2011; Linnavalli et al., 2018).

Recientemente, Swaminathan y Schellenberg (2020) analizan la relación entre la competencia musical y la habilidad lingüística con una muestra de niños entre 6 y 9 años de edad. Las habilidades lingüísticas han sido medidas mediante pruebas de comprensión del habla y gramática, mientras que las competencias musicales se han examinado mediante pruebas de discriminación melódica, y rítmica, y de memoria a largo término. Entre las variables de la población del estudio han sido recogidas mediciones demográficas, habilidades cognitivas genéricas -como el coeficiente intelectual y la memoria de trabajo-, la personalidad -en términos de apertura a las experiencias- y la edad. El análisis de los resultados -al mantenerse las variables constantes- ha revelado que las habilidades lingüísticas poseen una parcial pero relevante conexión con las habilidades musicales y con el coeficiente intelectual, pero no con la práctica de la música. Además, se ha revelado que la discriminación rítmica tiene más influencia que la discriminación melódica en las habilidades lingüísticas. Dichos resultados han llevado a estos autores a la identificación de tres hallazgos: en primer lugar la habilidad musical anticipa la habilidad lingüística y la asociación es independiente del cociente intelectual y de las otras variables; en segundo lugar, las conexiones entre música y lenguaje parecen originarse primariamente de factores preexistentes y no del entrenamiento formal a la música; finalmente, la evidencia de una especial conexión entre ritmo y lenguaje podría surgir solo cuando la discriminación rítmica es comparada con la discriminación melódica.

A la luz del hecho de que la música es un lenguaje y que la práctica musical guarda relación con ciertas habilidades lingüísticas, esta investigación se propone indagar si dicha conexión podría ser aplicada también a la L2. Recordamos que, de acuerdo con la doble estructura propuesta por Chomsky (1975), el lenguaje tiene una estructura superficial que consiste en su forma audible, por la que cada lenguaje literalmente nos “suena” distinto a otro, pero, al mismo tiempo, tiene una estructura profunda, que hace que sea universal en sus elementos esenciales: es decir requiere habilidades y desarrolla competencias que valen para cualquier idioma y cualquier ser humano. Por tanto,

podemos considerar que cada aspecto que lenguaje y música tienen en común es aplicable a cualquier lenguaje, ya sea esta primera o segunda lengua. Por otra parte, existen ulteriores aspectos que nos permiten establecer un paralelismo entre música y L2. Desde el estudio de la literatura, emergen analogías entre los dos ámbitos en cuanto a los procesos de aprendizaje.

Una de las peculiaridades del lenguaje, entendido este como primera lengua, es que su naturaleza de componente necesario e imprescindible en la especie humana para el desarrollo cognitivo y personal del hombre y de su existencia hace que sea un elemento en el que los individuos están inmersos desde el nacimiento e incluso antes, convirtiendo su aprendizaje y desarrollo en un proceso espontáneo y natural. Lo mismo no se puede afirmar del lenguaje cuando nos estamos refiriendo a la L2. De hecho, el elemento en el que la L2 difiere de la primera reside en el hecho de que el proceso de aprendizaje puede desarrollarse a partir del nacimiento o bien empezar más tarde.

En el caso de que el aprendizaje de la L2 se desarrolle a partir del nacimiento (desde antes de nacer hasta los tres años), el procedimiento será simultáneo al aprendizaje de la primera lengua y se verificarán dos procesos contemporáneos en dos direcciones distintas: la *adquisición* de ambas lenguas por exposición a las mismas, gracias al beneficio aportado por los componentes innatos al ser humano. Sería este el caso, por ejemplo, de niños con padres hablantes de dos idiomas distintos (por distintas causas, como, por ejemplo, nacionalidades o procedencia), o niños que nacen y crecen en un contexto en el que se habla un idioma distinto al de origen de los padres y, por tanto, distinto al que practican en casa.

Por otra parte, en el caso de que el *aprendizaje* de la L2 empiece más tarde —a partir de los cuatro años en adelante—, este proceso representará una experiencia de aprendizaje distinta a la que se ha verificado con el aprendizaje de la primera lengua. Es decir: en este caso, mientras que el aprendizaje de la primera lengua —empezado con el nacimiento— se desarrollará de una forma innata (Chomsky, 1986), el aprendizaje de la L2 —al empezar con posterioridad— no se podrá beneficiar completamente de los procesos espontáneos de las primeras etapas de la vida y se alcanzará, así, mediante distintas fases de aprendizaje a través de medios específicos como el estudio, la práctica, las clases y la exposición, constituyendo una experiencia de aprendizaje distinta a la de la primera lengua (Bley-Vroman, 1989; Harrington, 1992; Bartoli et al. 2021).

Esta misma doble posibilidad de desarrollo existe en la música. Por una parte, el aprendizaje de la música puede desarrollarse a partir del nacimiento por exposición y por un contexto específico favorable (como, por ejemplo, en el caso de niños que tengan padres o familiares que practican música o que escuchan música con frecuencia por ser aficionados) así como por propia natural inclinación a esta forma de expresión, en cuyo caso se beneficiará de los componentes innatos al ser humano. Por otra parte, puede darse el caso de que, por falta de exposición y de otras circunstancias, el proceso de aprendizaje no se desarrolle de manera espontánea, siendo necesario así, a partir de los tres o cuatro años de edad, despertar la curiosidad y el talento y madurar las capacidades mediante distintas etapas de aprendizaje y estrategias como el estudio, la práctica y la exposición (Sloboda, 1985; Hepper, 1991; Sloboda, 2005).

Basándonos en la analogía que acabamos de analizar, es posible observar que existen fundamentos para plantear el aprendizaje de la música parecido al de una L2, y proceder a investigar la posibilidad de que exista una relación intrínseca entre los dos procesos y, en caso afirmativo, sobre qué elementos se establece tal relación.

Este enfoque se apoya en algunos estudios, según los cuales, la adquisición de patrones (o módulos) sonoros de una lengua extranjera -tanto en adultos, como en niños- guarda relación con habilidades musicales, especialmente con la percepción rítmica (Slevc y Miyake, 2006; Milovanov et al., 2008; Milovanov et al., 2010; Bhatara et al., 2015; Swaminathan y Schellenberg, 2017). Además, músicos adultos han resultado tener la capacidad de detectar variaciones tonales en una lengua extranjera que ellos desconocían, mejor que la demostrada por los no-músicos (Marques et al., 2007; Linnavalli et al., 2018).

Con el objetivo de profundizar en esta relación, nace el proyecto de investigación e innovación docente titulado *iPlay School of Music and Languages*, que contempla el aprendizaje de música y L2 unidos para investigar de manera práctica los beneficios que el aprendizaje de la música aporta al aprendizaje del segundo idioma. El presente estudio tiene el objetivo general (O.G.) de indagar acerca de los elementos que puedan constituir la base para diseñar una metodología para el aprendizaje de L2 mediante el entrenamiento de competencias musicales partiendo de dos hipótesis: (H1) “Las competencias musicales que benefician las habilidades lingüísticas en la primera lengua pueden beneficiar también el aprendizaje de la L2” y (H2) “La adquisición de competencias musicales puede constituir una herramienta que facilite y potencie el desarrollo de las habilidades en el aprendizaje de la L2”. Las dos hipótesis planteadas han dado origen a los siguientes objetivos específicos, mediante los que se busca investigar cómo percibe el alumnado objeto de este estudio la relación entre música y L2, así como entre otros aprendizajes relacionados:

- Objetivo específico 1 (O.E.1.): conocer si el alumnado percibe elementos en común entre el aprendizaje de la música y el aprendizaje de la L2.

- Objetivo específico 2 (O.E.2.): conocer si el alumnado considera que la escucha tiene la misma relevancia para el aprendizaje de la música como para el aprendizaje de la L2.

- Objetivo específico 3 (O.E.3.): conocer si el alumnado percibe un componente rítmico en el aprendizaje de la L2.

- Objetivo específico 4 (O.E.4.): conocer si el aprendizaje de la música proporciona o puede proporcionar elementos que faciliten el aprendizaje de una lengua extranjera.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha llevado a cabo mediante una metodología cuantitativa utilizando como instrumento un cuestionario compuesto por 56 preguntas, cuyo objetivo es descubrir cómo se percibe el aprendizaje de música, lenguaje y L2 por los estudiantes destinatarios. En cuanto al lenguaje, se han tomado la lengua española -en tanto que primera lengua del alumnado- y la lengua inglesa -en tanto que L2 del

alumnado-, siendo ambas asignaturas curriculares del plan de estudios del alumnado. Debemos precisar que no todo el alumnado tenía formación musical previa, sino que tan solo una parte había participado durante un año -en el curso académico anterior- en un proyecto de aprendizaje de música en lengua extranjera (inglés) llevado a cabo en el mismo colegio. Este aspecto ha constituido un valor añadido para nuestro análisis, ya que ha proporcionado respuestas basadas en puntos de partida diferentes. Cabe, además, reseñar que los estudiantes no han sido avisados con antelación ni preparados de ninguna forma para contestar el cuestionario, sino que han actuado de forma totalmente espontánea y autónoma.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El conjunto de los alumnos que participan en este estudio está formado por 41 participantes de entre 9 y 10 años de edad, que cursan 4º y 5º de Educación Primaria en un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Córdoba -centro público bilingüe, de contexto social medio-alto, en el que se imparten áreas no lingüísticas (naturales, sociales y artísticas) en inglés. De este grupo de alumnos, 24 forman parte desde hace un año del proyecto *iPlay School of Music and Languages* -plan de formación musical bilingüe llevado a cabo en el mismo colegio-, a través del que reciben clase de música -tanto teórica como práctica, con la guitarra- en inglés, durante 3 horas a la semana (repartidas en dos sesiones de 1,5 horas cada una), distribuidos en 2 grupos de estudiantes.

2.2. Instrumento

El instrumento de esta investigación es un cuestionario elaborado y presentado en papel a los 41 participantes de este trabajo. Dicho cuestionario, validado mediante el método Delphi, está formado por un total de 56 preguntas, repartidas en dos bloques, cada uno de ellos correspondiente a un ámbito de estudio: I. Música y Lenguaje y II. Música y Segunda Lengua. Cada uno de estos dos bloques está, a su vez, distribuido en cuatro secciones de preguntas relativas a las cuatro áreas: A. Conceptos; B. Procesamiento; C. Elementos; y D. Aprendizaje. Las preguntas se dividen en dos tipologías en base a la modalidad de respuesta prevista: respuesta a través de una escala Likert (1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Bastante, 4 = Mucho) y respuestas dicotómicas (Sí - No). En este artículo, nos centraremos únicamente en el análisis de los resultados de la segunda parte de la encuesta: II. Música y Segunda Lengua, compuesta por 21 preguntas. En dicho bloque se interroga el alumnado sobre música y L2 con la intención de ayudarlo a reflexionar sobre sus percepciones y/o opiniones acerca de la relación entre estas dos disciplinas. Los interrogantes se presentan repartidos en cuatro áreas (Conceptos, Procesamiento, Elementos y Aprendizaje) para analizar el ámbito en el que la relación entre música y L2 se manifieste más o menos fundamentada. De esta forma, se intenta identificar los aspectos que habría que potenciar en el desarrollo de una metodología enfocada al estudio conjunto de música y lengua extranjera. De las 21 preguntas pertenecientes a este bloque se han escogido 8, y se han analizado de dos en dos para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos.

Desde el área Procesamiento se han seleccionado tres preguntas. Con la primera (*¿Escuchar inglés te sirve para aprender a pronunciarlo?*) se quiere indagar sobre si el alumnado reconoce en la escucha de la lengua extranjera un elemento necesario para reproducir correctamente el nuevo vocabulario que va aprendiendo. Mediante la segunda interrogante (*¿Escuchar música te sirve para aprenderla y entenderla?*) se pregunta a los estudiantes si consideran que escuchar música es un elemento fundamental para su comprensión y aprendizaje. Con la tercera (*¿Crees que el aprendizaje de música e inglés son parecidos a la hora de tener una forma hablada y una escrita, reglas, nuevas palabras y significados que aprender?*) se los anima a establecer una comparación entre aspectos estructurales de las dos disciplinas, preguntándole su opinión acerca de este paralelismo.

Desde el área Elementos se han seleccionado dos interrogantes. A través del primero (*¿Sientes que existe un ritmo en el acento de las palabras inglesas?*) se quiere hacer reflexionar el alumnado sobre como le “suena” la lengua extranjera que están estudiando, y si reconocen en ella una repartición articulada por la acentuación. Con la segunda (*¿Necesitas entonación para hablar inglés?*) se les anima a identificar en la lengua extranjera tanto el elemento melódico como rítmico.

Finalmente, desde el área Aprendizaje se ha seleccionado una pregunta: *¿Aprendes música por pasos (por ejemplo, a través del nombre de las notas, ritmo, escritura, pentagrama, claves, distintas duraciones de las notas, solfeo, canto, dictado...) de la misma manera que aprendes inglés (por ejemplo, a través de su vocabulario, pronunciación, escritura...)?* Mediante esta interrogante, se intenta presentar una propuesta de paralelismo metodológico entre los aprendizajes de las dos disciplinas para indagar sobre si el alumnado lo considera realmente existente o no.

Este cuestionario obtuvo un coeficiente de 0.927 en el alfa de Cronbach (Cronbach, 1990) y 0.937 en la omega de MacDonald.

2.3. Procedimiento

La elaboración de esta investigación se ha llevado a cabo a través de distintas fases. En principio, ha sido necesario un estudio de la literatura en los tres ámbitos examinados en este estudio –el lenguaje, la música y la L2–, con el objetivo de constituir un estudio comparativo entre sus elementos constitutivos, sus orígenes y sus procesos de aprendizaje, para poder así establecer paralelismos sobre los cuales fundamentar esta investigación. Posteriormente (en febrero de 2021), se han recopilado los datos entre los 41 participantes objeto de esta investigación, distribuyéndoles una encuesta redactada en español, primera lengua de los estudiantes. De los 41 alumnos, 24 habían participado a lo largo del curso académico 2019/20 en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*, anteriormente mencionado. Estos datos han sido analizados con el programa Jamovi 2020 (v. 1.2.)

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se muestran siguiendo el orden de los objetivos específicos planteados. En cuanto al O.E.1. Conocer si el alumnado percibe los elementos en común existentes entre el aprendizaje de la música y el aprendizaje de la L2, se muestran los resultados de la pregunta 46 (Tabla 1) –que interroga el alumnado sobre si cree que el aprendizaje de la música e inglés son parecidos a la hora de tener una forma hablada y una escrita, reglas, nuevas palabras y significados que aprender– y la pregunta 52 (Tabla 2) –que interroga al alumnado sobre si aprende música por pasos (por ejemplo, a través del nombre de las notas, ritmo, escritura, pentagrama, claves, solfeo, canto, dictado...) de la misma manera que aprende inglés (por ejemplo, a través de su vocabulario, pronunciación, escritura...)– ambas en una escala Likert de 1 (= nada) a 4 (= mucho). En la Tabla 3 se muestra la relación entre los resultados de ambas preguntas para analizar los datos de acuerdo con las hipótesis de este estudio. En cada tabla se indican los valores perdidos (v.p.).

Tabla 1

Pregunta 46: “¿Crees que el aprendizaje de música e inglés son parecidos a la hora de tener una forma hablada y una escrita, reglas, nuevas palabras y significados que aprender?”

Pregunta 46	Número	% del total de respuestas
Nada	6	15,8 %
Poco	9	23,7%
Bastante	16	42,1 %
Mucho	7	18,4 %
v.p.	3	

Tabla 2

Pregunta 52: “¿Aprendes música por pasos (por ejemplo, a través del nombre de las notas, ritmo, escritura, pentagrama, claves, distintas duraciones de las notas, solfeo, canto, dictado...) de la misma manera que aprendes inglés (por ejemplo, a través de su vocabulario, pronunciación, escritura...)?”

Pregunta 52	Número	% del total de respuestas
Nada	1	2,7 %
Poco	6	16,2 %
Bastante	16	43,2 %
Mucho	14	37,8 %
v.p.	4	

Tabla 3

Relación entre resultados preguntas 46 y 52

Pregunta 46					
Pregunta 52	Nada	Poco	Bastante	Mucho	v.p.
Nada	1	0	0	0	0
Poco	0	3	3	0	0
Bastante	0	5	8	3	0
Mucho	5	1	4	4	0
v.p.	0	0	1	0	3

Los datos recopilados muestran que 23 participantes consideran que el aprendizaje de música e inglés son parecidos, porque ambos tienen una forma hablada y una escrita, reglas, nuevas palabras y significados que deben aprender (Tabla 1). Asimismo, 30 participantes confirman que aprenden música por pasos (por ejemplo, a través del nombre de las notas, ritmo, escritura, pentagrama, claves, distintas duraciones de las notas, solfeo, canto, dictado...), de la misma manera que aprenden inglés a través del vocabulario, pronunciación, escritura, etc. (Tabla 2). De estos 30 y de los 23 participantes que han contestado afirmativamente respectivamente a cada una de las dos interrogantes, 19 coinciden haber contestado afirmativamente a ambas preguntas (Tabla 3).

De los 24 estudiantes que participan en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*, 13 han contestado que creen entre bastante y mucho que el aprendizaje de música e inglés son parecidos a la hora de tener una forma hablada y una escrita, reglas, nuevas palabras y significados que aprender. De los 11 restantes, 8 han contestado entre nada y poco, y 3 resultan valores perdidos. Por otra parte, 18 declaran que aprenden música por pasos (por ejemplo, a través del nombre de las notas, ritmo, escritura, pentagrama, claves, distintas duraciones de las notas, solfeo, canto, dictado...) de la misma manera que aprenden inglés (por ejemplo, a través de su vocabulario, pronunciación, escritura...) entre bastante y mucho; frente a 3 que han contestado poco, y 3 datos perdidos.

De los 19 estudiantes -entre la totalidad de 41- que coinciden haber contestado entre bastante y mucho a ambas preguntas, 11 han participado en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*.

Para el segundo objetivo específico de este estudio -conocer si el alumnado considera que el escucha tiene la misma relevancia tanto en el aprendizaje de la música como en el aprendizaje de la L2-, se han analizado las preguntas 41 (Tabla 4), *¿Escuchar inglés te sirve para aprender a pronunciarlo?*, y la 42 (Tabla 5), *¿Escuchar música te sirve para aprenderla y entenderla?*, ambas en una escala Likert de 1 (= nada) a 4 (= mucho). En la Tabla 6 se muestra la relación entre los resultados de ambas preguntas.

Tabla 4

Pregunta 41: “¿Escuchar inglés te sirve para aprender a pronunciarlo?”

Pregunta 41	Número	% del total de respuestas
Nada	2	5,0 %
Poco	4	10,0 %
Bastante	12	30,0 %
Mucho	22	55,0 %
v.p.	1	

Tabla 5

Pregunta 42: “¿Escuchar música te sirve para aprenderla y entenderla?”

Pregunta 42	Número	% del total de respuestas
Poco	8	20,0 %
Bastante	11	27,5 %
Mucho	21	52,5 %
v.p.	1	

Tabla 6

Relación entre resultados de las preguntas 41 y 42

Pregunta 42					
Pregunta 41	Nada	Poco	Bastante	Mucho	v.p.
Nada	0	0	2	0	0
Poco	0	1	2	1	0
Bastante	0	5	3	3	0
Mucho	0	1	4	17	0
v.p.	0	0	0	0	1

Los resultados muestran que 34 alumnos declaran que escuchar inglés les sirve entre bastante y mucho para aprender a pronunciarlo (Tabla 4), y 32 alumnos declaran

que escuchar música les sirve entre bastante y mucho para aprenderla y entenderla (Tabla 5). De estos alumnos, 27 han contestado entre bastante y mucho en ambas preguntas (Tabla 6).

De los 24 estudiantes que participan en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*, 22 declaran que escuchar inglés les sirve entre bastante y mucho para aprender a pronunciarlo, frente a 1 que declara que no le sirve para nada, y 1 que resulta dato perdido. En cuanto a la segunda pregunta relativa a este objetivo específico, 18 estudiantes contestan que escuchar música les sirve entre bastante y mucho para aprenderla y entenderla: 5 consideran que les sirve poco, y 1 resulta valor perdido.

De los 27 estudiantes -entre la totalidad de 41- que coinciden haber contestado entre bastante y mucho a ambas preguntas, 17 han participado en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*.

El tercer objetivo específico pretende conocer si el alumnado percibe una componente rítmica en el aprendizaje de la L2 a través de las preguntas 49 (Tabla 7), *¿Sientes que existe un ritmo en el acento de las palabras inglesas?* y 50 (Tabla 8), *¿Necesitas entonación para hablar inglés?*. En la Tabla 9 se muestra la relación entre los resultados de ambas preguntas.

Tabla 7

Pregunta 49: “¿Sientes que existe un ritmo en el acento de las palabras inglesas?”

Pregunta 49	Número	% del total de respuestas
Nada	7	17,9 %
Poco	10	25,6 %
Bastante	17	43,6 %
Mucho	5	12,8 %
v.p.	2	

Tabla 8

Pregunta 50: “¿Necesitas entonación para hablar inglés?”

Pregunta 50	Número	% del total de respuestas
Nada	5	12,5 %
Poco	12	30,0 %
Bastante	14	35,0 %

Mucho	9	22,5 %
v.p.	1	

Tabla 9

Relación entre resultados de las preguntas 49 y 50

Pregunta 49					
Pregunta 50	Nada	Poco	Bastante	Mucho	v.p.
Nada	3	1	1	0	0
Poco	1	4	6	0	1
Bastante	1	4	8	1	0
Mucho	2	1	2	4	0
v.p.	0	0	0	0	1

Los datos muestran que 22 alumnos indican entre bastante y mucho que existe ritmo en el acento de las palabras inglesas (Tabla 7), y que 23 alumnos necesitan entre bastante y mucha entonación para hablar inglés (Tabla 8). De estos alumnos, 15 coinciden en haber contestado entre bastante y mucho a ambas preguntas (Tabla 9).

De los 24 estudiantes que participan en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*, 14 creen entre bastante y mucho que existe un ritmo en el acento de las palabras inglesas. De los 10 restantes, 3 no creen que existe ritmo, 5 que existe poco y 2 resultan datos perdidos. Por otro lado, 11 estudiantes consideran que necesitan entonación entre bastante y mucho para hablar inglés; 2 afirman que no la necesitan para nada, 10 que la necesitan poco y 1 resulta valor perdido.

De los 15 estudiantes -entre la totalidad de 41- que coinciden haber contestado entre “bastante” y “mucho” a ambas preguntas, 9 han participado en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*.

En relación al cuarto y último objetivo específico de esta investigación -conocer si el aprendizaje de la música proporciona o puede proporcionar elementos que faciliten el aprendizaje de una lengua extranjera y viceversa-, se ha procedido a analizar los resultados de las respuestas a las preguntas 54 (Tabla 10), *¿Escuchar y cantar canciones en inglés te ayuda en acordarte de las palabras inglesas?* – y 55 (Tabla 11), *¿Sientes que el entrenamiento del oído que practicas en música cuando tocas un instrumento te ayuda a diferenciar y aprender mejor los distintos sonidos de las palabras inglesas que aprendes?*. En la Tabla 12 se muestra la relación entre los resultados de ambas preguntas.

Tabla 10

Pregunta 54: “¿Escuchar y cantar canciones en inglés te ayuda en acordarte de las palabras inglesas?”

Pregunta 54	Número	% del total de respuestas
Nada	5	12,2 %
Poco	6	14,6 %
Bastante	18	43,9 %
Mucho	12	29,3 %

Tabla 11

Pregunta 55: “¿Sientes que el entrenamiento del oído que practicas en música cuando tocas un instrumento te ayuda a diferenciar y aprender mejor los distintos sonidos de las palabras inglesas que aprendes?”

Pregunta 55	Número	% del total de respuestas
Nada	5	13,2 %
Poco	12	31,6 %
Bastante	13	34,2 %
Mucho	7	18,4 %
v.p.	4	

Tabla 12

Relación entre resultados de las preguntas 54 y 55

Pregunta 55					
Pregunta 54	Nada	Poco	Bastante	Mucho	v.p.
Nada	1	3	0	1	0
Poco	1	2	0	2	1
Bastante	1	4	8	2	3
Mucho	2	3	5	2	0

Las respuestas del alumnado muestran que 30 estudiantes declaran que escuchar y cantar canciones en inglés les ayuda entre bastante y mucho para acordarse de las palabras inglesas (Tabla 10), y 20 declaran que sienten que el entrenamiento al oído que practican en música cuando tocan un instrumento les ayuda entre bastante y mucho a diferenciar y aprender mejor los distintos sonidos de las palabras inglesas que aprenden (Tabla 11). De dichos estudiantes, 17 han contestado entre bastante y mucho a ambas preguntas (Tabla 12).

De los 24 estudiantes que participan en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*, 22 afirman que escuchar y cantar canciones en inglés les ayuda entre bastante y mucho para acordarse de las palabras inglesas, frente a 2 que declaran que les sirve poco. Finalmente, 13 estudiantes declaran que el entrenamiento del oído que se practica en música cuando se toca un instrumento les ayuda entre bastante y mucho a diferenciar y aprender mejor los distintos sonidos de las palabras inglesas que aprenden; 2 afirman que no les ayuda para nada, 6 que les ayuda poco, y 3 resultan datos perdidos.

De los 17 estudiantes -entre la totalidad de 41- que coinciden haber contestado entre bastante y mucho a ambas preguntas, 12 han participado en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio indican que existen elementos que podrían representar el fundamento para el diseño de una metodología enfocada al aprendizaje de L2 mediante el entrenamiento de competencias musicales. Los objetivos específicos planteados nos han ayudado a identificar algunos de los elementos en los que las dos áreas muestran interconexión.

Procedemos al análisis de los objetivos específicos de esta investigación. El primer objetivo se propone conocer si el alumnado percibe los elementos en común existentes entre el aprendizaje de la música y el aprendizaje de la L2. Los resultados indican que, en gran parte, el alumnado identifica el aprendizaje de la música parecido al aprendizaje de un idioma, a pesar de que las dos disciplinas no se hayan impartido con metodologías exactamente paralelas. Este dato confirma que los participantes de nuestro estudio reconocen y aceptan (por estar explícitamente mencionado en la pregunta que se les presenta) que las dos disciplinas comparten rasgos y elementos en sus organizaciones internas (tales como el vocabulario, los significados, la gramática, la forma oral y la escrita). Considerando que la población de nuestro estudio -de naturaleza descriptiva- tiene entre 9 y 10 años de edad, estos datos apoyan la hipótesis de que los dos aprendizajes, a partir de los cuatro años de edad, comparten la necesidad de distintas etapas de aprendizaje y estrategias como el estudio, la práctica y la exposición, a las que buena parte del alumnado participante ha sido sometido (Dale, 1980; Lerdahl y Jackendoff, 1983; Sloboda, 1985; Bley-Vroman, 1989; Hepper, 1991; Harrington, 1992; Fromkin et al., 2003; Allorto, 2005; Sloboda, 2005; Consejo de Europa, 2020). Cabe reseñar que, de los 19 estudiantes que coinciden haber contestado entre bastante y mucho a ambas preguntas, 11 han participado en el proyecto *iPlay School of Music and*

Languages. Este dato puede sugerir que, para que el alumnado reconozca en estas dos disciplinas un paralelismo en términos de conceptos de aprendizaje, no influye especialmente haber sido iniciados en una formación musical, de acuerdo con Swaminathan y Schellenberg (2020), según los que la relación entre música y lenguaje parece surgir principalmente de factores preexistentes y no de la formación específica en música.

El segundo objetivo específico está destinado a conocer si el alumnado considera que la escucha tiene la misma relevancia en el aprendizaje de la música que en el aprendizaje de la L2. El alto porcentaje de respuestas positivas indica que el alumnado considera la escucha un elemento muy relevante en las dos disciplinas. (Copland, 1954; Lerdahl y Jackendoff, 1983; Lewis, 1993; Fromkin et al., 2003). Analizando las respuestas, podemos indicar que, de los 27 alumnos que contestan entre bastante y mucho en ambas preguntas, 17 participan en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*. Es decir, dos tercios del alumnado que afirma que la escucha es una herramienta muy útil tanto para aprender la L2 como la música ha sido iniciado desde más de un año en el estudio práctico y teórico de la música, además de escucharla. Estos datos están en consonancia con aquellos estudios que han detectado el entrenamiento musical como capaz de producir una mejora en la capacidad de discriminación silábica (Zuk et al., 2013), de detección del habla en el ruido (Parbery-Clark et al., 2009; Du y Zatorre, 2017) y de conciencia fonética (Anvari et al., 2002; Corrigall y Trainor, 2011).

El tercer objetivo específico de nuestro estudio indaga sobre si el alumnado percibe un componente rítmico en el aprendizaje de la L2. Los resultados muestran cómo, en buena parte, el alumnado reconoce un componente con prevalencia musical -como el ritmo- en el inglés, confirmando que el aspecto rítmico es un elemento también lingüístico. (Copland, 1954; Lerdahl y Jackendoff, 1983; Lewis, 1993; Fromkin et al., 2003). De los 22 estudiantes que han afirmado percibir entre bastante y mucho la existencia de un ritmo en el acento de las palabras inglesas, 14 participan en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*. Este dato apoya la tesis de que el entrenamiento musical produce una mejora en la capacidad de discriminación silábica (Zuk et al., 2013) y en la detección de prosodia (Mage et al., 2006). Por otra parte, de los 23 estudiantes que han considerado necesitar entre bastante y mucha entonación para hablar inglés, son 11 los que han participado en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*. Esta paridad de resultados (11 frente a 12) entre alumnado con iniciación a la música y alumnado sin formación musical, está en línea con las investigaciones que sugieren con altas probabilidades que, particularmente en los niños, tanto la predisposición a la música cuanto su estudio, benefician habilidades de conciencia fonética (Anvari et al., 2002).

Pasamos al cuarto y último objetivo específico de nuestro estudio, que pretende conocer si el aprendizaje de la música puede proporcionar elementos que faciliten el aprendizaje de una lengua extranjera. Los datos indican que el alumnado percibe y reconoce cierta influencia del entrenamiento musical en el aprendizaje de la lengua extranjera. Especialmente, con referencia a la pregunta 54 “¿Escuchar y cantar canciones en inglés te ayuda en acordarte de las palabras inglesas?”, los resultados de nuestra encuesta muestran que, de los 30 alumnos y alumnas que han contestado entre bastante y mucho, 22 han participado en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*. Es decir,

no solamente son más de dos tercios de los que han contestado positivamente, sino que son la casi totalidad de los 24 que han recibido formación musical en inglés durante un año. Esta evidencia apoya los estudios que muestran que el entrenamiento musical produce una mejora en la capacidad de discriminación silábica (Zuk et al., 2013) y en la memoria verbal (Chan y Cheung, 1998; Ho et al., 2003) y que han sugerido haber beneficiado habilidades de vocabulario (Anvari et al., 2002; Corrigan y Trainor, 2011). Estos resultados confirman el hecho de que tanto el componente auditivo como el rítmico (que se trabajan en música) se revelan como elementos centrales –hasta poder representar una *ayuda*– también en el aprendizaje de la lengua y, por tanto, también de la L2 (Copland, 1954; Dale, 1980; Lerdahl y Jackendoff, 1983; Lewis, 1993; Fromkin et al., 2003).

Basándonos en los resultados de nuestros objetivos específicos, podemos sugerir –considerando que nuestra muestra es limitada y, en consecuencia, este estudio tiene carácter descriptivo– que tanto el componente auditivo (referido a la escucha, la recepción y la reproducción oral) como el aspecto rítmico (como la acentuación y la entonación) son percibidos como elementos centrales en la comprensión y en el aprendizaje de ambas áreas. Esta observación nos permite apoyar la primera hipótesis de esta investigación, según la cual las competencias musicales que benefician las habilidades lingüísticas en la primera lengua pueden beneficiar el aprendizaje de la L2, como la segunda hipótesis de nuestra investigación, según la que cabe plantear que la adquisición de competencias musicales puede constituir una herramienta que facilite y potencie el desarrollo de las habilidades en el aprendizaje de la L2.

Gracias a los resultados de esta investigación, es posible observar cómo los paralelismos existentes entre música y lenguaje se pueden aplicar también a la L2 y a su proceso de aprendizaje, permitiéndonos la posibilidad de afirmar que existe una relación entre ambos aprendizajes (Besson et al., 2007; Chobert y Besson, 2013). No obstante, este estudio de carácter descriptivo constituye solo el principio de nuestra investigación y las limitaciones de este trabajo (entre las que identificamos el número de la muestra, los idiomas implicados y los instrumentos musicales, además de las estrategias de aprendizaje) nos indican que este estudio ha de ser ampliado, por ejemplo, entre una mayor cantidad de alumnos y colegios, y de diferentes edades y niveles de formación para corroborar los hallazgos de esta investigación. Asimismo, este trabajo necesita la aplicación a ulteriores lenguas extranjeras (por ejemplo, italiano, francés o alemán, por mencionar las más comunes en el currículo de los alumnos de Educación Primaria en España) para investigar las eventuales diferencias existentes, y la aplicación a más instrumentos musicales (entre los que serían especialmente interesantes el piano, por su innata naturaleza orquestal, y las percusiones) para profundizar en todos los aspectos musicales y lingüísticos. Por último, este estudio necesita de una experimentación más profunda acerca de las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje, tanto de la música como de la L2, con el objetivo de que, mediante los elementos que hemos sugerido, se pueda mejorar el aprendizaje de habilidades lingüísticas.

Cabe recordar que esta investigación no pretende demostrar que el aprendizaje o el conocimiento de la música son necesarios para el aprendizaje del segundo idioma, sino que pueden constituir una ayuda importante para el aprendizaje de otras disciplinas (en

especial las segundas lenguas) gracias al especial desarrollo de habilidades en este ámbito debido a algunas características comunes en ambos procesos de aprendizaje, como el entrenamiento de la percepción auditiva y de la percepción rítmica. Por tanto, creemos que la iniciación al estudio musical es beneficiosa, no solo *per se*, sino por los beneficios que puede aportar para el aprendizaje de otras disciplinas, por ejemplo, las segundas lenguas (Patel, 2003; McMullen y Saffran, 2004; Besson et al., 2007; Patel, 2008; Asaridou y McQueen, 2013; Bidelman et al., 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allorto, R. (2005). *Nuova storia della musica*. Ricordi.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., y Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130.
- Asaridou, S., y McQueen, J. (2013). Speech and music shape the listening brain: evidence for shared domain-general mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 4(321), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00321>
- Bartoli, D., Gómez-Parra, M. E. y Huertas-Abril, C. A. (2021). Bilingüismo y música. En C. M. Gámez Fernández y L. M. Martínez Serrano (Eds.), *De la emoción al conocimiento: ecosistemas emergentes de aprendizaje lingüístico* (pp. 97-103). UCOPress. <http://www.uco.es/ucopress/index.php/es/2018-07-26-11-32-47/materias-3/product/901-ebook-de-la-emocion-al-conocimiento-ecosistemas-emergentes-de-aprendizaje-lingueistico>
- Besson, M., Schön, D., Moreno, S., Santos, A., y Magne, C. (2007). Influence of musical expertise and musical training on pitch processing in music and language. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 25, 399-410.
- Bhatara, A., Yeung, H. H., y Nazzi, T. (2015). Foreign language learning in French speakers is associated with rhythm perception, but not with melody perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 41(2), 277.
- Bidelman, G. M., Hutka, S., y Moreno, S. (2013). Tone language speakers and musicians share enhanced perceptual and cognitive abilities for musical pitch: evidence for bidirectionality between the domains of language and music. *Plos ONE*, 8(4), 1-11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0060676>
- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge University Press.
- Bühler, K. (1934). *Teoría del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Chan, A. S., Ho, Y. C., y Cheung, M. C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396(6707), 128.

- Chobert, J., y Besson, M. (2013). Musical expertise and second language learning. *Brain Sciences*, 3(2), 923-940.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind* (enlarged ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Praeger.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- Copland, A. (1954). *Come ascoltare la musica*. Garzanti Editori.
- Corrigall, K. A., y Trainor, L. J. (2011). Associations between length of music training and reading skills in children. *Music perception*, 29(2), 147-155.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th ed.). Harper Collins Publishers.
- De Houwer, A. y Ortega, L. (2019). Introduction. En A. De Houwer y L. Ortega (Eds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism*, 1–12. Cambridge University Press.
- Dale, P. S. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of child language*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1017/s0305000900006991>
- Du, Y., y Zatorre, R. J. (2017). Musical training sharpens and bonds ears and tongue to hear speech better. *Proceedings of the National Academy of Science*, 114(51), 13579–13584.
- Fromkin, V., Rodman, R., y Hyams, N. (2003). *An Introduction to Language*. Thomson Wadsworth.
- Goodman, J. C., Dale, P. S., y Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35(3), 515-531. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008641>
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Harrington, M. (1992). Working memory capacity as a constraint on L2 development. En R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 123-136). Elsevier.
- Hepper, P. G. (1991). An examination of fetal learning before and after birth. *The Irish Journal of Psychology*, 12, 95–107.
- Ho, Y. C., Cheung, M. C., y Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Lerdahl, F., y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. MIT Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. LTP.
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., y Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific Reports*, 8, 8767. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-27126-5>
- Magne, C., Schön, D., y Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than non-musician children: behavioral and electrophysiological approaches. *Journal of cognitive neuroscience*, 18(2), 199-211.

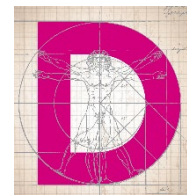
- Marques, C., Moreno, S., Luis Castro, S., y Besson, M. (2007). Musicians detect pitch violation in a foreign language better than nonmusicians: behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(9), 1453-1463.
- McMullen, E., y Saffran, J. R. (2004). Music and language: a developmental comparison. *Music Perception*, 21(3), 289-311. <https://doi.org/10.1525/mp.2004.21.3.289>
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquef, P. A., y Tervaniemi, M. (2008). Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence. *Brain research*, 1194, 81-89.
- Milovanov, R., Pietilä, P., Tervaniemi, M., y Esquef, P. A. (2010). Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 56-60.
- Parbery-Clark, A., Skoe, E., Lam, C. y Kraus, N. (2009). Musician enhancement for speech-in-noise. *Ear and Hearing*, 30(6), 653-661.
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674-681.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press.
- Rodríguez-Fornells, A., Cunillera, T., Mestres-Missé, A., & de Diego-Balaguer, R. (2009). Neurophysiological mechanisms involved in language learning in adults. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1536), 3711-3735. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0130>
- Sachs, C. (2014). *Le sorgenti della musica*. Bollati Boringhieri.
- Schön, D., Akiva-Kabiri, L., y Vecchi, T. (2018). *Psicologia della Musica*. Carocci.
- Slevc, L. R., y Miyake, A. (2006). Individual differences in second-language proficiency: does musical ability matter? *Psychological science*, 17(8), 675-681.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: the cognitive psychology of music*. Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability and function*. Oxford University Press.
- Swaminathan, S., y Schellenberg, E. G. (2017). Musical competence and phoneme perception in a foreign language. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(6), 1929-1934.
- Swaminathan, S., y Schellenberg, E. G. (2020). Musical ability, music training, and language ability in childhood. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 46(12), 2340-2348. <https://doi.org/10.1037/xlm0000798>
- Weinstock, H. (1969). *Cosa è la musica*. Oscar Mondadori.
- Zuk, J., Ozernov-Palchik, O., Kim, H., Lakshminarayanan, K., Gabrieli, J. D. E., Tallal, P., y Gaab, N. (2013). Enhanced syllable discrimination thresholds in musicians. *PLoS ONE*, 8(12), e80546. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080546>

Digilec 9 (2022), pp. 21-40

Fecha de recepción: 25/01/2022

Fecha de aceptación: 15/03/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.8793>



e-ISSN: 2386-6691

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS EXTRANJERAS EN UN CONTEXTO DE DIGITALIZACIÓN: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE YAUNDÉ (CAMERÚN)

TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN A DIGITALIZED CONTEXT: THE CASE OF THE HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE IN YAOUNDÉ (CAMEROON)

Monique NOMO NGAMBA*

Institución: Escuela Normal Superior de Yaundé

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2143-0699>

Resumen

El presente artículo trata del uso de los dispositivos móviles para la enseñanza de lenguas extranjeras, un fenómeno cada vez más frecuente tanto en los países en vías de desarrollo como en los países desarrollados. En el contexto camerunés actual, y en el Departamento de lenguas extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé en particular, no disponemos de suficientes materiales didácticos ni equipamientos adecuados para la enseñanza de lenguas extranjeras a través de los dispositivos móviles. El surgimiento de la crisis sanitaria del Covid-19 y la necesidad de llevar enseñanzas y aprendizajes a distancia ha puesto a la luz las carencias de nuestro sistema educativo en la materia, y nos ha llevado a reflexionar sobre las estrategias que adoptar para remediar esta situación. El propósito de este estudio es investigar y proponer estrategias pedagógicas en relación con el uso de los dispositivos y tecnologías móviles en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras, en un contexto en que la conexión a las nuevas redes de comunicación sigue siendo un lujo. Por eso, basamos nuestro estudio en algunas experiencias vividas en otros países del mundo con contextos similares, y sugerimos que el Departamento de Lenguas Extranjeras aproveche las estrategias desarrolladas en dichos países para aplicarlas a nuestro contexto. La metodología adoptada en este estudio es la observación de nuestro entorno, y el análisis documental de estudios de caso en países con contextos similares. Para ello, hicimos un cuestionario dirigido a 50 alumnos y 15 docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior. Los resultados de nuestra encuesta demuestran que tanto el profesorado como el alumnado adhieren al uso de los dispositivos móviles en la enseñanza y aprendizaje, no obstante las

* Email: monique.fouda@univ.yaounde1.cm

dificultades relativas al contexto y la insuficiencia de medios e infraestructuras adecuadas para la enseñanza a distancia.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; dispositivos y tecnologías móviles; redes inalámbricas; Escuela Normal Superior de Yaoundé

Abstract

This article deals with the use of mobile devices for the teaching of foreign languages, an increasingly frequent phenomenon both in developing and developed countries. In the current Cameroonian context, and in the Department of Foreign Languages of the Higher Teacher Training College of Yaoundé, we do not have enough didactic materials or adequate equipment for teaching foreign languages through mobile devices. The emergence of the Covid-19 health crisis and the need of carry out distance teaching and learning have highlighted the shortcomings of educational system in this area, and has led us to reflect on the strategies to adopt to remedy this situation. The purpose of this work is to investigate and propose pedagogic strategies in relation with the use of mobile devices and technologies in the processes of teaching and learning foreign languages, in a context where connection to the new communication networks is a luxury. For that, we base our study on some experiences lived in other parts of the world with similar contexts, and suggest that the department of Foreign languages of the Higher Teacher Training College of Yaoundé should take advantage of those strategies and implement them in its context. The methodology adopted in this study is the observation of our environment, and documentary analysis of case studies in countries with contexts similar to ours. To do this, we did a questionnaire addressed to 50 students and 15 teachers from the Department of Foreign Languages. The result of our survey show that both teachers and students adhere to the use of mobile devices in teaching and learning, despite the difficulties related to the context and the insufficiency of adequate means and infrastructures for distance learning.

Keywords: Teaching and learning foreign languages; mobile devices and technologies; new communication networks; Higher Teacher Training College in Yaoundé

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de las lenguas extranjeras hoy en día, su aprendizaje y su enseñanza resulta indudable y no necesita demostración. En un mundo en el que los desplazamientos de personas y los intercambios de todo tipo entre los pueblos y continentes de culturas y civilizaciones distintas se han acelerado de manera vertiginosa, aprender y enseñar lenguas extranjeras no constituye un lujo, sino una necesidad. Por otra parte, el nuevo contexto comunicativo, con la irrupción de los nuevos medios y redes de comunicación que son digitales, constituye un desafío permanente para poder comunicar e integrarse con más facilidad en el mundo socio-profesional, intelectual, político y económico. Todo ello nos obliga a repensar nuestra manera de comunicar, intercambiar y transmitir los conocimientos y saberes. Debido al contexto que acabamos de evocar, los métodos de aprendizaje/enseñanza en general, y de las lenguas extranjeras en particular, han cambiado mucho. Al mismo tiempo, sigue existiendo una gran diferencia en número entre los países desarrollados en los que se encuentran la mayoría de estos métodos de aprendizaje/enseñanza y los países en vía de desarrollo como el nuestro, el de Camerún, en el que la digitalización de las enseñanzas constituye uno de los mayores desafíos del sistema educativo. Respecto a esta diferencia en número, Cantillo Valero et al. (2012) opinan que “puede hablarse de una fisura en la penetración de las tecnologías móviles entre las regiones desarrolladas y las que se encuentran en vías de desarrollo. Las regiones en vías de desarrollo se encuentran en etapas iniciales o intermedias de adopción de estas tecnologías” (p. 4).

Las razones de este retraso son, entre otras, las siguientes: los costes de los servicios de tecnología móvil, que siguen siendo altos en los países en vías de desarrollo; la falta o insuficiencia de las infraestructuras tanto tecnológicas como energéticas; el difícil acceso a la conexión a Internet. Todo a pesar del crecimiento significativo que se puede observar en términos de penetración de los dispositivos móviles en países en vía de desarrollo. Además, se nota cierta resistencia por parte de algunas instituciones educativas, o dificultades en el manejo de estos instrumentos, por parte de ciertos docentes.

La problemática que planteamos en el marco de este estudio es la de saber qué tipos de estrategias podemos desarrollar en nuestro entorno académico para adaptarnos a esta situación, en especial el departamento de lenguas extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé, cuya misión es formar a los futuros profesores de lenguas extranjeras. ¿Cómo conciliar la imperiosa necesidad de aprender y enseñar las lenguas extranjeras y la exigencia de digitalización de las enseñanzas, en un contexto en que la conexión a las nuevas redes de comunicación sigue siendo un lujo? El objetivo general es proponer estrategias adaptadas a nuestra situación, basándonos en las experiencias vividas en otras partes del mundo con contextos similares al nuestro. Con respecto a los objetivos operativos, se trata de introducir progresiva y oficialmente el uso de los dispositivos móviles como herramientas académicas en los planes curriculares de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Escuela Normal Superior de Yaundé (ejemplos: Whatsapp y Facebook, que son más accesibles y baratos para nuestro

alumnado); de organizar seminarios y talleres interactivos entre profesorado y alumnado basados en el uso de los dispositivos móviles en las aulas de lenguas extranjeras, o de diseñar contenidos en formatos virtuales para la enseñanza a distancia de las lenguas extranjeras.

Para lograr estos objetivos, nos basaremos esencialmente en los trabajos actuales en torno a los aprendizajes móviles, es decir, los procesos formativos a través de dispositivos móviles y redes inalámbricas. A este respecto, nos parecen de especial interés los trabajos expuestos en la RIED (*Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*), que es una publicación científica sobre las innovaciones educativas que implican superar las dimensiones espacio-temporales del aula física, un campus universitario convencional o un centro educativo ordinario. El trabajo consta de cinco capítulos: el primer capítulo es la introducción. En el segundo capítulo, presentamos el marco teórico insistiendo en el estado de la cuestión y el uso de los dispositivos móviles en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el tercer capítulo, presentamos la metodología llevada a cabo en este estudio. El cuarto capítulo es el estudio de casos y, en el quinto capítulo, presentamos los resultados a los que hemos llegado después de la observación y una encuesta en el terreno; y hacemos algunas sugerencias. Terminamos el trabajo con unas conclusiones y unas referencias bibliográficas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado de la cuestión

La revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI dio lugar a lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”. Con la llegada de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Tics) y su importancia en la digitalización de la información y de los aprendizajes, los medios como recursos didácticos se han convertido en objeto de estudio. Asimismo, el uso de las tecnologías móviles, en especial la telefonía móvil, se ha generalizado facilitando el acceso a la información y a la comunicación. En otras palabras, las tecnologías móviles se han convertido en herramientas masivas de uso diario que han contribuido a redefinir el entorno educativo de una manera general, teniendo en cuenta el nuevo contexto. Por ello, tanto la concepción de las enseñanzas como el estatuto del docente y del discente han sufrido algunos cambios. En este contexto es en el que aparecieron los conceptos de “Educación para los Medios”, o “Aprendizaje móvil” que Chacón-Ortiz et al. (2017) define como

una praxis educativa que puede desarrollarse de forma ubicua, en un tiempo sincrónico o asincrónico, que establece nuevas competencias pedagógicas para los docentes, tales como el diseño instruccional que permita la incorporación de aplicaciones específicas como parte de las actividades de aprendizaje, además de las competencias que se encuentran vinculadas con capacidades tecnológicas, como la creación de materiales didácticos digitales, la organización de contenidos en plataformas, entre otras, que son principalmente mediadas por dispositivos móviles portables y multifuncionales (p. 152).

Hay que precisar que se empezó a hablar del aprendizaje móvil desde la década de los noventa del último siglo como un área de la educación que podía “mejorar la entrega de contenido dentro y fuera del aula” (p.151). El aprendizaje móvil se entendió también como una práctica pedagógica donde el conocimiento se puede facilitar a través de espacios distintos al aula, y por medio de herramientas tecnológicas. En la actualidad, el uso del aprendizaje móvil se relaciona con términos como “autonomía, ubicuidad, personalización” (Chacón-Ortiz et al., 2017), y se asocia a nuevos dispositivos como reproductores de mp3, tabletas o iPads, teléfonos celulares y teléfonos inteligentes, que facilitan la ejecución de muchas tareas y actividades.

A propósito de la tecnología móvil, Cantillo Valero et al. (2012) afirman que se relaciona con “las comunicaciones móviles y describe las capacidades de comunicación electrónica de forma no cableada o fija entre puntos remotos y en movimiento. Las tecnologías móviles propician que el usuario-estudiante no precise estar en un lugar determinado para aprender” (p. 4). Asimismo, con la generalización de los dispositivos móviles en el entorno educativo, “el profesor ha pasado de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Cantillo Valero et al., 2012, p. 8), mientras que los alumnos “ya no son meros alumnos-espectadores en una sociedad del espectáculo, ahora los discentes han tomado posesión del entorno virtual y construyen colaborativamente los conocimientos” (Cantillo Valero et al., 2012, p. 19).

Según Basantes et al. (2017), los dispositivos móviles más utilizados para el aprendizaje son “las laptops, celulares, teléfonos inteligentes, asistentes personales digitales Personal Digital Assistant (PDA), reproductores de audio portátil, IPod, relojes con conexión, plataforma de juegos” (p. 80). En el mismo sentido, Joffre Vicente et al., (2017) identifica cuatro características que diferencian un dispositivo móvil de otros dispositivos: “la movilidad, el tamaño reducido, la comunicación inalámbrica y la interacción con las personas” (p. 4).

Gutiérrez Martín (2007, p. 146) por su parte, refiriéndose al nuevo paradigma de Educación para los Medios de la sociedad digital del siglo XXI, asocia los aprendizajes y dispositivos móviles a las características siguientes: Interactividad, hipertextualidad, conectividad, desigualdad, exuberancia, irradiación, omnipresencia, ubicuidad, velocidad, inmaterialidad, innovación, volatilidad, multilateralidad, libertad, interactividad, convergencia, heterogeneidad, multilinealidad, enmascaramiento, colaboración, ciudadanía, conocimiento, nuevas formas de comunicación, nuevos códigos, nuevas redes, nuevas relaciones sociales, nuevas interacciones, nuevos actores, nueva racionalidad, nuevos modelos de producción, nuevo capitalismo, nueva globalización, nueva economía.

Elementos indispensables de nuestra vida cotidiana, los dispositivos móviles se han vuelto también una herramienta de “dinamización de las estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje” (Silva Calpa y Martínez Delgado, 2017, p. 12). Según las estadísticas siguientes de García Aretio (2017), en 2016, el 51.3% de la navegación web en todo el mundo se realizaba a través de teléfonos móviles y tabletas; el 95% de las personas de los países desarrollados cuentan con un teléfono móvil, mientras que el 90% de los ciudadanos de los países en vías de desarrollo lo poseen. Desde luego, resulta

incuestionable la disponibilidad de los dispositivos móviles, así como su impacto positivo sobre las posibilidades de aprender y enseñar desde cualquier lugar y tiempo, en cualquiera de los niveles educativos. Así lo demuestra la cita siguiente de Casañ Pitarch (2017, p. 1) relativa a los videojuegos en la enseñanza de las lenguas extranjeras:

The evolution of education led by the technological advances during the two first decades of the 21st century seems to be an unquestionable fact. In few years' time, both teachers and students have changed paper based teaching materials to digitized resources, using different electronic devices such as personal computers, tablets, mobile phones among others. This evolution has not only transformed the way of teaching, but it has also changed our daily lives, especially young people. In this sense, the way we learn, study or play is different to the one people received in the 20th century (...). The connection between videogames and education was inevitable, and it had to come sooner or later.

De hecho, desde que se ha generalizado el uso de las tecnologías móviles tanto en la vida diaria como en el entorno educativo, se han desarrollado varias teorías, enfoques y orientaciones sobre la educación para los medios en distintos países del mundo, y su integración en los planes curriculares de distintos niveles de la enseñanza. El mundo universitario no escapa a dicha realidad. Es lo que opinan Mangisch Moyano y Mangisch Spinelli (2020) al afirmar que “la educación, y particularmente la universidad, están interpeladas por estas nuevas tecnologías que utilizan frecuentemente tanto los alumnos como los docentes para el funcionamiento de muchas actividades de su vida personal” (p. 201).

Asimismo, las tendencias actuales acerca del aprendizaje móvil y el uso de los dispositivos móviles en el entorno educativo evidencian la utilidad práctica de estos instrumentos y la necesidad de su uso en las aulas y centros educativos. Pues, según apuntan la mayoría de dichas tendencias, “las tecnologías móviles han redibujado el panorama educativo, aportando a la educación no solo movilidad sino también conectividad, ubicuidad y permanencia, características propias de los dispositivos móviles tan necesarias en los sistemas de educación a distancia” (Cantillo Valero et al., 2012, p. 3). Según estas mismas tendencias, el objetivo principal del aprendizaje móvil es desarrollar las “competencias básicas” en los aprendientes, en especial la competencia digital, es decir, “la capacidad del alumno para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento, así como hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de modo eficiente” (Cantillo Valero et al., 2012, p. 10). Además de esta competencia digital, cabe mencionar las demás “competencias básicas” que son de igual importancia para desarrollar destrezas y habilidades en los discentes. Se trata de las siguientes: “la competencia en comunicación lingüística”, es decir, “la capacidad de utilizar correctamente el lenguaje tanto en comunicación oral como escrita, de saber interpretarlo y comprenderlo en diferentes contextos” a través de aplicaciones para teléfonos móviles como diccionarios, enciclopedias, la aplicación “Traductor de Google” para el estudio de los idiomas extranjeros; “la competencia matemática”, que “se refiere a la capacidad para utilizar y relacionar números, sus operaciones básicas y el razonamiento matemático y la capacidad para interpretar la información, ampliar conocimientos y resolver problemas tanto de la

vida cotidiana como del mundo laboral”, y se desarrolla a través de aplicaciones para móviles como las calculadoras científicas; “la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico” a través de revistas científicas adaptadas a las pantallas de dispositivos móviles; “la competencia social y ciudadana” para participar plenamente en la vida cívica; “la competencia cultural y artística”, es decir, “la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones culturales o artísticas, y cómo emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias”; “la competencia para aprender a aprender”, que “se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, a la habilidad de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma una vez finalizada la etapa escolar”, y “la autonomía e iniciativa personal”, que tiene que ver con el “desarrollo de la responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica o control personal, habilidades que permiten al alumno tener una visión estratégica de los retos y oportunidades a los que se tiene que enfrentar a lo largo de su vida y le facilitan la toma de decisiones” (Cantillo Valero et al., 2012, pp. 9-12).

En el mismo orden de ideas, Joffre Vicente et al. (2017) basándose en Shepherd, determina tres usos del aprendizaje móvil: El primero apoya al estudiante en la etapa preparatoria, antes del aprendizaje, para entender el estado inicial del estudiante; el segundo define un método de soporte al estudiante y el tercero define las prácticas del estudiante y la aplicación a problemas del mundo real (pp. 4-5).

Interesante también nos parece la clasificación siguiente de Joffre Vicente et al. (2017, p. 5), resultado de los trabajos de ciertos estudiosos en relación con el uso de los dispositivos móviles en la educación. Dichos estudios contemplan seis tipos de aplicación combinables entre sí: el primer tipo denominado “conductual”, consiste en guiar al alumno a través del material móvil, a una posible solución del problema; en el segundo tipo llamado “constructivista”, el estudiante fabrica su propio conocimiento basándose en nuevos pensamientos y conocimientos previos; en el tercer tipo, “situacional”, las aplicaciones móviles permiten al estudiante descubrir el entorno en que estén inmersos al mismo tiempo que le muestran la información adecuada en función de su situación espacio-temporal; en el cuarto tipo “colaborativo”, el conocimiento puede provenir tanto del maestro como de algún compañero de clase; en el quinto tipo “informal”, las aplicaciones móviles facilitan el acceso al conocimiento en un esquema más libre, teniendo en cuenta las experiencias que se dan fuera del aula; y en el sexto tipo “asistido”, la tecnología móvil ocupa un papel fundamental en la organización del estudiante y los recursos que se ofrecen.

Respecto a la integración de la Educación para los Medios como un elemento fundamental en los planes curriculares de la enseñanza obligatoria, Gutiérrez Martín (2007, p. 147) propone tres posibilidades: incluir sus contenidos en las áreas de Lengua y Literatura, Ciencias sociales y Artes plásticas; crear asignaturas específicas para el estudio de los Medios; y considerar la Educación para los Medios como un contenido transversal al currículo centrado más en el manejo de los dispositivos que en los mensajes que vehiculan.

De lo que precede, y vistas las numerosas oportunidades que ofrecen las tecnologías móviles y sus distintas aplicaciones al entorno educativo, así como su carácter innovador

e integrador, nos parece indispensable formar al profesorado en el uso de las TICS, pues, además del intercambio de información, los dispositivos móviles “permiten (...) la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilita la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, (...) mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar” (Sigalés, 2002, p. 7). Con respecto a esta formación del profesorado, Gutiérrez Martín (1997) propone tres importantes dimensiones: El potencial didáctico de las TICS, tanto en las aulas como en sistemas de educación a distancia, ya sea formal o informal; las implicaciones y consecuencias de las TICS en la educación formal e informal; el conocimiento de los contextos, es decir, la realidad escolar donde se utilizan como recursos, la realidad social donde funcionan la institución escolar y los agentes educativos.

Por eso, estamos de acuerdo con Basantes et al. (2017, p. 80) al opinar que para un adecuado aprovechamiento de las TICS, se debe “incentivar al docente a crear sus propios recursos de enseñanza, basado en las características y necesidades del estudiante, y fundamentalmente un diseño instruccional adecuado para generar autoaprendizaje y alcanzar los logros del aprendizaje”. Ello conlleva un cambio en la metodología y en los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta el “sinnúmero de herramientas, recursos, medios y formatos que posibilitan estrategias didácticas para facilitar la construcción de conocimientos”. Por eso también, es importante que se integre la tecnología móvil en los planes curriculares de estudios. En este sentido, es en el que Cantillo Valero et al. proponen que se usen en el aula las aplicaciones de mensajería como “los SMS o los MMS que permiten el envío de textos, imágenes, sonido y video (...) para la comunicación entre alumnos y entre éstos y profesores en casos particulares como pequeñas tutorías (...), recordatorio de tareas y fechas significativas, para entregar soluciones a exámenes, etc.”. En este nuevo contexto, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes universitarios disponen de un teléfono móvil, el docente ya no es el detentor de todos los conocimientos sino un “mediador de aprendizajes” cuyo papel es

buscar puntos de encuentro para hacer que el desarrollo humano y el tecnológico avancen hacia el mejoramiento de la calidad de vida, de la comunidad académica universitaria (...) Esta adaptación debe ser acompañada por un cambio cultural en los procesos educativos hacia las nuevas funciones y responsabilidades tanto del docente como del estudiante” (Silva Calpa y Martínez Delgado, 2017, p. 12)

Aunque el uso de los dispositivos móviles ha generado varios inconvenientes (problemas psicológicos, sociológicos, y académicos en relación con la saturación de la información y la pérdida del sentido de la realidad), el docente debe aprovechar sus múltiples ventajas (adaptabilidad, flexibilidad, ubicuidad, movilidad, interactividad, reducción de la distancia física, integración en los grupos, inmediatez de la comunicación, facilidad de almacenamiento de datos en la nube, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, economía de tiempo y espacio), de cara a estimular la motivación en los estudiantes mediante unas estrategias didácticas que les permitan acceder al conocimiento desde cualquier lugar y tiempo. Ello es debido, a juicio de Ausín, a que “el diseño de entornos educativos virtuales hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en el alumno que es el protagonista de su formación por lo que es necesario contribuir al

desarrollo de un pensamiento crítico e innovador, y que sepa trabajar en un ambiente de colaboración” (Basantes et al., 2017, p. 80). El docente debe también adaptar el uso de estos dispositivos al contexto de aprendizaje, y asociar alternativas didácticas apropiadas para una mejor integración de los conocimientos teóricos y prácticos. Para lograr estos objetivos, Ausín cree que “se debe capacitar a los docentes, sobre el uso de los dispositivos móviles en la educación, con la finalidad de incorporar la tecnología móvil en su labor como una herramienta de apoyo para el desarrollo de sus clases generando un ambiente de interacción, cooperación y colaboración” (Basantes et al., 2017, p. 85). Es más, “los docentes deben integrar las tecnologías en su vida cotidiana, investigando, creando e inventando formas de innovación” (Chacón-Ortiz et al., 2017, p. 162).

A propósito del uso de los dispositivos móviles en el contexto universitario camerunés, el estudio llevado a cabo por Fotsing et al. (2017) demuestra que no existe en el sistema educativo de dicho país un marco que permita regular las actividades relativas a las TICS de manera general, ni el uso de las tecnologías móviles en las instituciones educativas en particular. Por ello, dichos usos las más de las veces no son compatibles con la normativa académica; de ahí los múltiples desvíos que denuncian a menudo los docentes como el plagio o la fullería, por citar algunos. Asimismo, si el uso de los dispositivos móviles ha contribuido a la mejora de las condiciones de estudio de los estudiantes, les ha vuelto más perezosos. Por eso, es necesario regular dichos usos de las tecnologías móviles inscribiéndolos en unos marcos éticos y jurídicos bien determinados por la institución universitaria.

Es de señalar que existe un estudio interesante de dos investigadores cameruneses (Djeumeni & Bruillard, 2014) sobre la mejora de las competencias de los docentes en el uso del teléfono portátil para la enseñanza de la lectura. Dicha iniciativa ha permitido constatar que África, y el Camerún en particular, no han quedado al margen del uso de las tecnologías móviles en la educación. En el mismo sentido, el estudio de Villemonteix et al. (2014) sobre el uso de la tableta en la enseñanza/aprendizaje del francés en el aula ha establecido que existen varios problemas que resolver en relación con las infraestructuras, la logística y los gestos profesionales de los docentes y las capacidades de los alumnos de usar las tecnologías móviles de manera eficiente en sus tareas. Por eso, pensamos que el estudio de los casos siguientes, sobre el aprendizaje móvil y su integración como estrategia educativa en algunas universidades de Costa Rica y del Norte de Ecuador, será provechoso para nuestro entorno académico-educativo.

2.2. Dispositivos móviles en la enseñanza-aprendizaje de LE

Con respecto al uso de los dispositivos móviles en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, nos parece interesante el artículo de Casañ Pitarch (2017: 1-20) titulado “Videojuegos en la enseñanza de las lenguas extranjeras: actividades y recursos para el aprendizaje”. En dicho trabajo, el autor describe el tipo de actividades y recursos más comunes en “videojuegos serios” que promueven la enseñanza de las lenguas extranjeras. Susi, Johannesson y Backlund (Casañ Pitarch, 2017, pp. 6-7) definen los “videojuegos serios” como

aquellos que se utilizan para fines distintos al mero entretenimiento, pudiendo estar dirigidos a la educación a través de ordenadores o consolas de videojuegos (...). Una de las principales ventajas de los videojuegos serios es que estos se juegan, en vez de trabajar o estudiar. En este sentido, el hecho de que el aprendizaje se realiza a través del juego convierte a este proceso en atractivo y motivador para el estudiante.

Barr y Griffiths (en Casañ Pitarch, 2017, p. 8), por su parte, piensan que “los videojuegos serios pueden ser un gran apoyo para los docentes de idiomas, ya que aumentan las posibilidades de experimentar situaciones específicas donde se pueden practicar formas del lenguaje particulares en un contexto dado”. En opinión de Casañ Pitarch (2017, p. 6), tanto los “videojuegos serios” como “no serios” son útiles para el aprendizaje de las lenguas extranjeras: “todos los videojuegos pueden ser educativos, ya que siempre están enseñando algo tanto voluntaria como involuntariamente independientemente de su género, naturaleza, contenido y método”. De hecho, las investigaciones que apoyan el uso de videojuegos para el desarrollo de las destrezas y habilidades lo centran “en la lectura, escritura, comprensión auditiva, y expresión oral, o en la gramática y el vocabulario a través de una serie de tareas que en el mundo ficticio del videojuego se pueden definir como acciones dentro de unas misiones concretas” (Casañ Pitarch, 2017, p. 10). Es por ello por lo que Cantillo Valero et al. (2012, p. 17) proponen la utilización de “videoconsolas Sony PSP o Nintendo DS, iPad, WorldFlick que es un excelente recurso para desarrollar el vocabulario o Toon Tastic que incide en el aprendizaje de la literatura”.

En cuanto a las características que deben cumplir los videojuegos en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras, Casañ Pitarch (2017, p. 8), basándose en una serie de autores que han trabajado sobre la cuestión, apunta las siguientes: el establecimiento de objetivos de juego y de aprendizaje claros para los estudiantes; la retroalimentación a los estudiantes sobre su progreso; la adaptación a las habilidades de los estudiantes; los elementos de sorpresa; y un diseño adecuado y atractivo que incluye las mismas características de los videojuegos no serios.

Además, algunas investigaciones sobre el uso del juego con finalidades pedagógicas en el campo de las lenguas extranjeras (juegos serios)¹ sugieren que

los niños deben pasar la mayor parte del tiempo jugando y experimentando la vida (...). Cuando los niños juegan utilizan su propio idioma, así como sus propias normas y valores y esto les ayuda a desarrollar su propia identidad; entonces se plantean habilidades para cooperar, ayudar, compartir, y la resolución de problemas” (Casañ Pitarch, 2017, p. 7).

En este sentido, Casañ Pitarch (2017) propone un modelo que conecta un juego con el aprendizaje experimental: “Este modelo se centra en la experiencia directa en el mundo del juego basándose en los principios del constructivismo y del pragmatismo. Por otro lado, el proceso de aprendizaje se basa en la formación de estructuras cognitivas a través de la acción o práctica en el propio mundo del juego” (p. 10). Se trata concretamente de establecer

¹ Al respecto, véase por ejemplo: Agudo, Rico, y Sanchez (2015); Bing (2013); Chen y Yang (2013); Huang y Huang (2015); Van Rosmalen, Wilson y Hummel (2013). Hay también videojuegos que han sido diseñados para la enseñanza de idiomas: “Combat Medic and Robotic Surgery [Virtual Heroes]”; “The Conference Interpreter” (Calvo-Ferrer, 2013).

unos objetivos de aprendizaje específicos derivados de los contenidos de la asignatura, en este caso lengua extranjera. El juego también debe ser fácil de controlar por parte del alumno y debe establecer objetivos claros y ofrecer una retroalimentación adecuada, y a través de la fluidez del juego facilitar el aprendizaje (...). En otras palabras, el estudiante debe ser capaz de experimentar y encontrar diferentes alternativas a un problema, obteniendo así resultados diferentes como en la vida real (Casañ Pitarch, 2017, pp. 10-11).

En este sentido, el uso de los videojuegos como herramientas de apoyo en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras es pertinente para desarrollar habilidades físicas y mentales. Las habilidades físicas se refieren a las reacciones rápidas mientras que las habilidades mentales se refieren al pensamiento lógico y a la estrategia. Además, “este recurso puede poner a prueba alguna destreza lingüística como la capacidad de comprensión tanto lectora como auditiva o realizar un proceso que se requiera en el contexto lingüístico o funcional en el que se desarrolla el juego” (Casañ Pitarch, 2017: 14). Todo depende de los contenidos y actividades que se introduzca en un videojuego cuyo objetivo es enseñar las lenguas extranjeras. A este respecto,

se ha sugerido una taxonomía con cinco tipos de actividades que se pueden encontrar en videojuegos y que pueden aplicarse en la enseñanza de lenguas extranjeras: conseguir y usar objetos, puzles, cuestionarios, diálogos, habilidad y simulación directa (...) El resultado de este modelo de enseñanza es permitir la experimentación directa, dando lugar a la interacción y a la toma de soluciones basadas en problemas específicos tal como sucede en la vida real del estudiante (Casañ Pitarch, 2017, p. 14).

Para resumir este capítulo sobre el marco teórico, diremos que con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación y su generalización en casi todos los dominios del quehacer humano, su uso en el entorno educativo ha vuelto imprescindible. Asimismo, existen varias teorías y orientaciones para el buen uso de los dispositivos móviles en los procesos de aprendizaje y enseñanza, que demuestran la utilidad de estos instrumentos tanto para los docentes como los discentes. Para desarrollar las competencias básicas, las destrezas y habilidades que permitan una buena gestión del conocimiento, los docentes necesitan de los dispositivos móviles porque se han convertido en “espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitara la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica” (Sigalés, 2002, p. 7). Ello constituye una alternativa a los libros, que seguirán siendo útiles, pero no imprescindibles para la adquisición de los conocimientos. De hecho, los dispositivos móviles y las redes sociales constituirán en los próximos años los principales canales de acceso a la información: “la hiperconectividad (...) que posibilitan los dispositivos móviles y su portabilidad permiten acceder a grandes volúmenes de información, convirtiéndose en un recurso muy necesario para la vida cotidiana, que se proyecta también como de alto interés para la educación” (Mangisch Moyano y Mangisch Spinelli, 2020, p. 204). Razón por la que los docentes, investigadores y alumnos deben formarse en estas nuevas pedagogías y formas de aprender y enseñar que imponen los nuevos medios. Es evidente que el aprovechamiento de estos recursos va a enriquecer las prácticas docentes, a capacitar a los mismos docentes en competencias digitales, a ayudarlos a adaptarse a los contextos tecnológicos en los que ya se mueve

toda la sociedad actual, y a mejorar las relaciones entre docentes y discentes. A este respecto, Cantillo Valero et al. (2012) opinan que, además de una mejora en el proceso comunicativo entre los estudiantes y los equipos docentes, el uso de los nuevos medios facilita el estudio, fomenta la creatividad, genera un sentimiento de empoderamiento en el estudiante que realiza un papel más activo en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se siente más responsable de su propio proceso educativo. Además, los estudiantes, al participar en la construcción del conocimiento y en la comunidad de aprendizaje, salen de su aislamiento y refuerzan sus lazos sociales y culturales, y manifiestan mucha satisfacción aprendiendo, creando, compartiendo información y generando conocimiento colectivo. La colaboración, apertura e interactividad que proporcionan los dispositivos móviles crean nuevas formas de identidad. El ser miembro de un grupo genera confianza, entusiasmo y motivación; facilita cercanía y complicidad, y aumenta la autoestima y mejora el rendimiento académico.

3. METODOLOGÍA

Partimos de la observación de nuestro sistema educativo, académico, y profesional sobre todo desde la crisis sanitaria del Covid-19, que nos obligó a pasar repentinamente y sin ninguna preparación previa, de la enseñanza en las aulas a la enseñanza a distancia, a través de los dispositivos móviles. Notamos las numerosas dificultades tanto a nivel institucional, infraestructural, y del profesorado y alumnado, para pasar de las enseñanzas en aulas a las enseñanzas a distancia. Hay que señalar que antes de la crisis sanitaria del Covid-19, las enseñanzas en nuestro país se hacían en las aulas. Los dispositivos móviles no servían necesariamente para fines pedagógicos, sino para la investigación personal, o para pasar informaciones entre alumnos o entre profesores y alumnos. La “bimodalidad” de las enseñanzas (enseñanza en las aulas y enseñanza a distancia) fue impuesta por el gobierno de la República a todos los niveles del sistema educativo: primario, secundario y superior, como una medida institucional para no interrumpir las clases durante el confinamiento impuesto por las autoridades sanitarias. Así es cómo la Escuela Normal Superior de la Universidad de Yaundé I se vio obligada a adoptar dicha nueva modalidad de enseñanza a la que no se había preparado ni el profesorado, ni el alumnado, ni el personal administrativo.

Decidimos investigar el tema en nuestro centro, la Escuela Normal Superior y en particular el Departamento de Lenguas Extranjeras por ser el Departamento en el que trabajamos. Elegimos otros centros de la enseñanza superior como la Universidad Nacional de Costa Rica y la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador, por ser centros en países en vías de desarrollo con características similares.

Para valorar el grado de interés y adhesión de los distintos actores implicados en estos procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia mediante dispositivos y tecnologías móviles, procedimos por un cuestionario a los alumnos y docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras. El tamaño de la muestra eran 50 alumnos y 15 docentes. De dicha encuesta se confirma que, antes de la pandemia del Covid-19, la mayoría de los docentes

y alumnos usaban escasamente los dispositivos móviles para fines pedagógicos. Se les impuso el gobierno de la República y la institución universitaria, durante la crisis sanitaria como una alternativa a las clases en las aulas que ya no se podía llevar en presencial por el confinamiento impuesto por las autoridades sanitarias. Luego, después de la crisis, se adoptó la enseñanza a distancia como una modalidad de enseñanza obligatoria combinada a la enseñanza en el aula, y una medida de prevención de futuras crisis para no interrumpir las actividades académicas y pedagógicas.

Es verdad que, para llevar a cabo estas actividades, se necesita el apoyo institucional y la ayuda de técnicos y diseñadores de contenidos. Por eso es por lo que, en el capítulo siguiente, vamos a estudiar algunos casos en que se ha experimentado el uso de los dispositivos y tecnologías móviles como estrategias en la educación. Estos casos pueden ser aplicados o adaptados a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, y servir de fuente de inspiración a todos aquellos que requieran aplicar las tecnologías móviles como estrategia educativa.

4. ESTUDIO DE CASOS

El marco teórico que hemos expuesto más arriba demuestra que, a pesar de los numerosos defectos que conllevan el uso de los dispositivos móviles en los entornos educativos, y algunas resistencias observadas por parte del profesorado, la mayoría de los docentes y discentes manifiestan un verdadero interés en relación con su integración en los sistemas educativos, porque ofrecen más ventajas que inconvenientes. Así lo reconocen Basantes et al. (2017, pp. 85, 81) al notar que “estudiantes y docentes coinciden en que les gustaría utilizar el dispositivo móvil en el proceso de enseñanza aprendizaje (...) a fin de potenciar el desarrollo de competencias básicas generando un ambiente de interacción, participación, cooperación y colaboración”. Además, el aprendizaje móvil favorece el desarrollo de habilidades profesionales y proporciona ventajas como: flexibilidad de acceso a la información en cualquier lugar y tiempo, favorece el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, potencia la creación de comunidades de aprendizaje, fomenta la comunicación activa efectiva de forma sincrónica y asincrónica (...). Todas estas razones militan a favor de la incorporación de los dispositivos y tecnologías móviles en nuestros sistemas educativos en general, y específicamente en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En el apartado que sigue, hemos seleccionado tres casos: los dos primeros son la Universidad Nacional de Costa Rica y la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador, por ser ambos casos en países en vías de desarrollo con características y contextos similares al nuestro; y el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé, por ser el centro en el que trabajamos, en donde hemos observado las carencias que pretendemos corregir.

El primer caso es el estudio llevado a cabo por Chacón-Ortiz et al. (2017, pp. 149-165), titulado “Conocimientos sobre el aprendizaje móvil e integración de los dispositivos móviles en docentes de la Universidad Nacional de Costa Rica”. En dicho estudio, que se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con la participación de ocho docentes

universitarios a través de un grupo de discusión, el objetivo era comprender el concepto de aprendizaje móvil de los docentes; su perspectiva de uso de teléfonos inteligentes y tabletas en las aulas; y las implicaciones en la relación docente-estudiante. Se evidenció una creciente integración de los dispositivos móviles en el entorno educativo, así como un impacto positivo en las prácticas educativas, en términos de colaboración, disponibilidad y realimentación de las informaciones en tiempo real. Desde la mirada de los autores, “el principal beneficio de las prácticas educativas con dispositivos móviles ha sido compartir, colaborar, realimentar y desarrollar actividades en tiempo real, fruto de una diversidad de formatos en los cuales es posible producir material educativo” Chacón-Ortiz et al. (2017, p. 151). A partir de los datos obtenidos, se confirma que hay una construcción del concepto de aprendizaje móvil en la praxis cotidiana. Se identificaron inquietudes sobre el manejo y control de estos dispositivos en clase, una incertidumbre sobre los beneficios o perjuicios pedagógicos de estos instrumentos en la educación superior. Se concluye que existe interés y motivación acerca del uso de las tecnologías móviles en la educación superior.

Para dar más credibilidad a su estudio, Chacón-Ortiz et al. añaden que “la UNESCO (...) reconoce el impacto que las tecnologías móviles están teniendo como un recurso para ofrecer nuevos materiales didácticos en forma personalizada ampliando la cobertura de la educación que, en tiempos de crisis, puede ser una forma eficiente de no detener el avance de la educación”. Con respecto a la aceptación y adopción de dichos instrumentos por los docentes, el estudio apunta que una de las principales inquietudes de los docentes acerca del uso de los dispositivos móviles en las aulas y en los espacios educativos es que “existe incertidumbre acerca del impacto que estas tecnologías tendrán en la educación”. A pesar del “difícil apoyo institucional para desarrollar procesos innovadores de aprendizaje móvil”, y aunque no haya “una clara política o proyecto institucional que contemple el uso de dispositivos móviles en aspectos curriculares o didácticos” (Chacón-Ortiz et al., 2017, p. 162), el aprendizaje móvil “está modificando las formas de pensar y construir el conocimiento” (Chacón-Ortiz et al., 2017, p. 155).

Respecto a los docentes, se reconoce que, aunque dispongan de una sólida formación académica de base y que sus habilidades como formadores no sufran de ninguna contestación, la mayoría de ellos carece de una “alfabetización tecnológica”. El coste económico de este tipo de aprendizaje puede también ser un impedimento para las capas sociales menos favorecidas. Algunas de las afirmaciones muestran que hay temor por parte de algunos docentes a usar las tecnologías móviles. Otros afirman que el uso de dispositivos móviles genera desconfianza, se asocia con distracción y pérdida de habilidades cognitivas y de aprendizaje y vuelven perezosos y dispersos a los alumnos, y concluyen que “Los dispositivos móviles pueden facilitar ciertos procesos de enseñanza-aprendizaje, mas no son indispensables, como puede ser un instrumento para un topógrafo o un médico” (Chacón-Ortiz et al., 2017, p. 161). A todo ello hay que añadir la recurrente queja de los docentes acerca de las redes sociales como elemento distractor. Según ellos, los alumnos pasan más tiempo enviándose mensajes o consultando contenidos que no tienen ningún alcance educativo o didáctico-pedagógico. Sin embargo, todos reconocen que la utilización de los dispositivos móviles y sus posibles aplicaciones es importante, pero es necesario un acompañamiento técnico y un conocimiento previo de estas

tecnologías. Asimismo, se recomienda la incorporación en las prácticas docentes de herramientas como los GPS, Dropbox, mensajes de texto y el correo electrónico como un apoyo pedagógico que facilita el acceso e intercambio de las informaciones. (Chacón-Ortiz et al. (2017, p. 162), basándose en Alden (2013), puntualizan que “algunas de las formas de incorporar estas tecnologías en la educación superior son seleccionar herramientas accesibles como el uso de mensajes de texto SMS” y que “se puede digitalizar materiales de lectura, podcasts o audios especializados, materiales para estudio que pueden ser utilizados en diferentes espacios”.

El segundo caso se refiere al estudio de Basantes et al. (2017: 79-88) sobre “Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador”. El objetivo fue determinar la utilización de los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje en dicha Facultad. Mediante la investigación bibliográfica y de campo, el autor de esta investigación pudo evidenciar que los dispositivos móviles son subutilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según dicho estudio, para que el aprendizaje móvil pueda alcanzar sus objetivos, se debe elaborar un “Objeto de Aprendizaje Móvil, a fin de potenciar el desarrollo de competencias básicas que generan un ambiente de interacción, cooperación y colaboración”. Wiley (en Basantes et al., 2017: 81) define el “Objeto de Aprendizaje Móvil” como “un recurso digital para ser usado en el proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un instrumento tecnológico que fortalece el sistema educativo pedagógico”. Basantes et al. (2017, p. 81) opinan que

Un Objeto de Aprendizaje Móvil (OAM), constituye un recurso digital para el aprendizaje a través de un dispositivo móvil, sea este un teléfono inteligente o Smartphone, PDA, entre otros; este recurso permite incentivar el desarrollo de aprendizajes autónomos, incorporar con mayor dinamismo conocimientos e información de punta en menor tiempo, en mayor cantidad con más calidad, y mejorar el rendimiento académico. Sin embargo, es necesario considerar que el éxito de un OAM depende del diseño instruccional.

El Objeto de Aprendizaje Móvil se desarrolló para el sistema operativo Android, y sus principales ventajas son la facilidad de acceso a los contenidos, su posibilidad de reutilización por los estudiantes, el uso de los recursos, la evaluación en línea, etc. Razón por la que Chen (Basantes et al., 2017: 81) apunta que “este dispositivo constituye una herramienta eficaz para el cambio cognitivo disponible en cada momento. Cada componente específico que se crea para los estudiantes, representa y exterioriza la capacidad creativa del ser humano, de tal manera que todos podemos acceder a este dispositivo”. El uso de este instrumento mejora notablemente la motivación y la comunicación entre profesores y alumnos. Sin embargo, Martínez et al. (en Basantes et al., 2017: 81) advierten que “la utilización de objetos de aprendizaje como recurso didáctico requiere nuevos enfoques en el diseño, en la metodología docente y en las estrategias de aprendizaje del alumno”. Por eso, es necesario “capacitar a los docentes, sobre el uso de los dispositivos móviles en la educación, con la finalidad de incorporar la tecnología móvil en su labor como una herramienta de apoyo para el desarrollo de sus clases generando un ambiente de interacción, cooperación y colaboración” (Basantes et al., 2017: 85). El uso de los dispositivos móviles potencia la interacción dentro y fuera del aula, estimula la exploración, la comunicación y el pensamiento crítico y reflexivo.

Es cierto que el desarrollo del aprendizaje móvil necesita apoyo institucional, pero también mucha voluntad por parte de los mismos actores del sistema educativo.

El tercer caso es la Escuela Normal Superior de Yaundé, que es un centro de formación de profesores de enseñanza secundaria, y de consejeros de orientación. El departamento de lenguas extranjeras, por su parte, forma a los futuros profesores de español y alemán. Sobre el uso de las tecnologías y dispositivos móviles para fines pedagógicos, podemos afirmar sin riesgo de equivocarnos que tal práctica es marginal en la Escuela Normal Superior de Yaundé. De hecho, el plan curricular de dicho centro de formación de formadores no contempla el uso sistemático de las Tics en la enseñanza/aprendizaje, ni dispone de infraestructuras adecuadas como aulas multimedia o tecnológicas, o materiales didácticos digitales para este uso, excepto en el Departamento de Informática, en que el ordenador portátil es casi obligatorio y la mayoría de las tareas se hacen naturalmente a través de las tecnologías móviles. A ello hay que sumar problemas de abastecimiento energético irregular e insuficiente, y una conexión a Internet difícil y restringida. En la actualidad, aunque existe en el seno de la escuela un programa de formación de docentes llamado CertNum-Sup, que podemos asociar a la enseñanza a distancia, la digitalización de las enseñanzas es muy escasa. Al lado de dicho programa, hay algunos docentes que, por iniciativa propia, utilizan laptops y video proyectores durante sus clases. Mientras tanto, la casi totalidad de estudiantes disponen de portátiles regalados por el gobierno camerunés, teléfonos móviles, y *Smartphones*. Por parte del alumnado también se nota mucha voluntad y entusiasmo para entrar en la era digital y usar los dispositivos móviles como recursos o herramientas didácticas en las aulas de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Varios estudiantes poseen un teléfono móvil android y/o un ordenador portátil, y pertenecen a grupos o foros en los que intercambian varios tipos de información, no necesariamente académica. Algunos usan diariamente estos materiales de manera individual o personal para enviarse mensajes, imágenes, videos y documentos, y buscar informaciones en Internet. Los medios más utilizados son whatsapp y Facebook, porque resultan más baratos para el alumnado. Respecto a los docentes, excepto algunos casos aislados, la casi totalidad posee un dispositivo móvil (ordenador portátil, teléfono inteligente o *Smartphone*, tableta, etc.). Sin embargo, la mayoría de ellos no disponen de competencias mediáticas y tecnológicas suficientes y usan raramente sus dispositivos móviles para fines pedagógicos. Otros manifiestan un apego a los métodos tradicionales de enseñanza/aprendizaje, y una reticencia a usar las tecnologías móviles para la enseñanza. Piensan que tal práctica educativa distrae a los estudiantes, que hacen un mal uso de los contenidos durante las clases, les vuelve perezosos y constituyen un medio demasiado fácil para adquirir los conocimientos: “les technologies mobiles amèneraient à des pratiques distractives, voire parfois déviantes, telles que le plagiat et la tricherie (...) Pour les enseignants, les terminaux mobiles sont perçus plus comme des objets avec lesquels on apprend que des objets de conception des cours qui exigent plus de contraintes techniques” (Fotsing et al., 2017, pp. 59, 61).

Para terminar este estudio de casos, señalamos el trabajo de Attenoukon et al. (2015, pp. 61-74): titulado “L’apprentissage avec des supports mobiles dans l’enseignement supérieur au Bénin: analyse des usages des apprenants”. Se trata de un

estudio realizado en la “Université de Abomey Calavi”, la primera y más grande del Benín, y la “Université Africaine de Technologie et de Management” del mismo país. El estudio revela la existencia en dichas universidades de un modelo de utilización de los teléfonos portátiles para los fines de aprendizaje llamado MUTAD. Dicho modelo contempla cuatro categorías de uso de los teléfonos móviles para fines educativos: para la búsqueda documentaria, es decir la consulta de sitios relativos a temas de interés, la consulta de bibliotecas virtuales y blogs educativos; para compartir informaciones y recursos a través de mensajerías y consulta de redes sociales numéricas; como soporte didáctico para registrar las clases, apuntar las explicaciones del profesor durante la clase y realizar ejercicios y; para fines lúdicos, es decir chatear y jugar en línea. Los investigadores insisten en que todos estos usos de los teléfonos móviles son básicos, simples y fáciles de realizar. Además, llevan directamente al conocimiento y además, lo incrementan. Añaden que los juegos en línea constituyen un recurso pedagógico útil y necesario al aprendizaje porque, son beneficiosos para la memoria y la concentración (Attenoukon et al., 2015, pp. 71-72).

5. RESULTADOS Y SUGERENCIAS

Los resultados de nuestra encuesta en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé demuestra que, el dispositivo móvil más utilizado entre el profesorado y el alumnado es el teléfono móvil, por tenerlo casi todo el mundo, y por ser más práctico y fácil de transportar. Aunque la mayoría del profesorado y alumnado preferiría las enseñanzas en las aulas, por ser según ellos, más “humanizante e impactante”, reconocen sin embargo que, se han adaptado muy rápido y fácilmente a la nueva situación porque ya sabían manejar el teléfono móvil antes de la pandemia. Solo tuvieron que adaptarlo a los usos pedagógicos. Les gusta el aprendizaje móvil porque es más moderno, económico y confiere más libertad a sus usuarios. La plataforma Moodle elegida por la Escuela Normal Superior para las clases a distancia, les conviene aunque algunos profesores usan también otras plataformas como Google classroom, que según ellos es más fácil. Los alumnos por su parte, preferirían las aplicaciones como Whatsapp, YouTube y Facebook, porque están más acostumbrados a estas y son más asequibles y baratas. Sin embargo, a la mayoría de los profesores les gustaría que se mejorara sus condiciones de trabajo con infraestructuras más adecuadas a la nueva situación. Se quejan también del alto coste de la conexión a Internet, y de problemas de abastecimiento de la energía eléctrica. Solicitan de la institución universitaria unas formaciones continuas para mejorar sus competencias y habilidades digitales, porque no todos se beneficiaron de tales formaciones durante sus estudios. Respecto del tipo de actividades que llevan a distancia con sus alumnos, prefieren comentarios de imágenes animadas y actividades con carácter socio-ambiental porque despiertan más el interés del alumnado y les permiten alcanzar sus objetivos. Prefieren también la evaluación escrita a la oral porque según ellos, aquella es más seria y deja más tiempo de reflexión al alumno.

Es de notar que en Camerún, de una manera general, el uso de los dispositivos móviles en la enseñanza es algo nuevo. Por eso, las referencias bibliográficas relativas al

tema son todavía escasas y, aunque los investigadores se interesan cada vez más a esta problemática desde la crisis sanitaria del Covid-19, no existen muchos trabajos sobre el tema. Las resistencias que se encuentran en el terreno acerca del uso de los dispositivos móviles en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la Escuela Normal de Yaundé son debidas no solo a la novedad del fenómeno, sino también a la falta de formación de los diferentes actores del proceso en el dominio de las nuevas técnicas y tecnologías relativas a la enseñanza a distancia. Los desafíos quedan numerosos tanto a nivel institucional como gubernamental en términos de mejoramiento de las condiciones de trabajo y de estudios del profesorado y alumnado. Por eso, sugerimos que, a nivel institucional, el Estado ponga a disposición de las instituciones universitarias un cuadro propicio al desarrollo de las tecnologías móviles y la enseñanza a distancia, construyendo infraestructuras y equipamientos adecuados a dichas actividades; formando continuamente a los profesores a estas nuevas tecnologías y dotándolos de medios y materiales didácticos que les ayuden alcanzar plenamente sus objetivos pedagógicos. Asimismo, los profesores más motivados vencerán sus miedos e inquietudes y animarán más a sus alumnos al buen uso de estas nuevas tecnologías. Se debe también instalar en los campus universitarios unos dispositivos alternativos de abastecimiento de la energía eléctrica como paneles solares, y poner a disposición de los alumnos no solo ordenadores portátiles, sino también unos espacios con conexión a Internet gratuita para facilitar el acceso a Internet a los que viven lejos de los campus, y que no tienen suficientes medios económicos para pagar la conexión. Tanto los profesores como los alumnos de lenguas extranjeras deben aprovechar algunas aplicaciones gratuitas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, disponibles en la red para ayudarles en la preparación de sus clases.

6. CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo ha sido realizar un estudio acerca del aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras en un contexto de digitalización, partiendo del caso de la Escuela Normal Superior de Yaundé y, más precisamente, del Departamento de Lenguas Extranjeras. La problemática planteada ha sido la de saber cómo conciliar el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras con la imperiosa necesidad de digitalización de las enseñanzas, en un contexto en que las infraestructuras digitales (aulas mediáticas y tecnológicas, o Smart campus) y la conexión a redes inalámbricas supone un lujo. Para resolver esta cuestión, hemos partido de un estudio de casos y del marco teórico que nos han proporcionado varios enfoques y orientaciones, a la vez teóricos y prácticos, acerca de las tendencias actuales sobre el uso de los dispositivos móviles como estrategias educativas y su incorporación en los sistemas educativos. Asimismo, y a pesar de los múltiples efectos adversos relacionados con su uso, se ha podido evidenciar la necesidad y la utilidad de estos instrumentos para la educación. Las tecnologías y dispositivos móviles se han convertido en herramientas imprescindibles en la vida diaria y en las prácticas educativas. Además, tanto en los países desarrollados como en los en vías de desarrollo, la disponibilidad y la penetración de las tecnologías móviles y redes

inalámbricas en la sociedad resultan incuestionables. Con respecto al tema del abastecimiento energético, pensamos que se puede conseguir la autonomía energética instalando placas solares en los campos universitarios y escolares. La energía solar, que puede ser aprovechada sin problemas en África, es fácil de usar y gratuita. Es solo una cuestión de voluntad por parte de los poderes públicos. Para que la comunidad educativa en general pueda aprovechar todos los efectos positivos de estos avances tecnológicos, se debe formar a los docentes en su uso e integrarlos en los planes curriculares de las instituciones universitarias, sobre todo los centros de formación de formadores, como la Escuela Normal Superior de Yaundé. En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en este nuevo contexto digital, Pitarch Casañ (2017) ha demostrado a través de su estudio que los videojuegos “serios” y “no serios” pueden ser una herramienta de apoyo, y su buen uso una estrategia pedagógica eficaz para desarrollar las habilidades físicas y mentales de los aprendientes de lenguas extranjeras. Los demás modelos propuestos por varios investigadores en el primer capítulo, así como los resultados de los casos estudiados en el segundo, demuestran también que se pueden aprovechar las tecnologías móviles en la educación y aplicarlas a distintos contextos como estrategias pedagógicas. Con todo, coincidimos con Cantillo Valero et al. (2012, p. 20) cuando afirman que

El aprendizaje móvil en la universidad ha supuesto un cambio cultural para los miembros de la comunidad educativa, han desarrollado más competencias digitales que les han permitido utilizar herramientas colaborativas y de participación en la construcción del conocimiento favoreciendo la positivación de una identidad digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attenoukon, S.A. et al. (2015). L'apprentissage avec les supports mobiles dans l'enseignement supérieur au Bénin: analyse des usages des apprenants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(3), 61-74.
- Basantes V. et al. (2017). Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(2), 79-88.
- Cantillo Valero C. et al. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación*, 147, 1-21.
- Chacón-Ortiz, M. et al. (2017). Conocimientos sobre aprendizaje móvil e integración de dispositivos móviles en docentes de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 149-165.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), s.p.
- Casañ Pitarch, R. (2017). Videojuegos en la enseñanza de lenguas extranjeras: actividades y recursos para el aprendizaje. *Tonos Digital*, 33, 1-20.

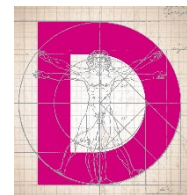
- Gutiérrez Martín, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez Martín, A. (2007). Integración curricular de las TIC y Educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 141-156.
- Joffre Vicente et al., (2017). Dispositivos móviles como herramientas de apoyo pedagógico en la Educación Superior Ecuatoriana. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, s.p. En línea: htlíneaww.eumed.net/rev/atlante/2017/10/dispositivos-moviles-educacion.html, Fecha de consulta 25/01/2020.
- Mangisch Moyano, G. C. y Mangisch Spinelli, M. R. (2020). El uso de los dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 201-222.
- Sigalés, C. (2002). El potencial interactivo de los entornos de enseñanza y aprendizaje en la Educación a Distancia. En M.G. Ortiz y M.S. Pérez (comps.). *Hacia la construcción de la sociedad del aprendizaje*. México, Universidad de Guadalajara.
- Silva Calpa A. C. y Martínez Delgado, D. G. (2017). Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, 8, 11-18.

Digilec 9 (2022), pp. 41-63

Fecha de recepción: 11/04/2022

Fecha de aceptación: 31/05/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9051>



e-ISSN: 2386-6691

REFLEXIONES SOBRE LOS EJERCICIOS DE REFLEXIÓN GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

REFLECTIONS ON GRAMMAR REFLECTION EXERCISES IN SECONDARY EDUCATION

P. Pablo DEVÍS MÁRQUEZ*

Universidad de Cádiz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8004-7057>

Resumen

El punto de partida de este trabajo es la idea de reflexión gramatical en el ámbito de la Educación Secundaria tal y como la conciben Bosque y Gallego. Nuestro objetivo principal es contribuir al desarrollo de la tipología de ejercicios de reflexión gramatical que proponen estos autores. Uno de los aspectos básicos de la propuesta alternativa que presentamos es el de conjugar en esa tipología el concepto de gramaticalidad con el de adecuación discursiva.

Palabras clave: didáctica de la gramática española; Enseñanza Secundaria; reflexión lingüística; ejercicios de gramática

Abstract

The starting point of this paper is the idea of grammatical reflection in the field of Secondary Education as conceived by Bosque and Gallego. Our main aim is to contribute to the development of the typology of grammar reflection exercises proposed by these authors. One of the basic aspects of the alternative proposal that we present is to combine in this typology the concept of grammaticality with that of discourse adequacy (*felicity*).

Keywords: Spanish grammar teaching; Secondary Education; linguistic reflection; grammar exercises

* Facultad de Filosofía y Letras. Avda. Gómez Ulla, 1. 11003 Cádiz. Email: pedropablo.devis@uca.es

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO BÁSICO

Resulta innegable la preocupación que muchos muestran por la didáctica de la lengua española —también por la de otras lenguas oficiales en determinados territorios del estado español— en la Enseñanza Secundaria (ESO y Bachillerato). Tampoco cabe duda de que el enfoque dominante en este asunto —así lo muestra, como veremos, la legislación educativa— es el denominado enfoque comunicativo, que, salvo excepciones, obvia, entre otras cuestiones, un estudio reflexivo de uno de los aspectos básicos de la lengua: la gramática¹. Y es precisamente aquí, en la enseñanza de la gramática del español en este nivel educativo, donde se centra la atención de nuestro trabajo, el cual tiene un punto de partida —creemos que indiscutible— discordante con el pensamiento mayoritario y oficial: el de la reflexión gramatical en la Enseñanza Secundaria tal y como la conciben Bosque y Gallego (cf. §2). Es objetivo de este artículo contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, al desarrollo de la tipología de ejercicios de reflexión gramatical propuesta por estos autores (cf. §3 y §4). Uno de los matices básicos de la propuesta alternativa que presentamos es el de conjugar en esa tipología el concepto de gramaticalidad con el de adecuación discursiva.

2. PUNTO DE PARTIDA (AXIOMAS)

En todo el estado español, de la legislación educativa actual concerniente a la Enseñanza Secundaria se desprende²: a) que la lengua se estudia junto con la literatura como una asignatura única; b) que, en lo que atañe a la lengua, el enfoque único previsto es el denominado enfoque comunicativo, esto es, la lengua entendida como un mero instrumento que es usado para comunicarse, y c) que la gramática —uno de los aspectos que, insistimos, ha de abordarse en la enseñanza de la lengua— se concibe como un simple ejercicio de etiquetado que podría tildarse de mecánico, irreflexivo, ajeno a los avances de la Lingüística como ciencia, muchas veces incoherente y contradictorio, y alejado de cualquier método que se caracterice por su lógica y racionalidad³.

¹ La bibliografía sobre el enfoque comunicativo, que se inicia con Hymes (1972) y que abarca tanto las L1 como las L2, es amplísima. A modo de ejemplos relacionados de algún modo con la Enseñanza Secundaria —algunos de ellos interesados también en la reflexión gramatical— y sin ánimo de ser exhaustivos, cf. Zayas (1993), Zayas y Rodríguez (1992), Camps (2010), Camps y Ferrer (2000), Camps y Zayas (2006), Ribas Seix (2010), Fontich (2011), Brucart (2011), Fontich Vicens (2011), Jiménez Fernández (2011-12), Rodríguez Gonzalo (2012), Escribano Campillo (2014), Raga Reinoso (2014), Calderón Camacho (2014-15), Fontich (2021), etc.

² Cf. el apartado dedicado a las materias del bloque de asignaturas troncales del anexo I de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, y la matriz de especificaciones de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura II. 2.º Bachillerato* incluida en el anexo I de la Orden PCM/58/2022, de 2 de febrero. Nada cambia en este sentido con dos textos legales recién aprobados: el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

³ Acerca de la obsesión terminológica que caracteriza el estudio de la gramática en la Enseñanza Secundaria, cf. Bosque (2011, pp. 5-6), (2018a, p. 25), (2018b, p. 15), Bosque y Gallego (2016, p. 74-75), (2018, p. 176 y 181), y (2021). También Mantecón Ramírez (1989, §6), Escribano Campillo (2014, p. 9), Benito Galdeano (2015-16, §5.2), Gutiérrez Rodríguez (2018), España y Gutiérrez (2018, §4), Camps y Fontich (2019), Brucart (2000), Martí Climent (2020), etc.

Nuestra disidencia con este panorama es resultado de aceptar a modo de axiomas determinadas tesis propuestas por Bosque y Gallego, una de ellas —la segunda— solo parcialmente. La primera es la de que lengua y literatura deben ser abordadas como contenidos distintos y, por consiguiente, en asignaturas diferentes en los planes de estudio de la Enseñanza Secundaria⁴. Por supuesto, no se trata de ningún menosprecio a los estudios literarios, sino de diferencias evidentes (cf. Bosque, 2015b; Bosque y Gallego, 2016, pp. 70-71 y 2018, pp. 182-187). Así, tal y como plantean estos autores: a) cuando se estudia literatura —como pasa con cualquier arte—, el objeto de interés es siempre un objeto particular y único, pero, cuando se estudia lengua, como en las ciencias naturales, el objeto de interés no son objetos particulares y únicos, sino representaciones mentales de muchos objetos particulares (por ejemplo, la oración de relativo explicativa como representación de todas las subordinadas posibles de este tipo)⁵; b) cuando se estudia literatura, los datos negativos o anómalos carecen de relevancia didáctica, aunque, cuando se estudia lengua, este tipo de datos sí son relevantes desde el punto de vista didáctico, como muestra la comparativa entre una estructura gramatical y otra que no lo es, y c) cuando se estudia literatura, la progresión didáctica no se liga a la complejidad de los datos analizados, sino a los periodos históricos y a la tipología de géneros literarios, mientras que, cuando se estudia lengua, la progresión didáctica debería ligarse —si bien no es esto lo que se hace en la Enseñanza Secundaria— a la complejidad de los datos. Concretamente, a la complejidad de las unidades de análisis: primero las unidades más simples, luego, las más complejas⁶.

El segundo axioma parte de la idea, aceptada por Bosque y Gallego, de que la lengua no puede caracterizarse como un instrumento de comunicación externo a los hablantes. Para estos autores, la lengua no es un instrumento que se usa, sino una parte esencial de la naturaleza humana, un sistema interno a los individuos en cuanto tales, y no en cuanto miembros de una sociedad (cf. n. 5), que, frente a las propuestas estructuralistas, no siempre tiene por qué tener una finalidad comunicativa, pues, dicen, podemos articular lingüísticamente nuestro pensamiento sin necesidad de transmitirlo a receptor alguno (cf. Gallego, 2016, pp. 154 y 157, y Bosque y Gallego, 2018, p. 160). Con el fin de no entrar ahora en la discusión entre generativistas y estructuralistas

⁴ Esta separación estuvo vigente por última vez en los planes de estudio de BUP y COU conforme al sistema educativo establecido por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (cf. Gutiérrez, 2021, p. 35, n. 5).

⁵ En tanto que, como veremos más adelante, para Bosque y Gallego —cuyo pensamiento se fundamenta en los postulados del generativismo— el sistema lingüístico es mental porque pertenece a la mente humana (la *lengua-I*, frente a su actualización o manifestación externa, la *lengua-E*, cf. Chomsky, 1986, pp. 21-24, y 1991, p. 9, y Chomsky y Lasnik, 1995, pp. 15-17), para algunos autores del ámbito del estructuralismo funcional, caso de Coseriu (1967b, pp. 141-145, 168-171, 194-197, 199-200, 210-211, 220 y 231-232 y 1967a, pp. 15-16) y (1983, pp. 23-24), el carácter mental de la lengua viene dado no solo por pertenecer a la interioridad de la conciencia de los hablantes, sino también por ser, al mismo tiempo, resultado de un proceso de formalización mediante la abstracción a partir de la actividad concreta de hablar y su producto, y del conocimiento que el lingüista tiene sobre la lengua que estudia. La diferencia entre las ciencias de la cultura, caso de la Lingüística, y las ciencias de la naturaleza estriba en que las primeras formalizan productos de la mente humana. Las segundas formalizan fenómenos no creados por el hombre (cf. también Coseriu 1981, p. 59). No entramos ahora en esta discusión.

⁶ Punto de vista opuesto es el de Coseriu (1987), para quien no es posible separar la enseñanza de la lengua y la literatura porque ambas constituyen una forma única de cultura, aunque como dos polos diferentes de esa forma.

funcionalistas sobre el concepto de lengua, hacemos solo un uso parcial de la idea de la que parten Bosque y Gallego y elaboramos el axioma del siguiente modo: la lengua es un sistema que sirve, entre otras cosas, para comunicarnos⁷. Por tanto, en la enseñanza de esta resulta imprescindible compatibilizar el enfoque comunicativo con el gramatical, que se ocupa de conocer cómo es parte de ese sistema. Centrarse exclusivamente en el primero de los enfoques es claramente insuficiente (cf. Bosque, 2011, p. 9, 2015b, y 2018b, pp. 12 y 19-20; Bosque y Gallego, 2016, p. 80, y 2018, pp. 148, 161, 178 y 191)⁸.

La tercera tesis de Bosque y Gallego —esta sí asumida completamente por nuestra parte— se centra en fomentar en el alumnado una manera de abordar el estudio de la lengua más cercana a la de las ciencias, esto es, alentar en los alumnos una actitud reflexiva e indagadora que desarrolle su capacidad de observación, argumentación y experimentación en lo que atañe a los fenómenos lingüísticos, competencias todas ellas ausentes en la legislación educativa actual (cf. Bosque, 2015b, 2018a, pp. 20-23, 26-36, 2018b, pp. 14, 18 y 22; Bosque y Gallego, 2016, pp. 67, n. 1, 70 y 80; 2018, pp. 155-156, 174 y 188-190, y 2021, pp. 54 y 72-73, y Gutiérrez, 2021, §2)⁹. Entre los instrumentos didácticos para facilitar la adquisición de estas competencias se encuentran los ejercicios de reflexión gramatical¹⁰.

⁷ Desde Saussure (1977, cap. III), la lengua (*langue*) constituye el sistema lingüístico que se realiza en el hablar y pertenece a la sociedad, y el habla (*parole*) es la actividad de hablar y pertenece al individuo. Para Coseriu (cf. n. 5), la lengua, además de ser una abstracción a partir de los actos lingüísticos individuales y semejantes de los individuos de una comunidad, existe también como conjunto de actos lingüísticos virtuales: en la conciencia de cada miembro de una comunidad hay una lengua como sistema, como modelo, y el mismo modelo se encuentra también, aunque no en forma totalmente idéntica, en los demás miembros de la misma comunidad. Por otra parte, el estructuralismo funcional recoge el reconocimiento que Vossler (cf. Coseriu, 1983, pp. 20-21) otorga al oyente en el acto lingüístico y advierte de que, desde el momento en que su finalidad es comunicar, este acto implica siempre, por lo menos, dos interlocutores (hablante y oyente). En los actos lingüísticos individuales en los que alguien habla consigo mismo, el hablante se desdobra en oyente. Ahora bien, el acto lingüístico no pertenece exclusivamente al individuo (como sostenía Saussure), sino que, al tiempo que es individual, también es social, pues el individuo no crea íntegramente su expresión, más bien la recrea conforme a modelos anteriores. De aquí surge el concepto coseriano de norma (cf. Coseriu, 1967a).

⁸ Obviamente, tampoco entramos ahora en la discusión de si solo la concepción generativista de lengua permite abordar su estudio aplicando un método científico riguroso (cf. Gallego, 2016, p. 157). No se olvide que sin la formalización mediante la abstracción resulta imposible el conocimiento científico (la comprobación de verdades generales y principios constantes en la enorme diversidad fenoménica) y que esta formalización fue aceptada por cierta parte del estructuralismo lingüístico, si bien mediante procedimientos distintos de los del generativismo (cf. n. 5).

⁹ La idea de poder extrapolar esta actitud reflexiva y crítica del ámbito meramente educativo a la formación del alumno como ciudadano (cf. Bosque, 2018a, p. 35) supondría un avance gigantesco en la mejora de la sociedad. Un debate interesante es el de los obstáculos con los que se encontraría esa extrapolación, de los que hay múltiples evidencias a lo largo de la historia (cf. Chomsky, 2012 y 2015).

¹⁰ Aunque en las antípodas del pensamiento de Bosque y Gallego, Coseriu (1989, p. 36), sin embargo, propone que “en la enseñanza media (*sic*), no cabe enseñar gramática como disciplina y nomenclatura gramatical: lo que hay que enseñar es el saber idiomático como tal, que implica el conocimiento de las estructuras y procedimientos gramaticales de la lengua correspondiente. El objetivo de la enseñanza idiomática no es que los alumnos se conviertan en lingüistas y gramáticos, sino que adquieran conocimiento reflexivo y fundado de las estructuras y posibilidades de su lengua y lleguen a manejarlas de manera creativa”.

3. LA TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE BOSQUE Y GALLEGO

Bosque (1980) y (1994) [2017] fueron, y siguen siendo, trabajos de referencia en lo que concierne a la elaboración de ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios que impliquen reflexión y capacidad argumentativa, y en cuya resolución juegue un papel importante el componente semántico (cf. Bosque, 1980, pp. 13-23, 29-30 y 133, y Bosque, 1994 [2017], pp. 10-11). Años después, Bosque (2015a) y (2015b), Gallego (2016) y Bosque y Gallego (2016) (cf. también Bosque, 2018a, p. 35, y Gallego y Gutiérrez Rodríguez, 2022, §3) retoman esta labor, aunque, ahora, en un ámbito distinto: el de la Enseñanza Secundaria. Los ejercicios de la tipología que proponen estos últimos trabajos pueden clasificarse —la clasificación y el etiquetado son nuestros— en dos grandes grupos: aquellos que exigen un razonamiento inductivo, que parte de los datos (secuencias) que se ofrecen para formular una determinada hipótesis de análisis gramatical, y aquellos —a los que podríamos denominar igualmente constructivos (cf. Bosque, 1994 [2017], p. 15) o de creación— que exigen un razonamiento deductivo, que parte de principios gramaticales generales para alcanzar una conclusión.

El apartado de los ejercicios inductivos se desglosa, a su vez, en aquellos que implican una comparación y aquellos en los que la comparación se encuentra ausente. Los que se caracterizan por su valor comparativo pueden ser de dos tipos: aquellos en los que se comparan secuencias y aquellos en los que se comparan análisis distintos de una misma secuencia. Entre los primeros se incluyen los ejercicios de pares mínimos y los de dobles pares mínimos. Entre los segundos, los ejercicios denominados de doble análisis o de elección de análisis. Los pares mínimos permiten comparar dos secuencias gramaticales diferenciadas por una característica que el alumno debe identificar (p. ej., *No me refiero a que vivía en esta casa/No me refiero al que vivía en esta casa*) o dos secuencias de las cuales una es agramatical, lo que exige al alumno una justificación (p. ej., *Una carta fue enviada/*Una carta fue salida*). Los dobles pares mínimos proponen una comparativa entre dos pares mínimos paralelos que se diferencian en un aspecto gramatical (p. ej., *María arregló la televisión/La televisión fue arreglada por María frente a María arregló la televisión/*Se arregló la televisión por María*). Los ejercicios denominados de doble análisis muestran dos o más (cf. §4.2) análisis diferentes para una misma secuencia y el alumno debe elegir justificadamente uno de ellos (p. ej., *Juan está [en el parque]_{cClugar} / Juan está [en el parque]_{atributo}*).

Entre los ejercicios que no implican comparación, estos autores distinguen tres tipos: los de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas, los de análisis de secuencias gramaticales ambiguas y los de análisis de secuencias agramaticales. Los primeros se refieren a secuencias cuyo análisis puede ser no tan obvio (p. ej., *muy lentamente*). Los segundos —que no aparecen en Bosque (2015a) y Gallego (2016), pero sí en Bosque y Gallego (2016, p. 79)— se centran en secuencias cuya ambigüedad interpretativa se desprende de la posibilidad de un doble análisis (p. ej., *Las ganas de hablar de Juan*). En el tercer tipo, el alumno debe justificar la agramaticalidad de una secuencia, aunque sin ofrecer la alternativa correcta (p. ej., **Ella comen los bocadillos*).

En el apartado de los ejercicios deductivos, solo se propone un tipo de ejercicio: los de análisis inverso (cf. también Piquero Rodríguez, 2015), en los que se le ofrece al

alumno determinadas características gramaticales a las que debe ajustarse la secuencia que este debe construir (p. ej., una estructura con sujeto postverbal, *se* y sin OD)¹¹.

Tabla 1

Tipología de ejercicios de Bosque y Gallego

EJERCICIOS INDUCTIVOS					EJERCICIOS DEDUCTIVOS
Comparación			No comparación		
Comparación entre secuencias		Comparación entre análisis	Análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas	Análisis de secuencias gramaticales ambiguas	Análisis de secuencias agramaticales
Pares mínimos	Dobles pares mínimos	Doble análisis			Análisis inverso

Nota. Elaboración propia.

A partir de aquí, pensamos, puede resultar útil reflexionar sobre esta propuesta con la intención de, sin modificar sus fundamentos básicos, contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, a su desarrollo.

4. REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA DE BOSQUE Y GALLEGO, Y OPCIONES DE DESARROLLO

Centramos nuestros comentarios en cuatro aspectos de la tipología por este orden: a) los ejercicios inductivos que implican comparación entre secuencias; b) los ejercicios inductivos que implican comparación entre análisis; c) los ejercicios inductivos que no implican comparación, y d) los ejercicios deductivos. Fundamentamos nuestra propuesta de desarrollo en una idea ya presente en Bosque (1994 [2017], p. 16): para ejercitar la reflexión gramatical es útil cualquier ejercicio que reduzca al mínimo el riesgo de acierto por azar. Ello exige, naturalmente, centrar la evaluación de las respuestas en las justificaciones que de ellas se propongan.

¹¹ Aplicaciones prácticas al español de la tipología de ejercicios de Bosque y Gallego pueden encontrarse en Benito Galdeano (2015-16) —que la complementa con ejercicios de paráfrasis de secuencias y de recogida de datos sobre encuestas de aceptabilidad propuestos por Di Tullio (1997, pp. 16-17)—, Colera Sanz (2017-18) —que añade ejercicios de tipo lexicográfico, ya recomendados por Bosque y Gallego (2016, p. 71), en los que los alumnos definen palabras y comparan sus definiciones con las del diccionario (cf. Colera Sanz, 2017-18, p. 10), y ejercicios de respuesta rápida con reflexión, entre los que incluye los de rellenar espacios en blanco (cf. Colera Sanz, 2017-18, p. 11)—, Rodríguez González (2019-20) y Gil Laforga (2020), que se centra en el ámbito de la morfología. Llop Naya y Rico Rama (2015), Llop, Paradís y Pineda (2020) y Ramon Sitjar (2020) proponen aplicar este tipo de enseñanza de la gramática en el ámbito del catalán, y Jurado Salinas (2019), en el de la L2.

4.1. Sobre los ejercicios de carácter inductivo que implican comparación de secuencias

Planteamos basar estos ejercicios no solo en el concepto de gramaticalidad —ajuste de una secuencia al sistema gramatical—, sino también en el de adecuación discursiva (*felicity*) de una secuencia (cf. Stalnaker, 1974). Resulta posible proponer ejercicios en los que se comparen secuencias cuya resolución no dependa de aspectos gramaticales, sino de los factores contextuales y/o situacionales en los que las secuencias se hallen inmersas. En este sentido, una secuencia puede ser perfectamente gramatical, pero no ser adecuada en un contexto discursivo determinado. Por ejemplo, (1) es una estructura gramaticalmente correcta, si bien no sería apropiada en un diálogo como el de (2). Lo mismo sucede si se contrastan los sintagmas con una subordinada de relativo de (3) y (4)¹²:

- (1) Keith Jarrett actúa esta noche
- (2) A: ¿Quién actúa esta noche?
B: #Keith Jarrett actúa esta noche
- (3) Busco una casa que tiene vistas al mar
- (4) Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, #busco una casa que tiene vistas al mar

La no adecuación de la respuesta del interlocutor B en (2) se debe a razones que tienen que ver no con la estructura sintáctica de la oración, sino con su estructura informativa, vinculada al contexto discursivo, esto es, al discurso que precede a la secuencia de la que se trate y a la situación en la que se encuentra el hablante. En este sentido, en español, en condiciones entonativas y acentuales normales, la información presupuesta por los hablantes (presuposición) precede siempre a la información nueva (foco). Como la información presupuesta por los interlocutores en el diálogo (2) es que *alguien actúa esta noche* y la nueva, *Keith Jarrett*, la respuesta apropiada del interlocutor B tendría que haber sido (5)¹³:

- (5) (Esta noche actúa) Keith Jarrett

Las razones discursivas intervienen, igualmente, en la falta de adecuación de la secuencia marcada con # que se observa en (4). No parece factible pensar que la naturaleza prospectiva del verbo *buscar* lo legitima como inductor de la inespecificidad de su sintagma complemento y, en consecuencia, del modo subjuntivo del verbo de la subordinada de relativo. Prueba de ello es que este mismo verbo, con el mismo valor prospectivo, puede aparecer con un sintagma específico cuya subordinada de relativo

¹² Acerca de la relación entre adecuación discursiva y estructuras sintácticas, cf. también van Dijk (1977, pp. 114-129), Bernárdez (1982, §4.4), Lozano, Peña-Marín y Abril (1982, pp. 210-211), Brown y Yule (1983, §5.2), Jiménez Juliá (1986), Escandell Vidal, 1996 [2017], pp. 19-22), Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009, pp. 38-39 y 676-677), etc.

¹³ Sobre la necesidad de incluir en los programas de Enseñanza Secundaria nociones básicas de la estructura informativa de la oración, cf. Brucart (2000, §15) —que se refiere tanto al aprendizaje del español como del catalán— y Bosque y Gallego (2018, p. 195), y (2021, p. 66).

muestra un verbo en indicativo (cf. (3))¹⁴. Más parece en este caso concreto que es el discurso previo a la oración de *buscar* el que indica que se habla de una casa no específica, lo que conlleva el carácter inespecífico del complemento de este verbo y, por consiguiente, la imposibilidad del indicativo en la subordinada de relativo, pues este modo, en este tipo de estructuras y salvo excepciones, solo es posible cuando el sintagma que conforma la subordinada con su antecedente muestra valor específico. Si no lo hace, salvo excepciones también, aparece el subjuntivo y el infinitivo, aunque este último depende igualmente de otras condiciones que no se dan en (6) y en las que no vamos a entrar ahora:

(6) Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que tenga vistas al mar

Bastaría con modificar el discurso previo y que este señalara que se habla de una casa específica para que el empleo del indicativo en las subordinadas de relativo fuese adecuado:

(7) Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que tiene vistas al mar

Ahora bien, si bien es cierto que Bosque y Gallego abogan por el uso de secuencias breves en su tipología de ejercicios (cf. Bosque, 2015a y 2015b), la inclusión del concepto de adecuación discursiva en esta tipología exige en nuestra propuesta no limitarnos a las unidades morfológicas y a las sintácticas, sino prestar atención también a las unidades del discurso en las que se incluyen y distinguir en la parcela de los ejercicios que implican una comparativa de secuencias entre aquellos que se apoyan en el concepto de gramaticalidad (como los propuestos por Bosque y Gallego) y aquellos basados en la noción de adecuación discursiva¹⁵. En estos últimos cabe la posibilidad de plantear una comparativa entre unidades gramaticales —las dos adecuadas o una adecuada y otra inadecuada— en un mismo entorno discursivo. Por ejemplo, preguntarle al alumno que justifique la diferencia entre el diálogo de (2) y el de (8) o la que existe entre (4) y (6):

(8) A: ¿Quién actúa esta noche?
B: (Esta noche actúa) Keith Jarrett

Otra opción sería la de plantear una comparativa entre unidades gramaticales adecuadas o entre una adecuada y otra que no lo es en entornos discursivos diferentes. Por ejemplo, solicitar justificación de la diferencia entre (6) y (7) o entre (4) y (7).

¹⁴ No resulta admisible, pensamos, el argumento de que *buscar* en (4) es un inductor de la inespecificidad de su complemento, y, por tanto, del subjuntivo en la subordinada de relativo, porque, si se lo sustituyera por otro verbo no catalogado como tal, la estructura sería agramatical (**Veo una casa que tenga vistas al mar*) (cf. RAE-ASALE, 2009, p. 1920). Es como si caracterizáramos una motosierra como un instrumento que sirve para cortar el pan debido a que otros —un palo, por ejemplo— no sirven para eso.

¹⁵ La interrelación entre texto y unidades gramaticales —la interfaz entre gramática y pragmática— es igualmente puesta de manifiesto por Bosque y Gallego (2018, §2) y Bosque y Gallego (2021, p. 71, n. 15).

Obviamente, pensamos que la comparación no tiene por qué ser siempre entre miembros de un mismo par (pares mínimos) o entre miembros de dos pares distintos (dobles pares mínimos). Puede serlo también entre más de dos secuencias, se encuentren estas aisladas (cf. (9), (10) y (11)) o en un determinado entorno discursivo. En este último caso, el entorno puede ser el mismo (cf. (12) y (13)) o distinto (cf. (12) y (14)):

- (9) Busco a alguien con quien estudio
- (10) Busco a alguien con quien estudie
- (11) Busco a alguien con quien estudiar
- (12) Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que tenga vistas al mar, donde poder invitar a mis amigos y #que es bonita
- (13) Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que sea bonita, #que tiene vistas al mar y #donde puedo invitar a mis amigos
- (14) Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que tiene vistas al mar, que es bonita y #donde pueda invitar a mis amigos

Desde nuestro punto de vista, la inclusión del concepto de adecuación discursiva en los ejercicios de comparación entre secuencias puede servir para mejorar las destrezas lingüísticas básicas (expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita), aspectos absolutamente básicos en la legislación educativa vigente, que pretende enfocar la enseñanza de la lengua —entendida como un mero instrumento de comunicación— fundamentalmente en el uso (cf. n. 2). Es más, como variante del esquema base de este tipo de ejercicios, en la comparativa entre secuencias gramaticales y secuencias agramaticales, o entre secuencias gramaticales discursivamente adecuadas y secuencias gramaticales que no lo son, cabría la opción de no emplear el asterisco (*) como signo de agramaticalidad y el signo # de no adecuación discursiva, y dejar que sea el alumno el que identifique las secuencias agramaticales y las no adecuadas. Esto activaría en ellos un ejercicio de introspección que ayudaría a mejorar la elaboración de juicios del alumno sobre su propia lengua, sobre todo si, al mismo tiempo, existe la posibilidad de que los puedan contrastar con los de otros alumnos y con los del profesor. Evidentemente, esto último solo tiene sentido si, frente a la idea de la legislación educativa vigente, se deja de caracterizar la lengua como un mero instrumento de comunicación externo y se la presenta como un sistema cuyo ámbito no es ajeno al de las mentes de los hablantes. También, si el concepto de variación lingüística en cualquiera de sus tipos (diatópica, diacrónica, diastrática o diafásica) pasa igualmente a ser pertinente en el aula.

4.2. Sobre los ejercicios de carácter inductivo que implican comparación entre análisis distintos

Solo una mínima cuestión nominal: el denominado “doble análisis” no tiene por qué ser necesariamente doble. La comparativa puede ir más allá de solo dos posibilidades de análisis y, por ello, conviene decantarse como denominación más certera por la de “elección de análisis”, usada alternativamente también por Bosque y Gallego (2016, p.

80). De este modo, por ejemplo, ante una secuencia como (15), puede plantearse que el alumno elija razonadamente una de las siguientes cuatro opciones: a) *me* es un OD; b) *me* es un OI; c) *me* no ejerce función sintáctica y es un dativo superfluo¹⁶, y d) ninguna de las opciones anteriores es correcta:

(15) Me comí una manzana

El análisis —resulta obvio— no tiene por qué centrarse en un único fragmento de la secuencia e, incluso, puede estar centrado en la secuencia completa. Ejemplo de lo primero sería pedir al alumno que, en casos como (16), se decante justificadamente por una de las siguientes opciones: a) *se* es un OD; b) *se* es un OI; c) *se* carece de función sintáctica y es un dativo superfluo; d) *me* es un OD; e) *me* es un OI; f) *me* carece de función sintáctica y es un dativo superfluo, y g) ninguna de las opciones anteriores es correcta. Lo segundo podría ser ejemplificado con un ejercicio en el que se solicitara justificación sobre si (17) es una pasiva refleja o una impersonal refleja:

(16) Se me ha comido él solo todo el cocido

(17) Se llamó a la policía

Este tipo de ejercicios refuerza la capacidad argumentativa del alumno, pues se le obliga a justificar no solo el análisis correcto, sino también el (los) que no lo es (son). A mayor número de opciones, pensamos, mayor es el esfuerzo argumentativo exigido.

4.3. Sobre los ejercicios de carácter inductivo que no implican comparación

Proponemos, igualmente, no fundamentar este tipo de ejercicios exclusivamente en el concepto de gramaticalidad y recurrir también al concepto de adecuación discursiva de la secuencia. Por consiguiente, cabría distinguir en los ejercicios de carácter inductivo que no implican comparación entre aquellos que se basan en el concepto de gramaticalidad y los que lo hacen en el de adecuación discursiva. En estos últimos, por ejemplo, puede requerirse que el alumno explique la falta de adecuación discursiva en la secuencia marcada con el signo # de (2) o de aquellas con subordinadas de relativo señaladas con el mismo signo de (4), (12), (13) y (14). También lo contrario: que el alumno justifique la adecuación discursiva en lo que al orden de los constituyentes oracionales se refiere de la respuesta del interlocutor B en (8) o la de los sintagmas con subordinadas de relativo de (6) y (7) en lo que atañe al uso del modo verbal. El ejercicio, en lo que es su esquema básico, admite dos variantes: una en la que no se emplee el signo # ante las secuencias no adecuadas, lo que, de nuevo, supone una práctica de introspección que mejora los juicios del alumno sobre su lengua, y otra en la que este proponga justificadamente una alternativa adecuada desde el punto de vista discursivo. Esta segunda variante dota al ejercicio de cierto carácter creativo —presente también en los

¹⁶ Empleamos el término *dativo superfluo*, creado por Bello y asumido por Gutiérrez Ordóñez (1999, § 30.7), para aludir al pronombre átono de (15) y no otros más actuales, como el de *clítico aspectual*, por cuestiones de simple practicidad en un ámbito como el de la Enseñanza Secundaria.

ejercicios con carácter deductivo, de los que hablaremos más adelante— que favorece el desarrollo de las destrezas relacionadas con la expresión oral y escrita. La comprensión oral y escrita puede perfeccionarse igualmente en estos ejercicios inductivos que no suponen comparación entre secuencias —realmente, también en los que implican comparación entre secuencias— si abordamos estructuras que impliquen excepcionalidad y se alejen de la pauta general. Por ejemplo, si requerimos que el alumno explique la adecuación de una oración de relativo cuyo verbo aparece en modo indicativo cuando el carácter genérico de la oración en la que se encuentra propicia interpretar el sintagma de la subordinada como no específico (cf. (18)) —quizá aquí juegue algún papel el carácter de norma del que el entorno discursivo dota a la estructura (cf. Brucart, 1999, p. 402)— o de una estructura oracional en la que la información nueva (foco) se encuentra en posición inicial, pero enfatizada entonacionalmente (cf. (19))¹⁷:

(18) A este programa viene todo tipo de concursantes y la norma es que el concursante que contesta más preguntas gana

(19) A: ¿Quién actúa esta noche?

B: KEITH JARRETT actúa esta noche

Si preparamos al alumno exclusivamente para lo habitual (la pauta general) desde un punto de vista de la adecuación discursiva y obviamos lo excepcional, este puede tener problemas de comprensión ante la excepcionalidad que goza igualmente de aceptabilidad. *Mutatis mutandis*, la idea puede ser extrapolada a la enseñanza de segundas lenguas.

Si abordamos ahora los ejercicios con carácter inductivo que no implican comparación basados en el concepto de gramaticalidad, ya hemos visto que en la propuesta de Bosque y Gallego son de tres tipos: los de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas, los de análisis de secuencias gramaticales ambiguas y los de análisis de secuencias agramaticales. Sobre los primeros, solo cabe plantear, por un lado, que, del mismo modo que los ejercicios inductivos que suponen comparación entre análisis distintos, pueden centrarse en un solo fragmento de la secuencia (analizar mediante justificación *me* en (15)), en más de uno (analizar justificadamente *se* y *me* en (16)) o, incluso, en la secuencia completa (analizar justificadamente (20)). Por otro, que una variante del ejercicio base podría ser ofrecer una propuesta de análisis (verdadera o falsa) y que el alumno justifique su acuerdo o desacuerdo. Por ejemplo, preguntar si en (15) *me* es un OI, si *se* y *me* ejercen, respectivamente, las funciones de OD y OI en (17), o si en (20) hay una pasiva refleja:

(20) Los amigos tienen que telefonarse más a menudo

Los ejercicios de análisis de secuencias gramaticales ambiguas —no siempre presentes, como ya hemos advertido, en la propuesta de Bosque y Gallego— nos parecen fundamentales por una razón: con ellos el alumno capta perfectamente que a una diferencia de análisis sintáctico le corresponde siempre una diferencia semántica. Téngase en cuenta que son los propios Bosque y Gallego los que, sin perder de vista la

¹⁷ Marcamos con mayúsculas el énfasis entonacional.

interfaz entre gramática y semántica, advierten del carácter inconcluso de cualquier análisis gramatical que obvie el significado de las expresiones analizadas y de la necesidad de explicar los significados a partir de las formas (cf. Bosque, 1980, p. 22 y 2018b, pp. 15 y 20, y Bosque y Gallego, 2021, pp. 59 y 72). También estos ejercicios pueden remitirse a un único fragmento de la secuencia (analizar justificadamente *me* en (21)), a más de uno (analizar justificadamente *me* y *al director* en (21)) o analizar la secuencia completa (analizar justificadamente (22)). Como variante del ejercicio base, el enunciado podría contener una propuesta de análisis (verdadera o falsa) para que sea el alumno el que argumente su acuerdo o desacuerdo. A modo de ejemplos, podría plantearse si *me* en (21) es OD, si *me* y *al director* funcionan, respectivamente, como OD y OI en (21) o si en (22) *el cartel* es el sujeto y *tapa la columna* el predicado:

(21) Me presentaron al director¹⁸

(22) El cartel tapa la columna¹⁹

En los ejercicios de análisis de secuencias agramaticales Bosque y Gallego (2016, p. 77) consideran fundamental que el alumno sea capaz de elaborar a su manera, esto es, con sus limitaciones, la pauta general que se incumple y no dan pertinencia a la subsanación de la anomalía. Desde nuestro punto de vista, lo segundo no parece incompatible con lo primero y solo dejaría de ser útil en la práctica de la reflexión gramatical si no va acompañado por la explicitación de la pauta incumplida. Si bien la elaboración de pautas gramaticales desarrolla la capacidad de abstracción del alumno — algo básico en su formación—, la corrección justificada del error mediante la propia pauta que el alumno elabora no solo le permite confirmar (y justificar) su respuesta, sino que, del mismo modo, perfecciona sus capacidades en la expresión oral y escrita. Es más, como variante de este tipo de ejercicios, para ejercitar de nuevo la introspección, cabría la opción de no usar el asterisco que marca la agramaticalidad en el enunciado de la pregunta y que sea el mismo alumno el que descubra y justifique el carácter no gramatical de la secuencia. Por ejemplo, solicitar una pauta gramatical para explicar (23), en el que no se marca su agramaticalidad:

(23) Se ocurría lentamente

4.4. Sobre los ejercicios de carácter deductivo

Los ejercicios de análisis inverso gozan de un enorme valor creativo y se muestran muy útiles en el desarrollo de destrezas relacionadas con la expresión oral y escrita. Pensamos que, del mismo modo que los ejercicios de carácter inductivo que implican comparación entre secuencias y que los ejercicios de carácter inductivo que no implican comparación, los de carácter deductivo pueden ser desglosados en aquellos basados en la noción de adecuación discursiva y aquellos que lo están en la de gramaticalidad. El ejercicio propuesto por Bosque y Gallego que solicita al alumno que construya una

¹⁸ El ejemplo es de Bosque (1994 [2017], p. 24).

¹⁹ El ejemplo es de RAE-ASALE (2009, p. 69).

estructura oracional con sujeto postverbal, *se* y sin OD (cf. §3), caso de una pasiva refleja (cf. (24)) o de una estructura como (25), en la que *se*, frente al de las pasivas reflejas, puede ser conmutado por otras formas pronominales con distinto número y/o persona, es evidente que se fundamenta exclusivamente en cuestiones gramaticales:

- (24) Se ha publicado la noticia
 (25) ¿Ya se fue Juan a su pueblo?

Sin embargo, podríamos solicitarle al alumno que elabore un pequeño texto de no más de tres líneas en el que aparezca una oración cuyo foco ocupe la posición final (caso de (8)) o en el que haya una subordinada de relativo en indicativo y el discurso anterior exija catalogar el sintagma que incluye la subordinada como uno con valor específico (caso de (7)).

Dicho esto, parece posible, pensamos, ampliar el catálogo de ejercicios deductivos, que podrían quedar desglosados en dos tipos generales: aquellos en los que se pregunta a partir de características (gramaticales o discursivas) o de pautas generales explícitas en el enunciado del ejercicio que el alumno debe confirmar o no mediante la propuesta por su parte de ejemplos concretos y aquellos en los que se pregunta por ejemplos concretos que el alumno debe proponer (si no se incluyen en el enunciado) o confirmar (si se incluyen en el enunciado) a partir de características (gramaticales o discursivas) o de pautas generales no explícitas en el enunciado del ejercicio. Ambos tipos, obviamente, están fundamentados tanto en la noción de gramaticalidad como en la de adecuación discursiva y en ambos, para responder, el alumno debe partir de principios gramaticales o discursivos generales para llegar a una conclusión, identificada con una o más unidades particulares. En el caso de los primeros, proponemos cinco modalidades de pregunta:

a) Propuesta de construcción a partir de características gramaticales o discursivas verdaderas, esto es, que se corresponden realmente con lo que sucede en la lengua, caso de los ejemplos de análisis inverso presentados en el párrafo inicial de este subapartado §4.4. Podrían incluirse aquí otros ejercicios en los que no es una construcción lo que se solicita. Por ejemplo, que mediante justificación, el alumno presente dos ejemplos de verbos intransitivos que no admitan la impersonal con *se*, dos ejemplos de verbos transitivos que no admitan la pasiva refleja y dos de verbos inacusativos.

b) Propuesta de construcción a partir de características falsas imposibles de corroborar en la lengua, como, por ejemplo, solicitar al alumno que construya una pasiva con OD o que elabore un pequeño texto en el que se encuentre una oración cuya información nueva se sitúe en posición inicial y carezca de énfasis entonacional (cf. (2)).

c) Solicitar un contraejemplo gramatical o discursivamente adecuado de una pauta general con el fin de que el alumno, por un lado, se plantee la validez de la pauta o, por otro, piense en la posibilidad de establecer excepciones aisladas y una explicación de estas. Por ejemplo, contraejemplos de la pauta según la cual sujeto y verbo mantienen en español una concordancia en número y persona (cf. (26)), de la pauta que establece que

los nombres propios de persona debido a su carácter específico van siempre introducidos por la preposición *a* cuando funcionan como OD (cf. (27)), de la pauta que dice que el orden habitual en la estructura informativa de la oración en español es el de presuposición-foco (cf. (19)) o de la pauta según la cual las subordinadas de relativo muestran modo indicativo en el verbo cuando el sintagma en el que se incluyen posee valor específico (cf. (18)):

- (26) Los habitantes de las grandes ciudades {viven/vivimos/vivís} estresados
 (27) Prefiero Juan a Pedro

d) Preguntar por posibilidades de características gramaticales o de adecuación discursiva sin hacer explícita la pauta general, como, por ejemplo, plantearle al alumno si es posible en español una pasiva refleja cuyo sujeto sea un nombre propio (cf. Bosque y Gallego 2018, p. 187) —algo imposible, pues solo pueden pasar a sujeto de pasiva refleja OD no introducidos por preposición— o si cabe la opción de una subordinada de relativo explicativa en modo subjuntivo, algo prácticamente imposible, ya que este tipo de relativas solo aparece en sintagmas con carácter específico y, por tanto, habitualmente —salvo en casos excepcionales con adverbios que indican deseo o duda— muestran modo indicativo. Obviamente, no se trata de un mero ejercicio de respuesta rápida tradicional. No valdrá con responder sí o no, sino que el alumno deberá argumentar y justificar su respuesta.

e) Preguntar por la veracidad o falsedad de una pauta. Por ejemplo, si es cierto que todos los verbos transitivos admiten en español la forma perifrástica pasiva, que todas las perífrasis modales pueden expresar suposición, que la única posición que puede ocupar la presuposición en la estructura informativa de una oración es la final, etc. De nuevo, tampoco cabe aquí una mera respuesta rápida, sino que esta tendrá que estar argumentada y justificada.

En el apartado de ejercicios deductivos en los que no se explicitan características (gramaticales o discursivas) o pautas generales en el enunciado, proponemos cuatro tipos:

a) Ejercicios de completar, habitualmente catalogados como de respuesta rápida (cf. Gallego, 2016, p. 150, y Bosque y Gallego, 2016, p. 71), pero que en nuestra propuesta no lo serán, pues irán acompañados de reflexión: el alumno deberá justificar mediante la remisión a una pauta general su respuesta. Con ello intentamos evitar que esta se apoye en el conocimiento meramente intuitivo que el alumno tiene de su propia lengua. Así, por ejemplo, puede plantearse un ejercicio en el que se ha de colocar el adjetivo en todas las posiciones posibles y que exige simultáneamente por parte del que responde observar el tipo de adjetivo y el conocimiento de la pauta general que en español se emplea en lo que atañe a la posición del adjetivo con respecto al sustantivo al que complementa y sus excepciones:

- (28) a. Vivía en una ____ habitación ____ (oscura)

- b. Dicen que lo que algunos llaman el problema de Cataluña es un _____ problema _____ (constitucional)
- c. Bajaré al _____ piso _____ (segundo)
- d. Al igual que con la educación, quieren privatizar la _____ sanidad _____ (pública)
- e. Por favor, dibuja una _____ línea _____ (recta)
- f. El Barça jugó un _____ campeonato _____ (espléndido)
- g. ¿No será que con el tema del aborto se pretende desviar la atención de los _____ asuntos _____ (económicos)?
- h. Nuestro Gobierno pretende una _____ sanidad _____ (privada)
- i. No valen las _____ líneas _____ (curvas)
- j. Parece que han olvidado que los ciudadanos son seres humanos y que gozan del _____ albedrío _____ (libre)

Otro ejemplo podría ser uno en el que se pida, mediante justificación, completar pequeños textos con los modos verbales correctos. Aquí, al tiempo que se exige observar el carácter específico o no del sintagma en el que se incluyen las subordinadas, resulta indispensable también conocer la pauta de uso del modo verbal en las subordinadas de relativo:

- (29) a. Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que _____ (tener) vistas al mar
- b. Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que _____ (tener) vistas al mar
- c. Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que _____ (tener) vistas al mar, donde _____ (poder invitar) a mis amigos y que _____ (ser) bonita
- d. Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que _____ (tener) vistas al mar, que _____ (ser) bonita y donde _____ (poder invitar) a mis amigos

b) Ejercicios de modificación de secuencias. Un ejercicio muy sencillo de este tipo sería proponer varias oraciones transitivas y solicitarle al alumno que indique cuál(es) de ellas admite(n) la transformación pasiva. Quien responde, a la vez que debe prestar atención a los tipos de verbos transitivos y de OD ante los que se encuentra, tendrá que conocer la pauta para convertir en español una estructura activa en una pasiva y sus excepciones:

- (30) a. Quemaron la casa
- b. Ese detective resolvió casos
- c. Juan abrió los ojos
- d. Gasol mide dos metros y algo
- e. Tengo varios coches
- f. Desde aquí veo la calle

Un ejemplo distinto de este segundo tipo de ejercicios sería proponer pequeños textos y requerir que se señalen, en lo que concierne exclusivamente a las subordinadas de relativo, los casos en los que resulta posible la conmutación entre indicativo,

subjuntivo y/o infinitivo, y aquellos en los que no (cf. (6), (7) y (31)). Cada respuesta deberá ser justificada y, por ello, el alumno estará obligado no solo a reconocer el carácter específico o no del sintagma en el que se incluyen las subordinadas, sino también a tener conocimiento de la pauta que establece estas conmutaciones en español:

- (31) a. Necesito comprarme una casa, pero todavía no sé cuál. No obstante, busco una casa que tenga vistas al mar, donde poder invitar a mis amigos y que sea bonita
 b. Me acabo de comprar una casa en esta urbanización, pero ahora no la encuentro. Busco una casa que tiene vistas al mar, que es bonita y donde puedo invitar a mis amigos

c) Ejercicios en los que se muestran ejemplos de secuencias aisladas o incluidas en textos y se pregunta si ocasionan algún problema a alguna pauta gramatical o discursiva, o si son excepciones. De nuevo, el alumno debe observar los ejemplos y, a la vez, conocer las pautas para poder responder. Por ejemplo, puede hacerse esto a partir de (18), que representa una excepción —indicativo gnómico en estructuras con carácter de norma o sentencia— a la pauta acerca de que las subordinadas de relativo incluidas en sintagmas con valor inespecífico tienen el verbo en modo subjuntivo (o infinitivo si se da una serie de condiciones ausentes en (18) y en las que no entramos ahora). También a partir de las variantes de (26) con el verbo en primera y segunda personas del plural, que, igualmente, son excepciones de la pauta según la cual todo verbo concuerda en número y persona con su sujeto.

d) Ejercicios en los que, a partir de una serie de ejemplos, se pide no que sean modificados, sino que se responda, ejemplificando, a si cumplen o no con alguna característica gramatical o discursiva. Por ejemplo, a partir de una relación de verbos (*transcurrir, telefonar, suicidarse, ser e insistir*), caracterizarlos justificadamente según su comportamiento con respecto a la impersonal con *se* y a la pasiva refleja; a partir de un ejemplo como (1), plantear si podría aparecer en un contexto discursivo en el que el sintagma *Keith Jarrett* fuese la información nueva; preguntar si un ejemplo como (3) podría aparecer en un contexto discursivo en el que se estuviera hablando de una casa no concreta o inespecífica; ante predicados como *comer {un bocadillo/bocadillos}*, señalar —siempre justificadamente— cuál de ellos admite un dativo superfluo concordado en número y persona con el verbo; a partir de los predicados *trabajar en Barcelona* y *llegar a Barcelona*, caracterizarlos justificadamente conforme al tipo de adjunto temporal (introducido por la preposición *en* o por *durante*) con el que son compatibles, etc.

Tabla 2

Tipología alternativa de ejercicios I

EJERCICIOS INDUCTIVOS						
Comparación			No comparación			
Comparación entre secuencias (pares mínimos, dobles pares mínimos y otros)		Comparación entre análisis (elección de análisis)	Base: concepto de gramaticalidad			Base: concepto de adecuación discursiva
Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva		Análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas	Análisis directo de secuencias gramaticales ambiguas	Análisis de secuencias agramaticales	
	Comparación entre unidades en un mismo entorno discursivo	Comparación entre unidades en entornos discursivos diferentes	Sin subsanación de la anomalía	Con subsanación de la anomalía		

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3

Tipología alternativa de ejercicios II

EJERCICIOS DEDUCTIVOS			
Con características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (análisis inverso y otros)		Sin características (gramaticales o discursivas) o pautas generales explícitas (completar y otros)	
Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva	Base: concepto de gramaticalidad	Base: concepto de adecuación discursiva

Nota. Elaboración propia.

5. CONCLUSIÓN

La cuestión más destacable de nuestra propuesta quizá sea la pertinencia de la que dotamos en la tipología de ejercicios al concepto de adecuación discursiva de las secuencias, lo que permite distinguir entre ejercicios cuya base es este concepto (ausentes en la propuesta de Bosque y Gallego) y ejercicios cuya base es la noción de gramaticalidad (todos los que proponen Bosque y Gallego, y otros presentes también en nuestra hipótesis). Y esto tanto en el ámbito de los ejercicios que exigen un razonamiento inductivo (siempre que se centren en secuencias y no en la comparación de análisis distintos) como en el de los que exigen un razonamiento deductivo.

Del mismo modo, el empleo del concepto de adecuación discursiva faculta para: a) en el apartado de ejercicios inductivos basados en este concepto que comparan secuencias, jugar con entornos contextuales diferentes a la hora de preguntar por la adecuación de las secuencias; b) no limitar los ejercicios inductivos no comparativos a los de análisis directo de secuencias gramaticales no ambiguas, los de análisis directo de secuencias gramaticales ambiguas y los de análisis de secuencias agramaticales, ejercicios estos últimos en los que, frente a lo propuesto por Bosque y Gallego, sí admitimos la subsanación de la anomalía como posibilidad con el único fin de incentivar la creatividad y las destrezas relacionadas con la expresión oral y escrita, y c) no limitar los ejercicios deductivos a los de análisis inverso. A esta última ausencia de limitación contribuye también distinguir en el ámbito de los ejercicios cuya resolución exige un razonamiento deductivo entre aquellos en cuyos enunciados se explicitan características (gramaticales o discursivas) o pautas generales y aquellos cuyos enunciados carecen de esta explicitación.

Otras aportaciones menores de nuestra tipología son: a) que en los ejercicios de comparación entre secuencias esta no se limite a la comparación entre miembros de un mismo par o entre miembros de pares distintos; b) la opción de no emplear el asterisco (*) como signo de agramaticalidad y el signo # de no adecuación discursiva con el fin de ejercitar la introspección (y, por tanto, la reflexión) sobre la lengua, y c) con la intención nuevamente de incentivar la creatividad y perfeccionar la expresión (oral y escrita), la posibilidad de proponer alternativas adecuadas discursivamente en el apartado de ejercicios inductivos que no implican comparación basados en el concepto de adecuación discursiva.

Una vez aquí, al menos tres cuestiones quedan para el debate: a) el grado de aceptabilidad de las tres ideas seleccionadas en §2 como punto de partida de nuestra propuesta, cuya caracterización como axiomas —no las ideas en sí— es de nuestra responsabilidad (cuestión que concierne fundamental, pero no exclusivamente, a los expertos en didáctica de la lengua y la literatura); b) el grado de acierto en la elección de los criterios empleados para clasificar tipos de ejercicios en nuestra propuesta (cf. §4), el grado de corrección de su aplicación y la posibilidad de ampliarlos o reducirlos (cuestión que interesa fundamentalmente, aunque no solo, a los lingüistas), y c) la adecuación de los ejercicios propuestos y la necesidad de elaborar un riguroso baremo de dificultad que permita situar los ejercicios en uno u otro curso de la ESO o del Bachillerato (cuestión que preocupa sobre todo a los profesores de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*, aunque no a ellos en exclusiva). Suscitar el debate, pensamos, supondría la consecución de un objetivo no explícito en la introducción de nuestro artículo (cf. §1), pero implícito siempre en cualquier trabajo de investigación o de mera divulgación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benito Galdeano, R. (2016). *L'ensenyament de la sintaxi en català i castellà a l'Educació Secundària Obligatòria: el cas de las funcions sintàctiques*. TFG. Facultat de

- Traducció i Interpretació, Universitat Pompeu Fabra.
<https://repositori.upf.edu/handle/10230/28018>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bosque, I. (1980). *Problemas de morfosintaxis*. Editorial de la Universidad Complutense.
- Bosque, I. (1994) [2017]. *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación* (7th ed.). Arco/Libros.
- Bosque, I. (2011). Actitudes hacia la lengua que enseñamos. Ponencia inaugural del *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Universidad del Salvador (abril de 2011). Publicada en *Signos Universitarios Virtual VIII*(11). <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bosque.pdf>
- Bosque, I. (2015a). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. Curso *Aplicacions de la gramàtica l'aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio-3 de julio de 2015.
- Bosque, I. (2015b). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenido. En *II Jornadas GrOC*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5 de febrero de 2015. https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrc/_Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0
- Bosque, I. (2018a). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. (2018b). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? Universidad de La Habana n° 285 (enero-julio 2018), (pp. 8-24). <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n285/uh01285.pdf>
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. https://www.scielo.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1(1), 141-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2021). La terminología gramatical em Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.4>
- Brown, G., y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Brucart, J. M.^a (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En I. Bosque, Ignacio y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* 1 (pp. 395-522). Espasa.
- Brucart, J. M.^a (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En J. Macià y J. Solà (Eds.), *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes practiques* (pp. 163-229). Graó.
- Brucart, J. M.^a (2011). La presencia de la sintaxi en el currículum de Llengua. En A. Camps (Coord.), *Llengua catalana i literatura. Complements de formació disciplinaria* (pp. 89-115). Graó.

- Calderón Camacho, G. (2014-15). *Didáctica de la gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: teorías lingüísticas y libros de texto*. TFM, Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. [https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6818/Calder%
amachoGuillermo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6818/Calder%c3%b3nCamachoGuillermo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas Seix (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Graó.
- Camps, A., y Ferrer, M. (Coords.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Graó.
- Camps, A. y Fontich, X. (2019). La terminología gramatical a l'ensenyament. En J. Feliu y M. Trias (Eds.), *Gramàtica, sport i terminologia* (pp. 77-90). Institut d'Estudis Catalans.
- Camps, A., y Zayas, F. (2006). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 101-111). Graó.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. Praeger.
- Chomsky, N. (1991). Linguistics and adjacent fields: a personal view. En A. Kasher (Ed.), *The Chomskyan turn* (pp. 3-25). Blackwel.
- Chomsky, N. (2000). Democracy and education. In D. Macedo (Ed.), *Chomsky on MisEducation* (pp. 37-55). Rowman & Littlefield Publishers.
- Chomsky, N. (2012). Education for whom and for what? *Arizona Connection*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=e_EgdShO1K8
- Chomsky, N. (2015). El objetivo de la educación (subtitulado). *Learning without Frontiers (LWF)*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y
- Chomsky, N., y Lasnik, H. (1995). The theory of principles and parameters. En N. Chomsky (Ed.), *The minimalist program* (pp. 13-127). MIT Press.
- Colera Sanz, M. C. E. (2017-18). *Competencia gramatical y competencia lectora. Un estudio experimental sobre la correlación entre estas dos medidas en estudiantes zaragozanos de segundo de la ESO*. TFM, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/76175/files/TAZ-TFM-2018-1050.pdf>
- Coseriu, E. (1967a). Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general* (2th ed., pp. 11-113). Gredos.
- Coseriu, E. (1967b). Forma y sustancia en los sonidos del lenguaje. En *Teoría del lenguaje y lingüística general* (2th ed., pp. 115-234). Gredos.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Versión española de J. M.^a Azáceta y García de Albeniz. Gredos.
- Coseriu, E. (1983). *Introducción a la lingüística*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura. En *Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura* (pp. 13-32). Subdirección General de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Coseriu, E. (1989). Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas. En J. Borrego Nieto (Coord.), *Philologica (Homenaje a Antonio Llorente)*, II (pp. 33-37). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- De Saussure, F. (1977). *Curso de lingüística general*. (16th ed.). Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Losada.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. (2th ed.). Edicial.
- Escandell Vidal, M.^a V. (1996) [2017]. *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Escribano Campillo, N. (2014). El aula de sintaxis en Secundaria. Aprender a aprender competencias lingüísticas. *Letra*, 15(1), 1-16. http://letra15.es/L15-01/L15-01_08_el-aula-de-sintaxis.html
- España, S., y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57. <https://core.ac.uk/download/pdf/141513036.pdf>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37(2), 567-589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Fontich Vicens, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 38-57. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i2.61>
- Gallego, Á. (2016). Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46(1), 145-158. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/146/144>
- Gallego, Á., y Gutiérrez Rodríguez, E. (2022). La subordinación en el *Glosario de términos gramaticales*. Teoría, didáctica y su aplicación a la escritura. *Tejuelo* 35(2), 173-204. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.173>
- Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC*, 2(1), 43-66. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.42>
- Gutiérrez, E. (2021). La lingüística teórica en la Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 33-50. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.3>
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2018). El laberinto de la terminología lingüística en las aulas. *ReGrOC*, 1(1), 203-235. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.10>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1999). Los dativos. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2 (pp. 1855-1930). Espasa.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jiménez Fernández, R. (2011-12). La gramática en los manuales de la ESO: actividades sobre morfosintaxis. *Cauce*, 34-35, 231-255. <http://hdl.handle.net/11441/22082>
- Jiménez Juliá, T. (1986). *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Ágora.
- Jurado Salinas, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires*, 19(23), 57-104. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2019.19.23.27>

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Llop, A., Paradís, A., y Pineda, A. (2020). Gramàtica comparada a l'aula. Una proposta per als llibres de text. *ReGrOC*, 2(1), 67-88. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.43>
- Llop Naya, A. y Rico Rama, P. (2015). La praxi de l'ensenyament de la gramàtica a la secundària. Presentación, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2 de junio de 2015. http://filcat.uab.cat/pagines_clt/activitats/ice/2015/LlopRico.pdf
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1982). *Análisis del discurso*. Càtedra.
- Mantecón Ramírez, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *Cauce*, 12, 59-92. <http://institucional.us.es/revistas/cauce/12/mantecon%20ramirez.pdf>
- Martí Climent, A. (2020). El tratamiento integrado de lenguas en la gramática: una aproximación a la terminología básica en los libros de texto de secundaria. *ReGrOC*, 2(1), 89-116. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.44>
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas (BOE nº 163, de 9 de julio de 2015, última modificación: 5 de marzo de 2016). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-7662-consolidado.pdf>. Los anexos se encuentran en la corrección de errores del BOE nº 173, de martes 21 de julio de 2015). <https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/21/pdfs/BOE-A-2015-8149.pdf>
- Orden PCM/58/2022, de 2 de febrero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, en el curso 2021-2022 (BOE nº 30, de viernes 4 de febrero de 2022). <https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/04/pdfs/BOE-A-2022-1778.pdf>
- Piquero Rodríguez, Á. (2015). La enseñanza de la gramática en las aulas. El análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica. *Letra*, 15(4), 1-17. <http://www.letra15.es/L15-04/L15-04-21-Nuevas.voces-A.Piquero-La-ensenanza-de-la-gramatica-en-las-aulas.html>
- RAE-ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Raga Reinoso, B. (2014). Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas. *Letra*, 15(1), 1-10. http://letra15.es/L15-01/L15-01_09_motivar-la-sintaxis.html
- Ramon Sitjar, M. (2020). L'ensenyament de la sintaxi atenent les intel·ligències múltiples. *ReGrOC*, 2(1), 117-136. <https://raco.cat/index.php/regroc/article/view/363346>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>

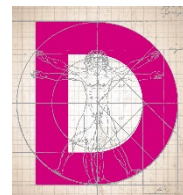
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>
- Ribas Seix, T. (Coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 59, 87-118.
<https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Stalnaker, R. (1974). Pragmatic presupposition. En M. K. Munitz y P. K. Unger (Eds.), *Semantics and philosophy* (pp. 197-213). New York University.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context*. Longman.
- Zayas, F. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En C. Lomas y A. Osoro (Comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). Paidós.
- Zayas Hernando, F., y Rodríguez Gonzalo, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.
https://www.academia.edu/5040219/Composici%C3%B3n_escrita_y_contenidos_gramaticales

Digilec 9 (2022), pp. 64-77

Fecha de recepción: 01/03/2022

Fecha de aceptación: 18/05/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.8996>



e-ISSN: 2386-6691

PENSAR LA LITERATURA DRAMÁTICA DESDE LA ACCIÓN DE ESCRIBIR

THINKING DRAMATIC LITERATURE FROM THE ACTION OF WRITING

Carmen ABIZANDA LOSADA*

ESAD de Galicia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6362-5348>

Resumen

La enseñanza de contenidos de literatura dramática en el marco de las Escuelas de Arte Dramático tiene que ser global y humanista y podría incluir también la interpretación, la escritura y la puesta en escena. Desde la pedagogía estas enseñanzas reclaman que el alumno se desarrolle desde la creatividad, la capacidad de expresión y la receptividad. Vinculado a la escena ha de reflexionar además sobre el entorno social y la realidad contemporánea. La creatividad y la imaginación son herramientas esenciales en la práctica artística y la pedagogía. Aplicadas a la literatura dramática suponen la posibilidad de acercar a los alumnos una visión nueva sobre los contenidos teóricos y sobre los textos dramáticos. Su importancia es capital en la comprensión de los procesos y la estructura de las obras tratadas en el aula. Imaginación y crítica no son realidades excluyentes. Ambas operan juntas y constituyen una forma diferente de ver el arte teatral: el arte de la palabra del que participa la literatura dramática. Crear para comprender y fomentar lugares para el encuentro y el debate. La creatividad acerca a los alumnos a las creaciones de los dramaturgos, pero también a la sociedad en que esos mismos están inmersos. Pensar el teatro desde la práctica, a partir de ejercicios de creación que impliquen la escritura en acción permite a los alumnos de Arte Dramático cuestionar la vigencia de un texto o interrogarse sobre la relación de éste con su propio presente.

Palabras clave: teatro; literatura dramática; alumnado; didáctica

Abstract

The teaching of dramatic literature in the framework of Drama Schools must be global and humanistic, and could also include acting, writing and staging. From a pedagogical

* Rúa da Poza Cabalo, 1. 36212 Vigo, Pontevedra. Email: carmenabizanda@hotmail.com

point of view, these teachings demand that students develop their creativity, capacity for expression and receptivity. Linked to the stage, they must also reflect on the social environment and contemporary reality. Creativity and imagination are essential tools in artistic practice and pedagogy. When applied to dramatic literature, they offer the possibility of providing students with a new vision of the theoretical contents and dramatic texts. Their importance is paramount in the understanding of the processes and structure of the plays discussed in the classroom. Imagination and criticism are not mutually exclusive realities. Both operate together and constitute a different way of looking at theatrical art: the art of the word, in which dramatic literature participates. Creating in order to understand and encourage places of encounter and debate. Creativity brings students closer to the creations of playwrights, but also to the society in which they are immersed. Thinking about theatre in practice, through creative exercises involving actionwriting, enables drama students to question the relevance of a text or its relationship to their own present.

Keywords: theatre; dramatic literature; students; didactics

1. INTRODUCCIÓN

El arte del teatro demanda disciplinas que proporcionen una formación integral y necesaria al alumnado desde un punto de vista global y humanista. En el caso de la enseñanza de la literatura dramática, en el contexto de las escuelas de Arte Dramático, se puede considerar la posibilidad de un estudio de los contenidos de una forma holística, de modo que a través de la literatura sea posible abordar no solo cuestiones históricas o sociales de cada época sino también una parte de los contenidos de otras materias, entre las que podemos incluir la interpretación, la escritura de textos dramáticos o la puesta en escena.

Teniendo en cuenta el lugar que ocupa la literatura dramática en el ámbito de las enseñanzas artísticas, como parte fundamental del currículo formativo, podemos intuir la importancia de una orientación didáctica que ofrezca posibilidades prácticas y creativas, además de las propias del conocimiento de la materia, y que ayuden al afianzamiento del alumnado con respecto a su vocación, al tiempo que alienten un mayor interés cognitivo.

De acuerdo con esta visión holística, una de las posibles técnicas a desarrollar es la escritura en acción que consistiría en combinar el hecho mismo de la escritura dentro de una acción teatral y en un tiempo limitado. Explicado de un modo sencillo, se trataría de que los alumnos se enfrenten con el hecho de escribir para comprobar de forma inmediata los efectos del paso de la palabra escrita a su comunicación oral y posible puesta en escena.

A través de esta técnica se prima la idea de boceto, más que de desarrollo. De lo que se trata es de aprender a bocetar textos que ayuden al alumnado a desarrollar su capacidad analítica y de comprensión de los temas principales, mediante ejercicios libres en los que se abandonan prejuicios preexistentes al tiempo que se dejan llevar por lo que podríamos llamar un pensamiento creativo divergente. En el fondo del asunto subyace una intención de desbloquear las reticencias que puedan existir al acercamiento a una literatura que con frecuencia se percibe alejada de la realidad presente. Mediante esta técnica se espera ayudar al alumnado a encontrar vías imaginativas de resolución de problemas tanto relativos a los contenidos de las materias como propiamente artísticos, y que esto redunde también en su madurez como personas.

2. TEATRO Y DOCENCIA

Josep María Font considera en su artículo, *La última metáfora* (Forés y Vallvé, 2002, pp. 161-169) que el teatro ayuda a crecer a la persona y esta ha de ser la base, sino la única, sí la principal, de cualquier mapa didáctico o pedagógico que podamos abordar en el ámbito de la educación sea cual sea el nivel educativo. Font expresa así ese punto de vista: “En el teatro he encontrado un medio dinámico, interactivo, creativo, que incorpora todas mis demandas educativas, y que permite que la persona se desarrolle en

todas sus capacidades de una forma global. Por eso os recomiendo que conozcáis el teatro, que lo experimentéis, que os impliquéis en él y que lo apliquéis como estrategia de intervención educativa” (Forés y Vallvé, 2002, p. 161).

El camino hacia el encuentro con los alumnos es un camino de doble dirección tal y como señala Josep María Font. De acuerdo con él, existirían tres capacidades innatas que posibilitan “revisitar” de nuevo el intercambio educativo: la receptividad, la capacidad de expresión y su creatividad. Pues bien, es el desarrollo de estas tres capacidades lo que se presenta mediante la escritura en acción dentro del aula. Por un lado, está claro que enfrentarse a la escritura de un texto implica el desarrollo de la creatividad, sobre todo si esta escritura no está sujeta a las convenciones de lo que creemos que ha de tener un estilo determinado, y por otro la comunicación a través de la palabra y la recepción tanto por el profesor como por el resto del alumnado, reafirman la puesta en práctica de las intuiciones y puntos de vista de quienes se enfrentan a la literatura dramática a través de un proceso creativo.

En este sentido, el concepto de grupo y la escucha son dos herramientas básicas para, como dice Font (Forés y Vallvé, 2002, p. 167), armar la práctica educativa. Unas herramientas que están ligadas a la motivación, la técnica y la espontaneidad.

Su primera pata era la motivación, lo que ella sabía que tenía que saber provocar, transmitir y generar para que el educando se apuntara a un “bombardeo”... En la segunda pata, tenía la técnica, el cómo tienen que hacerse las cosas (qué, cómo, cuándo, durante, dónde), lo que como profesional tenía que conocer y haber experimentado por sí misma antes. Y en la tercera, tenía la espontaneidad, un ingrediente de todo proceso educativo, que el azar, las circunstancias y el grupo aportan gratuitamente (Forés y Vallvé, 2002, p. 168).

El objetivo no es otro que encontrar aquellos pasos previos e imprescindibles en la tarea del docente. En mi opinión, estas “metáforas educativas” abordadas por Forés y Vallvé son los pilares fundamentales de las enseñanzas artísticas y también podrían extenderse a los contenidos relacionados con la literatura dramática. A simple vista podríamos considerar que estamos ante materias con un recorrido más próximo a los estudios teóricos que a la práctica teatral pero lo cierto es que también mediante la práctica es posible encontrar mecanismos con los que facilitar la comprensión de los propios contenidos. En esta línea se sitúa el profesor de la RESAD y dramaturgo, Ignacio García May, quien manifiesta que el acercamiento de los estudiantes de arte dramático a los textos teatrales debe estar vinculado a la escena y hermanando a la palabra como acto que vive y se evidencia en el teatro, aunque esto implique una “invasión” de los campos. Así lo manifiesta en el *Anuario de Estudos Teatrais*:

Cónstame que esta aproximación pode xerar conflitos de diverso tipo: os profesores de interpretación, por exemplo, consideran que se invade o seu campo, o que non é certo nin xusto, primeiro porque o campo nunca é dos profesores senón dos alumnos, e segundo porque a valoración que se debe dar deses exercicios prácticos non se basea na corrección da interpretación, senón na capacidade do alumnado para comprender as normas impostas e, polo tanto, para entender os problemas inherentes a este período histórico concreto ou a esa forma de teatro específica. Doutra banda, e desde o punto de vista puramente loxístico, esta disciplina ten asignada, por definición, unha aula teórica, que non é

axeitada para ningún tipo de xogo. Sen dúbida sería máis efectivo dispor de espazos máis polivalentes, enfrontando a disciplina cunha ollada nova, máis, mentres tanto debemos utilizar o que temos, por pouco que sexa. Na fin, o teatro sempre se ten rexido polo principio segundo o cal menos e máis (García May, 2006, pp. 22-23).

Siguiendo esta conceptualización, la enseñanza de la literatura dramática que actualmente se imparte en las tres especialidades: interpretación, dirección de escena y dramaturgia, y escenografía, buscaría también conectar los aspectos teóricos inherentes a la materia con su aplicación escénica. Buscaría combinar la exposición de los temas con la creación alrededor del hecho teatral, es decir: de su puesta en valor como praxis. Primaría entonces el trabajo en clase desde la pregunta, la reflexión y el debate, de manera que los conocimientos podrían integrarse con facilidad en el entorno social y la realidad contemporánea al alumno.

Es lógico que desde este punto de vista, el trabajo adquiera distinto cariz dependiendo de la especialidad de la que se trate: interpretación, escenografía o dirección escénica y dramaturgia, pero en el fondo, y siguiendo esta línea de aprendizaje, debería estar presente en todas ellas la reflexión, en especial el cómo la obra se conecta con nuestro presente, el cómo puede tender puentes con nosotros mismos, para de este modo permitir que lo aprendido se convierta en referencia vital.

En el libro *Arte dramática e función docente*, concretamente en su artículo *Qué debe saber de didáctica un profesor de teatro*, Felipe Trillo cita las palabras de Gregorio Marañón en referencia a Santiago Ramón y Cajal:

Temos por mestre a quen remediou a nosa ignorancia co seu saber, a quen formou o noso gusto ou espertou o noso xuízo; a quen nos introduciu na nosa propia vida intelectual, a quen en suma debemos todo, parte ou algo da nosa formación e da nosa información; a quen foi maior ca nós e fixo da súa superioridade exemplaridade; a alguén de quen nos nutrimos e sen o seu alimento ou operación non seríamos quen somos. Alguén, en fin, obra do cal somos nalgunha medida (Caride, Trillo y Vieites, 2005, p. 210).

Muchos son los textos que vinculan el teatro a la docencia. Muchas veces con esa intención fueron creados. Se trata en ocasiones de textos de marcado carácter juvenil como *¡Viva el teatro!* de José Luis Alonso de Santos o *Brinquemos o teatro* de Euloxio Rodríguez Ruibal, por citar dos ejemplos en los que proyectar la querencia o amor primero por el teatro.

En *¡Viva el teatro!* José Luis Alonso de Santos, a través del recurso del metateatro, nos traslada a un mundo en el que los actores han de ser niños, adolescentes o muy jóvenes (si bien también indica que “se puede representar con cualquier tipo de actores”). Esta acotación inicial nos recuerda a *Seis personajes en busca de autor* de Luigi Pirandello, donde también se da el caso de la presencia de unos actores en escena que están ensayando un papel en la obra, en confrontación con los “personajes” de la misma. De forma paralela, Begoña, la directora de la obra de Alonso de Santos de *¡Viva el teatro!* entra en conflicto con los actores al mostrar su desacuerdo con respecto al modo en que los niños actores cantan.

Pues bien, esta metateatralidad, es decir: el jugar a hacer teatro mientras se hace, no deja de ser una expresión de la escritura en acción de la que en un principio

hablábamos. Si en la obra de Pirandello, la acción avanza a medida que se construye, sin un objetivo claro, salvo en el hecho de darle sentido a la propia acción, en la *escritura en acción* se prima lo inmediato, la capacidad de expresión en un tiempo definido y bajo unas pautas dadas, para de esta forma promover y poner en relación los contenidos teóricos con los contenidos prácticos. Se trata de que el alumno entienda y haga experiencia de la literatura dramática sirviéndose de la escritura teatral y/o literaria, de modo que la creación de textos permita la reflexión sobre autores y movimientos teatrales; y todo ello a la vez, de manera simultánea.

El dramaturgo Euloxio Rodríguez Ruibal aborda, en *Brinquemos o teatro*, a través de veinticinco piezas dirigidas a actores-alumnos la creación de textos dramáticos con una intencionalidad didáctica y pedagógica. Las obras están diseñadas con la premisa de ser representadas por estudiantes de diversas edades. En esta obra, el autor incide en la utilización de recursos teatrales alrededor de una poética del juego escénico. Aunque la obra no es una guía de trabajo, es un ejemplo de cómo plantear ejercicios en el aula a partir de propuestas y premisas concretas por parte del docente para abrir así una puerta al acercamiento a la literatura dramática desde el juego.

Con la *escritura en acción* se trata de explorar territorios nuevos para los alumnos de interpretación o escenografía (y en ocasiones ya conocidos para los alumnos de dirección o dramaturgia) pero en cualquier caso sugestivos, pues en ellos se pone a trabajar la capacidad de imaginación. Un desarrollo de la imaginación que tiene una primera función: despertar el interés por el sentido profundo de cada obra.

Aunque las dos obras citadas podríamos considerarlas referentes para comprender el desarrollo didáctico de la *escritura en acción*, son muchas otras las que podemos utilizar para desenvolver con precisión la labor. En general, el teatro breve es una fuente inagotable de recursos para incentivar y llevar a cabo procesos de creación, reflexión y análisis en las aulas. Destacamos aquí las piezas breves *Teatro para minutos*, de Juan Mayorga, o *Teatro menor*, de José Sanchis Sinisterra.

Sobre la importancia del teatro breve, señala Mayorga:

La importancia de un cuadro no se mide por la cantidad de pared que ocupa, sino por la fuerza con que tensiona esa pared. La de una escultura o la de una composición musical, por su capacidad de dar plenitud al espacio o al tiempo, más allá de lo que ese espacio o ese tiempo midan. Tampoco el valor de una obra teatral depende de su extensión, sino de su intensidad. Depende de su capacidad para recoger y transmitir experiencia. De la generosidad con que enriquezca en experiencia a sus espectadores (2009, p. 7).

En el ámbito de la escuela de arte dramático y apelando a las consideraciones que hace el profesor Miguel Ángel Santos Guerra: “no se trata solo de que cada profesor aprenda sino de que aprenda la escuela como institución” (Santos Guerra, 2020, p. 15), los centros educativos deberían ser, a nuestro juicio, organismos vivos que trabajen por y para un conocimiento adaptado a las circunstancias específicas de cada grupo de alumnos y en consecuencia adaptado a la realidad en presente. De tal modo, cada institución deberá aprender para enseñar. De acuerdo con Santos Guerra, un centro educativo puede aglutinar diferentes tipos de inteligencia que el centro puede propiciar o incentivar:

Inteligencia contextual (la escuela pueda verse a sí misma en relación a la comunidad y al mundo en los que está inserta), inteligencia estratégica (elaborar planes en función de necesidades), inteligencia académica (promover programas de calidad), inteligencia reflexiva (destrezas empleadas en el control, reflexión y evaluación sobre la actividad de la institución), inteligencia pedagógica (capacidad de la escuela para verse como institución de aprendizaje), inteligencia colegial (capacidad del profesorado para trabajar de modo conjunto en búsqueda de un fin compartido), inteligencia emocional (capacidad del centro para centrarse en la esfera de los sentimientos) e inteligencia ética (capacidad para reconocer la importancia de la dimensión moral). (2020, pp. 53-55)

3. CREACIÓN Y PEDAGOGÍA

Con la intención de analizar la necesidad o pertinencia del uso de la escritura *en acción* para poder fortalecer conocimientos en literatura dramática podemos incidir en el hecho de que escribir significa también aprender a reflexionar sobre aspectos teóricos y que poner en práctica esta escritura no deja de consistir en entender desde el cuerpo el texto que se interpreta. El hecho de llevar a las aulas la escritura vinculada a la literatura, en muchos casos la escritura dramática, provoca que las lecturas de textos teatrales o los contenidos teóricos sean vistos y comprendidos desde la óptica de la práctica y bajo el arbitrio de la imaginación, lo cual redundará en beneficio del interés del alumno y en que en un futuro se siga haciendo preguntas en torno a esta materia. La experiencia docente demuestra que los alumnos que emplean la creatividad, es decir: que son capaces de aplicar la imaginación a los contenidos teóricos, entienden mejor el teatro, el mundo y a sí mismos. “Escribiendo logro muchas veces nombrar alternativas y abrirme posibilidades. Eso es lo que creo que debería ser el aprendizaje” (Green, 2005, p. 166).

Si lo que se desea es alentar y despertar el interés de los alumnos de arte dramático por la materia de literatura dramática es lógico que se intente alentar y despertar el interés de los alumnos de arte dramático por la escritura. Futuros actores, escenógrafos, directores y, por supuesto, dramaturgos, podrán así comprender con una claridad mayor los procesos de creación y las estructuras que conforman las obras dramáticas. “Tengo la impresión de que no es casualidad que cuando en alguien se acrecienta el interés por la escritura éste se vea acompañado de un interés filosófico por la vida como narración” (Green, 2005, p. 167).

Siguiendo este razonamiento, sería necesario no alejarse de este último punto de vista al que se refiere Maxine Green, ya que la educación no debe obviar que antes de formar profesionales se está formando individuos que reflexionan en el marco de una comunidad. Este desarrollo integral del alumnado, en el que se aúnan los contenidos de arte dramático, la creación en el aula, la escritura en particular como modo de acercamiento a uno mismo y también a la literatura dramática, pasa por explorar la relación con el presente y el pasado. Una búsqueda en la que el alumno se encuentra inmerso y que, a su vez, le permitirá encarar el futuro. “Los encuentros con las artes y las actividades pertenecientes al terreno artístico pueden nutrir el crecimiento de

personas que se busquen en los claros de su experiencia y traten de estar de un modo más ardiente en el mundo” (Green, 2005, p. 204).

Por ello, se hace necesaria una planificación que acerque las aulas a la propia realidad individual desde la práctica escrita y también desde la práctica escénica: “Aprender a escribir es una forma de aprender a hacer añicos los silencios, de crear sentido, de aprender a aprender” (Green, 2005, p. 169). A través de la creación pueden encontrarse nuevos modos de aproximación a la lectura de textos dramáticos, a su sentido e interpretación. La *escritura en acción* debe entenderse, entonces, como una herramienta que abra expectativas y aumente capacidades, sin por ello perder de vista la adquisición de conocimientos. Es un hecho obvio, sin ir más lejos, que un ejercicio de escritura puede mejorar la expresión escrita, y también la oral en el caso de ponerlo en práctica.

Desde la firme creencia de que el arte puede acompañar a la enseñanza en el descubrimiento personal, desde la creencia de que puede acompañar al análisis y lectura de los textos dramáticos, Maxine Greene, en *Liberar la imaginación. Ensayo sobre educación, arte y cambio social*, puntualiza: “El arte ofrece vida, ofrece esperanza, ofrece la perspectiva del descubrimiento, ofrece luz. Si resistimos, puede que logremos convertir la enseñanza de la experiencia estética en nuestro credo pedagógico” (2005, p. 205). Una afirmación que viene a recalcar de nuevo cómo la creación no solo aporta un punto de vista imaginativo, sino que aporta también una visión analítica de la realidad de la que se parte. Las piezas teatrales cobran interés tras ser sometidas a un proceso alrededor de la creación, sea cual sea el ángulo desde el que se aborde. El arte sirve indudablemente para construir el mundo, para soñar mundos posibles, para estructurar el pensamiento, para reflexionar sobre la realidad propia o ajena, y en esta dirección, la literatura dramática, que se ocupa del arte de la palabra, tiene en la creatividad y la imaginación un apoyo fundamental para realizar esas tareas: pensar el mundo y pensarlo para su mejora y, además, para el crecimiento personal.

Es cierto que en muchos casos hacen falta espacios adecuados para lograr esa integración, aulas habilitadas para ello. Es decir: espacios que permitan el encuentro fructífero entre los alumnos y sus maestros, de manera que se produzca la integración de teoría y práctica en el marco de las enseñanzas artísticas. Pero en el caso de los contenidos de literatura dramática, esta integración también es posible, aunque con limitaciones, dentro del aula.

Diferentes voces inciden en la necesidad de generar contenidos teórico-prácticos en educación. Sin embargo, también es cierto que a veces no se dan los medios ni las condiciones necesarias para que esto ocurra. Para ello es fundamental una implicación de la comunidad educativa para que se den esas condiciones.

De acuerdo con esta línea de trabajo, los profesores han de acompañar a los alumnos a través del arte, la creatividad y de la imaginación. En mi opinión, el docente debe facilitar el encuentro práctico con aquellos textos fundamentales de los diferentes periodos objeto de estudio, para abordar los contenidos teóricos que se desenvuelven a partir de la creación.

Porque, si la pedagogía creativa reposa sobre una serie de actividades, del comportamiento teniendo como finalidad permitir a la persona expresarse, el teatro, igualmente, busca los mismos fines a través de una serie de actividades artísticas favoreciendo la creatividad y la comunicación. En efecto, el arte dramático es en esencia una materia práctica que emplea todas las formas de expresión (Bercebal, et al., 2000, p. 97).

Pero podríamos ir aún más lejos, si pensamos en el teatro como medio de conocimiento y en la literatura dramática como parte de ese universo cognoscitivo, no cabe duda que poner en práctica este universo significa profundizar en la conciencia sobre el mundo que nos rodea. En esta dirección, llaman la atención las palabras de Augusto Boal creador del movimiento teatral conocido como Teatro del Oprimido:

Creo que el teatro debe traer felicidad, debe ayudarnos a conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos. Nuestro deseo es conocer mejor el mundo en el que vivimos para poder transformarlo de la mejor manera. El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio para transformar la sociedad (2001, p. 23).

Desde esta perspectiva el teatro adquiere un sentido y una utilidad terapéuticas, pero adquiere también la función de procurar el cambio social desde una vertiente pedagógica y artística, a través de la exploración de la realidad y del mundo global. Es por todo ello, y a nuestro juicio, que también los contenidos de literatura dramática impartidos han de estar en conexión con la realidad del alumno y con la sociedad en la que se encuentra y de la que forma parte. Pensar la literatura desde la creación es también pensarla desde la sociedad y desde el cambio social que ésta demanda.

La acción del profesor tendría que “estar empapada de una creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Freire, 2020, p. 66). Freire en *Pedagogía del oprimido* aboga por una forma de impartir docencia que se puede aplicar a los contenidos de literatura y que “ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión sino al servicio de la liberación” (Freire, 2020, p. 66).

4. IMAGINACIÓN Y CRÍTICA

Imaginación y crítica no son dos conceptos que se excluyan. Ambos están estrechamente relacionados y vinculados a la docencia de la literatura dramática. Es por ello que se hace necesaria una apuesta de toda la comunidad educativa que pueda valorar los procesos que impulsan imaginación y creatividad. La imaginación constituye un modo eficaz de desarrollar también una mirada crítica.

Es importante la tarea del docente de abordar la necesidad de que se desarrolle esa visión crítica y atenta sobre el mundo, el interés por esa dimensión moral del mundo que, tal como expresa Maxine Greene, se debe abrir a la mirada del alumno, no ya como un modo de inculcar posicionamientos sino desde el fomento del juicio crítico. Esta capacidad se relaciona con la capacidad de asombro, con la observación, con la facultad para ver y generar nuevas y diferentes realidades. Así, Greene en la obra citada recoge

cómo de este modo se consigue un mundo en el que la imaginación se convierta en un instrumento para aumentar la consciencia sobre todo lo que nos rodea:

Pongo de nuevo mi atención en la importancia de estar despiertos, de ser conscientes de lo que significa estar en el mundo. Y ello me lleva a recordar la experiencia existencial y el ansia (compartidas por tantas personas) por vencer la somnolencia y la apatía para poder elegir, para ir más allá. La importancia de enseñar a los jóvenes a mirar y escuchar [...] Si somos conscientes, los significados surgen a nuestro alrededor, por todas partes, y, por tanto, los profesores tienen el deber de hacer más aguda la conciencia de todo aquel a quien enseñan instándolo a leer y a mirar y a extraer sus propias interpretaciones de lo que ve. [...] A un nivel diferente podemos utilizar (la imaginación) para hacer que nuestra experiencia no nos resulte familiar sino misteriosa. Si, por debajo del nivel de la conciencia, nuestra imaginación opera ordenando el caos (2005, pp. 61-62).

La idea es crear mundos nuevos, mundos que, como dice Greene, vengan a ordenar y a organizar el caos, pero desde un orden único y personal, original y propio, que esté inmerso en lo colectivo. Fomentar la creatividad en las aulas, enlazar la creación propia con la ajena para aproximarse o distanciarse, para comprender en suma el mundo, para ver nuestro retrato a través del retrato ajeno.

Imaginar para comprender, para experimentar y siempre acercarse a la realidad escénica y textual con una “mirada limpia”, con capacidad de asombro, con un modo de ver al que la libertad no es extraña. Y también, propiciar una renovación del discurso teatral desde las aulas. Un discurso que ha de ser cuestionado desde la verdad individual, pero también desde el ágora: lugar de encuentro, espacio para la discusión y el debate en el que se produce el intercambio de opiniones y reflexiones. En esto último, también tiene el docente un papel primordial: “Los profesores debemos hacer un esfuerzo intensificado para romper con los marcos de la costumbre y para tocar la conciencia de aquéllos y aquéllas a quienes enseñamos” (Greene, 2005, p. 92).

No deja de ser importante tener en cuenta el valor que adquieren dichas prácticas pedagógicas en el ámbito de las enseñanzas artísticas y en especial cuando se trata de trasladar contenidos relacionados con la literatura dramática. Como venimos diciendo, a través de la creación se puede alcanzar una mejor comprensión de las obras teatrales y sobre todo se puede entender la relación entre esas piezas, autores o movimientos artísticos y literarios con nuestro presente. Para ello, es preciso que los alumnos entiendan el sentido de trabajar sobre dichas obras en la actualidad y que comprender desde la creatividad es también tender un puente que vincule lo que han escrito los distintos creadores en su época con el tiempo presente.

En este sentido, consideramos que es preciso dar a la orientación didáctica un enfoque práctico y creativo si lo que queremos es que el teatro sea un instrumento que contribuya al crecimiento personal del alumno, y que, a su vez, desarrolle la capacidad de comprender y evaluar la sociedad en la se desenvuelve. Por eso mismo es fundamental potenciar la motivación, es decir: despertar el interés, la curiosidad y la valentía a la hora de abordar un camino, sin que este camino esté reñido con cualquier otra técnica afín con los objetivos.

A nuestro juicio, los contenidos en literatura dramática deberían aunar teoría y práctica y hacerlo desde la convicción de que ambas están relacionadas, que constituyen un solo cuerpo, una única voz. Llevar a cabo un acercamiento a las obras de los distintos dramaturgos y a los periodos de los que forman parte relacionando pasado y presente. No olvidemos que el teatro es un observatorio del mundo, y en consecuencia, la docencia del teatro podría también serlo. Promover la reflexión y el debate, explorar mundos propios y ajenos, crear una realidad nueva a partir de textos ya conocidos, realizar una lectura crítica y comprensiva de dichos textos es, en resumen, una tarea ímproba, pero también un recorrido apasionante de conocimiento y autoconocimiento.

5. LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA EN ACCIÓN

Como hemos visto, la realización de ejercicios de creación que impliquen la escritura y una acción dentro del aula colocan a la imaginación en un lugar privilegiado, y en consecuencia abren la posibilidad de que los contenidos en literatura dramática estén integrados en la práctica teatral y en el conocimiento a partir de la experiencia. Una experiencia que se articula a través de la creación como vehículo de adquisición de los contenidos que tradicionalmente se calificaban de teóricos.

Así, el director-dramaturgo se hará preguntas sobre el significado de determinado texto. El actor, por ejemplo, de la proximidad o lejanía de un personaje o el escenógrafo sobre el lugar que enmarca determinada acotación. Todos ellos explorarán la pertinencia de montar hoy determinada obra dramática y reflexionarán sobre en qué medida la pieza habla de su propio presente, en qué medida lo interpela, lo conforma o lo cuestiona.

¿Pero cómo llevar al aula esta práctica de experiencia teatral?

Una de las maneras es iniciar la clase indicando a los alumnos que lean en voz alta textos de diferentes géneros con el fin de suscitar la reflexión y la creación en el grupo. Es importante promover un acercamiento al hecho teatral desde la pregunta, pero también desde la emoción artística, desde la belleza. ¿Qué hay de dramático en ese poema? ¿Qué aporta cierto discurso narrativo a una forma teatral?

Es fundamental también la lectura semanal de textos dramáticos, para después de una exposición de contenidos teóricos, someter a estos textos a la crítica y discusión, y dar las pautas para que el alumnado emprenda una búsqueda a partir de la palabra escrita, de la creación como acción teatral, es decir: de la escritura en acción.

La idea es que estos ejercicios de aula vayan siendo generados a medida que avanza el curso teniendo siempre como base cuestiones teóricas: movimientos literarios, autores, personajes dramáticos... Pero sin abandonar en ningún momento el empleo de la praxis, y la confluencia con otras disciplinas. No es un secreto, por ejemplo, que los movimientos dramáticos y literarios están íntimamente relacionados con otros de carácter artístico o incluso científico. Por esta razón es fundamental la elección de los materiales de cara a la creación, y las pautas a seguir para esta creación.

Escribir “a modo de”, utilizar imágenes de la época, noticias de prensa, poemas, relatos de un autor concreto, monólogos teatrales y otros textos, tanto pertenecientes a la época de estudio como a la actualidad, para que el alumno construya materiales propios enriquece el estado de la cuestión y ayuda al alumnado a fomentar un pensamiento

divergente, imprescindible a la hora de afrontar la creación, y al mismo tiempo capaz de genera una clara predisposición favorable hacia la materia de estudio.

Pero la escritura en acción se evidencia también con el paso a la oralidad. Es en la experiencia poética de la palabra donde esta encuentra su función plenamente teatral y alcanza su sentido movilizador. La palabra se convierte en un elemento clave en esta posible manera de entender la literatura dramática. Poesía que cobra cuerpo en la lectura pero que también se desarrolla a partir de un tema concreto propuesto por el docente que establece un diálogo entre la obra a estudiar y su exposición oral a través de la acción que implica la oralidad.

Los ejercicios planteados y desarrollados en el aula actúan como primer paso liberador y catalizador del resto de experiencias en las que finalmente domine la capacidad de permeabilidad e intercambio entre disciplinas y entre géneros, y en las que se pueda desarrollar una mirada crítica hacia el pasado y hacia el presente de una realidad contemporánea cada vez más fragmentaria, como así lo viene manifestando la propia creación teatral contemporánea. Una realidad en la que tienen cabida otros géneros como la poesía, la narrativa o el ensayo.

El objetivo no es otro que conseguir que tanto la oralidad como la capacidad de expresión escrita, fomentadas desde las aulas a través de la imaginación, reviertan en el alumno a través del desarrollo de su capacidad analítica. En coherencia con la idea de que tanto el arte del teatro como la literatura dramática conducen a la construcción de nuevos discursos y de nuevos horizontes y utopías.

A través de esta práctica es posible observar cómo el alumno construye un horizonte a través de su propio crecimiento, lo cual implicará en última instancia una mayor felicidad en el aprendizaje de la mano de la labor creativa y de la búsqueda personal.

Así cada empresa
Es un nuevo comienzo, un ataque a lo inarticulado
[...]
No queda otra cosa que luchar por recuperar lo que se ha perdido
y se ha vuelto a encontrar y se ha vuelto a perder una y otra vez,
si bien ahora en unas condiciones
que parecen poco propicias. Y puede que no haya ganancia ni pérdida,
pero a nosotros no nos queda otra cosa que intentarlo (Eliot, 1995, p. 128).

6. CONCLUSIONES

Los efectos beneficiosos de la creatividad y la apuesta por fomentar la imaginación de cada uno podrán conducir a los alumnos a acercarse de un modo global al teatro, pero también al mundo en el que habitan, a su propia realidad. Una realidad contemporánea, cada vez más compleja. Aunque parezca difícil, si se consigue despertar en un futuro actor o en un futuro escenógrafo el interés por la escritura, será posible generar un interés más amplio por la vida y por las circunstancias en las que esa vida se desarrolla. Entender los mecanismos de construcción de un texto desde la práctica de

una *escritura en acción* proporcionará una mejor comprensión del propio texto y hará crecer un punto de vista nuevo hacia la realidad.

El afán de cambio constante y de constante adaptación está en la base de toda evolución en el marco de la comunidad educativa: “necesita estar en actitud de búsqueda, poner en tela de juicio lo que hace, hurgar en el alcance de sus fines, escudriñar en el horizonte del tiempo, escuchar la opinión de la gente”. (Santos Guerra, 2020, p. 61). En esta línea incide Santos Guerra en el libro citado: “No es racional esperar que en unas estructuras autoritarias se formen personas libres. No es lógico esperar que en una estructura asfixiante se eduquen personas que sean creativas [...] El diálogo sincero y abierto se convierte en una plataforma de aprendizajes” (2020, p. 63).

Como conclusión final, valgan las palabras de Emilio Lledó quien apuesta por dignificar la tarea de los profesores y de su función de incentivar, alentar y mostrar nuevos caminos. De abrir ventanas al conocimiento práctico y teórico de los alumnos, poniendo en valor aquellos aspectos que pueden motivarlos, abriendo mundos, siendo flexibles en su función de compartir y escuchar, esto es, acompañar y permitir que ellos mismos se reconozcan y encuentren día a día en las aulas; “Enseñar es una forma de ganarse la vida, pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros, de estimularles en el amor por lo que aprenden. La función de un profesor dotado y entusiasta es una de las profesiones más hermosas que existen” (Lara, 2000, p. 45).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso de Santos, J. L. (2012). *¡Viva el teatro!* Madrid: Editorial Everest.
- Bercebal, F., De Prado, D., Laferrière, G. y Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Caride, J., Trillo, F. y Vieites, M. F. (2005). *Arte dramática e función docente*. Santiago de Compostela: Consello de Cultura Galega.
- Eliot, T.S. (1995). *Cuatro cuartetos*. Madrid. Cátedra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García May, I. (2006). Os arqueólogos do imposible. Unha aproximación á historiografía do espectáculo. En VV.AA. (eds.), *Anuario galego de estudos teatrais*. Vigo: Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. Instituto Galego de Artes Escénicas e Musicais. Xunta de Galicia.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayo sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Lara, L. (2000). Emilio Lledó, baluarte de la enseñanza pública. *Cuadernos de pedagogía*, 287, 44-50.
- Mayorga, J. (2009). *Teatro para minutos*. Ciudad Real: Ñaque.
- Rodríguez Ruibal, E. (1990). *Brinquemos ó teatro*. A Coruña: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Sanchis Sinisterra, J. (2008). *Teatro menor*. Ciudad Real: Ñaque.
- Santos Guerra, M. Á. (2020). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

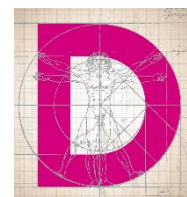
Forés, A. y Vallvé, M. (2002). *El teatro de la mente y las metáforas educativas*. Ciudad Real: Ñaque.

Digilec 9 (2022), pp. 78-99

Fecha de recepción: 08/02/2022

Fecha de aceptación: 29/03/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.8953>



e-ISSN: 2386-6691

LA NARRATIVA ESCRITA POR MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

NARRATIVE WRITTEN BY WOMEN IN SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE TEXTBOOKS FOR COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

Patricia MARTÍNEZ LEÓN*

Universitat de València (Grupo ELCIS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7269-5505>

Resumen

La literatura escrita por mujeres no ha obtenido en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el espacio merecido, privando de referentes intelectuales y artísticos femeninos a alumnos y alumnas en una etapa como la adolescencia, especialmente relevante en sus procesos de construcción identitaria. Para constatar la vigencia del problema en este trabajo analizamos la presencia de autores de narrativa hombres y mujeres en nueve manuales recientes de cuarto curso de distintas editoriales, diferenciando entre la mera mención de estos y el aporte de una breve biografía y/o algún texto. Previamente, en el marco teórico, introducimos el modelo de escuela coeducativa por oposición a otros modelos disponibles y justificamos la importancia de la inclusión de la literatura escrita por mujeres en el canon escolar. Por último, exponemos las conclusiones más relevantes para la educación literaria derivadas de la revisión teórica y del análisis de manuales.

Palabras clave: educación literaria; coeducación; narrativa; libros de texto; canon

Abstract

Literature written by women has not been given the space it deserves in Spanish compulsory secondary education textbooks. This gap is depriving students of female

* Facultad de Magisteri, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Avda. Taronges, 4. 46022 València. Email: patricia.martinez-leon@uv.es

intellectual and artistic references at a stage such as adolescence that is especially important in their processes of identity construction. We analyse the presence of male and female narrative authors in nine recent fourth-year textbooks from various publishers, differentiating between the mere mention of these authors and the contribution of a brief biography and/or a text. Previously, in the theoretical framework, we compare the co-educational school model with other models and justify the importance of the inclusion of literature written by women in the school canon. Finally, we present the most relevant conclusions for literary education following a theoretical review and analysis of textbooks.

Keywords: literary education; coeducation; narrative; textbooks; canon

1. INTRODUCCIÓN

La literatura escrita por mujeres ha cobrado la condición de literatura sumergida. Más allá de lo anterior, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) coincide con un momento clave en la formación integral de los seres humanos y en los procesos de construcción identitaria de estos, que poseen una naturaleza eminentemente narrativa (y por tanto la recepción y la producción literarias tienen una potencial incidencia en los mismos). Además, pese a las innegables conquistas en materia de género, es también incuestionable que persisten las desigualdades a este respecto en la actualidad y ello hace especialmente necesaria la reflexión en torno a tópicos de género y el aporte de mujeres que sirvan de referentes intelectuales (en este caso, escritoras) a los/as adolescentes.

Los libros de texto continúan constituyendo el material didáctico de uso más frecuente en las aulas de Secundaria y el principal vehículo de transmisión en muchos de los casos entre el conocimiento y los/as alumnos/as. Es por ello que en este trabajo hemos analizado la presencia de autores de narrativa hombres y mujeres en nueve manuales de Lengua Castellana y Literatura recientes (2016-2020) de cuarto curso de ESO de distintas editoriales, diferenciando entre la mera mención de estos y el aporte de una breve biografía y/o de algún texto del autor/a, no sin antes introducir en el marco teórico el modelo de escuela coeducativa por oposición a otros modelos y justificar la importancia de la inclusión de la literatura escrita por mujeres en el canon escolar.

2. DE LA ESCUELA DE ROLES SEPARADOS A LA COEDUCATIVA. VAIVENES EDUCATIVOS, AVANCES Y RETROCESOS

No cabe duda de que el ámbito educativo posee una gran relevancia en los procesos de construcción identitaria. Pero los procesos educativos, como sabemos, no son neutrales, por lo que pueden contribuir, también en materia de género, a fines muy diversos (ya sea de manera implícita). Es por ello que consideramos que tiene sentido introducir aquí dos conceptos fundamentales como son los de educación sexista y coeducación. Tomaremos, esta ocasión, las definiciones de Miyares (2006).

Esta autora define la educación sexista como un conjunto específico de prácticas educacionales que sirven, a menudo no intencionadamente, para restringir la calidad y cantidad de educación democrática recibida por las niñas (o las mujeres) en relación con la recibida por los niños (u hombres). Esta educación sexista se corresponde con un currículo patriarcal, impregnado de modelos estereotipados de lo masculino y lo femenino y del que se desprenden expectativas y exigencias diferenciadas.

La coeducación, por oposición, se basa en educar para la igualdad entre los sexos en derechos y deberes y consiste en adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y disposiciones que ayuden a los futuros adultos a no asumir roles determinados por la ideología, normas y estereotipos sexuales. Cabe destacar que esta idea de coeducación ha de afectar, según esta autora, a toda la estructura escolar, sistema organizativo, metodologías de aula, actuaciones y modos de hacer, editores de libros de

textos, medios de comunicación, etc. Su fin, señala Miyares (2006), es desarrollar actitudes, valores y capacidades que permitan la construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, normas y estereotipos sexuales y desactivar en las aulas la identidad “ser mujer”.

Resulta interesante, más allá de lo anterior, la asociación que realiza esta misma autora entre cada una de estas modalidades educativas y las identidades legitimadoras y proyecto que teoriza Castells (2003). Así, la educación sexista se correspondería con una identidad legitimadora, en tanto que el sistema educativo legitima el patriarcado y la coeducación se correspondería con una identidad proyecto, funcionando el sistema educativo como agente de cambio.

Por su parte, Subirats (2006, p. 24) se refiere a una escuela coeducativa que “transmita a toda la población, niñas y niños, un conjunto de capacidades indispensables con independencia del sexo, y que les han de permitir a ellas y a ellos la autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos”.

Y para Moriana (2017, p. 277) dicha escuela coeducativa

enfatisa el reconocimiento de las mujeres en todo aquello que hace referencia a la organización y la gestión del sistema educativo y de los centros escolares, la relación y la interacción entre el alumnado y el profesorado, los currículums, el lenguaje, las unidades de aprendizaje, los materiales, los libros, etc. La coeducación trata de adoptar todas las medidas apropiadas para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento de los hombres y de las mujeres y eliminar las creencias y las prácticas basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados a los hombres y a las mujeres.

A continuación sintetizamos y contraponemos las características de la escuela de roles separados, la escuela mixta y la escuela coeducativa, siguiendo la Guía de coeducación elaborada por el Instituto de la Mujer en 2008.

Tabla 1

Escuela de roles separados

Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Educación para el rol sexual. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos privado y público.	Separación física de los procesos educativos.	Creencia en la superioridad masculina.	Fundamentos de tipo moral, por lo que su análisis empírico no resulta relevante.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Instituto de la Mujer (2008)

Tabla 2*Escuela mixta*

Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática.	Acento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos.	Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo.	Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Instituto de la Mujer (2008)

Tabla 3*Escuela coeducativa*

Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas.	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etc.).	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia.	Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Instituto de la Mujer (2008)

Y no podemos dejar de hacer un repaso por algunos hitos de la historia de la educación femenina en España, de la mano de Heredero de Pedro (2019). Recordemos que hasta finales del siglo XIX la educación de las mujeres se reserva al ámbito privado y no es sino en el papel de madres y esposas. Las mujeres eran excluidas de educación y ciudadanía en base a una supuesta “naturaleza”, carácter o temperamento diferenciales, a

la par que un tanto misteriosos. En 1783 se reconoce legalmente por primera vez la necesidad de educar a la mujer (solo que en la fe católica, el bien obrar y las labores propias de su sexo) y siendo las maestras analfabetas.

Más de un siglo después, por fin el Real Decreto de 1911 posibilitará la escuela mixta, aunque la mayoría de estas continuarán siendo segregadas. Y resulta llamativo que hasta la segunda década del siglo XX se requiriera consultar a la Administración Central la posible matriculación de las mujeres en la universidad (será la Real Orden de 8 de marzo de 1910 la que supondrá el derecho a cursar estudios universitarios en igualdad de condiciones).

Por descontado, con la Segunda República y la puesta en práctica de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza se producirá un gran avance. Y ya instaurada la escuela mixta, a mediados de los 70-80 del siglo XX desde la perspectiva feminista se comenzará a hilar fino y se cuestionarán el sexismo y el androcentrismo, los estereotipos manifiestos en los materiales, el currículum oculto, la ausencia de mujeres en los contenidos, su infrarrepresentación en las imágenes y como autoras de los textos, la devaluación y ocultación de las ocupaciones tradicionalmente desempeñadas por mujeres, una organización educativa feminizada en sus niveles inferiores y masculinizada en los superiores, así como en los órganos de control y gobierno, etc.

La filosofía coeducadora de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) supondrá un paso más allá con la introducción de la asignatura optativa “Papeles sociales de mujeres y hombres” (que pretendía incidir en la construcción sociocultural de los géneros y analizar estereotipos sociales asociados a hombres y mujeres, entre otras cuestiones) y la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) también incluirá aspectos capitales como la educación afectiva. Pero en 2011 José Ignacio Wert (ministro de Educación, Cultura y Deporte en España en ese momento) prescindirá precisamente de la educación emocional y la diversidad afectivo-sexual, del análisis de las relaciones entre mujeres y hombres, de la división sexual del trabajo, de los prejuicios sexistas o de la feminización de la pobreza y, finalmente, con la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) se eliminará la obligatoriedad de la Educación para la Ciudadanía, asignatura en que tuvieron cabida anteriormente gran parte de los aprendizajes en materia de coeducación, por lo que creemos que se torna urgente investigar y trabajar en esta línea.

3. LA EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES DEL CANON O SU RELEGACIÓN A LA CONDICIÓN DE LITERATURA SUMERGIDA

El papel de la alfabetización y del acceso al mundo cultural en la emancipación y la conquista de autonomía por parte de las mujeres ha sido y es incontestable, convirtiéndose la lectura y la escritura en prácticas liberadoras y empoderadoras, en la lucha contra la subordinación y la desigualdad históricamente padecidas (Aguilar, 2008; Showalter, 2010).

Si bien sea cierto que en la actualidad las lectoras superan en número a los lectores, siguen siendo ellos quienes más publican en las editoriales de prestigio y quienes más presentes están en los manuales escolares.

Coincidimos con Cabré (2013, pp. 297-313) en que la cuestión del canon no es en absoluto insustancial, pues:

Es el resultado de la necesidad de legitimar el poder y de justificar con ello la sumisión. Quienes hacen el canon son los guardianes de la cultura oficial y tienen mucho interés en que este perviva dentro de unas fronteras bien delimitadas [...] Y si la subordinación de las mujeres ha sido un hecho cultural y no biológico, en justa correspondencia tendrá que ser cultural la reparación de esa subordinación.

Como también sostiene Sánchez García (2017), la ideología condiciona enormemente la constitución de cualquier canon y subyace a la decisión de qué obras cumplen los criterios de calidad estética, cuándo y cómo se publican y, en este sentido, ha venido excluyendo de los cauces tradicionales de la distribución editorial la literatura escrita por mujeres, convirtiéndola en una suerte de literatura sumergida.

Más allá de esta inercia interesada, el canon debería avanzar, a juicio de esta autora y al nuestro, hacia la apertura, la pluralidad de voces y la suma de elecciones para la determinación de referentes valiosos, con espacio para las mujeres por la calidad artística de su escritura, desde una ideología no totalitaria ni patriarcal.

Otras autoras nos alumbran alrededor de las consecuencias de un canon literario y escolar (trasladado a los libros de texto) androcéntrico, patriarcal y misógino, con escasa presencia de obras escritas por mujeres, así como de las responsabilidades que a este respecto se nos derivarían a los/las docentes. En esta línea, exponen cómo un canon literario de tales características redundaría en la universalización de la mirada masculina (desde la que, de este modo, se construyen los modelos sociales con que se verán confrontadas las mujeres), contribuye a normalizar la misoginia y supone, además, la ausencia de referentes femeninos de realización intelectual y artística (López Navajas, 2014; Reyzábal, 2012; Servén, 2008; Sevilla-Vallejo, 2021; Vila Carneiro, 2020).

Ello hace necesarios el cuestionamiento del canon (interrogando las valoraciones ideológicas y de género subyacentes a su constitución), la superación de sus distorsiones sexistas, y la incorporación de obras escritas por mujeres sobre la base de la calidad estética de estas.

A este respecto, nos adherimos a los fines que Reyzábal (2012, p. 22) explicita en su propuesta de revisión del canon literario:

a) desenmascarar la idea implícita en el canon vigente de que la expresión literaria de la mujer ha sido minoritaria y marginal; b) redescubrir muchas voces femeninas silenciadas, dando la posibilidad de abrir el currículo escolar o universitario a nuevas propuestas de análisis que permitan reconsiderar (mediante la recuperación de textos ignorados hasta ahora) si se mantienen como referente los mismos hitos literarios o si, por el contrario, se sustituyen o amplían con otros en los que tenga cabida la voz femenina; c) alertar a las nuevas generaciones sobre los factores de discriminación existentes en la selección de modelos estéticos, fomentando así su capacidad crítica; d) animar a las mujeres de hoy a encontrar sus cauces expresivos propios, aportándoles modelos (vitales y estéticos) en

femenino que les permitan construir su identidad de género y proyección estética al margen de tópicos interesadamente sesgados.

Benegas (2017), por su parte, traslada la noción de campo social acuñada por Bourdieu, entendido como “espacio atravesado por redes de relaciones entre personas con una actividad, modos de ser y de actuar en común, que a su vez defienden esa producción ante la sociedad” al campo literario y se vale de ella para explicar la maniobra de exclusión de las mujeres escritoras de antologías canónicas, premios, subvenciones o cargos. Señala, asimismo, la selección de un número muy reducido de escritoras como origen de disputas entre las mismas, que hace necesaria, por contra, la generación de vínculos y la completa inclusión en el campo literario.

4. METODOLOGÍA

En este trabajo coincidimos con Bisquerra (2014, p. 39) en que “lo que se espera de la investigación en el ámbito educativo es que se brinde un conocimiento sistematizado y basado en evidencias demostrables sobre los fenómenos, como base para la toma de decisiones en la práctica docente”.

En nuestro caso se trata de una investigación individual sobre el currículum, concretamente sobre libros de texto. Optamos por el pluralismo metodológico y la lógica de la convivencia, que permite combinar procedimientos y técnicas para dar respuesta a la complejidad del objeto de estudio, entendiendo que las dicotomías metodológicas conducen a tipologías reduccionistas (Bisquerra, 2014, Latorre et al., 1996, Wood y Smith, 2018).

En este sentido, Guzmán Arredondo (2015) se refiere al enfoque de métodos mixtos, que contribuiría a la superación del debate paradigmático cuantitativo-cualitativo y cuya premisa central es que la combinación de los dos enfoques proporciona una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquiera de los enfoques de manera aislada.

Concretamente hemos analizado, utilizando la técnica cualitativa del análisis del contenido, la presencia de autores de narrativa hombres y mujeres en nueve manuales recientes (2016-2020) de cuarto curso de ESO de distintas editoriales (siendo el criterio de actualidad preferente en la elección de los mismos y seleccionando todos los libros disponibles en el mercado para este intervalo de años y para este curso educativo), diferenciando entre la mera mención de estos y el aporte de una breve biografía y/o de algún texto del autor/a.

Nos situamos en una orientación comprensiva de la investigación educativa, que se propone solucionar problemas y mejorar la práctica. No obstante, también subyace a nuestro trabajo la voluntad de describir la presencia de autoras de narrativa en los libros de texto para solucionar en futuras investigaciones los problemas detectados y ayudar a una reflexión sobre los materiales de uso habitual para que se puedan tomar decisiones con el propósito de mejorarlos.

En cuanto al análisis de datos, hemos entendido con Bisquerra (2014, p. 152) que “el propósito fundamental de esta fase consiste en dar sentido a la información obtenida,

tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado”.

Desde el enfoque cualitativo se clasifican los datos de acuerdo con unidades básicas de significado (categorías correspondientes en nuestro caso con el género de los/las autores/as de narrativa) en un procedimiento abierto y flexible con el propósito de extraer significado relevante respecto a unos objetivos de investigación y desde el cuantitativo se calculan porcentajes y se realizan representaciones gráficas (en nuestro caso, contabilizamos el número de autores de narrativa mujeres y hombres presentes en cada manual).

Definida la noción de investigación educativa de que partimos, aclarada la opción metodológica por la que nos decantamos y realizadas las puntualizaciones pertinentes en cuanto al análisis de los datos, sobre la relevancia de los libros de texto hemos de decir que estos continúan constituyendo el material didáctico de uso más frecuente en las aulas de Secundaria y el principal vehículo de transmisión en muchos de los casos entre el conocimiento y los alumnos.

Como sostienen Braga y Belver (2014), desde una perspectiva histórica, el libro de texto surge como proyecto cultural totalizador, instrumento de transmisión de valores y producto cultural controlado por los poderes políticos, convirtiéndose en el material pedagógico más estable en la historia de la escuela.

Los autores se hacen eco de las distintas funciones que cumplen los libros de texto en el marco del desarrollo curricular: realizan una determinada selección cultural y se presentan como una fuente de información legítima que traslada el “saber oficial”, son un producto de consumo y se facturan millones de euros anuales con su comercialización y se han convertido en la más importante propuesta curricular que interpreta y concreta el currículum oficial, instituidos en el material didáctico por excelencia, de lo que se deriva la importancia de la formación en el análisis de los mismos y en el diseño de materiales alternativos o complementarios.

Más allá de lo anterior, en su trabajo proponen diferentes dimensiones para un análisis comprensivo de los libros de texto: la calidad didáctica de los aspectos formales, de las imágenes y su relación con los mensajes textuales, las implicaciones metodológicas de los libros de texto y el tipo de aprendizaje que fomentan las tareas propuestas, la potencialidad para favorecer la reflexión curricular en las aulas (justificación de las elecciones realizadas, fuentes de información...), la selección cultural que realiza el libro de texto y el mundo de los valores, estereotipos e ideologías que transmite y las cuestiones de economía cultural y política implicadas en la producción, comercialización y distribución de los libros, así como el uso que los estudiantes hacen de los libros y cómo estos influyen en su aprendizaje. Nuestra investigación, desde una perspectiva de género, se sitúa en la dimensión cultural e ideológica.

5. RESULTADOS

En la siguiente tabla sintetizamos el cómputo del total de autores de narrativa que aparecen en cada manual, el total de autores de narrativa hombres que aparecen, el total

de autores de narrativa hombres de los que se aporta una breve biografía y/o algún texto, el total de autoras de narrativa mujeres que aparecen y el total de autoras de narrativa mujeres de las que se aporta una breve biografía y/o algún texto. Acto seguido nos detenemos en el análisis manual a manual, plasmando en términos porcentuales estos mismos datos, reflejados en gráficos, y comentando los resultados obtenidos. También hemos considerado oportuno anotar cuáles son las autoras de narrativa que aparecen en cada manual respetando el orden en que son mencionadas en los mismos. Teniendo en cuenta que el número de estas es mucho menor en todos los casos, de este modo contribuimos a no restarles la escasa visibilidad con la que cuentan y permitimos que la enumeración realizada sirva para arrojar luz sobre otras muchas autoras de narrativa ausentes que podrían incorporarse.

Tabla 4

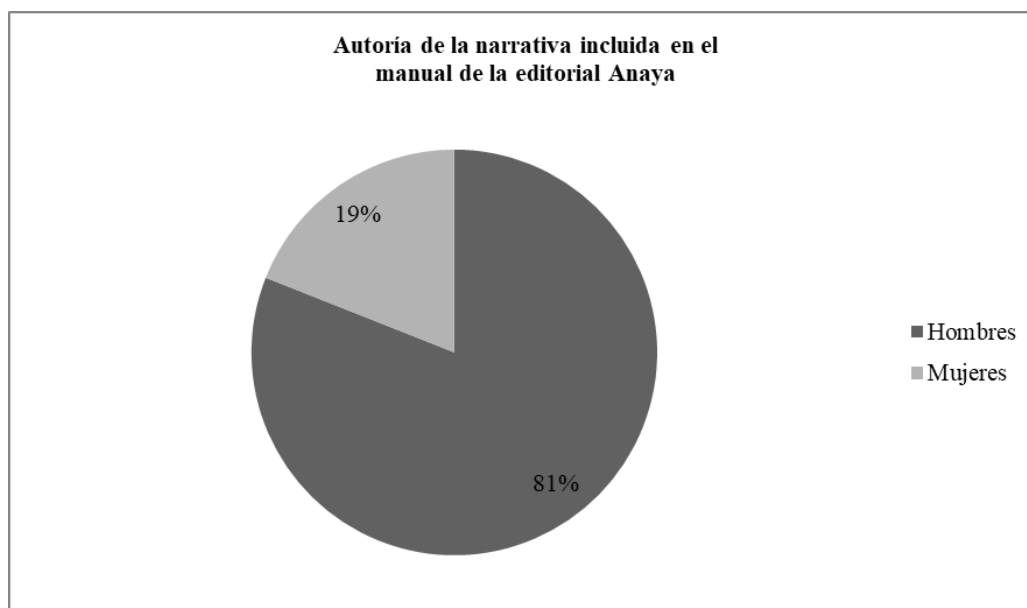
Editorial, año y autores/as de narrativa en cada libro de texto

Editorial	Año	Total de autores/as de narrativa que aparecen	Total de autores de narrativa hombres aparecidos	Total de autores de narrativa hombres de los que se aporta biografía y/o texto	Total de autoras de narrativa mujeres aparecidas	Total de autoras de narrativa mujeres de las que se aporta biografía y/o texto
Anaya	2016	93	75	51	18	11
Casals	2020	86	61	32	25	22
Edebé	2016	138	113	53	25	4
La Galera	2016	41	38	7	3	1
Oxford	2016	73	66	19	7	4
Santillana	2016	91	78	44	13	7
SM	2016	94	80	55	14	13
Teide	2016	42	32	24	10	8
Vicens	2016	68	53	36	15	5
Vives						

Fuente: elaboración propia

Figura 1

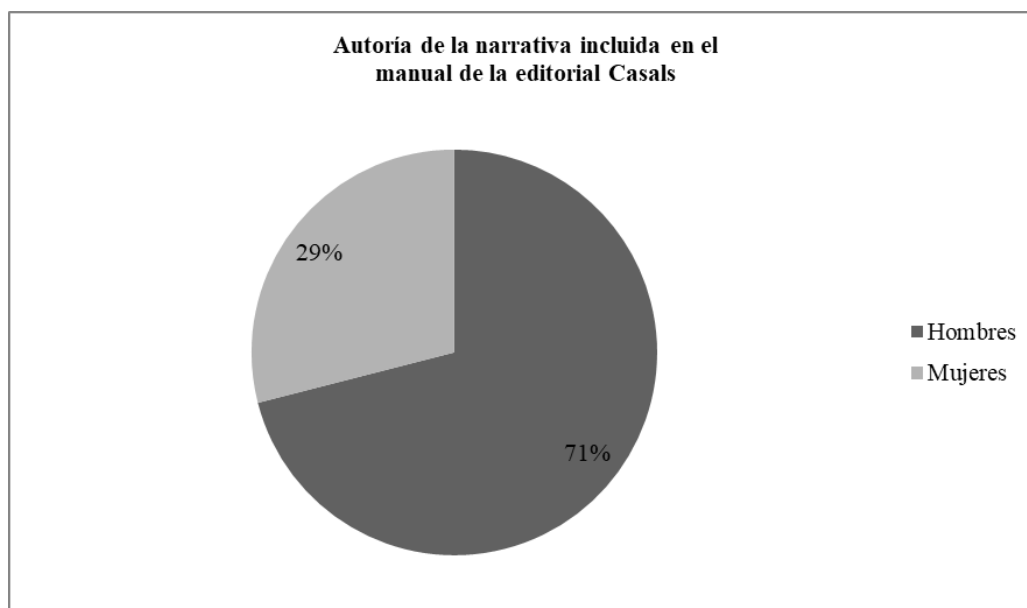
Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Anaya



Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Anaya, de la que un 81% corresponde a hombres y un 19% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o algún texto es menor; 55% en el caso de los hombres y 12% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa mencionadas por orden de aparición son Emilia Pardo Bazán, Sonia Laredo, Carmen Martín Gaité, Paula Hawkins, Rosa Chacel, Carmen Laforet, Lourdes Ortiz, Almudena Grandes, Rosa Montero, Soledad Puértolas, María Dueñas, Laura Esquivel, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Isabel Allende, Zoe Valdés, Marcela Serrano, Mayra Montero y Elena Poniatowska. Se aporta una breve biografía y/o texto de Emilia Pardo Bazán, Sonia Laredo, Carmen Martín Gaité, Paula Hawkins, Carmen Laforet, Almudena Grandes, Rosa Montero, Soledad Puértolas, María Dueñas, Laura Esquivel y Elena Poniatowska.

Figura 2*Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Casals**Fuente:* Elaboración propia

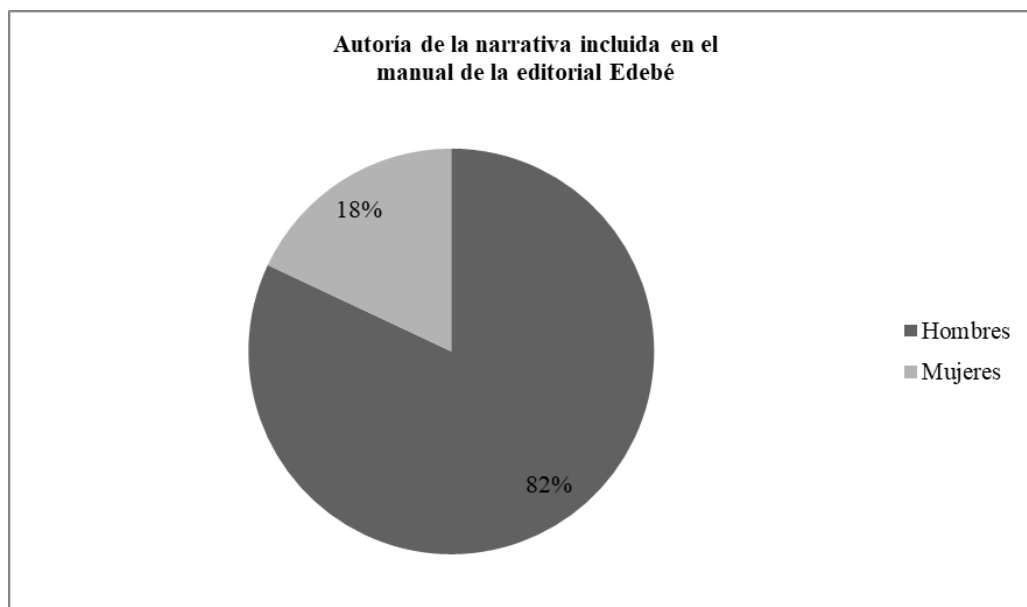
El gráfico superior refleja la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Casals, de la que un 71% corresponde a hombres y un 29% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o algún texto es menor; 32% en el caso de los hombres y 26% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de mención son Mercedes Salisachs, Geraldine McCaughrean, Anne Frank, Marguerite Yourcenar, Carolina Coronado, Cecilia Böhl de Faber (estas dos últimas en un apartado titulado “Ilustradas y románticas: escritoras de los siglos XVIII y XIX”), Emilia Pardo Bazán, Adela Sánchez Cantos (esta última en un apartado denominado “Las mujeres en el realismo”), Blanca de los Ríos, Carmen de Burgos, Concha Espina, Elena Fortún (estas cuatro autoras en un epígrafe llamado “Mujeres modernas en el cambio de siglo”), Rosa Chacel, María Teresa León (estas dos autoras en un punto titulado “Las nuevas heroínas de la Edad de Plata”), Carmen Laforet, Ana María Matute, Josefina Rodríguez Álvarez, Carmen Martín Gaité (las tres últimas en un apartado denominado “Las niñas de la guerra”), Maruja Torres, Rosa Montero, Elvira Lindo, Almudena Grandes, Julia Navarro, María Dueñas y Laura Gallego (todas ellas en un epígrafe llamado “Novelistas de éxito”). Las autoras de narrativa de las que se aporta una breve biografía y/o texto son Rosa Montero, Carmen Martín Gaité, Almudena Grandes, Mercedes Salisachs, Geraldine McCaughrean, Anne Frank, Emilia Pardo Bazán, Adela Sánchez Cantos, Blanca de los Ríos, Carmen de Burgos, Concha Espina, Elena Fortún, Rosa Chacel, María Teresa León, Carmen Laforet, Ana María Matute, Josefina Rodríguez Álvarez, Maruja Torres, Elvira Lindo, Julia Navarro, María Dueñas y Laura Gallego. Aludimos en el caso de este manual a esos

apartados específicos con perspectiva de género porque son exclusivos y distintivos del mismo.

Figura 3

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Edebé



Fuente: Elaboración propia

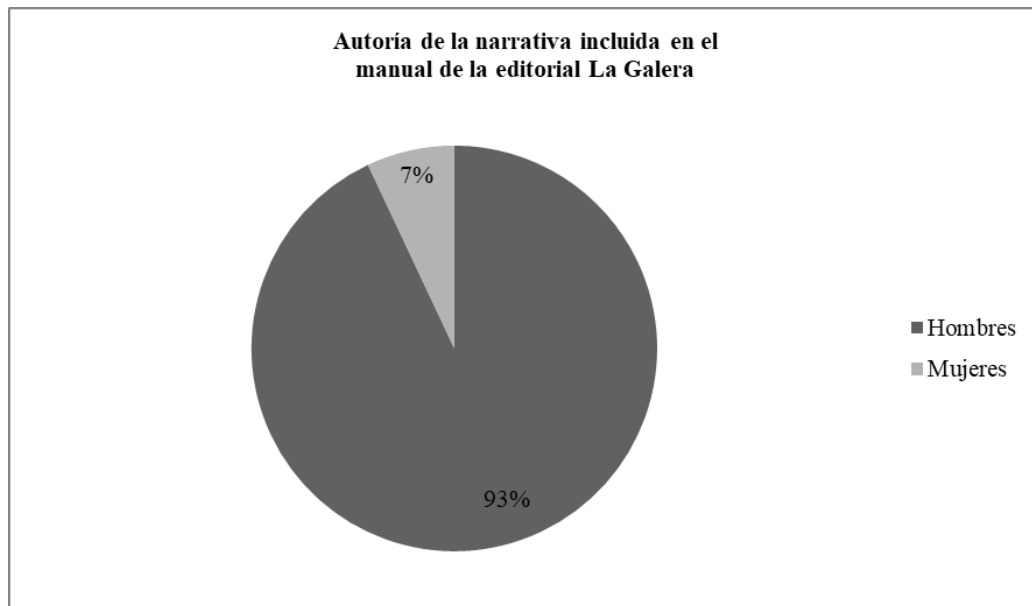
El gráfico anterior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Edebé; de la que un 82% corresponde a hombres y un 18% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 38% en el caso de los hombres y 3% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de alusión son Mary Shelley, Emilia Pardo Bazán, Gisela Pou, Carol Matas, Rosa Chacel, Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité, Marguerite Duras, Beatriz Osés, Herta Müller, Suetana Aleksievich, Almudena Grandes, Elvira Lindo, Rosa Montero, Soledad Puértolas, Rosa Regàs, Carme Riera, Lourdes Ortiz, Maite Carranza, Laura Gallego, Care Santos, Ángela Mastretta, Carmen Gómez Ojea, Marisa López Soria y Ana María Matute. Se aporta una breve biografía y/o texto de Mary Shelley, Emilia Pardo Bazán, Carmen Laforet y Ana María Matute.

Cabe anotar en el caso del manual de esta editorial, que llama la atención la elevada presencia de la LIJ (literatura infantil y juvenil) en comparación con el resto de editoriales (posiblemente relacionada con intereses comerciales, ya que las obras de LIJ que se mencionan son de esta misma editorial).

Figura 4

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial La Galera



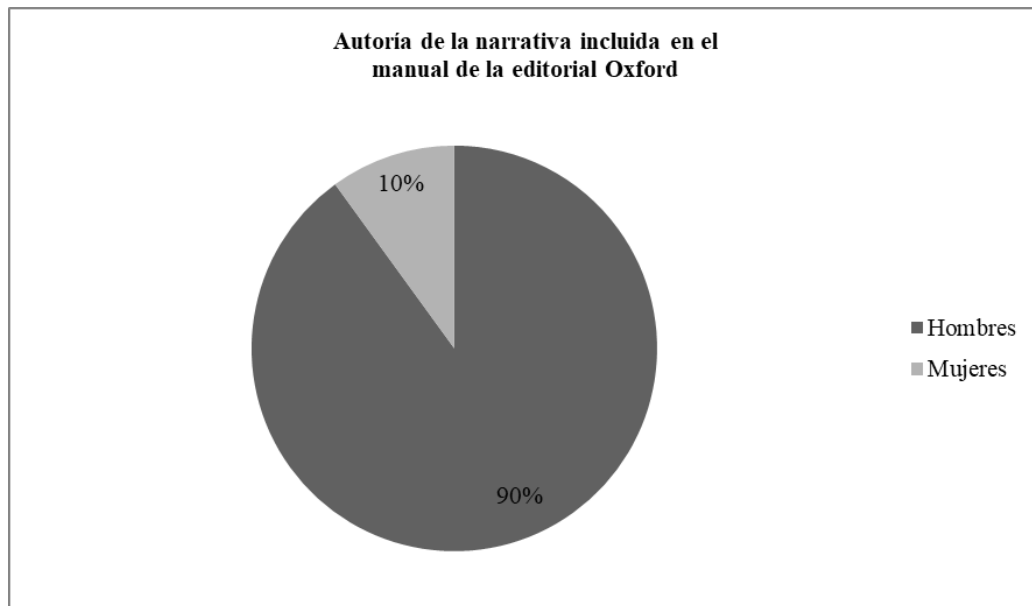
Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior plasma la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial La Galera; de la que un 93% corresponde a hombres y un 7% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o un texto es menor; 17% en el caso de los hombres y 1% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que se mencionan son Mary Shelley, Carmen Laforet y Emilia Pardo Bazán. Únicamente de esta última se aporta un texto.

Figura 5

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Oxford



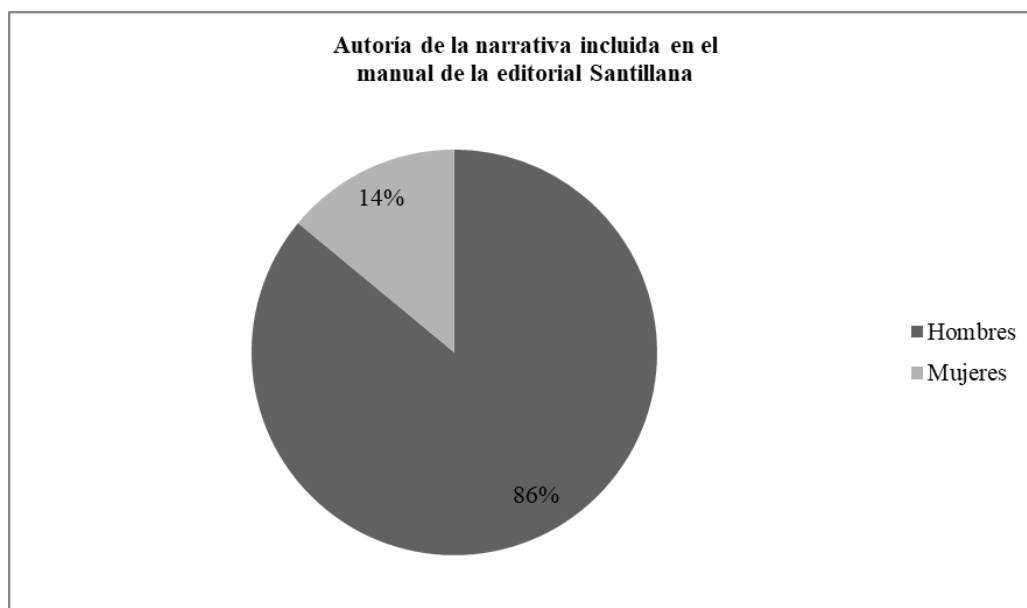
Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Oxford; de la que un 90% corresponde a hombres y un 10% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 26% en el caso de los hombres y 4% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen son Isabel Allende, Rosa Montero, Emilia Pardo Bazán, Cecilia Böhl de Faber, Virginia Woolf, Carmen Laforet y Lourdes Ortiz. Se aporta una breve biografía y/o texto de Isabel Allende, Rosa Montero, Emilia Pardo Bazán y Carmen Laforet.

Figura 6

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Santillana



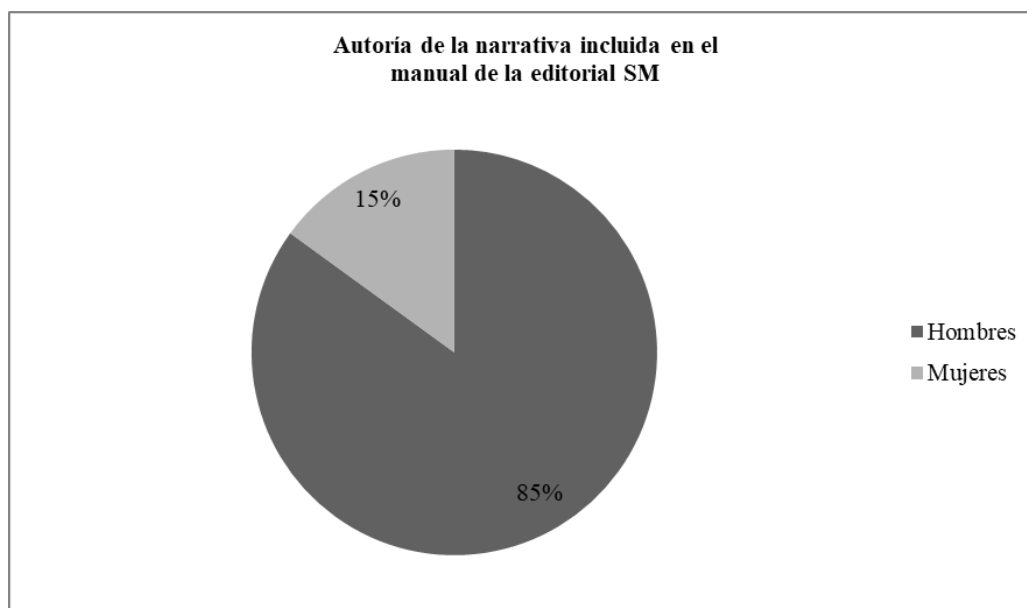
Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior plasma la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Santillana; de la que un 86% corresponde a hombres y un 14% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 48% en el caso de los hombres y 8% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa incluidas por orden de mención son Carmen Martín Gaité, Irene Brea, Cecilia Böhl de Faber, Emilia Pardo Bazán, Carmen Laforet, Lourdes Ortiz, Almudena Grandes, Rosa Montero, Maruja Torres, Dulce Chacón, Clara Sánchez, Belén Copegui y Paz Montserrat Revillo. Se aporta una breve biografía y/o texto de Carmen Martín Gaité, Irene Brea, Emilia Pardo Bazán, Carmen Laforet, Almudena Grandes, Rosa Montero y Paz Montserrat Revillo.

Figura 7

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial SM



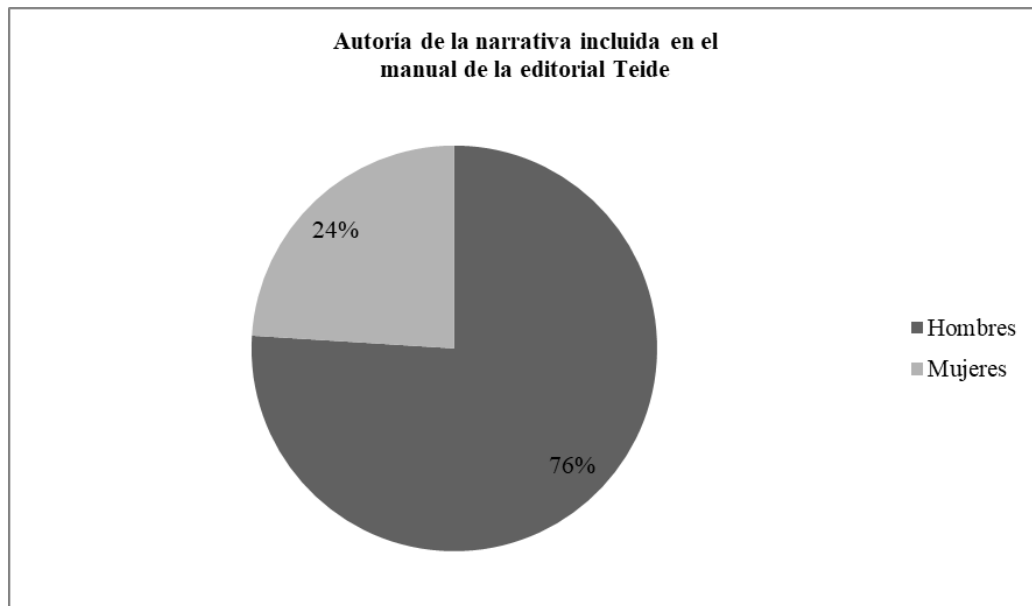
Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior refleja la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial SM; de la que un 85% corresponde a hombres y un 15% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es inferior; 59% en el caso de los hombres y 14% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de alusión son Irene Brea, Jane Austen, Rosemary Sutcliff, Emilia Pardo Bazán, Mercé Rodoreda, Belén Copegui, Carmen Laforet, Elisabeth Stewart, Carmen Martín Gaité, Isabel Allende, María Teresa León, Soledad Puértolas, Laura Gallego y Ana María Matute. Se aporta texto de todas (también biografía en el caso de Emilia Pardo Bazán), excepto de Isabel Allende.

Figura 8

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Teide



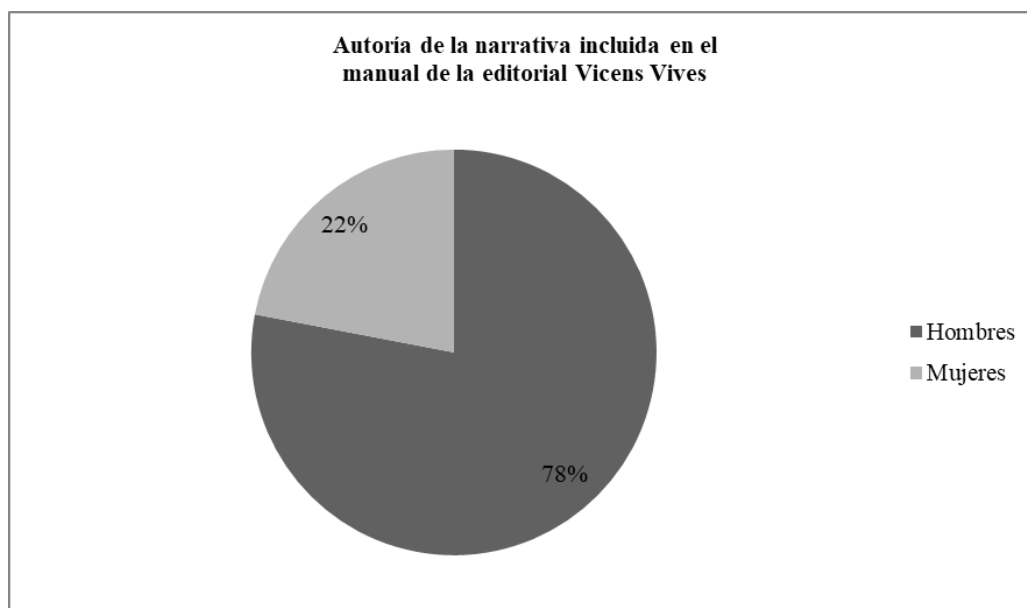
Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Teide; de la que un 76% corresponde a hombres y un 24% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 57% en el caso de los hombres y 19% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de mención son Mary Shelley, J. K. Rowling, Carme Riera, Emilia Pardo Bazán, Concha López Narváez, Carmen Laforet, Alicia Giménez Bartlett, Ana María Matute, Almudena Grandes y Rosa Montero. Se aporta una breve biografía y/o texto de todas excepto de Mary Shelley y Alicia Giménez Bartlett.

Figura 9

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Vicens Vives



Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Vicens Vives, de la que un 78% corresponde a hombres y un 22% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 53% en el caso de los hombres y 7% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de alusión son Mary Shelley, Emilia Pardo Bazán, Ana María Matute, Laura Gallego, María Dueñas, Carmen Laforet, Rosa Chacel, Rosa Montero, Almudena Grandes, María Teresa León, María de Zayas, Carmen Martín Gaité, Isabel Allende, Cecilia Böhl de Faber y Laura Esquivel. Se aporta una breve biografía y/o texto de Mary Shelley, Emilia Pardo Bazán, Ana María Matute, Rosa Montero y Almudena Grandes.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El porcentaje de autoras de narrativa aparecidas en los manuales analizados oscila entre un 7% (editorial La Galera) y un 29% (editorial Casals). La nómina de mujeres mencionadas, en esta línea, es bastante reducida, entre 7 (editorial Oxford) y 25 (editoriales Casals y Edebé), cuando en el caso de los hombres nos encontramos entre 32 (editorial Teide) y 113 (editorial Edebé).

En cuanto al porcentaje de autoras de narrativa de las que se aporta una breve biografía y/o algún texto, varía entre un 1% (editorial La Galera) y un 26% (editorial Casals), y el porcentaje de autores de narrativa hombres de los que se aporta una breve biografía y/o algún texto transita entre un 17% (editorial La Galera) y un 59% (editorial

SM). En el caso de las editoriales Casals, SM y Teide sí podríamos destacar en este sentido que cuando se menciona a una autora se trasciende la mera alusión aportando una breve biografía o texto en la mayoría de los casos (22 de 25, 13 de 14 y 8 de 10, respectivamente).

Podemos concluir que la presencia de la narrativa escrita por mujeres en los manuales de Secundaria analizados es muy escasa (a pesar de constituir la narrativa un género literario preeminente en los manuales con respecto a la poesía o el teatro y de que hayamos analizado libros de edición bastante reciente) y que cuando se trata, más allá de la mera mención, de poder acceder a una breve biografía o a algún texto de estas autoras la dificultad se acrecienta.

Más allá de la tendencia general de los manuales a la aún insuficiente incorporación de escritoras en general y de narrativa escrita por mujeres en particular, cabe destacar positivamente el caso de la editorial Casals, sobresaliente en comparación con el resto de manuales analizados en este sentido. De esta editorial es, asimismo, distintiva la incorporación de apartados específicos con perspectiva de género en los que se profundiza (dedicándole varias páginas) en la literatura escrita por mujeres, lo cual ya es indicativo de una mayor sensibilización al respecto.

Cabe anotar, en el caso del manual de la editorial Edebé, que llama la atención la elevada presencia de la LIJ (literatura infantil y juvenil) en comparación con el resto de editoriales (posiblemente relacionada con intereses comerciales, ya que las obras de LIJ que se mencionan son de esta misma editorial). Más allá de ello, este hecho nos ofrece la pista de una interesante línea de investigación en el futuro: la presencia de LIJ escrita por mujeres en los libros de textos.

Por otra parte, cabría ahondar también en trabajos futuros en los motivos por los que la presencia de determinadas autoras es reiterada en la mayoría de manuales, mientras otras ausencias son constantes.

Alineados con los planteamientos de la escuela coeducativa y una vez documentada la relegación de la narrativa escrita por mujeres en los libros de texto del último curso de Educación Secundaria Obligatoria, consideramos que el/la docente posee una responsabilidad (siquiera parcial) en la subversión de esta situación mediante la configuración de su propio canon de autoras. Ello, sobre la base del reconocimiento de que la constitución de cualquier canon posee un innegable componente ideológico y de la importancia de la proporción de referentes femeninos de realización intelectual y artística a los/las adolescentes en un momento especialmente relevante en sus procesos de construcción identitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y Textos*, 28, 113-128. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/20554>
- Arce, M., López, L., Miret, P. y Mola, M. (2020). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Teide.

- Benegas, N. (2017). Ellas tienen la palabra: dos décadas de cambios. En R. Sánchez y M. Gahete (Coords.), *La palabra silenciada. Voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950-2015)* (pp. 387-400). Tirant Humanidades.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blecua, J. M., Gómez Torrego, L., Boyano, R., García Aceña, A., Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2016). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. SM.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2014). El análisis de los libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Brown, S., Pla, M. L., Sangüesa, C. y Stein, D. (2016). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. La Galera.
- Cabré, M. A. (2013). *Leer y escribir en femenino*. Aresta.
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació. Economia, societat i cultura. Volum II. El poder de la identitat*. UOC.
- Edebé (2020). *Lengua y literatura 4 ESO*. Edebé.
- Escribano, E. y Rodríguez, P. (2016). *Lengua Castellana y Literatura 4*. Vicens Vives.
- González, J. M., González, B. y Portugal, J. (2016). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO*. Oxford.
- Gutiérrez, S., Luna, R., Pérez, D. y Serrano, J. (2016). *Lengua y Literatura 4 ESO*. Anaya.
- Guzmán Arredondo, A. (2015). *El enfoque de métodos mixtos. Una nueva metodología en la investigación educativa*. Idea Editorial.
- Herederero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Morata.
- Instituto de la Mujer (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la Mujer.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado ediciones.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/analisis-de-la-ausencia-de-las-mujeres-en-los-manuales-de-la-eso-una-genealogia-de-conocimiento-ocultada/investigacion-educativa/16223>
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. En R. Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (pp. 34-54). Catarata.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286.
<http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/4810>
- Reina, A., Navarro, E. y Torres, A. (2020). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Casals.

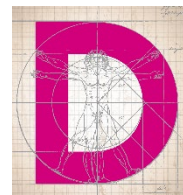
- Reyzábal, M. V. (2012). *Canon literario y diferencia de género en la educación*. La Muralla.
- Santillana (2016). *Lengua y literatura 4 ESO*. Santillana.
- Showalter, E. (2010). La crítica feminista en el desierto. En N. Araujo y T. Delgado (Coords.), *Textos de teorías y crítica literarias: del formalismo a los estudios postcoloniales* (pp. 381-404). Anthropos.
- Sánchez García, R. (2017). Cuando las poetisas no tuvieron la palabra. El concepto de literatura sumergida en la poesía española (1950-2000). En R. Sánchez y M. Gahete (Coords.), *La palabra silenciada. Voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950-2015)* (pp. 15-32). Tirant Humanidades.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.01
- Sevilla-Vallejo, S. (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Análisis de las desigualdades en los textos, las imágenes y las temáticas. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 9, 296-314. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7104/7811>
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Akal.
- Vila Carneiro, Z. (2020). Hacia la coeducación: análisis de los libros de Lengua Castellana y Literatura de 2.º de Bachillerato. *Aula de encuentro*, 22(2), 86-112. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5663>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Digilec 9 (2022), pp. 100-119

Fecha de recepción: 04/04/2022

Fecha de aceptación: 19/07/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9049>



e-ISSN: 2386-6691

LAS LABORES DE COSTURA Y LA EDUCACIÓN FEMENINA EN LA NARRATIVA DE EMILIA PARDO BAZÁN

SEWING AND FEMALE EDUCATION IN EMILIA PARDO BAZÁN'S NARRATIVE

Blanca Paula RODRÍGUEZ GARABATOS *

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4667-5084>

Resumen

Emilia Pardo Bazán ha dejado constancia en sus relatos y novelas de la importancia de la costura como elemento fundamental en la educación de las mujeres de su tiempo. La costura se aprendía desde la niñez en el ámbito privado o en *escuelas de menaje* y garantizaba la calidad de futuro *ángel del hogar* de las alumnas. Las labores permitían a las mujeres ociosas entretenerse y a las más menesterosas, ganarse la vida o procurarse un ingreso extra. No obstante, Pardo Bazán, siempre preocupada por la formación femenina, advierte a través de su obra de ficción, acerca de las inquietudes intelectuales de muchas mujeres que no se ven satisfechas con las labores de aguja. La costura, de acuerdo con los textos de la autora, puede servir como elemento de sumisión femenina o como instrumento para forjarse cierta independencia. En todo caso, queda clara la necesidad de que su ejercicio sea libremente elegido y no vaya en detrimento de la vocación real de las mujeres.

Palabras clave: educación femenina; Pardo Bazán; costura; literatura española

Abstract

Emilia Pardo Bazán has left evidence in her stories and novels of the importance of sewing as a fundamental element in the education of the women of her time. Sewing was learned from childhood in the private sphere or in kitchenware schools and guaranteed the quality of *angel in the house* of the apprentices. This activity allowed idle women to entertain themselves and the most needy, to earn a living or seek an extra income. However, Pardo Bazán, always concerned about female training, lets fall through her fiction, the intellectual concerns of many women who are not satisfied with

* Facultad de Filología, UDC, campus da Zapateira, s/n, A Coruña. Email: blanparoga73@gmail.com

needlework. Sewing can therefore serve as an element of female submission or as an instrument to forge a certain independence. In any case, the need for its exercise has to be freely chosen and not to the detriment of the real vocation of women is clear.

Keywords: female education; Pardo Bazán; sewing; Spanish literature

1. COSTURA Y FEMINIDAD. UN BINOMIO INDISOLUBLE

El ideal de feminidad de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, pasaba por el dominio absoluto de las labores domésticas y en el caso de las damas burguesas, también resultaba apropiado mostrar ciertas aptitudes exquisitas para la música, como cantar o tocar el arpa o el piano. Las revistas y publicaciones de la época insistían en la necesidad de inculcar en la mujer el interés e incluso el gusto, por este tipo de instrucción.

Así en el número del 8 de enero de 1890 de la revista *La Ilustración española y americana*, la sección "Libros presentados a esta redacción por autores o editores", recomendaba dos publicaciones dirigidas a la mujer, de las nueve en total que se comentaban. Respecto a una de ellas, *Diario de gastos domésticos*, se realizaba la siguiente reseña:

Nueva edición aumentada con un utilísimo apéndice que lleva por título: "La Felicidad del hogar doméstico, lecciones, consejos y reglas de conducta para conseguirla" [...] La favorable acogida que ha merecido en años anteriores, y sigue mereciendo, de las señoras amas y de gobierno, demuestra las ventajas que reporta su uso, y que responde a las necesidades de una buena ama de casa (Aboal López, 2019, p. 75).

Coser era un aspecto fundamental de la feminidad y era necesario que todas las mujeres conociesen los básicos de la costura. La enseñanza de las labores garantizaba una formación integral de la mujer en distintos ámbitos, fortalecía los sentidos y tenía un valor moralizador: A comienzos del siglo XX, Carmen de Burgos, en 1904, subrayaba los beneficios de las labores en tres aspectos: como elemento básico de la educación femenina, como aprendizaje útil y como estímulo para el desarrollo de la creatividad artística:

En el primer concepto las labores desarrollan el tacto, educan la vista, ejercitan el juicio y despiertan el amor al trabajo. Respecto a su utilidad la mujer necesita, durante todo el curso de su vida, el ejercicio de las labores, que producen no despreciable economía en el interior del hogar y permiten adornar éste con objetos poco costosos y artísticos. Como obras de arte, satisfacen la aspiración de realizar la belleza, y sirven de entretenimiento agradable en la vida monótona que la mujer está, generalmente, obligada a soportar (Pasalodos, 2000, p. 37).

En *Una cristiana* (1890) Pardo Bazán ya se anticipaba a las ideas de de Burgos y constata la utilidad de la costura en la persona de Benigna Unceta, madre del protagonista, quien es descrita por su hijo como una mujer hacendosa porque, entre otros quehaceres, se afana en este desempeño: "todas las horas del día las empleaba en algo útil, y hasta sospecho que en más de una ocasión bordaría o cosería secretamente para fuera" (Pardo Bazán, 1999d, III: p. 55). Según se desprende de este texto, la costura no sólo reportaba ingresos a quienes se dedicaban profesionalmente a ella, sino que amas de casa como doña Benigna, bien por entretener sus ratos de ocio, o bien por afán de ahorrar y obtener algún ingreso extra, también se ocupaban en labores de aguja.

El carácter artístico de la costura, es destacado por Pardo Bazán, ya desde el título, en su cuento *Casi Artista* (1897) Dolores, la protagonista, es víctima de maltrato a manos de Frutos (Noya Taboada, 2016), su alcoholizado marido. Los abusos con los que este hombre brutal se ceba con su mujer tienen que ver con la profesión de ésta. Dolores (nombre elegido por la autora con toda la intención) es una costurera exquisita, que se entrega a su trabajo y se siente íntimamente recompensada por la admiración que su habilidad suscita en su clientela. Frutos, conocedor de este sentimiento de satisfacción de su mujer y con el fin de mortificarla, deja caer restos de sus cigarrillos sobre la "labor deslumbrante de blancura, primorosa de cosido y rematado, espumosa de valenciennes, hecha un merengue a fuerza de esmero" que confecciona su sufridora mujer (Pardo Bazán, 2018, p. 91). En este caso, la costura permite vislumbrar no sólo el carácter perfeccionista y el elevado sentido estético de la protagonista sino que posibilita que la condesa ofrezca una muestra palpable de las diversas formas de abuso económico y psicológico a los que se ve sometida Dolores por parte de su cónyuge.

Como antes veíamos en la cita de Carmen de Burgos, todavía a principios del siglo XX, las labores eran la base de la educación femenina. No obstante, ya en el siglo XVIII, la ilustrada Josefa Amar y Borbón, aun cuando defendía su valor estimable para la educación femenina, como formación especialmente orientada para servir al gobierno y a la economía doméstica, también señalaba que no debía excluirse la posibilidad de que las mujeres accediesen a otro tipo de instrucción:

La instrucción es conveniente a todos; y no deben eximirse de esta regla las mujeres, por la conveniencia que puede traerles para alternar sus ocupaciones, y hacer más grato el retiro. La labor y el gobierno doméstico es un empleo preciso; pero sin faltar a él se pueden hallar varios huecos, que si no se ocupan útilmente se hacen enfadosos, y se procura buscar la distracción a cualquier precio (Amar y Borbón, 1994, p. 170).

En general, la educación de las mujeres contemporáneas de Amar de y Borbón era muy deficiente y esto provocaba no sólo graves casos de ignorancia sino que además estimulaba, según la opinión generalizada, la frivolidad femenina la cual podía conducir al derroche excesivo en busca de satisfacciones mundanas e incluso, para las damas más atrevidas, podía derivar en coqueteos y riesgo de infidelidad.

2. LA NARRATIVA DE EMILIA PARDO BAZÁN, TESTIMONIO Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN FEMENINA

Más de un siglo después, en *La educación del hombre y de la mujer* (1892) Emilia Pardo Bazán, firme defensora de la igualdad de derechos de las mujeres, se hace eco de la ausencia de unos valores y exigencias elevadas en la educación femenina y subraya, expresamente, el carácter deficiente de la instrucción que reciben las mujeres más pudientes:

La mujer se ahoga, presa de las estrechas mallas de una red de moral menuda, menuda. Debercitos; gustar, lucir en el salón. Instruccioncita: música, algo de baile, migajas de

historia, nociones superficiales y truncadas. Devocioncilla: prácticas rutinarias, genuflexiones, rezos maquinales, todo enano, raquíto, como los albaricoques chinos (Pardo Bazán, 1981, p. 80).

Las novelas de Pardo Bazán recogen no sólo del déficit educativo de las féminas españolas sino también, aquella importancia de la costura en la educación de muchas de sus protagonistas, sobre todo de aquéllas que tenían mayores dificultades para acceder a la alfabetización. Asimismo, las damiselas burguesas que recibían una "educación de ornato", debían someterse al aprendizaje de las labores. *Un viaje de novios* (1881) describe la importancia de esta *ciencia femenina* en la formación de Lucía, una joven pueblerina de clase media, que es educada en un colegio para señoritas:

Allí enseñaron a Lucía a chapurrear algo el francés y a teclear un poco en el piano; ideas serias, perdone usted por Dios; conocimientos de la sociedad, cero; y como ciencia femenina -ciencia harto más complicada y vasta de lo que piensan los profanos-, alguna laborcica tediosa e inútil, amén de fea; cortes de zapatillas de pésimo gusto, pecheras de camisa bordadas, faltriqueras de abalorio... Felizmente el padre Urtazu sembró entre tanta tierra vana unos cuantos granitos de trigo, y la enseñanza religiosa y moral de Lucía fue, aunque sumaria, recta y sólida, cuanto eran fútiles sus estudios de colegio (Pardo Bazán, 2003, pp. 69-70).

El modelo educativo en el que se forma Lucía era el habitual entre las muchachas de clase media y aristócratas que se formaban en colegios privados o con clases particulares (Sixto Barcia, 2016, pp. 16, 20). Recibían lo que se ha venido a denominar una *cultura de adorno*. Con ello se garantizaba una formación de escaparate, con la intención de sorprender al sexo masculino y llegar al matrimonio (Herrero Figueroa, 2010, p. 64).

Dado que el gobierno de la casa era la principal función de las mujeres, ello implicaba la necesidad de conocer unos principios básicos, entre los cuales, el aprendizaje de las labores resultaba fundamental. Los rudimentarios conocimientos domésticos que podían adquirirse a través de la educación privada, eran en muchos casos, notoriamente insuficientes¹. Por ello las llamadas *escuelas de menaje* encontraron cabida dentro de la enseñanza femenina. Parece ser que, inicialmente, fueron una moda procedente del extranjero, surgida con la intención de atraer de nuevo a la mujer al hogar, ya que el feminismo estaba adquiriendo gran repercusión en Europa. Por este motivo, en diferentes países, como Inglaterra, Alemania, Suiza y, por último Francia, se inauguraron, de forma sistemática, centros de formación específicamente femeninos. A dichos centros acudían las niñas cuando habían concluido su formación en los colegios y aspiraban a conocer todo lo relativo para desenvolverse en la casa. El aprendizaje de las labores también era fundamental en estas escuelas. No se trataba de que las futuras amas de casa se convirtieran en grandes costureras, pero sí de que la costura les

¹ La importancia del conocimiento de las labores en la educación femenina se ve refrendado en el programa enseñanza diseñado por Juana de Lestonnac para los colegios de la Compañía de María y aplicado en Santiago de Compostela que incluía tres niveles educativos sucesivos: lectura, escritura y labores acompañados de la doctrina cristiana (Sixto Barcia, 2016, p. 24).

permitiera estar ocupadas, algo primordial teniendo en cuenta el peligro que podía suponer la ociosidad (Pasalodos, 2000, p. 17)².

En *El cisne de Vilamorta* (1885) la instrucción reglada que ofrece Leocadia, la protagonista, podría ajustarse al programa de enseñanzas de una de estas *escuelas de menaje* ya que incluye el "a, b, c y el pespunte" (Pardo Bazán, 1999b, I, p. 657). La clase de labores que imparte, no obstante, no consigue distraer a la docente de sus pesares amorosos:

Al paso que distribuía la tarea a las niñas, diciendo a una: «Ese dobladillito bien derecho»; y a otra: «El pespunte más igual, la puntada más menuda»; y a esta: «No hay que sonarse al vestido, sino al pañuelo»; y a la de más allá: «No patees, mujer, estate quietecita»; Leocadia volvía de tiempo en tiempo los ojos hacia la plazuela, por si a Segundo le daban ganas de pasar. Ni rastro de Segundo. Las moscas, zumbando, se posaron en el techo para dormir; el calor se aplacó; vino la tarde, y se marcharon las chiquillas. Sintió Leocadia profunda tristeza (Pardo Bazán, 1999b, I, p. 693).

Ocupar las manos, y entretener los ocios en la costura no es sinónimo, como vemos en este párrafo, de tener la mente centrada. La presencia de maestras solteras o viudas, como Leocadia, era frecuente en los ambientes urbanos. Estas docentes no sólo enseñaban labores como el bordado, la calceta o el encaje sino que desempeñaban un papel muy importante como guardianas de la moralidad de sus alumnas (Sixto Barcia, 2016, p. 21). Esta función de desvelo, cuidado y protección se percibe perfectamente, en la escena que acabamos de citar de *El cisne de Vilamorta*, a través de las intervenciones correctoras de Leocadia con respecto a los modales de sus pupilas.

Entre las finalidades que perseguía la instrucción recibida en las escuelas de menaje también estaba aprender a confeccionar un completo y lucido ajuar de novia por parte de las muchachas casaderas. El relato *Instintivo* (1914) recoge este objetivo principal del desempeño de las labores caseras cuando se trataba de una muchacha soltera. La protagonista de este cuento, Elvira, abandonada por su novio, se suicida arrojándose a los pies de un coche. El desengaño de la joven es atroz y Emilia Pardo Bazán subraya el hecho de que la protagonista estuviese tres años bordando su ajuar porque todo el tiempo y trabajo invertidos constituyen una metáfora de todas las esperanzas y ensoñaciones frustradas que la pobre Elvira habría tejido mientras bordaba: "Confiada en una promesa, llevaba tres años de trabajar en secreto para preparar su equipo de novia, cuando recibió una carta en que él se declaraba libre del compromiso" (Pardo Bazán, 1990f, III, p. 374).

No obstante el ejemplo anterior, recordemos que Carmen de Burgos subrayaba el carácter de entretenimiento de la costura como medio para evitar el tedio al que la mujer de clase media estaba abocada por su falta de actividad fuera del hogar. El problema sobre los peligros del aburrimiento mujeril, no es algo que aflore en los comienzos del siglo XX sino que ya se había planteado en el siglo XVIII. Si leemos algunos de los extractos de escritores, eruditos o reflexiones anónimas de autores de aquella época,

² La revista *Blanco y negro*, en la sección "La mujer y la casa" recogía una noticia bajo el título *Las escuelas menageres*, relatando la experiencia llevada a cabo en Francia al establecer una de estas escuelas en el castillo de Grignon. (Pasalodos, 2000, p. 17).

recogidos por Carmen Martín Gaité en su obra *Usos amorosos del XVIII en España*, se puede comprobar de forma manifiesta, cómo aquéllos ya advertían sobre los peligros del aburrimiento para el espíritu femenino. El tedio amenazaba el comportamiento de las mujeres ya que en su afán por evitarlo, éstas se refugiaban en el espejo para satisfacer su vanidad y encontraban consuelo en las casas de las modistas (Pasalodos, 2000, p. 10).

Concepción Jimeno de Flaquer, importante escritora feminista contemporánea de Pardo Bazán, también advertía en 1908, durante una Conferencia titulada *Iniciativas de la mujer en la higiene moral y social* y leída en la Sociedad Española de Higiene, sobre el peligro de caer en la frivolidad que acechaba a las mujeres ociosas:

No puede estar sin gente la mujer frívola que padece aburrimiento, porque no sabe vivir dentro de si misma; para rezar busca la iglesia más concurrida; para practicar la caridad kermesse más animada; para pasear, las horas prefijadas por las dictadoras de la moda; para asistir al teatro, los días que señala la high life; para veranear, la playa o el balneario más en boga (Jimeno de Flaquer, 1908, p. 26).

Doña Emilia corrobora esta opinión en *Doña Milagros* (1894) novela en la cual las hijas del protagonista, tras la muerte de su madre, deben guardar luto y no pueden participar en los festejos del Carnaval. Para distraer sus interminables horas de encierro y eludir la tentación de las diversiones callejeras, se entretienen trajinando entre costuras:

Mis hijas resolvieron no salir aquella tarde, porque precisamente el barullo carnavalesco invadía los lugares por donde ellas solían pasear; y la incomparable doña Milagros también decidió quedarse haciéndoles compañía. Se convino en entretener la tarde con arreglos de trajes de las pequeñas y con sacar, de una manteleta vieja de la señora, un abrigo de luto para la muñeca Nené, que, en opinión de Purita, lo necesitaba muchísimo (Pardo Bazán, 1999c, III, p. 673).

También en *El cisne de Vilamorta* mientras los hombres pasean y charlan, una aburridísima Nieves preserva su modestia y su buena fama haciendo "labor, prestando oído por si en las piedras del sendero resonaba el trote de algún caballo; una visita, una distracción en su ociosa existencia" (Pardo Bazán, 1999b, I, p. 710). De igual manera, al final de *Dulce dueño* (1911), la fanática de la moda Lina Mascareñas, recluida por voluntad propia en un hospital para locos y devenida en mística, ocupa su tiempo y su cabeza e incluso trasciende, como una nueva santa Teresa (Charnon Deustch, 2009, p. 276) haciendo calceta: "Y, mientras mis dedos se entretienen en una labor de gancho, mi alma está tan lejos, tan lejos... ¡Por mejor decir, mi alma está tan honda...!" (Pardo Bazán, 1989, p. 287).

Distraerse y evitar el tedio son los principales objetivos de la costura pero no siempre se consiguen. Emilia Pardo Bazán nos ofrece en *Un viaje de novios* varias situaciones no exentas de comicidad, en las que Lucía, de quien ya conocemos sus escasas habilidades para las labores, se aburre soberanamente con este entretenimiento hasta el punto de quedarse dormida:

Lucía empezaba por coser, al sentarse; pero al cuarto de hora la almohadilla se caía de su regazo, escapábasele el dedal del dedo, y vagarosa la pupila, permanecía con los ojos fijos en los macizos de rosales, hasta que al fin sus párpados se cerraban, y recostando la frente en las ramas que tapizaban el balcón, abandonábase a la delicia de aquella atmósfera embalsamada, sin oír, sin ver, respirando no más (Pardo Bazán, 2003, p. 203).

Lucía no es muy hacendosa, es una muchacha muy joven, casi una niña pero su condición casadera la obliga a permanecer concentrada en la labor en contra de sus instintos de echarse a corretear por el campo. También en las horas en las que atiende a su enfermiza amiga Pilar, Lucía hace *crochet*, o al menos, lo intenta aunque, a veces, de nuevo, sucumba al sueño:

Y la enfermera, que nada podía hacer sino dejarla reposar, y a quien abrumaba la espesa atmósfera del cuarto, impregnada de emanaciones de medicinas y de vahos de sudor, átomos de aquel ser humano que se deshacía, salía al balconcillo, bajaba las escaleras que conducían al jardín, y aprovechando la sombra del desmedrado plátano, se pasaba allí las horas muertas cosiendo o haciendo *crochet*. Su labor y dechado consistía en camisitas microscópicas, baberos no mayores, pañales festoneados pulcramente. En faena tan secreta y dulce ibanse sin sentir las tardes; y alguna que otra vez la aguja se escapaba de los ágiles dedos, y el silencio, el retiro, la serenidad del cielo, el murmurio blando de los magros arbolillos, inducían a la laboriosa costurera a algún contemplativo arrobo. (Pardo Bazán, 2003, pp. 244, 245).

Carmen Simón Palmer recoge la desfavorable impresión sobre la mujer española de lord Blayney, viajero que a comienzos del siglo XIX realizó un periplo por España y Francia: "Le causó una gran conmoción comprobar que la mujer española y, más en concreto, la madrileña era exageradamente ociosa: "...nunca he visto una aguja ni un libro en sus manos, siendo su única preocupación jugar con los animales domésticos, especialmente con gatos y perros" (Simón Palmer, 1982, p. 21).

Por el retrato que Pardo Bazán hace de Lucía en *Un viaje de novios* no parece que la laboriosidad de las mujeres de clase media en España hubiera aumentado mucho a finales de la centuria. Peor aún es el caso de las hijas del Subsecretario Barrientos, vecinas de Salustio Menéndez en *La prueba* (1890), quienes son un ejemplo de la fatuidad de la encorsetada mujer española decimonónica, poco habituada al estudio o las ocupaciones intelectuales y que, ni siquiera, se afana en coser (Simón Palmer, 1982, p. 309):

Las señoritas del primero eran prueba viviente de que andaba acertado mi amigo al insistir en la necesidad de crear una mujer nueva, distinta del tipo general mesocrático. ¿Quién podría sufrir la vida común con semejantes maniqués?. Pasábanse todo el día de Dios en la ventana, ya entre cristales, ya con el cuerpo fuera. Cuando no estaban así, en postura de loritos, martirizaban el piano, revolvían figurines, charlaban de modas, leían revistas de salones para husmear las bodas y los equipos de la gente encopetada, criticaban a sus amigas, figoneaban quién entraba y salía en casa de los vecinos, se miraban al espejo o daban vueltas a sus sombrerillos y trajes. A falta de otro género de doctrinas y conocimientos, su madre les inculcaba ideas de nimia corrección social, explicándoles día y noche lo que era bien visto y mal visto, lo que podían hacer y lo que no podían hacer unas señoritas (Pardo Bazán, 1999e, III, p. 235).

También es necesario subrayar que Emilia Pardo Bazán, defensora a ultranza de los derechos de la mujer, se hace eco de la escasa inclinación de muchas señoras de clase media por la costura no ya por pereza o inmadurez, como en el caso de las de Barrientos, sino por puro desinterés. Uno de sus relatos *Morrión y Boina* (1889) denuncia la situación de muchas féminas representadas en la esposa de don Juan de la Boina quien se ve obligada a sofocar sus inclinaciones literarias y a concentrarse en otros quehaceres más adecuados a su condición femenina:

Tomó por esposa a una señorita de Lugo, fina, espiritada, romántica y sensible, que hacía unos versos flébiles y gemidores como el aura. Por orden de su marido ocultó los tales versos cual la violeta su perfume; dedicóse a la práctica de las virtudes conyugales, fundamento de la sociedad cristiana, y vivió dedicada a abrochar a don Juan las trabillas, hacerle el nudo del corbatín, plancharle las percheras, pegarle botones en las camisas, marcarle pañuelos..., hasta que entregó a Dios el alma, que fue pronto, y de una murria o consunción inexplicable, dada su felicidad (Pardo Bazán, 1990a, I, p. 81)³.

La mujer de Juan de la Boina parece un trasunto trágico de la propia Pardo Bazán. Recordemos que doña Emilia, lejos de abandonar su vocación literaria y aletargarse en los quehaceres domésticos, se separó de su marido debido a las divergencias surgidas con él tras la publicación de *La cuestión palpitante* (1882) (Cook, 1977, p. 262). Es más, un documento privado de separación firmado por la autora coruñesa y su cónyuge José Quiroga, explicita el interés de la novelista por defender su labor intelectual al reclamar para sí los derechos de propiedad de sus trabajos literarios e intelectuales (Grupo de investigación *La Tribuna*, 2008, p. 123). Además, en el citado *Morrión y Boina*, cuento que podríamos incluir en lo que Paredes Núñez ha llamado *literatura de denuncia* (Paredes Núñez, 1992, p. 208), Pardo Bazán critica ferozmente la anulación de los intereses femeninos siguiendo la estela de opiniones ya vertidas en varios artículos sobre la mujer española publicados en *La España moderna* en donde la autora denuncia indignada el sometimiento de la mujer:

¿Ejercer un a profesión, un oficio, una ocupación cualquiera?. Ah! Dejarían de ser unas señoritas ipso facto (...) Quédense en la casa paterna criando moho y erigidas en convento de monjas sin vocación: viendo deslizarse su triste juventud precursora de una vejez cien veces más triste (...) a ver si aparece el ave fénix, el marido que ha de resolver la situación (Paredes Núñez, 1992, pp. 208 y 210).

3. LA COSTURA, FUNDAMENTO DE LA ECONOMÍA Y EL BIENESTAR DOMÉSTICOS

1.1. La costura como base de la economía del hogar

Si las señoras de clase media, entretenían sus días con refinadas labores de

³ Emilia Pardo Bazán desarrolló además una intensa actividad defendiendo el derecho a la educación de la mujer. En esta línea fundó la *Biblioteca de la mujer* en 1892, que reunía una selección de obras especialmente orientadas para el público lector femenino (Paredes Núñez, 1992, p. 305).

costura, las mujeres pertenecientes a los grupos populares tenían el imperativo de dedicar gran parte de su tiempo a las labores ya que eran ellas las que confeccionaban y mantenían presentable el vestuario de toda la familia. En el mundo rural, el “sistema doméstico” permitía además, a las mujeres del campo, obtener un sueldo extra en aquellas épocas del año en las que no había que trabajar la tierra (Rey Castelao, 2015, p. 223). En el relato *Los huevos arrefaldados* (1890), Emilia Pardo Bazán recoge una pavorosa historia de violencia de género en el que Martina, la piadosa protagonista se ve retratada como una de estas mujeres del campo, cargadas de quehaceres agrícolas y domésticos entre los que están hilar para terceros y coser la ropa de toda la familia:

Martina criaba los chiquillos, los atendía, los zagaleaba; Martina daba de comer al ganado; Martina remendaba y zurcía la ropa; Martina hacía el caldo, lavaba en el río, cortaba el tojo, hilaba el cerro, era una esclava, una negra de Angola..., y con todo eso, ni un solo día del año le faltaba en aquella casa a San Benito de Palermo su vela encendida (Pardo Bazán, 2018, pp. 162-163).

El sistema doméstico propio del campesinado gallego acostumbrado al desempeño de trabajos de hilado, tejido y costura en aquellos lapsos de tiempo en los que las faenas agrícolas lo permiten, se traduce en la maestría para las labores de la criada protagonista de *Morriña* (1889), Esclavitud:

Veíase que estaba menos acostumbrada a trabajos de fogón y a trajines caseros que a la labor sedentaria, en silla baja, junto a una ventanita. En dos horas despabilaba el canasto de ropa, y eran de admirar sus invisibles zurcidos, sus mañosas piezas, sus indestructibles presillas y sus firmes botones. Doña Aurora decía a las amigas: —Hoy no recelo yo echar a diario la ropa buena. Con esta Esclavitud, ni una puntilla descosida, ni un bordado roto. Es una delicia verla con la aguja en la mano (Pardo Bazán, 2007, p. 135).

Esclavitud, cuyo nombre no parece una elección casual⁴, es una mocita humilde, sirvienta de la viuda de Pardiñas, una acomodada señora gallega instalada en Madrid. Pardo Bazán utiliza con habilidad muchos de los pequeños gestos domésticos, aparentemente banales y rutinarios de la criada, para darnos una idea de la bondad innata y la entrega absoluta de esta pobre muchacha. Diligencia, esmero y cuidado quedan descritas en estas humildes tareas como características morales de Esclavitud.

Esta joven aldeana, aunque ingenua, también es consciente del amor que inspira en el hijo de su ama y algunos de sus comportamientos denotan una candidez algo maliciosa propia de aquéllos que han aprendido a sobrevivir. Los cortejos de Rogelio

⁴ Emilia Pardo Bazán en “Stuart Mill” destacó el impacto que le causó la lectura de *La esclavitud femenina* de Stuart Mill. Por ello, no sería descabellado pensar que el nombre de la protagonista de su novela, Esclavitud, sea un homenaje a esta notable influencia en su pensamiento profeminista: “Mi inolvidable padre, desde que yo puedo recordar cómo pensaba (antes de que yo pudiera asentir con plena convicción a su pensamiento) profesó siempre en estas cuestiones (la defensa de los derechos de la mujer) un criterio muy análogo al de Stuart Mill y al al leer las páginas de *La esclavitud femenina* a veces me hieren con dolorosa alegría reminiscencias de razonamientos oídos en la primera juventud que se trocaron en diálogos cuando comenzó para mí la madurez del juicio (...) y repito que así le oí opinar en mis años más tiernos de suerte que no acertaría a decir si mi convicción propia fue fruto de aquélla o si al concretarse naturalmente la mía, la conformidad vino a corroborar y extender los principios que ya ambos llevábamos en la médula del cerebro”.

Pardiñas buscan la proximidad física de Esclavitud con argucias relacionadas con el desempeño de sus labores domésticas. La primera vez que repara en su cuerpo ella está llevándole unas camisa planchadas y la primera vez que consigue que ella se acerque y la contempla de cerca, es con la excusa de que le cosa un botón del cuello de la camisa. Esta proximidad es relatada por la autora con maestría y dejando claro las intenciones espurias que esconden las chanzas del galán:

—Ahora mismo, con la velocidad del rayo, acaba de saltarse de mi cuello este botón de precioso nácar... ¿Puedes adherirlo otra vez a su base sin atravesar mi garganta con el frío acero? Sonrió Esclavitud, y registrándose el bolsillo, sacó alfilerero, carrete, dedal: este último era perforado por arriba y abajo, como los de las aldeanas. Se lo calzó rápidamente, y con igual presteza enhebró la aguja, dio el nudo, y cogió entre el pulgar y el índice la rodajilla de nácar. Arrancó el hilo que colgaba señalando el lugar del desperfecto; aplicó el botón, e introdujo la aguja (Pardo Bazán, 2007, p. 150).

Los lazos de cariño que se establecen entre la sirvienta y Rogelio se van a ver cortados de raíz por la madre del joven, alentada por uno de sus tertulianos habituales. Esclavitud es víctima de la hipocresía de la señora de Pardiñas y de la insensatez de Rogelio. La psicología introvertida y honesta de la pobre muchacha se ve reflejada a través de sus hechos cotidianos, sin necesidad de prolijos monólogos interiores ni diálogos inútiles (Díaz Sánchez, 2007, p. 51). El final, demoledor, deja bien claro la terrible frustración que experimentan las esperanzas, desvelos y pequeñas ansiedades que recorren el espíritu de la protagonista a lo largo de la novela y que ella, prudente y silenciosa, acalla generosamente con su muerte.

En *Morriña* hay un admirable uso narrativo de las labores domésticas. Clarín, contemporáneo de doña Emilia, no tuvo en cuenta este aspecto y en su momento, hizo una muy acerada crítica de esta novela:

Si no fuera doña Emilia, además de un sabio y un crítico, una perfecta ama de su casa, no sabría tantas cosas de cocina y del modo de planchar unas camisolas y limpiar muebles, ni habría profundizado tanto el pesimismo psicológico reinante respecto a lo malo que se ha puesto el servicio de criados, ni podría distinguir a las fregatrices por razas, prefiriendo para unas cosas a las de origen céltico y para otras a las de sangre de bereberes (Alas Clarín, 1889, p. 3).

La desvalorización de Clarín es un buen ejemplo de la actitud condescendiente que la sociedad mostraba hacia la mujer y sus funciones. Asimismo, sus palabras evidencian la falta de perspicacia intelectual del autor asturiano frente a la agudeza de doña Emilia y su actitud reivindicativa ante la precariedad de la situación de las mujeres, en general y de las mujeres de más baja extracción social, en particular. En todo caso, Clarín se muestra como claro exponente del recelo con el que los escritores varones contemporáneos recibieron muchas de las propuestas literarias e ideológicas de la condesa.

A pesar del evidente menosprecio que Clarín demuestra hacia los aspectos sobre la servidumbre en el hogar que la autora introduce en la novela, esos mismos elementos constituyen una fuente inagotable de información acerca de los modos de vida y condiciones de las criadas. Pero además, lejos de distraer, la domesticidad de las labores

y sus gestos nutren a la protagonista de la novela de una profundidad psicológica (Villanueva y González Herrán, 1999, II, pp. 17-18) que, tal vez, a Clarín se le escapó.

En el mundo urbano, muchas operarias no se dedicaban en exclusiva al trabajo fabril sino que también hacían trabajos de labor para mejorar sus precarios ingresos. En *La tribuna* (1883), una de las singularidades de Amparo, la cigarrera protagonista, es que no sabe coser y esto la distingue del resto de sus amigas que, o bien trabajan como encajeras (como Carmela), o bien cosen eventualmente para otros. Esta ignorancia de la costura es una de las características que forjan la rebeldía y la independencia de Amparo. No saber coser lleva implícito que la muchacha tendrá que trabajar como obrera fuera de casa ya que no podrá contribuir a la economía doméstica vendiendo labores caseras. La madre enferma de Amparo, egoístamente, se despreocupa de enseñarle cualquier labor de aguja y piensa desdeñosamente para sus adentros: "-«Que trabaje -decía- como yo trabajé». Y al murmurar esta sentencia suspiraba, recordando treinta años de incesante afán" (Pardo Bazán, 2002, p. 59). El desinterés de Amparo por esta ocupación es considerado, además, sinónimo de pereza y de una moral algo relajada. Sólo así se explican los comentarios malintencionados que le dirige a la cigarrera el conquistador Baltasar:

¿Y tú, qué haces, señorita de Rosendez? -interrogó Baltasar-. ¿Andar de calle en calle canturreando? Bonito oficio, chica; me parece a mí que tú...-¿Y qué quiere que haga? -replicó ella.-Encajes, como tu amiguita.-¡Ay!, no me aprendieron.-¿Pues qué te aprendieron, hija? ¿Coser?-¡Bah! Tampoco. Así, unas puntaditas... (Pardo Bazán, 2002, pp. 79-80).

Este párrafo de *La tribuna* corrobora la imagen poco gratificante de la mujer española, ociosa y callejera, que se había difundido en el siglo XIX (Amar y Borbón, 1994, p. 170). Amparo es una muchacha humilde, hija de un barquillero, sin estudios, y para colmo de males, tampoco se preocupa por el desempeño de las labores propias de su sexo.

En la misma novela, una de las amigas de Amparo, Carmela, una muchacha de "ojos cansados de tanto fijarse en la blancura del hilo" (Pardo Bazán, 2002, p. 139), ilustra el trabajo doméstico de las encajeras, obreras de la aguja que apenas alcanzaban un jornal digno con un desempeño que doña Emilia describe elogiosa y minuciosamente:

los hilos de la labor se deslizaban. Se cruzaban, se entretrejan a través de sus dedos y los palillos de boj...Una afiligranada cestería, un alicatado de hilo donde el menudo dibujo se desplegaba en estrellitas microscópicas, en finos reculos, en exquisitos rectángulos, todo ello unido con arte y gracia formando primorosa orla (Pardo Bazán, 2002, p. 141).

La novelista, exhibe de nuevo, en este párrafo, un vasto conocimiento de los rudimentos del trabajo del encaje, una labor sacrificada que sin embargo, tenía gran importancia en la industria de la moda y que permitía a las señoras de provincias lucir las últimas tendencias a precios asequibles e incluso abusivos: "En hacer una cuarta de puntilla se va una mañana. Casi descontando lo que nos cuesta el hilo, no sacamos para arrimar el puchero a la lumbre" (Pardo Bazán, 2002, p. 78). A este respecto, es

interesante destacar, además que doña Emilia se mostró con posterioridad, especialmente sensible con relación al duro trabajo de las encajeras. En 1915 se inauguró en Madrid el Taller del encaje, con el objetivo, entre otros, de apoyar la profesionalización de este trabajo. En él intervino como presidenta, la autora coruñesa que incluso le dedicó al tema un artículo en *La Nación*. Dicho texto, no sólo destacaba el carácter artístico del citado Taller (que debía apostar por motivos tradicionales españoles, basados en la riqueza cultural e histórica de nuestro país) sino que también explicaba su intención filantrópica:

Nuestros primeros fondos se consagran a pagar su labor [...] Véndase o no, la obrera tiene su labor justipreciada y abonada. Nos ha parecido justo, pues no lo sería abandonar a su suerte a las obrerillas, en su mayor parte jóvenes y que por el trabajo pueden salvarse (Pardo Bazán, 1999, I, p. 1015).

Esta preocupación social de la autora es uno de los aspectos más relevantes ligados a la costura doméstica. Las muchachas aldeanas como Esclavitud y las jóvenes habitantes de las nuevas ciudades industriales como Amparo o Carmela, pueden encontrar una salida económica decorosa y mantener la economía familiar, mediante el desempeño de labores de aguja. Todo ello, como subraya atinadamente Pardo Bazán en su artículo, siempre y cuando reciban una retribución justa y siempre y cuando, según se desprende de sus novelas, su entrega doméstica reciba un trato digno.

1.2. Costura y obligaciones femeninas: cuidado de la casa, maternidad y matrimonio

Curiosamente, La tribuna introduce como antagonista de Amparo en cuanto a dedicación a las tareas femeniles, a un hombre. Jacinto, su pretendiente, destaca por su laboriosidad y por su habilidad con la costura, hasta el punto de que su presencia se hace imprescindible en la casa de la cigarrera: "Si faltase él, ¿quién había de encargarse de toda la labor casera? Muy cascado iba estando el señor Rosendo, y la tullida a cada paso se hallaba mejor en su cama" (Pardo Bazán, 2002, p. 117).

A pesar de que el capítulo (XII) en que se relatan las habilidades domésticas de Jacinto se titula despectivamente *Aquel animal*, no carece el muchacho, ni mucho menos, de delicadeza en el desempeño de las faenas del hogar :

... De cumplir, en suma, todas las tareas de la casa, incluso las propiamente femeniles, porque traía en la faltriquera un dedal perforado y un ovillo de hilo, y en la solapa, clavada, una aguja gorda; y así pegaba un botón en los calzones de su principal, como echaba un gentil remiendo de estopa en su propia morena camisa. Y si no se ofrecía a coser las sayas de Amparo y no le hacía la cama, era por unos asomos de natural y rústico pudor que no faltan al más zafio aldeano. (Pardo Bazán, 2002, p. 118).

Jacinto es el representante de las virtudes domésticas en *La tribuna* del mismo modo que Goros, criado del cura de Ulloa, lo es en *La madre naturaleza* (1887). Si Jacinto era considerado un *animal* a pesar de su carácter hacendoso, la masculinidad de Goros es puesta en entredicho por el mismo motivo. Emilia Pardo Bazán lo describe

como uno de esos seres "universales y andróginos, que reúnen todas las buenas cualidades del varón y de la hembra" (Pardo Bazán, 1999g, p. 258). Entre las habilidades femeninas de Goros se encuentran cuidar a los enfermos, lavar, planchar y desde luego, coser y calcetar medias:

Había que verle por las noches, a la luz de una candileja de petróleo, provisto de un dedal perforado por arriba y abajo, de los que usan las labradoras, bizcando del esfuerzo que hacía para concentrar el rayo visual y enhebrar una aguja, apretando entre las rudas yemas de sus dedos el hilo que antes había retorcido y humedecido para aguzarlo; y cumplida la ardua faena de enhebrar, y encerando la hebra con un cabo de cera, dedicarse a pegar botones a los calzoncillos, echar remiendos a las camisas, poner bolsillos nuevos a los pantalones y aun zurcir las punteras de los calcetines del cura; todo lo cual no iría curioso, pero sí muy firme, como los cosidos del diablo. ¿Qué más? En las largas veladas de invierno, junto a la lumbre de sarmientos que chisporroteaba, acurrucado en el banco, Goros, con sus manos cansadas de labrar la tierra todo el día, aquellas manos peludas por el dorso, callosas por la palma y los pulpejos, zarandeaba cuatro agujones de hacer calceta, y a eso se debían las buenas medias de lana gorda con que abrigaba pies y pantorrillas el señor cura. (Pardo Bazán, 1999g, p. 260).

Goros representa un modelo de feminidad ideal cuya presencia es un alivio para su amo ya que, "al encontrar a Goros, el cura de Ulloa resolvió el problema que él juzgaba más arduo: arreglar la vida práctica sin admitir en casa mujeres" (Pardo Bazán, 1999g, p. 259).

Tanto Goros como Jacinto desempeñan funciones típicamente femeninas. Jacinto ejerce el papel de hija de Rosendo dado que Amparo, ocupada en sus tareas laborales y políticas, se desentiende de las cuestiones domésticas. Goros ejerce de esposa del cura ya que el celibato y el voto de castidad aconsejan mantener alejada la presencia femenina. No son los únicos. En el cuento *Oscuramente* (1900), la virilidad y bravura del protagonista es cuestionada porque también realiza tareas femeninas entre las que se cuentan lavar y coser:

¡Qué rechifla se levantó en la aldea al saberse cómo Martín había caído soldado!
¡Soldado aquella madamita, aquel miedoso, aquél que sabía coser y planchar y lavar como las hembras! ¡Aquél que ni gastaba navaja, ni bisarma, ni una triste vara agujadora! No hubo quien no se riese: los viejos con bocas desdentadas, las mozas con bocas frescachonas de duros dientes (Pardo Bazán, 1990c, II, p. 183).

La misión de la mujer decimonónica era ser una buena esposa, pero sobre todo madre. De la madre dependía el crear hijos sanos, física, social e intelectualmente hablando. Enseñar a las mujeres todo lo necesario para el ejercicio de la maternidad era fundamental y los programas educativos insistían en el aprendizaje de las labores de costura para atender a las necesidades de higiene y vestuario de los hijos (de Gabriel, 2018, p. 495). En *Los pazos de Ulloa* (1886) Nucha embarazada, ejemplifica el ideal de *mater* amantísima que realiza todas las piezas necesarias para vestir a su futuro bebé: "Debía el sucesor de los Moscoso andar ya cerca de este mundo, porque Nucha cosía sin descanso prendas menudas semejantes a ropa de muñecas. A pesar de la asiduidad en la labor, no se desmejoraba, al contrario, parecía que cada pasito de la criatura hacia la luz del día era en beneficio de su madre". (Pardo Bazán, 1997, p. 255). Entre las finezas que

teje Nucha para su hija figuran los patucos de *crochet*: "Por lo mismo Julián y Nucha se hablaron muy de quedo, mientras la señorita manejaba la aguja de crochet calcetando unos zapatitos que parecían bolsas". (Pardo Bazán, 1997, p. 301).

También en el relato *El catecismo* (1896) Rosario, madre de Angelito, un niño bastante indomable, "cosía sin prisa, levantando de tiempo en tiempo su cabeza bien peinada, su cara sonriente, que la maternidad había redondeado y dulcificado, por decirlo así" (Pardo Bazán, 1990e, II, p. 264). La madre, ejemplo de virtudes domésticas, se hace presente en la narración a través de sus trabajos de costura en tanto que es Carlos, el padre, quien se ocupa de la instrucción del muchacho. Rosario no levanta la cabeza de su labor tal es la abstracción que la mujer obtiene enfrascada en su tarea. Cuando el niño, en un arrebató de ira, mancha con tinta "la blanca labor de la madre, ésta, sumisa, sólo es capaz de exhalar un grito de sorpresa y enojo" (Pardo Bazán, 1990e, II, p. 264). El papel de la mujer, sometida al varón y entregada a su menester de surtir de ropa blanca a su familia no puede quedar mejor representado. De educar al niño se ocupa el marido (de Gabriel, 2018, p. 495).

En *Doña Milagros* (1894), el señor Neira critica las aspiraciones educativas de su hija Feíta, quien no se resigna a los designios que la sociedad ha impuesto a las mujeres de su época, a través de una diatriba no exenta de crudeza:

Dios hizo a la mujer para la familia, para la maternidad, para la sumisión, para las labores propias de su sexo... ¡de su sexo! No lo olvides nunca, y que nadie tenga que recordártelo, o serás la criatura más antipática, más ridícula y más despreciable del mundo: un marimacho; ¡puh! La mujer a zurcir medias... no se ha visto no se verá nunca que truequen los papeles a no ser en San Balandrán⁵ (Pardo Bazán, 1999c, III, p. 738).

Esta opinión expresada tan abruptamente por el señor Neira, era la idea dominante acerca del papel de la mujer, entre los moralistas de finales del XIX y comienzos del XX. Baste, a este respecto recordar las reflexiones de la pedagoga Melchora Herrero de Vidal, quien, en 1905, aconsejaba a sus congéneres: "Guardad muy bien vuestra dignidad y dejarlos que dominen. No confundáis su misión con la vuestra, cuando tan distintas son por ley y por naturaleza, y veréis entonces como se enorgullecerán de ser vuestros padres, vuestros esposos, vuestros hermanos" (Pasalodos, 2000, p. 12).

No es Fé Neira la única muchacha de las novelas de doña Emilia con inclinaciones eruditas. Otras protagonistas diseñadas por la autora también comparten tales inquietudes en lugar de las que solían preocupar a las hembras más fanáticas de la moda. Ser una mujer rompedora no será fácil en una sociedad en la que cualquier intento por escapar a los roles tradicionales va a ser criticado severamente. Veamos como ejemplo las rabiosas palabras en contra de la emancipación femenina que escupe Nicolás Abreu, el enfermo protagonista del relato *Feminista* (1909):

⁵ El género marimacho como tan despectivamente se describe en España se traduciría en lo que Virginia Woolf llama una mente andrógina que la autora describe como "resonante, porosa, que transmite emociones sin traba, es por naturaleza creativa, incandescente e indivisa" (Woolf, 2012, p. 131).

En los hogares reinaba la anarquía, porque, perdido el principio de autoridad, la mujer ya no sabe ser esposa, ni el hombre ejerce sus prerrogativas de marido y padre. Las ideas modernas disolvían, y la aristocracia, por su parte, contribuía al escándalo. Hasta que se zurciesen muchos calcetines no había salvación. (Pardo Bazán, 2018, III, p. 112).

En este relato, Clotilde, esposa de Abreu aparece es el reverso de Feíta Neira quien, sin oponerse a las responsabilidades hogareñas, representa la mujer nueva, la mujer del porvenir que postulaba doña Emilia. No obstante, al final del cuento, la protagonista nos sorprende forzando a su marido a un travestismo degradante, un gesto de rebeldía que deja a Abreu desconcertado y avala su condición de mujer feminista.

Pero hacer labor no es sólo una obligación doméstica inculcada que sostiene la sumisión al varón de las mujeres. También en muchos de los relatos de Emilia Pardo Bazán, el excepcional cuidado y la dedicación que muchos de sus personajes femeninos emplean en este menester es un signo de sus inclinaciones amorosas. Son muchos los ejemplos de esta entrega romántica expresada a través de la costura. En *El cisne de Vilamorta*, ante la pobreza del ajuar de Segundo, el protagonista masculino, a quien su tía Gaspara racanea los gastos en ropa, Leocadia, enamorada del joven, viendo "las escaseces de su ídolo; (...) se hizo cargo de que no andaba bien de pañuelos, y le dobladilló y marcó una docena" (Pardo Bazán, 1999b, I, p. 662). En el relato *La Chucha* (1900) Pardo Bazán nos descubre que la pobreza, no está reñida con este cuidado amoroso ya que, en la vida de los condenados a prisión, existe una figura femenina: la «galeriana», una mujer que "por cariño remendaba y lavaba su ropa; una compañera de infortunio, a la cual no habían visto nunca, y cuyas atenciones pagaban con cargo rebotando sentimentalismo ridículo..., pero sincero" (Pardo Bazán, 1990d, II, p. 119). En *La piedra angular* (1891), el afecto sustituye a la ausencia de primor de la labor. El protagonista, Rojo, no critica que su empleada doméstica, Juliana *la Marinera*, una anciana casi ciega, quien "trabajando casi a tropezones, lo haga todo muy mal; sus remiendos eran mapas en relieve, y sus planchaduras tostones". Rojo, sin embargo, pasa todo este desatino por alto ya que "Juliana le servía con afabilidad" (Pardo Bazán, 1999f, III, p. 446).

4. CONCLUSIÓN

Doña Emilia con su perspicacia habitual, trasciende en sus cuentos y novelas la mera descripción de la realidad de su tiempo. Ciertamente, muchos de sus personajes femeninos se muestran, a través de la costura, como el prototipo del *ángel del hogar* y constituyen un ejemplo de la mujer educada para ser una perfecta esposa, sumisa, callada y prudente. Sin embargo, como hemos visto, la costura también se presenta como una actividad tediosa, que aburre a muchas de sus protagonistas y que impide el desarrollo de otras inclinaciones más intelectuales. Pardo Bazán, firme defensora de las mujeres, aun cuando pretende desmontar a través de todos los ejemplos que hemos señalado, las virtudes de la instrucción femenina de su época, no siempre critica a las mujeres que se afanan en sus labores. Para muchas de sus congéneres, la costura es un elemento de sustento indispensable e incluso de realización personal. En este sentido, la

postura de doña Emilia resulta muy avanzada ya que no desdeña que la mujer se dedique, si lo desea, al desempeño de las labores de aguja, pero sí reivindica rotundamente, el respeto por la vocación y libertad de elección de las señoras en el ámbito educativo.

Las labores sirven para reivindicar y revalorizar el trabajo y las funciones de la mujer. En una época en el que la proyección exterior de las féminas era casi una ilusión y su dedicación a las tareas caseras constituía la razón de su existencia, Pardo Bazán reclama un papel esencial para la costura. Esta, no sólo constituye un vehículo de supervivencia para muchas mujeres, sino que, como hemos señalado, también actúa como elemento fundamental y nada despreciable, del bienestar familiar. La autora, haciendo gala además de una falta de prejuicios absoluta, expone ejemplos de hombres que se dedican con esmero y pulcritud a tareas domésticas, incluidas las labores de aguja y en ningún momento ridiculiza su figura. Esta actitud abierta es perfectamente comprensible si tenemos en cuenta el talante reivindicativo de la condesa en lo relativo a la incorporación de la mujer a escenarios laborales y académicos hasta entonces reservados al sexo masculino. Si se aspira a la igualdad, el ámbito doméstico debe incorporarse a las actividades de los hombres, parece decirnos la autora con dichos ejemplos.

En cuanto a la educación femenina, la condesa se muestra como una mujer adelantada a su tiempo. Frente a un modelo educativo que centraba el aprendizaje femenino en el mundo de las labores, la condesa reivindica una educación más integral, sin que ello implique descuidar las facetas domésticas. Doña Emilia, a través de sus cuentos y novelas entiende que no todas las mujeres puedan tener inquietudes intelectuales pero desde luego, reivindica la posibilidad de colmar las expectativas de aquéllas que como Fé Neira, aspiren a ampliar sus horizontes. La educación, según se desprende de sus textos, no debe servir como instrumento para someter y coartar la libertad de las mujeres sino todo lo contrario, ha de ser el vehículo que permita a la mujer realizarse en las facetas que prefiera ya sea como ángel del hogar, profesional de la costura o intelectual que reflexione sobre la condición femenina.

Finalmente, es interesante subrayar la ligazón indisoluble que parecía existir entre costura y feminidad. Así, podemos destacar que en el cuento *Zurcidora*, Pardo Bazán reivindicaba la labor de Isabel la Católica, reina de Castilla, como paciente bordadora de un tapiz que recoge retazos de su vida y hazañas. La poderosa reina ejemplifica perfectamente en este relato la vinculación entre vida pública y privada, traduciendo en su labor sus preocupaciones políticas y sus emociones más íntimas. Ni siquiera las mujeres de las capas más altas de la sociedad escapaban a la servidumbre de la labor. No obstante, como señala doña Emilia en el colofón del relato, la obra de doña Isabel se erige como "tapicería soberbia de nuestra grandeza nacional". De nuevo, parece decir la condesa, no hay motivo para renunciar a las más altas encomiendas y es perfectamente posible hacerlas compatibles con las funciones atribuidas tradicionalmente a las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboal López, María. (2009). Reflejo y construcción de la mujer decimonónica en la ilustración española y americana. *Comunicación y Género*, 2(1), (65-86). DOI: <https://doi.org/10.5209/cgen.64945>
- Alas Clarín, Leopoldo. (1889, 9 de noviembre). *Madrid Cómico*, Año IX, nº 351.
- Amar y Borbón, Josefa. (1994). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (M. Victoria López Cordón, Ed.). Cátedra.
- Axeitos Rodríguez, Ricardo y González Prieto, Manuel. (2014-2015). La zurcidora, Emilia Pardo Bazán en El Día y La Nación. *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa-Museo Emilia Pardo Bazán*, 10, 93-120.
- Charron Deuscht, Lou. (2009). Un intermedio lírico: La política y poética de la educación sexual en *Dulce dueño* de Emilia Pardo Bazán. *Arenal*, 16, 263-280.
- Cook, Teresa A. (1977). Emilia Pardo Bazán y la educación como elemento primordial en la liberación de la mujer. *Hispania*, 60, (2), 259-265.
- De Burgos Seguí, Carmen. (1904). *Moderno manual de labores*, (Juan y Antonio Bastinos, Eds.).
- De Gabriel, Narciso. (2018). Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso pedagógico (1892) y la cátedra de Literatura (1916). *Historia y memoria de la educación*, 8, 489-525, DOI:<https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.20636>
- Díaz Sánchez, Pilar. (2007). Morriña de Emilia Pardo Bazán, la cuestión femenina. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Volumen extraordinario, 47-57, DOI: <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0707220047A>
- Ezama Gil, Ángeles. (2012). La vocación pedagógica de Emilia Pardo Bazán. *Moenia*, 18, 417-437, <https://doi.org/10.15304/m.v18i0.811>
- Grupo de investigación La Tribuna: Xosé Ramón Barreiro Fernández, Ricardo Axeitos Valiño, Patricia Carballal Miñán y Jacobo Manuel Caridad Martínez. (2008). Aportaciones a la biografía de Emilia Pardo Bazán. La crisis matrimonial (1875-1884). *La Tribuna, Cadernos de estudos da Casa-Museo de Emilia Pardo Bazán*, 6, 72-128, <https://doi.org/10.32766/tribuna.6.120>
- Herrero de Vidal, Melchora. (1905). *Para las mujeres. Reflexiones y consejos*, (Prólogo del Excmo. Señor don Jesús Pando y Valle). Imprenta de los hijos de MG. Hernández.
- Herrero Figueroa, Araceli, Emilia Pardo Bazán. (2010-2011). “Feminista”: desigualdad intergeneracional y maltrato doméstico. *La Tribuna, Cadernos de estudos da Casa-Museo de Emilia Pardo Bazán*, 8, 57-70.
- Jimeno de Flaquer, Concepción. (1908). *Iniciativas de la mujer en la higiene moral y social*, Conferencia leída en la Sociedad Española de Higiene, Madrid.
- Martín Gaité, Carmen. (1994) *Usos amorosos del XVIII en España*. Anagrama.
- Noya Taboada, Ruth. (2016). *La violencia en los cuentos de Emilia Pardo Bazán*, Santiago, USC.
- Paredes Núñez, Juan. (1992). El feminismo de Emilia Pardo Bazán. *Cuadernos de estudios gallegos*, Tomo XL, 105, 303-313.

- Pardo Bazán, E. (1892). Stuart Mill, *Nuevo Teatro Crítico*, II(17), 41-76.
- Pardo Bazán, Emilia. (1981). *La mujer española* (La educación del hombre y de la mujer,) (Leda Schiavo, Ed.). Editora Nacional.
- Pardo Bazán, Emilia. (1989). *Dulce dueño* (Marina Mayoral, Ed.). Castalia.
- Pardo Bazán, Emilia. (1990a). *Cuentos de Marineda* (Morrión y Boina), Cuentos completos, tomo I (Paredes Núñez, Ed.). Fundación Barrié.
- Pardo Bazán, Emilia. (1990b). *Cuentos Nuevos* (Los huevos arrefalfados), Cuentos completos, tomo I (Paredes Núñez, Ed.). Fundación Barrié.
- Pardo Bazán, Emilia. (1990c). *Cuentos dramáticos* (Oscuramente), Cuentos completos, tomo II (Paredes Núñez, Ed.). Fundación Barrié.
- Pardo Bazán, Emilia. (1990d). *Cuentos dramáticos* (La Chucha), Cuentos completos, tomo II (Paredes Núñez, Ed.). Fundación Barrié..
- Pardo Bazán, Emilia. (1990e). *Cuentos de la Patria* (El catecismo), Cuentos completos, tomo II (Paredes Núñez, Ed.). Fundación Barrié.
- Pardo Bazán, Emilia. (1990f). *Cuentos amorosos* (Instintivo), Cuentos completos, tomo III (Paredes Núñez, Ed.). Fundación Barrié.
- Pardo Bazán, Emilia. (1997). *Los pazos de Ulloa* (M^o Angeles Ayala, Ed.). Cátedra.
- Pardo Bazán, Emilia. (1999a). *Un viaje de novios*, Obras completas, tomo I (González Herrán, Ed.). Biblioteca Castro.
- Pardo Bazán, Emilia. (1999b). *El cisne de Vilamorta*, Obras completas, tomo I (González Herrán, Ed.). Biblioteca Castro.
- Pardo Bazán, Emilia. (1999c). *Doña Milagros*, Obras completas, tomo III (González Herrán, Ed.). Biblioteca Castro.
- Pardo Bazán, Emilia. (1999d). *Una Cristiana*, Obras completas, tomo III (González Herrán, Ed.). Biblioteca Castro.
- Pardo Bazán, Emilia. (1999e). *La prueba*, Obras completas, tomo III (González Herrán, Ed.). Biblioteca Castro.
- Pardo Bazán, Emilia. (1999f). *La piedra angular*, Obras completas, tomo III (González Herrán, Ed.). Biblioteca Castro.
- Pardo Bazán, Emilia. (1999g). *La madre naturaleza* (Ignacio. P. López, Ed.). Cátedra.
- Pardo Bazán, Emilia. (2002). *La Tribuna* (Marisa Sotelo Vázquez, Ed.). Alianza.
- Pardo Bazán, Emilia. (2003). *Un viaje de novios* (Marisa Sotelo Vázquez, Ed.). Alianza.
- Pardo Bazán, Emilia. (2007). *Morriña* (Ermitas Penas Varela, Ed.). Cátedra.
- Pardo Bazán, Emilia. (2011). *Obras Completas, XII, Cuentos Dispersos, II* (González Herrán, Ed.). Biblioteca Castro.
- Pardo Bazán, Emilia. (2018). *El encaje roto, Antología de cuentos de violencia contra las mujeres* (Cristina Patiño Eirín, Ed.). Contraseña.
- Pasalodos Salgado, Mercedes. (2000). *El traje como reflejo de lo femenino. Evolución y significado, Madrid 1898-1915*. UCM.
- Rey Castelao, Ofelia. (2015). Casas y cosas en la galicia occidental del siglo XVIII. *Cuadernos de Historia moderna*, XIV, 211-233, https://doi.org/10.5209/rev_CHMO.2015.51187
- Simón Palmer, Carmen. (1982). *La mujer española en el siglo XIX*, Ciclo de conferencias sobre Madrid en el siglo XIX, Ayuntamiento de Madrid.

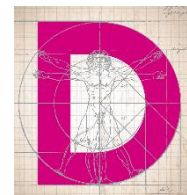
- Sixto Barcia, Ana María. (2016). La educación femenina en Galicia a finales del Antiguo Régimen. *Innovación educativa*, 26, 13-27, <https://doi.org/10.15304/ie.26.3589>
- Villanueva, Darío y González Herrán, José Manuel. (1999), Introducción, Insolación. Morriña. *Pardo Bazán, Emilia, Obras Completas*, Tomo II. Biblioteca Castro.
- Woolf, Virginia. (2012). *Una habitación propia*. Alianza.

Digilec 9 (2022), pp. 120-139

Fecha de recepción: 25/05/2022

Fecha de aceptación: 29/09/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9114>



e-ISSN: 2386-6691

LOS CONECTORES Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

LINKING WORDS AND WRITING AT UNIVERSITY

María Victoria GOICOECHEA-GAONA*
Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4874-532X>

Paula Sofía MARRODÁN**
Instituto ESEADE
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0380-5595>

Resumen

Para los hablantes de una lengua es moneda corriente tener que comunicar conceptos que reflejan una postura respecto de un tema, tanto por escrito como en la oralidad. No obstante, no siempre se hacen conscientes los elementos discursivos, argumentativos y gramaticales que intervienen en la creación de un mensaje coherente como actividad verbal. De ello que, a la hora de enseñar y guiar la escritura, deba hacerse hincapié en el uso e implementación de una gama de elementos que intervienen en un texto, superpuestos y enlazados. Particularmente, nos referiremos a los organizadores textuales, también denominados conectores. A partir de las dificultades en la organización de los enunciados que presentan los textos escritos en castellano, la lengua materna de nuestros alumnos, estudiantes de primer año de distintas carreras universitarias, nos hemos propuesto un análisis con el fin de determinar qué estrategias seguir para la enseñanza en el aula. Se han identificado dificultades comunes, tales como, errores de precisión léxica y errores de sintaxis en la organización lógica de los párrafos y oraciones por ausencia y/o por errada elección de los organizadores textuales. Por razones de espacio, presentaremos el análisis del desempeño de un alumno en la escritura, al considerar este caso representativo de los errores comunes al grupo de estudiantes. A partir de él, podremos determinar qué contenidos enseñar y diseñar una propuesta de enseñanza con foco en la argumentación.

Palabras clave: actividad verbal; argumentación; organizadores textuales; precisión léxica.

* Email: mariavictoria.goicoechea@crub.uncoma.edu.ar

** Email: paula.marrodan@eseade.edu.ar

Abstract

It is common for native speakers of any language to convey ideas that reflect their opinion on a certain topic, be it through speaking or in writing. However, they sometimes struggle to make conscious use of the discourse, argumentative and grammatical elements that play a role in creating a coherent message as verbal activity. That is why, when teaching and guiding writing tasks in the classroom, teachers should put an emphasis on the usage and application of a range of different elements that come together and intertwine in a text. We refer, in particular, to text organizers known as connectors. Given the difficulties identified in texts written in Spanish as a mother tongue by our students of first year at university pursuing different degrees, we have carried out an analysis in order to determine the strategies to apply in our classroom. We have identified similar problems. Among these, we can mention the following: mistakes in the word choice and syntax order in the logical layout of paragraphs and sentences as a consequence of wrong choice of connector or its omission altogether. With the aim of maximizing our focus in this paper, we have chosen to zoom in on the performance of one university student, since this case is representative of his classmates' writing. This analysis should help us select the contents to teach and design an educational proposal.

Keywords: verbal activity; argumentation; connectors; lexical precision.

1. INTRODUCCIÓN

Concebimos la escritura como una actividad social cuya finalidad es que, en un contexto particular, los hablantes produzcan textos escritos. Ello requiere, además del dominio de la lengua y de conocimiento sobre el tema (coherencia temática), la planificación y la realización de textos autónomos según un género textual determinado que contribuya al logro de la coherencia pragmática en una situación comunicativa concreta.

En el caso que nos ocupa, el contexto de los textos analizados está constituido por la educación de nivel superior y los géneros textuales que el alumnado universitario ha de conocer y producir. Entre otros géneros textuales, los estudiantes deben escribir un artículo de opinión sobre un tema de actualidad. A partir de su propia opinión, deben construir una secuencia argumentativa (Adam, 1992) que contenga varios argumentos, uno de ellos ha de ser un argumento de autoridad, una cita bibliográfica.

En la universidad, año tras año se observa que un gran número de estudiantes presentan dificultad en la construcción de la argumentación. Particularmente, no consiguen elaborar inferencias que conviertan la información desplegada en sus textos en argumentos. Se trata de estudiantes que, aun conociendo el tema en cuestión, no logran argumentar. Problemática que, en Argentina, ha dado lugar a una nueva materia que se dicta en los primeros años de las diferentes carreras universitarias y cuya finalidad es trabajar la comprensión de los textos y enseñar la escritura de géneros textuales académicos.

Si bien son numerosos los estudios que se ocupan de dicha problemática y de los inconvenientes que acarrea, incluso en niveles de educación primaria y secundaria (Ribas, Rodríguez y Durán, 2020, Rodríguez Hernández, 2020, García y Alarcón, 2015), como docentes de ese tipo de materias (Usos y formas de la lengua escrita y Lectura y escritura académica) nos hemos propuesto investigar los mecanismos y conocimientos necesarios para que nuestros estudiantes superen dichos inconvenientes.

Por esa razón, hemos analizado una serie de textos escritos por un estudiante universitario ingresante para graficar las dificultades observadas (gramaticales y discursivas) que sus textos presentan con el doble objetivo de señalar las operaciones verbales que subyacen en el texto y tratar de entender por qué se produce la pérdida de la coherencia. Hemos seleccionado aquellos cuya corrección nos plantean mayores inconvenientes tanto a las docentes como al propio alumno por tratarse de errores que, en una primera lectura, suelen pasar inadvertidos y que a los estudiantes les cuesta mucho reconocer y, por lo tanto, modificar.

Una vez conformada la muestra, observamos que estaba constituida por las producciones escritas de estudiantes con un nivel sociocultural medio-alto, que han tenido una formación completa en el marco de la escolaridad obligatoria en Argentina (primaria y secundaria). Esta afirmación se basa en el amplio conocimiento del tema desarrollado en los textos que los alumnos demuestran. Es decir, conocen la realidad del país, de la cultura y el

contexto en el que viven. Como ya hemos indicado, las dificultades son de carácter lingüístico y, en algunos casos, pasan desapercibidas cuando los estudiantes se expresan de forma oral.

Por ello, nuestra hipótesis es que tienen incorporado un repertorio de fórmulas (organizadores textuales y conectores) para comenzar un párrafo y para continuar el desarrollo temático del texto, pero desconocen el significado de los términos elegidos. Creemos que la textualización espontánea sin reflexionar acerca de su significado de los términos que emplean y, menos aún, del sentido que adquieren o generan en el texto, les lleva a elegir elementos incorrectos. En consecuencia, se trata de la internalización de usos incorrectos que mediante la enseñanza hay que revertir. Dichos inconvenientes que están presentes en el habla oral de los estudiantes, se potencian y/o evidencian en la escritura y superarlos representa una tarea difícil tanto para el docente como para los alumnos.

En síntesis, presentamos, por razones de espacio, el análisis de un caso representativo que estudia el nivel micro del texto. Para ello, nos enfocamos en los párrafos en los que el sentido global del texto delata un quiebre en las relaciones lógicas, por lo que no se logran expresar sentidos aceptables en el marco cultural que docentes y alumnado comparten.

En primer lugar, expondremos los enfoques teóricos que guían nuestra práctica docente. Después, veremos el detalle de un texto completo y no de varios textos redactados por el alumno, ya que consideramos que las fallas en los conectores lógicos emanan con más claridad del análisis de un solo hilo argumentativo. Finalmente, se expondrán algunos de los procedimientos implementados para enseñar y superar los obstáculos identificados.

2. MARCO TEÓRICO

Conceptualmente, el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD), marco teórico al que las autoras adherimos, concibe la lengua como el código (construcción histórica) mediante el cual es posible realizar acciones verbales (hablar, leer y escribir textos), mientras que los textos son el producto de la acción de lenguaje que se realiza en una lengua dada (Bronckart, 1997/2004).

El habla dialogal no mediatizada (Jakubinskij, 2018) es una forma simple y habitual de comunicación que constituye la modalidad más utilizada por los hablantes en el curso de la vida cotidiana. Según el autor, esta forma cuenta con un alto componente de automatismos (Jakubinskij, 2018). Las autoras de este artículo consideramos que el automatismo errado de ciertos elementos lingüísticos (organizadores textuales y conectores) es un obstáculo para que los jóvenes adultos modifiquen formas lenguajeras incorrectas que tienen incorporadas. Los movimientos automáticos sin ningún tipo de reflexión lingüística constituyen un obstáculo con el que tropieza la enseñanza cuando se quieren modificar hábitos y usos de la lengua ya adquiridos.

El proceso de adquisición de la lengua materna, en un primer momento, es automático mediante el diálogo (Jakubinskij, 2018); se trata de una acción voluntaria, simple y sin

reflexión. Posteriormente en la escuela, se enseñan la oralidad formal y la escritura como formas mediatizadas, como actividades complejas. Si el proceso de formación no ha sido suficiente, se corre el riesgo de trabajar sobre los textos de manera inconsciente y espontánea sin cuestionar el éxito de la tarea y sin promover la reflexión lingüística de quien escribe por desconocimiento de los mecanismos lingüísticos y discursivos.

En este trabajo hacemos hincapié en los organizadores textuales y conectores con el fin de planificar el modo de enseñarlos y fomentar su incorporación y empleo acertados. Los autores en los que nos hemos basado se refieren a los elementos lingüísticos que nos ocupan con diversos términos: marcadores discursivos, conectores, organizadores textuales, etc.

Para el ISD, los organizadores textuales son abordados a partir de la producción textual, dado que constituyen una pista de las operaciones verbales realizadas por quienes hablan o escriben. Schneuwly, Rosat y Dolz (1989) se refieren a los *organizadores textuales* como la marca de las *operaciones lenguajeras*: operaciones de conexión (encadenamientos proposicionales) y operaciones de segmentación según los distintos niveles del texto. Son, pues, unidades lingüísticas que no forman parte de las estructuras proposicionales que relacionan ni están sometidas al fenómeno de concordancia con lo que precede o sigue. Tienen la función de “hacerse cargo”, es decir de apoyar, de reforzar, de desmentir, etc. las proposiciones que conforman un texto.

En la misma línea, pero desde un marco teórico diferente, otros autores se refieren a los marcadores u operadores discursivos como a las frases o palabras cuyo fin es focalizar la atención del interlocutor en un tipo de conexión entre el enunciado posterior y el contexto discursivo inmediato (Redeker, 1991). Para Blakemore (2002) los conectores discursivos contienen un significado de procesamiento (no de representación) y guían las inferencias: restringen el contexto pertinente para una inferencia y ayudan a procesar la información.

Para Ducrot (1980) los operadores o conectores argumentativos son una suerte de semáforos que señalizan el rumbo informativo y argumentativo, al igual que el tono del mensaje. Los enunciados orientan el discurso en una dirección determinada (según la intención del autor), favorecen la inferencia de unas conclusiones e impiden otras, y los conectores son elementos lingüísticos que evidencian ese hecho. Por ello, el interlocutor puede inferir de un enunciado el sentido que el hablante busca transmitir. Los conectores son, pues, instrucciones pragmáticas para el lector, son huellas de la coherencia pragmática y temática de un enunciado. En los conectores, se han cristalizado sentidos que hacen posible la coherencia. Para Ducrot, los enunciados están orientados argumentativamente y, por ende, indican la intención argumentativa del interlocutor. Los enunciados “pueden favorecer unas continuaciones del discurso y no otras, así que se puede decir que están orientados argumentativamente en una dirección determinada” (Portolés, 1998, p. 89).

El conector define a quien lo utiliza, y orienta la temática de contenido, tanto idiosincráticamente como culturalmente. La relevancia contextual detrás del uso de un conector depende, en principio, de quien lo aplica y, a su vez, de quien decodifica esa información. Es una dualidad dinámica. Entonces, como usuarios de una lengua, procesar

pertinentemente el mensaje de un enunciado es igual de importante que comunicar conceptos que reflejen fielmente una postura argumentativa respecto de un tema.

Los organizadores textuales o conectores contienen un valor informativo, acción referencial (Bronckart, 2007), y un valor argumentativo. La acción referencial consiste en que un enunciado remite, indefectiblemente, a su enunciador, a otros enunciadores y/o enunciados (citas de autoridad). Determinadas palabras, entre ellas los conectores, adelantan, insinúan la lectura que el autor quiere que el lector realice. El interlocutor ha de reconocer las relaciones de sentido que se dan entre lo dicho y lo implícito, determinado por las formas lingüísticas que conforman el enunciado. El lector en forma diferida también toma esas marcas dialógicas de uso cotidiano en la oralidad para construir sentido. Además, la experiencia lectora brinda herramientas discursivas para recrear esa naturaleza dialógica en la producción escrita. El lector pasa a ser escritor y plasma su voz y postura, con apoyatura en las voces contrapuestas o contraargumentos. El interlocutor o lector, entonces, según el discurso sea oral o escrito, funciona como un nexo entre lo dicho y lo implícito, decodificando palabras (adjetivos, adverbios, verbos, etc.) cargadas de un semantismo propio y distintos grados de aplicabilidad.

En síntesis, los conectores u organizadores textuales son palabras o grupos de palabras que tienen un significado fijo y otro atribuido en el texto (Riestra, 2006). Operan articulando sentidos en la medida en que sintetizan razonamientos lógicos: temporales, de causa, de consecuencia, de inclusión, de exclusión, etc.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica consiste en el estudio de material empírico constituido, en este caso, por artículos de opinión escritos en situación de examen correspondientes a una materia de lengua materna. No se trata de un estudio de casos, sino que, por razones de espacio, presentaremos el análisis de un solo texto de un solo autor-alumno.

La muestra, pues, resulta de una preselección de textos escritos por estudiantes universitarios de primer año, ingresantes al nivel superior. Se ha seleccionado un texto representativo porque presenta organizadores textuales errados y ausencia, sobreabundancia, y repetición de conectores.

El análisis textual ha sido realizado a partir del instrumento didáctico uso-sentido-forma (Riestra, 2006) y del modelo de organización general de los textos que Bronckart (1997/2004) denomina arquitectura textual y que está conformado por tres niveles superpuestos:

- Nivel de los mecanismos de enunciación
- Nivel de la infraestructura
- Nivel de los mecanismos de textualización.

Riestra estableció un trayecto didáctico que permite indagar acerca de la coherencia de los textos, y que ha sido implementado tanto en el dictado de las clases como en trabajos de investigación (Riestra y Goicoechea, 2022, Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014, Goicoechea, 2013). Consiste en tener en cuenta los datos relativos al:

- Uso social, es decir, al contexto social en que es producido el texto, como ámbito de pertinencia del autor, institución social, finalidad, etc.
- Sentido, o sea al desarrollo del tema
- Forma, es decir, las construcciones sintácticas, entre otros.

Tanto la forma como el tratamiento del tema están fuertemente determinados por el uso: “primero se genera la comunicación social (fundada sobre las infraestructuras), en ella se generan la comunicación y la interacción discursiva y, finalmente, esta generación se refleja en el cambio de las formas de la lengua” (Riestra, et al, 2014: 58).

A continuación, se mostrarán los momentos en los que se quiebra la línea argumentativa del texto seleccionado. Los datos revelan que las dificultades afectan al nivel de los mecanismos de textualización, particularmente por errores de precisión léxica, lo que dificulta la construcción de las relaciones anafóricas y de la progresión temática.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Se trata de descubrir el razonamiento realizado por el estudiante. Se señalan los errores y a partir de ellos, se plantea el razonamiento en el que las docentes han basado la “corrección”.

4.1 Descripción del texto analizado

Respecto del uso, el artículo de opinión responde a la siguiente consigna: “Escribir un artículo de opinión sobre un tema de actualidad que conozcas; incluir varios argumentos, uno de ellos de autoridad, es decir, una cita del texto leído”. Fue realizado en el marco de una materia de primer año por un estudiante universitario sobre un tema de libre elección.

Respecto del sentido, trata sobre las lenguas y la identidad cultural. A lo largo de varios párrafos, el estudiante construye la línea argumentativa acerca de la necesidad de impulsar la lengua mapuche para preservar la identidad y cultura de un pueblo que, actualmente, es posible ubicar en dos países: Chile y Argentina.

En cuanto a la arquitectura textual y respecto de los mecanismos de enunciación, el artículo ha sido escrito en voz neutra, únicamente en dos ocasiones aparece la voz del estudiante, al presentar el tema y al final del texto para reforzar la tesis (ver Anexo I). Además, introduce dos citas. Es decir, trata de articular la voz neutra del texto con voces

segundas (Bronckart, 1997/2004): la de un especialista en temas educativos, Antonio M. Battro, y la voz social constituida por un lema mapuche.

La secuencia argumentativa (Adam, 1992) organiza el texto desde el punto de vista de la infraestructura. De allí, serían evidentes la tesis del estudiante, los argumentos y el refuerzo de la tesis. Tanto el primer párrafo como en el último son momentos muy significativos, porque corresponden a dos fases fundamentales de la secuencia argumentativa. En el primero el estudiante presenta el tema y su posición personal sobre la problemática -premisa o tesis-, y en el último, refuerza su tesis y finaliza el texto.

Respecto del nivel de los mecanismos de textualización, a continuación, se muestran los logros y los errores. Los últimos, generalmente, son de carácter sintáctico, aunque se documenta un error conceptual.

4.2 Mecanismos de textualización

Aunque el artículo de opinión está organizado en siete párrafos (ver Anexo I), los párrafos tercero y cuarto deberían constituir un único párrafo. Lo mismo sucede con los párrafos sexto y séptimo. Ambos casos manifiestan la dificultad del estudiante para introducir citas (voces segundas).

El primer párrafo es un enunciado coherente, pese a presentar un error conceptual (“leer y escribir un idioma”) y no incluir conectores que orienten la argumentación y anticipen la postura del estudiante respecto del tema (ver Anexo I). Los párrafos tercero y cuarto comienzan con sendos organizadores textuales (subrayados) con los que se intenta avanzar en el desarrollo del tema y elaborar argumentos:

Sobre esto, Antonio M. Battro escribe: “Mantener o no la lengua familiar en una cultura extraña es una cuestión central y para muchos inmigrantes, se trata de una decisión que trasciende las necesidades prácticas del día a día y se adentra en el valor espiritual y hasta religioso de la lengua” (Battro, “El nene bilingüe”, 2012).

Las (sic) importancia de esta cita se encuentra en el valor que le dan las culturas a la lengua, y si hablamos del pueblo Mapuche que ha sido expulsado de su territorio, exterminado y convertido en “extranjeros” en su propio suelo, el Mapuzungun supone una herramienta de resistencia, una forma de mantener su tradición oral, su historia.

Consideramos que la elección de “Sobre esto” para introducir la cita bibliográfica constituye un error pues no hay relación entre la problemática a la que refiere Battro y la situación del pueblo mapuche descrita en el párrafo anterior: “la continuidad de su identidad cultural frente a las décadas de etnocidio llevadas adelante por el Estado (sic) argentino y chileno”. Además, el organizador textual, “La importancia (sic) de la cita”, no es apropiado y revela poca habilidad por parte del estudiante para expresar transiciones pertinentes y

alineadas a su tesis. Ninguno de los dos organizadores textuales comentados funciona en el texto.

No obstante, consideramos que la cita elegida puede servir para construir la argumentación que el estudiante parece querer realizar, si se realizan cambios y se subsanan las imprecisiones léxicas. Es decir, el análisis nos lleva a considerar que las inferencias establecidas por el alumno son correctas y que, únicamente, hay que cambiar los conectores. El siguiente esquema muestra que la conclusión (c) se desprende de las premisas anteriores:

- a) el valor que le dan las culturas a la lengua
- b) si hablamos del pueblo Mapuche que ha sido expulsado de su territorio, exterminado y convertido en “extranjeros” en su propio suelo
- c) el Mapuzungun supone una herramienta de resistencia, una forma de mantener su tradición oral, su historia.

En consecuencia, consideramos que hay que guiar al estudiante para que elija con precisión los términos lingüísticos adecuados al sentido lógico de las problemáticas que se plantean tanto en la cita de Battro (la migración) como en su texto (la negación y el exterminio). A partir del proceso argumentativo que suponemos habría realizado el alumno, planteamos como propuesta de enseñanza, el siguiente enunciado:

En tal sentido y considerando el valor que las culturas le dan a la lengua propia, particularmente si hablamos del pueblo Mapuche que ha sido expulsado de su territorio, exterminado y convertido en “extranjeros” en su propio suelo, el Mapuzungun supone una herramienta de resistencia, una forma de mantener su tradición oral, su historia.

Una dificultad similar al momento de introducir una voz social se observa en los dos últimos párrafos (el sexto y el séptimo). Como en el caso anterior, hay un error de puntuación pues deberían constituir un único párrafo, pero sobre todo no se logra establecer una relación entre la cita y el texto propio. Además, consideramos un rasgo de la oralidad la presencia del organizador textual “Sobre aquel lema”:

“¡El pueblo Mapuche vive! ¡La lucha sigue y sigue!”, es el lema que acompaña a la campaña en reclamo del “wallmapu” y su historia. (*sic*)

Sobre aquel (*sic*) lema me expreso a favor, pero (*sic*) también lo evoco como un despertar de la conciencia colectiva. El pueblo Mapuche está llamando no solamente a su gente, sino también a todas aquellas (*sic*) culturas, a defender su identidad y también (*sic*) una de sus expresiones, la lengua.

En este caso, se documentan varios errores de precisión léxica, a saber: el conector “pero”, los determinantes indefinidos: “aquel” y “aquellas culturas” y el adverbio “también”. Para la corrección y enseñanza, suponemos el siguiente razonamiento por parte del estudiante:

- a) Lema (El pueblo Mapuche vive)
- b) me expreso a favor (del lema)
- c) pero lo evoco como un despertar de la conciencia colectiva
- d) El pueblo Mapuche está llamando no solo a su gente sino también a otras culturas
- c) (El pueblo Mapuche está llamando) a defender su identidad y su lengua

Consideramos que la línea argumentativa se quiebra por la utilización de la conjunción adversativa “pero” (en su lugar correspondería la conjunción “y”) y por la presencia de implícitos. Al respecto, un dato importante que conocemos las profesoras es que el estudiante no es mapuche.

Entonces, el análisis muestra la relación de sentido entre a), b) y lo que consideramos dos conclusiones d) y c). Pero la inferencia no está explicitada debido a la ausencia de conectores. Al estudiante le propondríamos la siguiente relación:

- a) Lema (El pueblo Mapuche vive)
- b) me expreso a favor (del lema)
- c) porque evoca en mi un despertar de la conciencia colectiva
- d) dado que yo no soy mapuche, esto es la prueba de que el pueblo Mapuche está llamando no solo a su gente sino también a otras culturas a defender la identidad y la lengua,

que daría lugar al siguiente enunciado:

“¡El pueblo Mapuche vive! ¡La lucha sigue y sigue!”, es el lema que acompaña la campaña en reclamo del “wallmapu” y su historia. Me expreso a favor de él, porque me permite evocar el despertar de la conciencia colectiva. Dado que yo no soy de origen mapuche, este sentimiento es la prueba de que el pueblo Mapuche está llamando no solamente a su gente, sino también otras culturas a defender la identidad y la lengua.

Mencionamos la reiteración del conector “también” que, aunque en un caso, su empleo no es totalmente incorrecto, es un rasgo de la lengua oral y coloquial que no puede aceptarse en un texto escrito ni en la oralidad formal propia del aula.

En suma, aunque por momentos la argumentación parece estar lograda, los organizadores textuales que, en general, utiliza son propios de la oralidad y algunos conectores errados: la conjunción y los determinantes.

5. DISCUSIÓN: RELACIÓN ENTRE EL USO, EL SENTIDO Y LA FORMA

A partir del conocimiento sobre el contexto en el que tiene lugar la problemática mapuche (uso), hemos tratado de captar el sentido del texto estudiado y hemos analizado la forma, es decir, el modo en que el estudiante construye los argumentos. En otras palabras, hemos analizado la relación entre el sentido y las diferentes formas de expresar con coherencia los argumentos desplegados en el artículo de opinión.

Hemos tratado de comprender algunas de las operaciones lógicas que un hablante conocedor de la situación de la lengua mapuzungun podría realizar y, en función de ello (el conocimiento compartido de dicha problemática), hemos estudiado las inferencias que el estudiante no ha sido capaz de construir. Como se ha mencionado anteriormente, en el primer párrafo, la ausencia de conectores y organizadores textuales hace que el lector, conocedor del tema, tenga que inferir las relaciones lógicas de consecuencia (*por lo tanto, de ello*) y de causa (*porque*) que se desprenden de las proposiciones escritas por el alumno.

En el primer párrafo se plantea lo siguiente:

- a) la identidad es un tesoro que esconden los idiomas
- b) La importancia social y cultural que implica poder hablar, leer y escribir un (sic) idioma (sic), para una cultura
- c) (...) recae (sic) en la posibilidad de que ésta se mantenga viva

Consideramos que son varias las formas de construir sentido coherente en torno a las ideas anteriores, creando una relación de consecuencia entre a) y b) y una relación de causa entre b) y c) que daría lugar a el siguiente enunciado:

La identidad es un tesoro que esconden los idiomas, por lo tanto, social y culturalmente, para una cultura es muy importante hablar, leer y escribir en su idioma, porque es la única posibilidad de que ésta [la cultura] se mantenga viva.

Otra forma posible de construir el argumento anterior (que puede ser utilizada para explicar la argumentación) sería:

- a) Existe un tesoro que esconden los idiomas, el de la identidad
- b) la importancia social y cultural que implica poder hablar, leer y escribir en su idioma, para una cultura
- c) (...) reside en la posibilidad de que una cultura se mantenga viva

La textualización quedaría así:

Existe un tesoro que esconden los idiomas, el de la identidad. En consecuencia, la importancia social y cultural que para una cultura implica poder hablar, leer y escribir en su propio idioma consiste en la posibilidad de que una cultura se mantenga viva.

Si bien es posible continuar parafraseando el argumento, consideramos que lo expuesto muestra distintas formas de desarrollar la línea argumentativa del texto. En efecto, la tarea de corregir implica tratar de comprender el pensamiento del estudiante para, de ser necesario, guiarlo en las operaciones de lenguaje que le permitan construir un sentido coherente en un contexto cultural compartido. Releer y corregir un texto implica poner en entredicho las formas morfosintácticas empleadas, es decir, los mecanismos de textualización. Del repertorio de elementos lingüísticos de una lengua, es necesario escoger las formas y realizar las combinaciones adecuadas al sentido que se quiere expresar. Para lograrlo, es preciso tener acceso a la lectura de un repertorio de textos y mostrar a los estudiantes distintas formas de expresar e introducir argumentos en una lengua. Ello permitirá a los hablantes discriminar cuáles son las formas y los usos socialmente acertados en un ámbito determinado, según se trate de la lengua escrita o del habla oral.

6. PROPUESTA PARA TRABAJAR LOS CONECTORES

A continuación, comentaremos el tipo de ejercitación que como docentes nos planteamos y en nuestras clases realizamos. No se expondrá el detalle de los ejercicios ni las consignas.

A partir de la lectura de un artículo periodístico (ver Anexo II), se propone la realización de una serie de ejercicios con el fin de guiar y favorecer la comprensión.

En primer lugar, se solicita reponer el contexto en el que fue producido el texto (uso). Al respecto, el texto contiene organizadores textuales (y otros elementos lingüísticos) que reflejan la relación entre el contenido (sentido) y la situación comunicativa (uso): *Esta semana*, etc. Luego, se trabajan cuestiones léxicas. Y, finalmente, los organizadores textuales con los que se inician los párrafos (relaciones anafóricas) y otros elementos lingüísticos, particularmente conectores, que ponen en evidencia el orden en el que se exponen los datos y la progresión temática: *Históricamente*, *Superada*, *en parte*, *esta fase...*, *Sin embargo...*

Consideramos que el uso y el sentido son ejes fundamentales en un texto. Por ello, para asegurar la comprensión se seleccionaron sintagmas cuyo significado es muy probable que nuestros estudiantes desconozcan o puedan generarles confusión. Todo ello con el fin de trabajar el sentido de determinadas palabras y grupos de palabras para evaluar su aplicabilidad en el texto. Así, el estudiante podrá tomar conciencia de los distintos sentidos que un mismo término puede tomar en un texto: *fue resistida por*, *se resistió al uso*,

resistieron. Podrá reparar en términos que presentan una grafía muy parecida, pero tienen significados diferentes: *la mediación tecnológica* o el *aprendizaje mediado* frente a *formas de mediatización*; *la disposición tecnológica* frente a *alta disponibilidad*, etc.

Además, se muestran los conectores discursivos que en función de las modalizaciones que los complementan, aumentan o restringen el sentido de las frases nominales y adjetivales que los acompañan: *Sin embargo, está claro que...*, *Sin embargo, parece ser al revés...*, *aunque sin olvidar que...*. Se trata de poner en evidencia la relación de sentido entre las palabras, por ejemplo, el papel de refuerzo que supone la locución *al revés* en el caso mencionado. Trabajar con las palabras a partir del sentido de un texto redundará en un reconocimiento más certero y veloz del sentido lógico de un conector y sus sinónimos, tanto a la hora de decodificar en la lectura o codificar en la escritura.

Para mostrar el orden en que son presentados los datos y las relaciones entre ellos, o sea, el procedimiento con el que quien escribe elabora inferencias y conclusiones para construir argumentos, proponemos trabajar con el siguiente ejemplo:

- a) “cada vez más, el escenario laboral demanda competencias específicas vinculadas [...] al dominio de ciertas plataformas”
- b) “en la universidad los alumnos deberían tener como diferencial la posibilidad de tener contacto con la tecnología que luego utilizan fuera de las aulas.”
- c) “Sin embargo, está claro que la tecnología per se no garantiza absolutamente nada”
- d) Es necesario, para garantizar esos procesos [enseñanza y aprendizaje], no descuidar la imbricación entre las tecnologías, los procesos pedagógicos y el campo disciplinar”

Un ejercicio interesante pedir al alumnado que refute un argumento presente en el texto, por ejemplo:

- a) “Un aula con alta disposición tecnológica genera inclusión”
- b) “Los trabajos demandan cada vez más el manejo de tecnología [...]
- c) “Por ese motivo es que un aula sin tecnología está segregando y excluyendo”

Mediante el trabajo con el alumno, se graficarán nuevas relaciones (de finalidad, por ejemplo) que, en general, no aparecen en sus textos. El enfoque didáctico girará en torno a la repetición, la precisión léxica y la sintaxis (preposiciones y conjunciones), aspectos que problematizan la escritura del alumno.

7. CONCLUSIONES

Con el estudio de la línea argumentativa y las relaciones de sentido que un estudiante ha tratado de construir en un texto del género artículo de opinión, se ha tratado de poner en evidencia las dificultades concretas a las que nos enfrentamos los docentes al momento de enseñar escritura.

Se ha demostrado que, generalmente, el texto pierde la coherencia debido a lo que denominamos problema de precisión léxica, aspecto que afecta al nivel de los mecanismos de textualización, es decir, a la conexión entre las proposiciones y/o entre los párrafos de un texto. Concretamente, se ha documentado el empleo de términos (verbos, conjunciones y locuciones adverbiales) con un significado distinto al que la línea argumental requiere, además de la ausencia y empleo errado de organizadores textuales o conectores con los que los estudiantes trataban de construir las inferencias necesarias para la elaboración de argumentos.

En consecuencia, es preciso enseñar a construir argumentos, es decir, a establecer inferencias entre los datos (a, b, c y d) para lo cual los docentes debemos dar a conocer un amplio repertorio de elementos lingüísticos y proponer ejercitaciones para que el alumno desarrolle la capacidad de gestionarlos. En otras palabras, para que el estudiante pueda elegir los que expresen una relación lógica y posible entre los datos desarrollados y que, además, se ajusten al sentido que quiere expresar y a la línea argumentativa que va construyendo en su propio texto.

Por tanto, estos aspectos deben ser contenido a enseñar y ejercitar en las clases de Lengua. Hay que mostrar la secuencia argumentativa de los textos de opinión que se leen en clase, es decir, evidenciar el entramado argumentativo y cómo se construyen los argumentos. Es una herramienta muy eficaz para comprender e interpretar los textos periodísticos y los discursos de nuestros gobernantes que, además, permite pensar y monitorear el sentido que se quiere construir en los textos propios. Es preciso proveer de un repertorio amplio de recursos lingüísticos y del conocimiento suficiente para reflexionar sobre su uso en un texto o situación comunicativa concreta. De este modo, las inferencias que realicen los alumnos van a resultar claras y ganarán fluidez para identificar y localizar con precisión la hipótesis, las conclusiones y las inferencias en el texto. Respecto de la escritura, las fórmulas que replicará el alumno no corresponderán al lenguaje cotidiano propio de un intercambio oral en el que los marcadores discursivos suplen la información que se da por entendida en un contexto de habla dialogal no mediada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Nathan.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- Bronckart, J. P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Ducrot, O. (1980). *Analyses Pragmatiques. Communications*. Minuit.
- Ducrot, O. (1980). *Analyses Pragmatiques. Communications*. Minuit.
- García Mejía, K. P. y Alarcón Neve, L. J. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262.
- García Mejía, K. P. y Alarcón Neve, L. J. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262.
- Goicoechea, M. V. (2013). Cómo trabajar la lectura y la escritura con alumnos ingresantes a la universidad [CD]. En D. Riestra, S. M. Tapia y M. V. Goicoechea (Comps.). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 526-542). E-book Ediciones GEISE.
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 20, 141-170.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, 29, 39-72.
- Ribas Seix, T., Rodríguez Gonzalo, C. y Durán, C. (2020). El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales. *Indagatio Didactica*, 12(2), 33-54. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17436>
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Novedades Educativas.
- Riestra, D., Goicoechea, M. V. y Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de lengua y literatura*. NoveducLibros.
- Riestra, D. y Goicoechea, M. V. (Comps.) (2022). *Los modelos teóricos y los modelos didácticos en las propuestas de enseñanza de lenguas y literaturas*. Editorial de la URNR.
- Rodríguez Hernández, B. A. (2020). Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e834. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.834

- Rodríguez Hernández, B. A. y García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 249-265.
- Schneuwly, B. Rosat, M. C. y Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue Française*, 81, 40-58.

ANEXO 1

Actividad de Escritura

Consigna: Escribir un artículo de opinión sobre un tema de actualidad que conozcas; incluir varios argumentos, uno de ellos de autoridad, es decir, una cita del texto leído.

(El estudiante presentó el texto sin título)

Existe un “tesoro que esconden los idiomas”, el de la identidad. La importancia social y cultural que implica poder hablar, leer y escribir un idioma, para una cultura recae en la posibilidad de que esta se mantenga viva.

La enseñanza del Mapuzungun, idioma de la “gente de la tierra”, es una estrategia de resistencia llevada adelante por varios colectivos sociales del pueblo Mapuche y que tiene como fin la continuidad de su identidad cultural frente a las décadas de etnocidio llevadas adelante por el Estado argentino y chileno.

Sobre esto, Antonio M. Battro escribe: “Mantener o no la lengua familiar en una cultura extraña es una cuestión central y para muchos inmigrantes, se trata de una decisión que trasciende las necesidades prácticas del día a día y se adentra en el valor espiritual y hasta religioso de la lengua” (Battro, “El nene bilingüe”, 2012).

La importancia de esta cita se encuentra en el valor que le dan las culturas a la lengua, y si hablamos del pueblo Mapuche que ha sido expulsado de su territorio, exterminado y convertido en “extranjeros” en su propio suelo, el Mapuzungun supone una herramienta de resistencia, una forma de mantener su tradición oral, su historia.

Por otra parte, el colectivo Mapuche hace manifiesto su interés por que su cultura deje de ser invisibilizada y consideran que la enseñanza de su idioma e historia en espacios comunes facilitaría ese proceso. **En ese sentido**, evidencian la importancia de la lengua como reflejo de la identidad, como facilitador del conocimiento, como construcción colectiva, como mecanismo de inclusión e incluso protección.

“¡El pueblo Mapuche vive! ¡La lucha sigue y sigue!”, es el lema que acompaña a la campaña en reclamo del “wallmapu” y su historia.

Sobre aquel lema me expreso a favor, pero también lo evoco como un despertar de la conciencia colectiva. El pueblo Mapuche está llamando no solamente a su gente, sino también a todas aquellas culturas, a defender su identidad y también una de sus expresiones, la lengua.

ANEXO II: Texto mencionado en la propuesta de enseñanza

Cuando la tecnología potencia la educación

La importancia del uso de las TICs dentro del aula para favorecer la calidad de la enseñanza. Metodología e innovación que complementan al docente y benefician a los estudiantes.

Por Francisco Arri Adelanto

Director del Área de Educación Universidad del Salvador.

(Fuente www.perfil.com).

Esta semana se inaugurará en la Universidad del Salvador un aula especialmente diseñada con pizarras digitales y sistema para videoconferencias. La educación superior está constantemente planteándose cuál es el vínculo que mantiene con *la mediación tecnológica*.

Históricamente, la aparición de nuevas interfaces o dispositivos dentro del aula *fue resistida por* las instituciones escolares, tal como lo subraya la pedagoga argentina Emilia Ferreiro, quien recuerda que la educación formal *se resistió al uso* de lapiceras, calculadoras y máquinas de escribir. Muchas veces, escuelas y educadores *que “resistieron”* la digitalización olvidaron que el aula está repleta de tecnologías: desde un cuaderno, un banco o una pizarra hasta la más compleja y la más radical: la escritura.

Superada, en parte, ya esta fase de disputa entre la conveniencia de su uso y las posiciones más críticas *al respecto*, la mirada desde la universidad agrega al debate sobre lo digital la igualdad de oportunidades para el estudiante, la preparación para las herramientas que requiere el mercado laboral y la discusión respecto de los oficios de ser docente y de ser alumno en el nuevo contexto.

La tecnología, el aula y el trabajo

“Un aula con alta *disposición tecnológica* genera inclusión. Los trabajos demandan cada vez más el manejo de tecnología en sus diferentes versiones. Por este motivo es que un aula sin tecnología está segregando y excluyendo”, asegura la especialista en educación Alejandra Scialabba. Es que, cada vez más, el escenario laboral *demanda competencias específicas vinculadas no sólo* al dominio de ciertas plataformas, sino a la comprensión de *fenómenos relacionados al* manejo de datos, el chequeo de la información y la búsqueda. Eso es lo que destaca desde el periodismo Germán Angeli, quien como editor general del sitio web del canal noticias TN asegura que, en la universidad, los alumnos deberían *tener como diferencial* la posibilidad de tener contacto con la tecnología que luego utilizarán fuera de las aulas.

Sin embargo, está claro que la tecnología digital per se no garantiza absolutamente nada y que una *alta disponibilidad* no siempre va de la mano de que la finalidad del acto educativo se cumpla. Fernando Avendaño (docente, investigador y director de la Maestría en Educación Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario) sostiene al respecto que “las TIC por

sí mismas no resuelven mágicamente el problema de la enseñanza y del aprendizaje. Es necesario, para garantizar esos procesos, no descuidar *la imbricación entre* las tecnologías, los procesos pedagógicos y el campo disciplinar. Cuando no se ejerce vigilancia epistemológica al respecto, se puede caer en usos de tecnología forzados o sin sentido, en el descuido de los contenidos producto de la *tecnofilia*".

Los docentes y sus desafíos

Estas miradas dejan traslucir claramente que quienes le abren la puerta del aula a la tecnología son los propios profesores, que de a poco van transformándose en facilitadores y en donde los modelos pedagógicos unidireccionales, que tradicionalmente caracterizaron la enseñanza universitaria, vayan dejando lugar a *modos interactivos, dialógicos y colaborativos*. A través de *buscadores académicos, repositorio de revistas* y tesis, *gestores de citas* y redes sociales exclusivas para la difusión de papers y textos científicos (indispensables para el desarrollo de la educación universitaria), la tecnología digital ha logrado superpoblar de información y datos los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, y ello puede ser un problema o una gran oportunidad.

En ese sentido, es clave el rol del docente, asegura Francisco Albarello, profesor e investigador en tecnologías digitales de las universidades Austral, Del Salvador y Nacional de San Martín. Para Albarello, el profesor puede "identificar, validar, clasificar y comparar la información disponible para transformarla en conocimiento, aunque esto requiere del docente la necesidad de ser experto en su tema y de desarrollar competencias de investigación para poder acompañar a sus alumnos en ese camino". El uso de las TIC en el aula también pone en debate la formación docente. Fernando Avendaño (autor del libro *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*, editado por Homo Sapiens) asegura que es importante que los futuros profesores "se preparen para enseñar con tecnologías haciendo tecnología" y que, en su formación, "puedan proponer *aplicaciones adecuadas* que den respuesta a las necesidades de *contextos específicos*".

El oficio de ser alumno

Así se refiere el investigador Philippe Perrenoud a las tareas y habilidades que adquiere (y que tiene que aprender) un estudiante en el transcurso de su escolarización. Las nuevas *formas de mediatización* inciden de manera decisiva en este nuevo escenario que se complejiza, dado que crean un *cierto espejismo*. Para Francisco Albarello, "a partir de la disponibilidad y el acceso ubicuo, las tecnologías crean la idea de que aprender no requiere esfuerzo". Sin embargo, parece ser al revés: debe buscarse un esfuerzo adicional por salir de esa comodidad, asegura el investigador y docente, "para desarrollar competencias de lectura, validación, búsqueda y chequeo de información". Este contexto hace que el estudiante también tome por sí mismo la responsabilidad de ser el centro y por eso "debe ser capaz de mantener una alta motivación y tener un alto sentido de autoevaluación crítica, que le permita *identificar por sí mismo inconvenientes o errores* en su proceso formativo", tal como sostiene Fernando Avendaño.

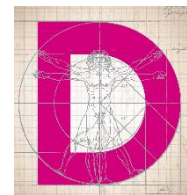
En este sentido, es importante valorar la trascendencia que las instituciones de educación superior le otorguen a los procesos de enseñanza y *aprendizaje mediados por tecnologías digitales* aunque sin olvidar que docente y alumno siguen siendo los protagonistas de esos procesos. De última generación en USAL, *en este entramado*, en donde *se conjugan* las expectativas de los estudiantes, los requerimientos laborales, el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico y la labor docente, la Fundación Nínawa Daher (que recuerda la memoria de la abogada y periodista) ha creado en la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad del Salvador un aula de alta tecnología, a través de una propuesta al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. La idea es que esta sala sea “un centro de formación continua al alcance de todos, donde los recursos económicos no sean una variante de decisión en el deseo de estudiar”, asegura Alicia Daher, presidenta de la Fundación. El laboratorio de Tecnología y Medios, que será inaugurado el próximo martes 13 de junio, cuenta con recursos tecnológicos de última generación: entre ellos computadoras Mac, pizarras digitales de 65 pulgadas y sistema Polycom para videoconferencias.

Digilec 9 (2022), pp. 140-161

Fecha de recepción: 14/06/2022

Fecha de aceptación: 19/07/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9155>



e-ISSN: 2386-6691

PRODUCCIÓN FÍLMICA, GÉNERO, LITERATURA Y TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL DIDÁCTICA (TAD) PARA EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS (AICLE)

**FILM PRODUCTION, GENDER, LITERATURE AND DIDACTIC
AUDIOVISUAL TRANSLATION (DAT) FOR CONTENTS AND
LANGUAGES INTEGRATED LEARNING (CLIL)**

Antonio Jesús TINEDO-RODRÍGUEZ*

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3212>

Resumen

Un mundo globalizado, cambiante e interconectado requiere ciudadanos multilingües y multiculturales que sepan manejarse en diferentes situaciones. La formación de dicha ciudadanía necesita propuestas educativas rigurosas e innovadoras que estén al servicio de las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Teniendo en cuenta la elevada exposición a productos audiovisuales y la motivación y el interés que dichos productos suscitan es necesario explorar las diferentes posibilidades para la inclusión de los mismos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El análisis fílmico es una opción con un largo recorrido, y en las últimas décadas ha tenido lugar un inusitado auge de la Traducción Audiovisual Didáctica, materializado a en proyecto como PluriTAV, ClipFlair o TRADILEX. El objetivo de esta propuesta es explorar la escalabilidad de la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) para comprobar su compatibilidad con la producción audiovisual, los estudios fílmicos, la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y el enfoque IFSyC (Inglés con Fines Sociales y de Cooperación) para el tratamiento de contenidos transversales. Para ello se ha producido un vídeo en el seno del Proyecto I+D+i TRADILEX (La TRaducción Audiovisual como

* Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Paseo de la Senda del Rey nº 7. 28040 Madrid. Email: ajtinedo@flog.uned.es. El autor es beneficiario de un contrato predoctoral UNED-Santander. Este trabajo se ha desarrollado en el seno del Proyecto I+D+i TRADILEX (PID2019-107362GA-I00), financiado por Agencia Estatal de Investigación PID2019-107362GA-I00/AEI/10.13039/501100011033.

recurso Didáctico en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras) (2020-2023) que ha servido como base para diseñar una unidad didáctica. Este vídeo versa sobre las desigualdades de género a lo largo de la historia y se basa en *A Room of One's Own* de Virginia Woolf. A modo de conclusión, la TAD muestra una alta compatibilidad con la metodología AICLE y el enfoque IFSyC es de gran interés para trabajar contenidos transversales en el aula de lenguas extranjeras.

Palabras clave: traducción audiovisual didáctica; AICLE; enseñanza de lenguas; estudios de género; estudios fílmicos

Abstract

A globalized, changing, and interconnected world needs multilingual and multicultural citizens who know how to deal with different situations. Teaching for the 21st century citizenship requires rigorous and innovative educational proposals that meets the needs of our society. Taking into account the high exposure to audiovisual products and the motivation and interest that these products arouse, it is necessary to explore the different possibilities for their inclusion in the teaching-learning processes. Film analysis is an option with an important tradition, and in the last few decades there has been an exponential growth of research on Didactic Audiovisual Translation. Projects such as PluriTAV, ClipFlair or TRADILEX are clear examples of this growing interest on this field. The objective of this proposal is to explore the scalability of Didactic Audiovisual Translation (DAT) by checking its compatibility with Audiovisual Production, Film Studies, the CLIL methodology (Content Language Integrated Learning) and the ESoP (English for Social Purposes of Cooperation) approach. Social and Cooperation) which serves as a basis for the inclusion of transversal contents. To do so, a video has been produced within the TRADILEX project. This video has served as the basis for designing a teaching unit. This video is about gender inequalities throughout history and is based on *A Room of One's Own* by Virginia Woolf. To conclude, the DAT shows a high compatibility with the CLIL methodology and the ESoP approach is of great interest to work on transversal contents in the foreign language classroom.

Keywords: didactic audiovisual translation; CLIL; language learning; gender studies; film studies

1. INTRODUCCIÓN

Un mundo cambiante e intercultural requiere constantes innovaciones educativas que satisfagan las necesidades de la sociedad del primer cuarto del siglo XXI. En este sentido, es importante destacar como surgen nuevos conceptos para contextualizar la enseñanza de lenguas y para crear aprendizajes significativos. Un claro ejemplo es 'Inglés con Fines Sociales y Cooperación' (IFSyC), un término acuñado por Huertas y Gómez-Parra (2018) que se define como:

el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en cualquier ámbito de la vida, donde además de adquirir o reforzar las competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua, se pongan de relieve factores clave relacionados con la concienciación social, los valores cívicos y la cooperación (p. 11).

Igualmente, además de la necesidad de tratar temas con impacto social para promover la conciencia social y conductas cívicas, hay que tener presente el elevado consumo de materiales audiovisuales que existe en las sociedades occidentales. Según la consultora Barlovento Comunicación (2021), el grupo de edad comprendido entre los dieciocho y los veinticuatro años consumió un promedio de 180 minutos diarios de contenidos audiovisuales en octubre de 2021, mientras que en la horquilla de edad comprendida entre los veinticinco y los cuarenta y cuatro años la cantidad diaria de tiempo dedicada al consumo de productos audiovisuales asciende a 230 minutos diarios. Se puede inferir que existe una predisposición positiva por parte de la ciudadanía al consumo de productos audiovisuales, y cabe preguntarse qué lugar podrían tener estos materiales en la didáctica de lenguas extranjeras.

En este sentido, existen numerosas propuestas y estudios que demuestran la relevancia del uso de material audiovisual en la enseñanza en general, y en la enseñanza de idiomas en particular. Herrero et al. (2017) formulan una propuesta didáctica basada en el análisis fílmico y en la traducción audiovisual en modalidades de accesibilidad (audiodescripción y subtítulos para personas sordas); de este estudio se obtienen datos de gran interés pues la propuesta didáctica mejora los conocimientos sobre cine y accesibilidad de los participantes. En esa línea, Talaván et al. (2022) demuestran el potencial didáctico de las modalidades de audiodescripción y de subtítulos para personas sordas en el proyecto de innovación docente AUDIOSIUB¹ de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Lo más relevante es que los participantes desarrollaban sus destrezas lingüísticas a la vez que hacían productos audiovisuales accesibles en línea y de forma colaborativa. Además, adquirieron conciencia sobre accesibilidad.

Por otro lado, existen numerosos estudios que se centran exclusivamente en la forma en la que las tareas de Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) tienen un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Talaván (2013) lleva a cabo

¹ AUDIOSUB es un acrónimo de Audio descripción y subtitulación para sordos: la accesibilidad audiovisual al servicio del aprendizaje de lenguas.

un detallado estudio con una propuesta meticulosa en la que muestra cómo preparar tareas de subtítulos activa para el aula de lenguas extranjeras y la efectividad que tienen este tipo de tareas en el alumnado. Por otro lado, estudios como el de Talaván y Ávila-Cabrera (2015) muestran que la combinación de modalidades como el doblaje y la subtítulos tienen resultados prometedores en la mejora de destrezas productivas (producción oral y escrita) y en la mejora de competencias traductológicas. En esa línea de investigación, Talaván y Lertola (2016) demuestran que las tareas basadas en audiodescripción suponen una mejora sustancial de la producción oral en entornos virtuales. Talaván y Costal (2017) se centran en el potencial del doblaje intralingüístico para la mejora de la producción oral en el proyecto iDub. Talaván y Rodríguez-Arancón (2018) se centran en el estudio de las voces superpuestas y demuestran el potencial que tienen este tipo de tareas para la mejora de la producción oral y escrita. En lo que respecta a voces superpuestas, cabe reseñar que Talaván (2021) sienta las bases para el diseño de tareas de voces superpuestas.

Son Talaván y Lertola (2022) quienes consolidan una estructura para las unidades didácticas basadas en Traducción Audiovisual (TAV) y quienes, a partir de estudios como los señalados anteriormente y de la experiencia en el Proyecto I+D+i TRADILEX², diseñan una estructura y secuenciación óptimas de dichas unidades didácticas. Por un lado, las unidades didácticas han de contener cuatro secciones:

- a) *Warm-up*: se trata de una fase de toma de contacto en la que se deberá proporcionar al alumnado una práctica previa con vocabulario, estructuras y textos en diferentes formatos de forma que cuando llegue el momento de trabajar con el vídeo que se ha de traducir, haya cierto grado de familiaridad con los contenidos.
- b) *Video viewing*: esta segunda fase consiste en un visionado activo de un fragmento de aproximadamente dos minutos del vídeo con el que se va a trabajar en la tercera sección. Para ello, se han de formular preguntas que promuevan la reflexión y el pensamiento crítico.
- c) *AVT Task*: esta tercera fase es el eje principal de la unidad didáctica, pues es en la que el alumnado deberá llevar a cabo una traducción del texto en una o varias modalidades de traducción audiovisual: subtítulo, doblaje, voces superpuestas, audiodescripción o subtítulos para personas sordas (SpS). Las autoras recomiendan que el fragmento seleccionado dure un minuto.
- d) *Post-AVT Task*: se trata de una tarea en la que el alumnado ha de consolidar lo aprendido. Las autoras recomiendan ejercicios de producción oral o producción escrita en la que el alumnado pueda poner en práctica todo lo aprendido de forma contextualizada en armonía con la temática del vídeo.

Por otro lado, Talaván y Lertola (2022) señalan que se pueden secuenciar las unidades didácticas de dos formas diferentes:

² El Proyecto I+D+i TRADILEX (2020-2023) es un proyecto nacional financiado por el Ministerio de Ciencia y Universidades cuya referencia es PID2019-107362GA-I00. Toda la información sobre este proyecto está disponible en la web: <https://tradit.uned.es/>.

- a) En base a una única modalidad: en este caso la propuesta didáctica ha de contener seis unidades didácticas cuya dificultad irá aumentando progresivamente. Las cuatro primeras unidades didácticas han de estar basadas en traducción intralingüística y su dificultad ha de ir creciendo. Las unidades didácticas número tres y cuatro deberán solicitar al alumnado una traducción creativa, es decir, en la que se pueden incluir elementos humorísticos o cambios en la historia. Por otro lado, la quinta unidad didáctica estará basada en traducción directa, mientras que la sexta y última unidad didáctica consistirá en una traducción inversa.
- b) Combinación de modalidades: esta segunda opción se compone de quince unidades didácticas, y contiene tres unidades didácticas de cada modalidad. En base a criterios didácticos y a experiencias previas, las autoras señalan que la secuenciación óptima de modalidades de Traducción Audiovisual es la siguiente: subtítulos, voces superpuestas, doblaje, audiodescripción y subtítulos para personas sordas (SpS).

Investigadoras como Bobadilla-Pérez y Santiago de Carballo (2022) han profundizado en las posibilidades didácticas que tiene esta propuesta de aplicación de Traducción Audiovisual Didáctica en diferentes etapas educativas poniendo el foco en Educación Secundaria, demostrando que es un recurso innovador que no solo está pensado para Educación Superior, sino que tiene cabida en todas las etapas educativas con las oportunas adaptaciones. Además, esta metodología también se ha aplicado en Educación Primaria con muy buena recepción por parte de profesorado y alumnado (Fernández-Costales, 2021a, 2021b).

Esta propuesta que parte del proyecto nacional TRADILEX (<https://tradit.uned.es/>) muestra un desarrollo pedagógico riguroso y sistemático para la enseñanza de lenguas extranjeras a través de productos audiovisuales. En esta línea, tal y como señala de la Torre (2005), el producto audiovisual se puede considerar como un recurso didáctico integrado puesto que tiene una naturaleza interdisciplinar, favorece la interculturalidad, tiene una naturaleza motivadora ya que suele conseguir que el alumnado se implique y preste atención a los contenidos en este formato y es una fuente de creatividad.

El término 'integrado' juega un papel clave, puesto que el producto audiovisual no solo integra elementos auditivos y visuales, sino que contiene la propia narrativa que queda materializada en el guion – un elemento rico en elementos lingüísticos que pueden ser de gran utilidad para la enseñanza de lenguas. En este sentido, Fernández-Costales (2021a) aboga por la inclusión de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) en las tareas de Traducción Audiovisual Didáctica, mostrando que no solo el alumnado tiene una opinión positiva sobre este tipo de tareas, sino que también el profesorado muestra una percepción positiva (Fernández-Costales, 2021b). La combinación de AICLE con TAD puede ser por ende prometedora (Gómez-Parra, 2018). La metodología AICLE fue desarrollada por Coyle (2006) y parte del modelo europeo de bilingüismo. Siguiendo a Coyle (2006), las tareas AICLE se crean en base a un marco de 4Cs:

- a) Contenido: es elemento vertebrador de la unidad didáctica, el que dota de sentido al aprendizaje. Se trata de un elemento necesario para alcanzar objetivos didácticos y desarrollar competencias.
- b) Comunicación: se concibe a la lengua como un medio para la comunicación y para el aprendizaje, es decir, la fórmula que se establece en este marco es aprender para usar la lengua y usar la lengua para aprender. En una sesión AICLE la comunicación va más allá del uso de las estructuras gramaticales puesto que se usa para construir nuevas conceptualizaciones del contenido bajo el prisma de la L2.
- c) Cognición: es fundamental que la tarea suponga un reto cognitivo. Es por ello, por lo que para el diseño de tareas AICLE es crucial tener presente la taxonomía de Bloom (Blyth et al., 1966). La taxonomía de Bloom distingue entre HOTS (*High Order Thinking Skills*) y LOTS (*Low Order Thinking Skills*); dentro del primer grupo encajarían habilidades cognitivas complejas como analizar, evaluar y crear, mientras que en el segundo grupo se enmarcarían habilidades cognitivas de orden inferior como recordar, comprender, y aplicar.
- d) Cultura: como se mencionaba al comienzo, un mundo intercultural requiere un modelo educativo que forme a la ciudadanía. El concepto de la otredad y su deconstrucción conforman un eje clave para el desarrollo de una ciudadanía tolerante y respetuosa.

Una combinación de las propuestas de Do Coyle (2006) y de Talaván y Lertola (2022) muestra cómo la escalabilidad de ambas metodologías permite su simbiosis dando lugar a tareas basadas en Traducción Audiovisual que se articulen en torno a contenidos específicos para que se trabajen de forma integrada el contenido y la lengua. Un análisis de las tareas de TAD muestra que son tareas que desarrollan HOTS y LOTS de la taxonomía de Bloom (Blyth et al., 1966), tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Análisis de la propuesta de Talaván y Lertola (2022) bajo el prisma de la taxonomía de Bloom (Blyth et al., 1966).

SECCIÓN	LOTS			HOTS		
	RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Warm-up	X	X	X	X		
Video-viewing	X	X	X	X	X	
AVT Task	X	X	X	X	X	X
Post-AVT Task	X	X	X	X	X	X

Como se puede observar en la Tabla 1, el grado de dificultad de la unidad didáctica avanza a medida que se avanza en los bloques de tareas. En la sección de *warm-up* al alumnado se le solicita tareas en las que ha de recordar (describir, encontrar, reconocer, localizar, etc.), comprender (clasificar, comparar, explicar, inferir, parafrasear, resumir, etc.), aplicar (usar conocimiento en nuevas situaciones, poner ejemplos, etc.), y analizar (organizar información, hacer resúmenes, descomponer información en partes más pequeñas, etc.). La dificultad aumenta en la sección del visionado del vídeo (*video viewing*) ya que se espera que evalúen el contenido mostrando su opinión, debatiendo, persuadiendo, deduciendo, etc. Las dos últimas secciones sí que son cognitivamente muy complejas porque además requieren que el alumnado cree sus propios productos en base a lo trabajado en las dos primeras secciones. En el caso de la tercera sección (*AVT task*), el alumnado confeccionará su propio material audiovisual a partir de una traducción, mientras que, en la última sección, cuyo objetivo es la consolidación del conocimiento, se espera que el alumnado haga una producción textual oral o escrita en función de la naturaleza de la tarea que haya realizado. Para tareas de *revoicing* (doblaje, audio descripción y voces superpuestas), la última tarea debería ser de producción escrita, mientras que para tareas de *captioning*, lo recomendable es que la tarea final sea de producción oral.

En relación con los contenidos, es conveniente retomar el concepto de IFSyC (Huertas-Abril y Gómez-Parra, 2018). En este contexto Tinedo-Rodríguez y Huertas-Abril (2019) elaboran una propuesta pedagógica basada en AICLE cuyo objetivo principal es promover la conciencia de género a través de un conjunto de actividades articuladas en torno al poema victoriano *The Lady of Shalott* de Sir Alfred Tennyson. Asimismo, Tinedo-Rodríguez (2021) elabora una propuesta didáctica basada en *The Yellow Wallpaper* de Charlotte Perkins Gilman; el objetivo de esta propuesta didáctica es que el alumnado trabaje de forma integrada las diferentes competencias lingüísticas y la conciencia de género en una unidad didáctica vertebrada por fragmentos del texto de Gilman en un libro digital diseñado con *eXe-Learning*³ concebido para el autoaprendizaje. El elemento clave que se obtiene es que los contenidos de AICLE no han de ser únicamente disciplinares, sino que también pueden ser contenidos transversales relacionados con temáticas de impacto social como la desigualdad de género, las violencias machistas, el medioambiente o el racismo; los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Parra Cortés, 2018) pueden convertirse así en un referente para la selección de temáticas transversales.

En el caso del cine, se entiende que un productor que desee contribuir a la crítica literaria feminista ha de poner en valor los textos que fueron escritos por mujeres a través del cine (ya sea a través de una película sobre la autora, mediante un documental, un anuncio breve, etc.). El producto audiovisual ha de visibilizar las experiencias que tienen las mujeres y debe retar a la representación de las mujeres basadas en la otredad en las que se represente a las mujeres en la esfera pública y fuera del espacio doméstico, dentro de un plano cultural productivo. Además, el productor no ha de olvidar el papel del

³ *eXeLearning* es una aplicación gratuita y en línea que permite crear materiales digitales interactivos.

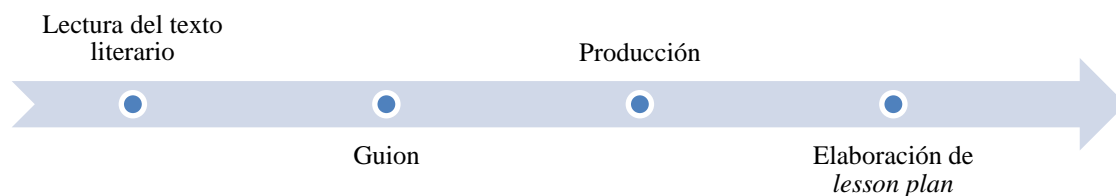
lenguaje y su relación con la cultura, la educación y la sociedad puesto que puede ser un elemento clave para actuar como contrapoder (Díaz Alarcón, 2021; Rodríguez Muñoz, 2016). Goodman (2013) enfatiza la necesidad de poner en valor las obras escritas por autoras con el objetivo de remodelar el canon literario. Es por ello por lo que dar visibilidad a las obras de autoras puede ser una forma interesante de trabajar de forma integrada contenidos transversales y contenidos lingüísticos. Conocer los diferentes géneros audiovisuales es de gran utilidad cuando se trata de elaborar una propuesta didáctica puesto que en función del objetivo didáctico puede ser más conveniente elegir un género u otro. En el caso de la transmisión de contenidos, es de gran importancia tener presente el valor del género documental, ya que se trata de un género que tiene una naturaleza principalmente informativa y didáctica (Ogea-Pozo, 2018, 2020).

2. METODOLOGÍA

La naturaleza de esta propuesta es puramente cualitativa puesto que todos los resultados se articulan en torno al análisis de un texto literario que se utiliza como elemento clave para la creación de un vídeo sobre el que posteriormente se diseñará una *lesson plan* basada en TAD en la modalidad de voces superpuestas tal y como se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1

Resumen de las fases del diseño metodológico



Al igual que en las propuestas de Tinedo-Rodríguez y Huertas-Abril (2019) y Tinedo-Rodríguez (2021) se partía de una lectura feminista de un texto literario para diseñar las propuestas didácticas, en el caso del diseño de una tarea de TAD en la que se integren contenidos transversales de género a través de un vídeo existen dos opciones: búsqueda y selección de vídeos existentes en la web que no tengan conflictos de copyright para usos educativos o la creación de un vídeo propio que responda a las expectativas del docente. En el caso que nos ocupa el objetivo es producir un cortometraje que permita trabajar de forma integrada contenidos transversales y contenidos lingüísticos a través de su integración en una unidad didáctica basada en el diseño de Talaván y Lertola (2022). En este caso el texto literario que se ha utilizado ha sido *A Room of One's Own* de Virginia Woolf.

Para alcanzar tal objetivo es importante tener una visión profunda sobre los estudios cinematográficos y sobre los estudios de género, puesto que se va a elaborar un

cortometraje con el objetivo de que despierte la conciencia de género en el alumnado. El cine guarda una estrecha relación con el lenguaje, ya que tiene su propia gramática – los fotogramas se combinan entre sí dando lugar a secuencias (Villarejo, 2021). Los fotogramas serían el equivalente a las palabras, mientras que las oraciones serían el equivalente a las secuencias. Una combinación de secuencias tendría como resultado un vídeo (equivalente al texto), con su propia narrativa audiovisual. El proceso de producción audiovisual se compone de tres fases principales (pre-producción, producción y post-producción), posteriormente el producto audiovisual se distribuye y llega al público, resultando la recepción y la crítica del producto de gran interés académico (Villarejo, 2021). Para una producción feminista, se ha llevado a cabo una proyección de los principios de la crítica literaria feminista al mundo audiovisual. Siguiendo a Barry (2002) la crítica literaria feminista principalmente:

- A) Repiensa el canon en busca de textos escritos por mujeres;
- B) Reevalúa las experiencias de las mujeres;
- C) Examina la representación literaria de hombres y mujeres;
- D) Reta a la representación de las mujeres basadas en la otredad y en la inferioridad;
- E) Examina las relaciones de poder en el plano textual;
- F) Se centra en el papel del lenguaje.

El objetivo principal de este artículo es describir el proceso de elaboración de un vídeo que se ha producido en el marco del Proyecto TRADILEX para trabajar de forma integrada TAD, AICLE, IFSyC y género. Junto con este vídeo se ha desarrollado una propuesta pedagógica que sigue la estructura propuesta por Talaván y Lertola (2022) para tareas de TAD.

En este caso la modalidad de TAV elegida ha sido la modalidad de voces superpuestas. Como se ha mencionado previamente, estudios previos (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2018) muestran que esta modalidad favorece el desarrollo de la producción oral y de la producción escrita. Las voces superpuestas suelen usarse en el género documental y en *reality shows* y su característica principal es que la pista original se mantiene a pesar de estar en un volumen inferior a la pista que se ha grabado en la lengua meta – además, es importante señalar que existe un intervalo de un segundo entre el comienzo de la locución en la lengua fuente y el comienzo de la locución en la lengua meta (Franco et al., 2013). Al tratarse de voces superpuestas con fines didácticos, el alumnado deberá confeccionar su propio guion y realizará el ajuste del mismo al tiempo que desarrolla las destrezas comunicativas (Talaván, 2021), debido a que mientras trabaja con el contenido, que es un contenido transversal basado en autoras, se deben realizar ejercicios de parafraseo, de formulación, o de adaptación para que el contenido encaje temporalmente en el intervalo que corresponda. De esta forma se desarrolla lo que Coyle et al. (2021) conocen como:

- A) Lengua de aprendizaje: es aquella que se necesita para acceder a los conceptos y está relacionada con el vocabulario.

- B) Lengua para el aprendizaje: es la que está relacionada con que el alumnado pueda desenvolverse de forma fluida y funcional en el tema propuesto.
- C) Lengua a través del aprendizaje: es la que se genera en el proceso de aprendizaje. Se adquieren nuevos significados y para ello es fundamental conocer y adquirir mejor la lengua.

Es decir, el uso de la lengua será una constante ya que en la fase de calentamiento (*warm-up*) se proporciona la lengua de aprendizaje (*language of learning*), durante la fase de visionado del vídeo (*video viewing*) se pone el foco en la lengua para el aprendizaje (*language for learning*) y durante la tarea de voces solapadas y de consolidación entra en escena la lengua a través del aprendizaje (*language through learning*) debido a que es precisamente en estas dos últimas fases cuando hay una mayor demanda cognitiva (ver Tabla 1) porque tienen que simular que son traductores, ajustadores y actores de doblaje. Es precisamente esta simulación de diferentes roles profesionales lo que su pone un reto, pero a la vez una motivación para el alumnado (Talaván, 2020).

Una vez que se ha elegido la modalidad con la que se desea trabajar, es momento de centrarse en el contenido que va a vertebrar la unidad didáctica. En este caso, siguiendo los ejes básicos de la crítica literaria feminista (Barry, 2002; Goodman, 2013) y la senda de trabajos anteriores en la integración de CLIL y contenidos transversales a través de IFSyC (Tinedo-Rodríguez, 2021; Tinedo-Rodríguez y Huertas-Abril, 2019) se ha elegido como corpus principal el texto *A Room of One's Own* de Virginia Woolf (1929) debido a la relevancia histórica de la autora y los temas que trata en esa obra literaria. Al no existir vídeos adecuados para el nivel B2 surge la necesidad y el reto de crear un vídeo didáctico propio⁴.

La creación del vídeo se ha llevado a cabo en tres fases bien diferenciadas, que son coherentes con las fases de producción audiovisual establecidas por Villarejo (2021):

- a) Pre-producción: en esta fase se han tomado decisiones de calado para la producción: la selección del elenco, la elección localizaciones, la petición de permisos de grabación, el diseño del presupuesto y diferentes esbozos del guion. Posteriormente se elaboró un guion de producción que contenía un esquema con las diferentes escenas, planos, textos e indicaciones. En este caso se pensó en crear un cortometraje en español que versase sobre *A Room of One's Own* de Virginia Woolf (1929) y que tuviese una duración aproximada de cinco minutos. El cortometraje debía contener la esencia de la obra y es por ello por lo que el vídeo se centra en dos elementos clave: la reflexión inicial de Virginia Woolf sobre las mujeres y la novela, y la inequidad en lo que respecta al acceso a la educación (Zamorano y García-Lorenzo, 2010).
- b) Producción: la grabación del vídeo tuvo lugar en el Auditorio Municipal 'Felipe Pérez' de Posadas durante los días 17 y 18 de marzo de 2022. El día 17 se dedicó

⁴ El uso de materiales didácticos propios es una cuestión de gran interés en la arena pedagógica debido a que permiten personalizar el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades del aula (Gallardo Fernández et al., 2021), aunque es importante tener presente la cantidad de tiempo y de recursos que puede llegar a suponer esta tarea.

a validar el listado de tomas y a hacer pruebas con la cámara y con la iluminación, mientras que el día 18 tuvo lugar la propia grabación con una sesión previa de maquillaje, peluquería y vestuario de la actriz que dio vida a Virginia Woolf. Una vez que se grabaron las diferentes tomas se dio por finalizada la fase de producción.

- c) Post-producción: fue posiblemente la fase más compleja puesto que debido a las limitaciones asociadas de una producción propia fue necesario implementar mejoras y retoques en la iluminación de las diferentes tomas. Además, al no contar con un equipo de audio adecuado para la grabación fue necesario doblar en estudio la voz original de la actriz. Una vez que estaban unidas y retocadas las diferentes tomas tuvo lugar la fase de producción musical en la que se creó una melodía para el vídeo con un sintetizador a la que se unieron efectos sonoros. El objetivo de esta melodía era crear ambiente propicio para el contenido del texto que se estaba interpretando.

Una vez que se ha creado el vídeo se comienza a elaborar la unidad didáctica. En primer lugar, se analiza el vídeo en busca de elementos que sean claves como algunos términos o algún tipo de estructura gramatical. En este caso se usará terminología relacionada con la descripción del carácter de las mujeres para trabajar de forma integrada el léxico, la traducción y el género. Los pares de oposición binarios son claves en la teoría feminista (Riley & Pearce, 2018) ya que es a partir de ellos se definen las mujeres en oposición a los hombres partiendo del concepto de la otredad (Barry, 2002) atribuyendo a las mujeres características asociadas al plano reproductivo y a la naturaleza, y relacionando a los hombres con el plano productivo y la cultura (Osuna-Rodríguez, 2020). Por otro lado, aunque el diseño parte de un enfoque comunicativo y del aprendizaje basado en tareas (Talaván, 2013), es de especial interés prestar atención a las formas gramaticales para que el alumnado pueda repasarlas y ponerlas en práctica (DeKeyser, 1998). En este caso, se pondrá el foco en las oraciones condicionales. Posteriormente, se diseñarán las actividades y tareas para cada uno de los cuatro bloques de la unidad didáctica. Una vez que se ha diseñado la unidad didáctica se ha pasado a juicio por expertos y, finalmente, se digitaliza a través de Google Forms.

3. RESULTADOS

Los resultados que se han obtenido del proceso son dos: el cortometraje y la unidad didáctica digitalizada. El cortometraje tiene una duración de 4' 57'' y está disponible en la plataforma YouTube a través del siguiente enlace: https://youtu.be/eIQc009q6_g. A la unidad didáctica digitalizada se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://forms.gle/ZSqR2A6V1caULUKq7>.

3.1. El producto audiovisual

Como se ha mencionado anteriormente, el vídeo es un cortometraje que pretende resumir los ejes básicos de *A Room of One's Own*. Abundan los planos generales cortos

y los planos medios cortos, aunque en numerosas ocasiones se pueden apreciar planos detalle (Figura 2) y primerísimos planos cortos. La narrativa audiovisual pretende mostrar a Virginia Woolf dando una conferencia sobre mujeres y ficción en un teatro de principios de siglo XX. El cortometraje comienza con una voz en off que presenta la conferencia y los créditos de entrada. Posteriormente, Woolf entra en escena y comienza su discurso. Se ha optado por un decorado minimalista basado principalmente en un atril que cobra protagonismo en ciertos momentos del cortometraje.

Figura 2

Captura de pantalla del vídeo



Una de las grandes ventajas de este vídeo es que ha permitido poner el foco en contenidos transversales y lingüísticos concretos, ya que no existía nada parecido en ninguna plataforma. En la siguiente sección se detalla cómo se han articulado las actividades en torno a este vídeo que será el que el alumnado tendrá que traducir.

3.2. La unidad didáctica (*lesson plan*) digitalizada

Se ofrece a continuación el conjunto de ejercicios que conforma cada sección de la unidad didáctica. Las instrucciones se ofrecen en lengua inglesa porque la unidad didáctica está pensada para estudiantes de B2.2 / C1.2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Europe, 2018). Esta unidad didáctica está diseñada para una tarea de traducción interlingüística inversa (ES>EN) en la modalidad de voces superpuestas. Los objetivos didácticos de la propuesta pedagógica son desarrollar las competencias traductológicas, tomar conciencia sobre la desigualdad de género y reforzar el conocimiento sobre oraciones condicionales.

3.2.1. *Warm-up*

Esta primera sección tiene como objetivo servir como toma de contacto con la temática del vídeo, con el léxico y con las estructuras gramaticales necesarias. En primer lugar, la tarea A es de comprensión lectora y tiene como objetivo contextualizar la temática sobre la que gira el vídeo que es la desigualdad en el acceso a la educación. En esta actividad se trabaja la mediación ya que no solo se formulan preguntas sobre el contenido, sino que también consiste en reformular los contenidos del mismo a través de la toma de notas, de un resumen, etc. Es por ello por lo que una pregunta consiste en escribir un título para el texto, ya que de esta forma se comprueba si el alumnado es capaz de comprender y sintetizar las ideas principales en un sintagma breve que sea llamativo – esto es un claro ejemplo de integración de AICLE (Coyle, 2006) y IFSyC (Huertas-Abril & Gómez-Parra, 2018). Por otro lado, la tarea B tiene como objetivo repasar las formas gramaticales ya que como subraya Ellis (2005) es esencial prestar atención a las formas, aunque la propuesta tenga una naturaleza comunicativa. La tarea C tiene como objetivo repasar las formas y el vocabulario a través de un texto que contextualiza a la autora. En el anexo se encuentran las tareas correspondientes a esta sección. En lo que concierne a la Taxonomía de Bloom, las tareas del *warm-up* han de ser preferentemente LOTS: repasar conceptos, revisar el léxico, afianzar estructuras, y aplicar lo aprendido a actividades de recepción.

3.2.2. *Video viewing*

Tal y como señalaban Herrero et al. (2017), el análisis fílmico juega un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas. La sección de *video viewing* tiene como objetivo reflexionar sobre los contenidos del vídeo de una forma activa, reformulando y mediando. Además, de forma subsidiaria se trabaja la terminología y la traducción. En el anexo se pueden encontrar las tareas y ejercicios propuestos para este caso en concreto. Concerniente a la Taxonomía de Bloom, en esta sección ya se produce una hibridación y en función de las necesidades de la actividad se recomienda que haya un equilibrio de actividades de tipo LOTS y de tipo HOTS.

3.2.3. *AVT task*

En primer lugar, el alumnado verá un fragmento de un minuto del vídeo seleccionado. Este fragmento se ha de elegir en función del nivel y de las necesidades lingüísticas del alumnado. A continuación, tendrá que traducir el texto al inglés para crear su propio guion de voces superpuestas, para ello tienen que seguir las pautas que se proporcionan en la sección '*voice-over guidelines*'. En la propia propuesta didáctica, tal y como se puede observar en el anexo se dan unas guías sencillas, junto con tutoriales y software gratuito para que el alumnado pueda acometer la tarea de traducción audiovisual. Posteriormente, tendrán que ponerse en la piel del ajustador para procurar que haya una diferencia de 1-2 segundos al comienzo y al final. Finalmente, se convertirán en actores y actrices de voz y deberán grabar su propia versión de voces superpuestas de su clip

utilizando el guion que han elaborado y ajustado. En las tareas de voces superpuestas es muy importante que la duración de los enunciados traducidos guarde esta regla de isocronía cuando se traduce en la modalidad de voces superpuestas (Chaume, 2012; Talaván, 2021). Una vez que tengan este vídeo creado con el software recomendado⁵, han de subirlo al formulario para su evaluación que se llevará a cabo a partir de una rúbrica *ad hoc* diseñada en el seno del proyecto TRADILEX. En el anexo se puede encontrar esta propuesta. Desde el punto de vista de la taxonomía de Bloom esta tarea se podría clasificar como HOTS debido a que implica:

- A) Comprender el texto fuente
- B) Aplicar conocimientos lingüísticos y culturales, y destrezas traductológicas y tecnológicas.
- C) Analizar el texto fuente y el contenido audiovisual.
- D) Evaluar las decisiones de traducción que se han tomado.
- E) Generar un nuevo producto audiovisual, con una nueva pista de voz basada en una traducción propia.

Es decir, se trata de una actividad cognitivamente compleja que requiere que el alumnado ponga en práctica de forma simultánea saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para crear su propio producto.

3.2.4. *Post-AVT task*

Finalmente, para afianzar lo aprendido se proponen dos tareas de producción escrita. La primera consiste en la escritura de un *tweet*, para ello es necesario trabajar la capacidad de concreción de ideas y de síntesis – este *tweet* ha de incluir una oración condicional. Esta actividad está basada plenamente en el concepto de IFSyC (Huertas-Abril & Gómez-Parra, 2018) puesto que las autoras proponen el uso de las TIC para el empoderamiento, lo que también se conoce como TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación). Por otro lado, para afianzar lo aprendido, se propone un segundo ejercicio en el que se solicita al alumnado que escriba un breve ensayo en el que han de imaginar cómo sería la vida de una hipotética hermana de William Shakespeare. La mediación juega un papel clave porque en este texto han de mediar con el contenido completo de la unidad didáctica para producir un texto en el que han de reflejar lo aprendido de forma integrada, tanto en el plano lingüístico como en lo que concierne a los contenidos de género. Desde el punto de vista de la taxonomía de Bloom es una tarea compleja a nivel cognitivo porque requiere de habilidades cognitivas de orden superior como el análisis, la evaluación de lo aprendido y la creación de un texto como resultado de la reflexión.

A modo de resumen, el resultado principal de este trabajo es la creación de una propuesta pedagógica de TAD basada en un vídeo de elaboración propia que trata sobre

⁵ En el proyecto I+D+i TRADILEX se proporcionan tutoriales para *Screencastify*, *LOOM* y *Lightworks* de forma que el alumnado es libre de elegir el software con el que prefiere trabajar.

los discursos feministas del siglo XX. Se puede acceder a la versión digitalizada de propuesta pedagógica a través de este enlace: <https://forms.gle/KiTNeq9tYrppKTUo6>.

4. CONCLUSIÓN

La producción de materiales propios permite personalizar el aprendizaje y adaptar los contenidos transversales y los contenidos disciplinares a las necesidades y a los intereses del alumnado. El potencial del material audiovisual para la enseñanza de lenguas es de una gran magnitud, y los estudios fílmicos pueden resultar un complemento más que adecuado para las tareas de TAD ya que fomentan la reflexión y el espíritu crítico (Herrero et al., 2017). En este caso se ha diseñado una propuesta pedagógica que versa sobre concienciación de género y se ha articulado en torno al vídeo de producción propia que versa sobre Virginia Woolf y a la *lesson plan* de voces superpuestas que gira en torno a ese vídeo. Es decir, la producción audiovisual tiene un gran potencial en el ámbito de la TAD tanto para enseñar contenidos disciplinares como para lo que concierne a contenidos transversales.

A modo de conclusión, la propuesta didáctica presentada en la sección anterior muestra que la Traducción Audiovisual Didáctica (Lertola, 2019; Talaván & Lertola, 2016) es una metodología que se puede combinar con otras metodologías innovadoras como AICLE (Coyle, 2006; Coyle et al., 2021; Coyle & Holmes, 2009) y que está abierta a enfoques innovadores como IFSyC (Huertas-Abril & Gómez-Parra, 2018). Es decir, que la TAD puede tener un gran potencial para la enseñanza de contenidos disciplinares y transversales, y por ello puede ser un eje clave para la educación en valores que demanda la sociedad del siglo XXI: solidaridad, igualdad, protección del medioambiente, etc.

El género y la desigualdad histórica del acceso a la educación (Riley & Pearce, 2018) es uno de los temas que merece especial interés, y es por ello por lo que se ha creado un vídeo basado en *A Room of One's Own* (Woolf, 1929), continuando así la línea establecida por (Tinedo-Rodríguez, 2021; Tinedo-Rodríguez & Huertas-Abril, 2019) en la que se sientan las bases para el uso didáctico de textos literarios para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este caso, la diferencia es que estos textos se usan como referencia para la creación del guion del vídeo, y la unidad didáctica se elabora en torno a ese vídeo siguiendo las bases metodológicas de Talaván y Lertola (2022). De esta forma, a través de la producción fílmica se da vida a obras literarias escritas por mujeres, y a través de la combinación de TAV, AICLE e IFSyC se pueden diseñar propuestas didácticas que visibilicen estos trabajos y que fomenten la conciencia social sobre el género.

Una de las mayores limitaciones que tiene esta propuesta es el esfuerzo y los recursos que están asociados a la producción audiovisual. Futuras investigaciones consistirán en el uso de esta propuesta didáctica junto con otras 5 unidades didácticas más en una secuencia de trabajar voces superpuestas y contenidos transversales relacionados con el género. Para medir el impacto de la propuesta en las destrezas lingüísticas se utilizarán *tests* diseñados en el marco del proyecto (Couto-Cantero et al., 2021). Además, se utilizarán los cuestionarios propios del Proyecto I+D+i TRADILEX y cuestionarios

específicos para medir la concienciación sobre género, igualdad y violencias. También se estudiará qué repercusión tiene este tipo de secuencias en las destrezas traductológicas y en la conciencia de género.

AGRADECIMIENTOS

A Esfiga Teatro Musical, Alejandro Reyes y a Jesús Luján León, por la cesión de equipos para la producción del vídeo.

Al Ayuntamiento de la Villa de Posadas (Córdoba), por la cesión de espacios para la grabación del vídeo, y en especial a Salud Navajas, concejala de Desarrollo, Cultura, Festejos y Educación, por las gestiones pertinentes.

A Elena Jiménez Ledesma (Instagram: @jiledmusic), por la producción audiovisual y por su interpretación de Virginia Woolf. A Elsa Reyes, por su labor de apoyo a la producción audiovisual.

A Martina Girona Chamorro, por su trabajo en peluquería y maquillaje durante la producción del vídeo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barlovento Comunicación. (2021). *El rosco del consumo audiovisual*. https://www.barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2021/11/EL-ROSCO-del-consumo-audiovisual_Octubre-2021_Barlovento-Comunicacion.pdf
- Barry, P. (2002). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. En *Beginnings* (Issue c).
- Blyth, W. A. L., Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1966). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. *British Journal of Educational Studies*, 14(3). <https://doi.org/10.2307/3119730>
- Bobadilla-Pérez, M., & Carballo de Santiago, R. J. (2022). Exploring audiovisual translation as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras, Monograph IV*, 81–96.
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. Routledge.
- Couto-Cantero, P., Sabaté-Carrové, M., & Gómez Pérez, M. C. (2021). Preliminary design of an Initial Test of Integrated Skills within TRADILEX: an ongoing project on the validity of audiovisual translation tools in teaching English. *Realia. Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27. 73-88. <https://doi.org/10.7203/realia.27.20634>
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers Do Coyle University Nottingham. *Scottish Languages Review*, 13.
- Coyle, D., & Holmes, B. (2009). *Towards an integrated curriculum—CLIL National Statement and Guidelines*. The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2021). A window on CLIL. In *CLIL*. <https://doi.org/10.1017/9781009024549.001>

- de la Torre, S. (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo. En N. Rajadell i Puiggròs, M. A. Pujol, & S. de la Torre (Eds.), *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (pp. 13–36). Narcea.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42–63). Cambridge University Press.
- Díaz Alarcón, S. (2021). Literatura como contrapoder: la construcción identitaria femenina en la obra de escritoras franco-magrebíes. *Anales de Filología Francesa*, 29, 629-643. <https://doi.org/10.6018/analesff.476961>
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Europe, C. of. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.
- Fernández-Costales, A. (2021a). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta, Journal Des Traducteurs*, 66(2), 280–300. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/#back-issues>
- Fernández-Costales, A. (2021b). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' Perspective. *Porta Linguarum*, 36, 175–192. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.16228>
- Franco, E., Matamala, A., & Orero, P. (2013). *Voice-Over Translation: An Overview*. Peter Lang. (Vol. 9783034313490). <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2012.49050>
- Gallardo Fernández, I. M., Mariño Fernández, R., & Vega Navarro, A. (2021). Creación de materiales didácticos digitales y uso de tecnologías por parte de los docentes de Primaria. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 39-60. <https://doi.org/10.35362/rie8514063>
- Gómez-Parra, M. E. (2018). El uso de la traducción audiovisual (TAV) en el aula AICLE: aplicaciones didácticas. En M. Á. García-Peinado & I. Ahumada Lara (Eds.), *Traducción literaria y discursos traductológicos especializados* (pp. 463–482). Peter Lang.
- Goodman, L. (2013). *Literature and Gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203714317>
- Herrero, C., Sánchez-Requena, A., & Escobar, M. (2017). Una propuesta triple: Análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *Intralinea - Online Translation Journal*. <http://www.intralinea.org/specials/article/2245>
- Huertas-Abril, C. A., & Gómez-Parra, M. E. (2018). *Inglés para fines sociales y de cooperación: Guía para la elaboración de materiales*. Graò.
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>

- Ogea-Pozo, M. (2018). *Subtitulado del género documental: de la traducción audiovisual a la traducción especializada*. Sindéresis.
- Ogea-Pozo, M. (2020). *La traducción audiovisual desde una dimensión interdisciplinar y didáctica*. Sindéresis.
- Osuna-Rodríguez, M. (2020). *Mary Wollstonecraft: pionera feminista: Revisión histórica y social*. Octaedro.
- Parra Cortés, R. (2018). La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista de Derecho Ambiental*, 10, 99-121. <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2018.52077>
- Riley, C., & Pearce, L. (2018). *Feminism and Women's Writing. An Introduction*. Edinburgh University Press.
- Rodríguez Muñoz, M. L. (2016). Las traducciones al inglés de *Le Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir: Prostitutas y hetairas. *Hikma*, 1(15), 53-67. <https://doi.org/10.21071/hikma.v1i15.5721>
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N. (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. En L. Bogucki & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567–592). Palgrave Macmillan.
- Talaván, N. (2021). Las voces superpuestas: Fundamentos y aplicaciones didácticas. En C. Botella & B. Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual* (pp. 66–87). Sindéresis.
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. En Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149–172). Peter Lang.
- Talaván, N., & Costal, T. (2017). iDub – The Potential of Intralingual Dubbing in Foreign Language Learning: How to Assess the Task. *Language Value*, 9, 62-88. <https://doi.org/10.6035/languagev.2017.9.4>
- Talaván, N., & Lertola, J. (2016). Active audio description to promote speaking skills in online environments. *Sintagma, Revista de Lingüística*, 28, 59–74. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N., & Lertola, J. (2022). Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education. A Methodological Proposal. *Encuentro*, 30, 23–39.
- Talaván, N., Lertola, J., & Ibáñez, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing. Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills. En J. D. Sanderson & C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211–229). PUV, Publicacions Universitat de Valencia.
- Tinedo-Rodríguez, A. (2021). La perspectiva de género, la competencia multicultural y la mejora de la competencia comunicativa a través de los textos: propuesta pedagógica basada en “The yellow wallpaper.” En F. J. Perea Siller, C. Peragón López, A. Vara López, L. Cabrera Romero, & E. Ramírez Quesada (Eds.), *Lenguaje, textos y cultura Perspectivas de análisis y transmisión* (pp. 117-136B). Octaedro.

- Tinedo-Rodríguez, A. J., & Huertas-Abril, C. A. (2019). English for Social Purposes: Feminist Literary Criticism as a Tool to Increase Motivation and to Promote Gender Equality. En F. J. Palacios-Hidalgo (Ed.), *Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación* (pp. 55–60). UCOPress.
- Villarejo, A. (2021). *Film Studies. The Basics*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429026843-1>
- Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*. Project Gutenberg.
<http://gutenberg.net.au/ebooks02/0200791.txt>
- Zamorano, A. I., & García-Lorenzo, M. M. (2010). *The Need to Make it New: English Literature and Thought in the First Half of the Twentieth Century*. UNED.

ANEXO

Warm-up

A. Read the text and answer the questions below:

Marie von Ebner-Eschenbach affirmed that feminism emerged when a woman learned how to read. We may think that this assertion could be even stronger if we replace the verb 'to read' by the verb 'to write', for writing consists of creating. If we look back in time, we will realise that women were deprived from intellectual freedom due to the fact that men were the privileged ones who can read and write. They were also confined to the domestic sphere under the figure of *The Angel of the House*. *The Angel of the House* is not a woman, but a social construction on how women should behave, and ideal of women that was created by men. The features of that 'angel' are the following ones: she is perfect spouse, the compliant lady, the understanding mother who always has the dinner ready, and who spends the whole day with domestic stuff. *The Angel of the House* is not a woman, but how men conceived femininity. Virginia Woolf proposed to kill the *Angel the House* to provide women with freedom, because such a figure stands for a dark confinement that keeps women away from creativity.

1. Literacy is essential for the growth of feminism.

- a) True
- b) False
- c) Not mentioned

2. *The Angel of the House* is NOT _____.

- a) Pleasant
- b) Aggressive
- c) Free

3. Write a title for the text.

B. Complete the following sentences.

1. If a woman in Shakespeare's day had had Shakespeare's genius

_____.

2. If I could rewrite history _____.

C. Read the following excerpt retrieved from Virginia Woolf's *A Room of One's Own* and fill the gaps with correct answer among those listed below.

I told you in the course of this paper that Shakespeare (I) _____ a sister; but do not look for her in Sir Sidney Lee's life of the poet. She died young—alas, she never wrote

a word. She lies buried where the omnibuses now stop, opposite the Elephant and Castle. Now my belief is that this poet who never wrote a word and was buried at the cross-roads still lives. She lives in you and in me, and in many other women who are not here tonight, for they are washing up the dishes and (2) _____ the children to bed. But she lives; for great poets do not die; they are continuing presences; they need only the opportunity to (3) _____ among us in the flesh. This opportunity, as I think, it is now coming within your power to give her. For my belief is that if we live another century or so—I am talking of the common life which is the real life and not of the little separate lives which we live as individuals—and have five hundred a year each of us and rooms of our own; if we have the habit of freedom and the courage to write exactly what we think; if we escape a little from the common sitting-room and see human beings not always in their relation to each other but in relation to reality; and the sky, too, and the trees or whatever it may be in themselves; if we look past Milton's bogey, for no human being (4) _____ shut out the view; if we face the fact, for it is a fact, that there is no arm to cling to, but that we go alone and that our relation is to the world of reality and not only to the world of men and women, then the opportunity (5) _____ come and the dead poet who was Shakespeare's sister will put on the body which she has so often laid down.

1	(a) Had	(b) have	(c) has
2	(a) put	(b) putting	(c) sleep
3	(a) walking	(b) walked	(c) walk
4	(a) have	(b) had	(c) should
5	(a) must	(b) will	(c) have

Video viewing

- A. Watch the video titled 'Virginia Woolf: una habitación propia':
https://youtu.be/eIQc009q6_g
- B. Think of the concept of *The Angel of the House*. Does the concept appear on the video? Explain it briefly (no more than 50 words).
- C. Think of an equivalent in English for:
 - a) Pura
 - b) Sumisa
 - c) Dedicada al marido
 - d) Dedicada a la familia

AVT task

1. Watch this one-minute extract from 'Virginia Woolf: una habitación propia' (<https://youtu.be/5gON46RLUu0>) and prepare a voice-over translating the original text into English by taking the cultural context and humour into account. Remember that for synchronization purposes you need to leave 1-2 seconds at the beginning and 1-2 seconds at the end whenever possible so that the original is heard by the audience. You should include, at least, a conditional sentence in your script.

Voice-over guidelines:

- *When you write your voice-over script, try to reduce unnecessary information, and omit any hesitations, false starts, repetitions, syntactic errors or hedges.*
- *Before you start speaking and after you finish speaking (in the video as a whole and whenever possible), try to leave 1-2 seconds from the original to be heard by the audience.*
- *Try to keep certain textual synchrony (that is, that at some points the audience can perceive that the voice-over is faithful to the original), and if the visual action or the gestures are related with the original text at some point in the video, try to keep that rapport in your voice-over).*

2. *Now record your voice paying attention to pronunciation and intonation. You may use Lightworks (you can download its free version here: <https://www.lwks.com/>) to create your voice-over. See the tutorial on how to use Lightworks here: <https://youtu.be/9zTh17OIdMU>. You may use other software such as Screencastify on Google Chrome (see the tutorial for plugin installation and use here: <https://youtu.be/sFCYm3OZkyo> and <https://youtu.be/cVMvXpaq8d8>) or any other video-editing software of your choice. You may download the one-minute video to revoice from this link (<https://cutt.ly/wGHSyhj>) or you may record the voice-over directly from your screen if you use Screencastify by opening the video above.*

3. *Once you have finished recording, save your video file in your Google Drive and follow the naming instructions: LPVO6 B2_your student's code (i.e., lesson plan on voice-over 6, Noa Talaván Zanón, e.g., LPVO6 B2_UNEDNTZ; copy here the URL/Link from your Google Drive containing your video (by selecting "get link – anyone with this link can view") and paste the link here.*

Post-AVT task

1. *Imagine that #KillingTheAngelOfTheHouse is a global trending topic in Twitter. Write a tweet (no more than 280 characters) which should contain a vindication for gender equality. You may use the app 'Tweet Generator' in case you find it useful: <https://www.tweetgen.com/create/tweet.html>. You may include a conditional sentence.*

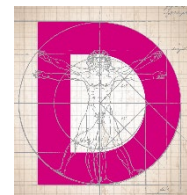
2. *Imagine that Shakespeare had a sister (Judith Shakespeare) who was as talented as him. How would her life had been? Do you think she would have been as successful as her brother? Why or why not? Take some notes to guide your answer and write a short essay (170 words max) on this topic.*

Digilec 9 (2022), pp. 162-179

Fecha de recepción: 26/05/2022

Fecha de aceptación: 02/07/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9117>



e-ISSN: 2386-6691

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y COMPETENCIA DIGITAL DEL DOCENTE DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE LA PANDEMIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE GALICIA (ESPAÑA) Y GOIÁS (BRASIL)

PEDAGOGICAL PRACTICES AND DIGITAL COMPETENCIES OF PRIMARY MUSIC TEACHERS DURING THE PANDEMIC: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN GALICIA (SPAIN) AND GOIAS (BRAZIL)

Eliton Perpetuo ROSA PEREIRA*

Instituto Federal de Goiás

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9181-2543>

Rocío CHAO-FERNÁNDEZ**

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6584-0049>

Carol GILLANDERS***

Universidade de Santiago de Compostela

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7122-5416>

Resumen

La situación excepcional ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2 en el curso académico 2020/2021 exigió el replanteamiento de la labor docente y la necesidad de la adaptación a una enseñanza online, entre otras medidas. Los objetivos de esta investigación son identificar las prácticas pedagógicas y la competencia digital de los maestros de educación musical que desarrollaron su labor docente en la escuela

* Coordinación de las Artes. Instituto Federal de Goiás. Rua 75, 46 Centro, Goiânia - GO (Brasil). Email: eliton.pereira@ifg.edu.br

** Facultad de CC de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, 15008, A Coruña. Email: rocio.chao@udc.es

*** Facultade de Ciencias da Educación (Campus Norte). Universidade de Santiago de Compostela. Av. Xoán XXIII, s/n. 15782, Santiago de Compostela. Email: carol.gillanders@usc.es

primaria en dos regiones diferentes (Galicia-España y Goiás-Brasil) relativas al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, y determinar los cambios en su grado de competencia pre- y post-confinamiento. En este estudio cuantitativo de tipo descriptivo participaron 183 docentes en activo que respondieron a un cuestionario online. Los resultados indican que los factores contextuales inciden en las prácticas docentes y que, a pesar del mayor uso de las TIC durante el confinamiento, no hay evidencia significativa de una mayor disposición a utilizarlas en la normalidad nueva, si bien se puede apreciar una leve modificación en cuanto a la valoración que realizan los diferentes participantes en este estudio relativos a los conocimientos que poseen sobre las TIC para realizar diferentes tareas. Las TIC son utilizadas tanto para la preparación de las clases como en diferentes actividades en la docencia, aunque el profesorado percibe carencias en su formación inicial. Debe potenciarse el acceso a la formación continua del profesorado en activo en las áreas que perciben que tienen carencias (por ejemplo, uso de robótica enfocada a la música, programas de grabación, elaboración de musicogramas, etc.).

Palabras clave: competencia digital docente; educación musical; formación del profesorado; pandemia; TIC

Abstract

The exceptional situation caused by the corona virus SARS-CoV-2 during the academic course 2021/2022 required rethinking of teaching practices and the need to adapt to online teaching, amongst other measures. The aims of this research are to identify the pedagogical practices and digital competencies of Music Education teachers who worked in primary schools in two different regions (Galicia-Spain and Goiás-Brazil) related to the use of the information and communication technologies and to determine the changes in their degree of competence pre- and post- confinement. In this quantitative study of a descriptive nature 183 teachers took part, who answered an online questionnaire. The results indicate that the contextual factors influence teaching practices and that, despite the increased use of ICT during confinement, there is no significant evidence of a greater willingness to use ICT nowadays. However, ICT is used both for the preparation of classes as well as in different activities during teaching, although teachers perceive shortcomings in their initial education. Continuous training must be promoted in those areas perceived by in-service teachers as lacking of preparation (such as, use of robotics in Music Education, recording programs, music charts, etc.).

Keywords: teacher digital competence; music education; teacher training; pandemic; ICT

1. INTRODUCCIÓN

La línea de investigación sobre recursos, materiales y medios en el ámbito educativo está ampliamente consolidada en el campo de la Pedagogía y Didáctica General. En España, encontramos trabajos seminales desde los años ochenta, como las investigaciones de Area-Moreira (1986) y Cabero-Almenara (1987) y, en las décadas posteriores, de Parcerisa-Aran (1996), García-Pascual (1996), Paredes-Labra (1999), Rodríguez-Rodríguez (2001), o Fernández-Morante (2002). Estos estudios abarcan aspectos como la dotación de los centros, el empleo que se realiza de la tecnología en las prácticas docentes o la formación y actualización del profesorado en el uso de la misma. En la actualidad, los términos empleados han variado y se han incorporado al vocabulario conceptos como aplicaciones digitales, competencias digitales, estrategias digitales o tecnologías digitales, entre otros (Rodríguez-García, 2019).

En el ámbito de la educación musical, la investigación sobre recursos, materiales y medios es relativamente reciente (Gillanders, 2011). De acuerdo con el estudio realizado por Oriol-de-Alarcón (2009), podemos afirmar que las investigaciones derivadas de tesis doctorales en España relacionadas con el aprendizaje y enseñanza de la música centradas en materiales y recursos son escasas. Estas son: Paredes-Labra (1999), Romero-Carmona (2003), Silva (2005), Toro-Egea (2006) y Silva-Ros (2007). Con relación a los estudios sobre informática, el autor antes mencionado incluye dos, siendo estos los de Giráldez-Hayes (2001) y Rodríguez-Montesdeoca (2007). Este estudio fue posteriormente ampliado (Oriol-de-Alarcón, 2012), incorporando la categoría de ‘Nuevas tecnologías’ con diez aportaciones (Pérez-Gil, 1992; Espigares-Pinazo, 2009; Montoya-Rubio, 2010; Nuez-García, 2010; Torres-Otero, 2010; Gallo-Reyzabal, 2011; Morales-Ortiz, 2011; además de algunas de las anteriormente citadas). A estas investigaciones, deben añadirse los trabajos de Vicente-Álvarez (2011) y Gillanders (2011). Si bien no todos estos trabajos se relacionan directamente con las competencias digitales del profesorado de música, sí informan (directa o indirectamente) sobre ellas. Debemos tener en cuenta que el término ‘Competencia’ comienza a utilizarse en el ámbito educativo a partir de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2006/962/CE) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. La competencia digital es definida como:

(...) el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p. 15)

Los docentes de educación musical cuentan con numerosas herramientas y recursos tecnológicos a su alcance (Román-Álvarez, 2017). Sin embargo, la alfabetización digital en este campo presenta grandes carencias, pues como señalan Chao-Fernández *et al.*

(2019) el uso de los contenidos TIC que establece el currículum tiende a ser bajo entre el docente de música, situación ante la que el profesorado más joven se muestra más crítico.

En este sentido, y de acuerdo con la investigación llevada a cabo por Carbajo-Martínez (2009), el 52% de los docentes especialistas en Educación Musical que participaron en su estudio percibían que estaban poco o regularmente preparados para integrar las ‘nuevas’ tecnologías en el aula de música de educación primaria. Una década después, la revisión de los programas de las asignaturas relacionadas con la educación musical en los grados de maestro en todas las universidades españolas realizada por Calderón-Garrido *et al.* (2019), también apunta a una escasa formación de los futuros maestros de educación musical en el ámbito de la tecnología digital. Bauer y Mito (2017) señalan que integrar las TIC en la enseñanza musical “no es tarea fácil” (p. 99) y, para ello, los docentes deben tener en cuenta las formas en que interactúan y se influyen mutuamente el contenido musical a abordar, las estrategias pedagógicas y la tecnología, además de, por supuesto, ser expertos en cada uno de estos tres pilares.

Los proyectos que tienen como objetivo desarrollar la competencia digital musical de estudiantes universitarios han sido valorados muy positivamente, como es el caso del proyecto “TIC musicales en la formación inicial del profesorado” (Serrano & Casanova, 2015), o “diseño y puesta en funcionamiento de la ‘escalera musical’ como medio saludable de relacionar áreas” (Chao-Fernández *et al.*, 2020); pues en particular, se valoran las oportunidades de trabajar la manipulación de vídeos, audios, creación de bases musicales y partituras.

En Brasil, la investigación sobre uso de las TIC en la educación musical está poco desarrollada. Sin embargo, existen estudios que han revelado cómo los profesores de música las utilizan en sus aulas. En un estudio de revisión sistemática de las tesis doctorales brasileñas en el contexto de la educación musical entre 1989 y 2017, de un total de 300 tesis, se encontraron 13 tesis que abordan directamente este tema (Pereira, 2019).

En este sentido, partimos de la idea de que, considerando los diferentes factores culturales y sociales involucrados, existe una cierta proximidad entre la situación de la educación musical escolar en Brasil y España (Pereira, 2019). Por tanto, el objetivo general de esta investigación es describir las competencias digitales de los docentes de música de educación primaria antes, durante y después de la pandemia, haciendo una comparativa entre Galicia (España) y Goiás (Brasil).

2. METODOLOGÍA

El presente estudio cuantitativo de tipo descriptivo se ha llevado a cabo a través de un cuestionario online dirigido a docentes de música en activo. De acuerdo con Hernández-Sampieri *et al.* (2006), los estudios descriptivos “miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (p. 102). En este caso, se pretende informar sobre un grupo y sus prácticas docentes en un momento dado, dando respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las prácticas pedagógicas en el uso de las tecnologías de la información y comunicación del profesorado de música que desenvuelve su labor en la educación primaria durante la pandemia en dos regiones diferentes.
- Determinar los cambios en el grado de competencia digital de los docentes de música en la escuela primaria pre- y post- confinamiento.

Este estudio se realizó en la Comunidad Autónoma de Galicia (España) y en el estado de Goiás (Brasil) a través de un muestreo aleatorio simple. Participaron 183 docentes en activo (n=62 en Galicia y n=121 en Goiás). Se informó a los participantes del propósito de la investigación, garantizando su anonimato y su confidencialidad, y se siguieron las recomendaciones de la Guía ética para la investigación educativa (BERA, 2018).

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario, teniendo en cuenta los trabajos de Calderón-Garrido *et al.* (2018) y Rangel-Baca (2015). Fue validado por jueces expertos de las áreas de Didáctica de la Expresión Musical y Métodos de Investigación. El cuestionario está formado por 30 ítems de los cuales algunos son de índole abierto, otros cerrado y otros puntuables en una escala Likert de 4 puntos, siendo el valor más bajo 1 –completamente en desacuerdo– y el valor más elevado 4 –completamente de acuerdo–, pudiendo seleccionar únicamente una opción de respuesta. Consta de cuatro bloques:

- Bloque 1: datos de identificación (género, edad, tipo de centro de trabajo, localización, formación y experiencia docente).
- Bloque 2: utilización de las TIC en la práctica docente en tiempos pre-Covid (pertinencia de su uso, dotación del centro, uso de TIC para preparación de las clases y en diferentes actividades docentes, plataformas, percepción del alumnado referido al uso de las TIC, beneficios de la integración de las TIC).
- Bloque 3: prácticas realizadas durante el confinamiento ocasionado por la pandemia (comienzo de la docencia telemática, duración de las clases de música, porcentaje de alumnado asistente, cambios en las prácticas, actividades desarrolladas y dificultades encontradas).
- Bloque 4: intenciones respecto al uso de las TIC al volver a una normalidad nueva.

El cuestionario se envió por correo electrónico a los centros de educación primaria a la atención del docente de música (o docentes, de ser el caso) en el mes de noviembre 2020. Al mes siguiente se les envió un recordatorio. Al finalizar el período de recolección de datos y una vez analizados, se envió a los docentes que así lo habían solicitado una sencilla infografía con la información más relevante del estudio.

Tabla 1*Datos de identificación de los participantes en la muestra (en porcentajes)*

		Galicia	Goiás
Género	Hombre	24,2	50,4
	Mujer	75,8	49,6
Edad	entre 21 y 35 años	37,0	26,5
	entre 36 y 45 años	34,0	42,1
	entre 46 y 55 años	21,0	24,0
	más de 56 años	8,0	7,4
Titulación	especialidad	72,6	4,1
	conservatorio (sin especialidad)	11,3	6,6
	licenciatura	8	74,4
	habilitación	8,1	
	sin habilitación		14,9
Centro de trabajo	Público	85,5	64,5
	Privado		31,4
	Concertado/con convenio	13,4	4,1

Para realizar el análisis de los datos se optó por una metodología comparativa, que en palabras de Sartori (1984), tiene como objetivo la búsqueda de similitudes y disimilitudes entre dos o más elementos, y además “trabaja con el presente siendo su despliegue horizontal, compara objetos que pertenecen al mismo género, se basa en el criterio de homogeneidad y por ende se diferencia de la mera comparación” (Tonon, 2011, p.11). El análisis de correlación se llevó a cabo para comprobar la normalidad de la muestra entre determinadas variables del cuestionario (edad, experiencia docente, experiencia docente en música y uso de la TIC antes y después del Covid 19) y a continuación se realizó un análisis descriptivo. Para ello se empleó el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 26.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En primer lugar, para evaluar la normalidad del conjunto de datos, y determinar qué pruebas (paramétricas o no paramétricas) debían utilizarse, debido al tamaño muestral (>50) se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En la tabla 2 se constata que no se cumplen los requisitos necesarios para realizar pruebas de varianza paramétricas, porque, a pesar de que hay ítems con elevada significatividad, hay otros con una significatividad inferior a $p > 0,05$, como la ‘experiencia docente’ (,006 en Galicia y ,000 en Goiás) o la ‘experiencia como especialista de música’ (,007 en Galicia y ,002 en Goiás), donde las

curvas presentan una distribución de la muestra no normal, por lo que se aplicaron pruebas de varianza no paramétricas en todos los casos.

Tabla 2

Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

	Galicia			Goiás		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Edad	,110	62	,060*	,064	98	,200*
Experiencia docente	,136	62	,006	,127	98	,000
Experiencia como especialista de música	,134	62	,007	,117	98	,002
Uso de TIC antes	,079	62	,200*	,056	98	,200*
Uso de TIC después	,123	62	,020*	,83	98	,090*

Una vez determinado que se deberían realizar pruebas de varianza no paramétricas se decidió emplear la prueba de Spearman basándonos en los datos muestrales (Corder y Foreman, 2014; Pedrosa *et al.*, 2015). A continuación, se muestran los resultados de Galicia que presentan diferencias significativas ($p < 0,001$) entre las medias de sujetos que usaban las TIC antes y después de la pandemia (Tabla 3). La significatividad asintótica obtenida es menor que 0,05, por lo que hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos categorías. Por tanto, la frecuencia del uso de las TIC es distinta según su uso anterior, siendo mayor el uso tras la pandemia en el profesorado que ya las utilizaba antes. Sin embargo, no se constata una significatividad en el uso dependiendo de la edad, o de la experiencia docente, sea o no como docente de música.

Tabla 3

Prueba de Spearman en Galicia

	Uso de TIC antes			Uso de TIC después		
	Correlación	gl	Sig.	Correlación	gl	Sig.
Edad	,015	62	,907	,887	62	,018
Experiencia docente	,014	62	,912	,881	62	,019
Experiencia como especialista de música	,033	62	,797	,817	62	,030
Uso de TIC antes	1,000	62		,618	62	<,001*
Uso de TIC después	,618	62	<,001*	1,000	62	

En cuanto a Goiás, también presentan diferencias significativas ($p < 0,001$) entre las medias de sujetos que usaban las TIC antes y después de la pandemia (Tabla 4). La significatividad asintótica obtenida es de nuevo menor que 0,05, por lo que hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos categorías.

Tabla 4

Prueba de Spearman en Goiás

	Uso de TIC antes			Uso de TIC después		
	Correlación	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Edad	,153	98	,133	,025	98	,806
Experiencia docente	,051	98	,619	,138	98	,177
Experiencia como especialista de música	,049	98	,631	,152	98	,135
Uso de TIC antes	1,000	98		,413	98	<,001*
Uso de TIC después	,413	98	<,001*	1,000	98	

Para efectuar las comparaciones se recurrió a estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems del cuestionario.

Una vez realizada esta comprobación, se exponen los resultados descriptivos del estudio organizados en tres subapartados: el primero referido a la formación y utilización de las TIC en tiempos pre-COVID, el segundo hace referencia al confinamiento, y un último subapartado que detalla algunas intenciones de futuro de los docentes participantes.

3.1. Formación y utilización de las TIC en tiempos pre-COVID

Con referencia a la formación inicial, la mayoría de los sujetos pertenecientes a Galicia (98,4%) considera que no fue suficiente para desempeñar su trabajo. Si bien es cierto que para un colectivo minoritario durante su formación no existían o recién comenzaban a utilizarse los ordenadores, los docentes señalan que sería necesario recibir formación en el uso de Apps, recursos didácticos, TIC relacionadas con la música, uso de robótica enfocada a la música, programas de grabación, elaboración de musicogramas y de juegos, programas informáticos de la Xunta de Galicia (Xade, AV, edixital, aula virtual), programas de edición y secuenciación musical, entre otros. No sucede lo mismo en Goiás: en este caso, el 51,2% sí valora que su formación es suficiente mientras que el 48,8% afirma que no lo es. También señalan como necesaria la formación en edición de audio y vídeo, playbacks, juegos con TIC y, en general, herramientas y métodos de enseñanza de la música online.

La mayoría de los participantes -más del 98% en ambos casos- considera necesario el uso de las TIC en la educación musical, aunque no todos perciben que disponen de conocimiento suficiente para integrarlas en su labor docente. Todos los participantes consideran que pueden utilizar las TIC para buscar información y recursos musicales, y casi todos podrían utilizar software gratuito online. La mayoría también podría utilizarlas para crear composiciones musicales o bases musicales, para crear paisajes sonoros, para editar partituras, en las representaciones o actuaciones musicales, sonorizaciones y para utilizar software de pago.

La mayoría de los participantes en el estudio de ambos países valora que utiliza mucho las TIC en la preparación de sus clases para la búsqueda de información, y un porcentaje elevado señala que utiliza entre bastante y mucho para la búsqueda de recursos musicales, para la creación de paisajes sonoros y creación de composiciones musicales o bases musicales, en representaciones o actuaciones musicales o para editar partituras (Tabla 5).

Tabla 5

Porcentajes de utilización de las TIC para la preparación de las clases

Explicaciones teóricas	4,8	16,1	38,7	40,3	4,1	34,7	23,9	33,8
Actividades de audición	1,6	3,2	24,1	69,3	3,3	17,3	31,4	43,8
Actividades de canto y/o instrumentales	6,4	17,7	37,0	38,7	8,2	19,0	29,7	41,3
Actividades de creación y/o improvisación	17,7	27,4	37,0	17,7	18,1	28,0	23,9	24,7
Actividades de movimiento y danza	8,0	16,1	35,4	40,3	39,6	25,6	15,7	14,0
Actividades en grupos	9,6	24,1	33,8	32,2	12,3	23,9	24,7	32,2
Otras actividades	11,2	16,1	32,2	27,4	29,7	20,6	18,1	23,1

Nota. 1 equivale a nada, 2 a poco, 3 a bastante y 4 a mucho.

En cuanto al grado de utilización que realizan los docentes de las diferentes plataformas durante la preparación de sus clases, el 54,8% y 38,8% en el caso gallego y en Goiás respectivamente, utiliza Musescore y el 50% y 24,7% maneja Audacity entre bastante y mucho, mientras que Lenmus no es utilizado en más del 90% de los casos y Finale en un 80,6% y 41,3% respectivamente.

Además del uso de las TIC para la preparación de las clases, se preguntó a los docentes participantes en el estudio para qué actividades en el aula las empleaban. Si se analiza la Tabla 6 puede identificarse como en ambos casos se utilizan entre bastante y mucho para las explicaciones teóricas que se ofrecen al alumnado, para actividades de audición, canto y/o instrumentales, para las actividades en grupo, y en menor medida para las actividades de creación y/o improvisación. En el caso de las actividades relacionadas con el movimiento y danza se produce una diferencia notable entre ambos grupos, ya que en el caso gallego un 75,8% las emplea entre bastante y mucho mientras que en Goiás solo el 29,7% lo hace.

Tabla 6

Porcentajes de utilización de las TIC en las actividades de aula

	Galicia				Goíás			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Búsqueda de información	1,6	6,4	30,6	61,2	0,8	16,5	38,0	44,6
Búsqueda de recursos musicales	1,6	3,2	27,4	67,7	2,4	18,1	42,9	36,3
Creación de paisajes sonoros	29,0	29,0	24,1	17,7	38,8	28,9	18,1	14,0
Creación de composiciones o bases musicales	16,1	25,8	38,7	19,3	22,3	25,6	28,0	23,9
Doblajes	51,6	30,6	14,5	3,2	64,4	23,1	9,9	2,4
Edición de partituras	9,6	32,2	33,8	24,1	20,6	15,7	29,7	33,8
Representación o actuaciones musicales (coreografías, teatro de sombras)	14,5	19,3	35,4	30,6	44,6	26,4	12,3	16,5
Sonorizaciones (de imágenes o cuentos)	19,3	32,2	29,0	19,3	39,6	25,6	21,4	13,2
Utilización de software gratuito online	11,2	16,1	33,8	38,7	15,7	17,3	25,6	41,3
Utilización de software de pago	37,0	25,8	16,1	20,9	59,5	20,6	7,4	12,3
Otros	25,8	16,1	32,2	25,8	47,9	17,3	19,0	15,7

Nota. 1 equivale a nada, 2 a poco, 3 a bastante y 4 a mucho.

La mayoría de los participantes (más del 90% en ambos países), considera que la percepción del alumnado sobre la asignatura es más positiva cuando se utilizan las TIC. También señala que la integración de las TIC en el aula favorece entre bastante y mucho la curiosidad de los estudiantes (90,32% y 81,81% respectivamente), la alfabetización digital (85,48% y 76,03%), la creatividad e innovación (79,03% y 76,85%), la autonomía de los estudiantes (74,19% y 73,55%) y la cooperación o colaboración (66,12% y 66,94%).

3.2. Utilización de las TIC durante el confinamiento

Con relación a la utilización de las TIC en tiempo Covid (Bloque 3 del cuestionario), la mayoría de los docentes participantes en el estudio gallego (67,7%) señala que comenzó con la docencia telemática desde que se anunció el confinamiento, a partir del lunes 16 de marzo 2020, aunque hay un porcentaje que comenzó una semana después (14,5%), a finales de marzo (16,1%) o incluso en abril (1,6%). Es interesante notar que casi la mitad de los docentes no tuvo clase de música (43,5%), aunque el resto afirma haber tenido una clase semanal (46,8%), quincenal (6,5%) o mensual (3,2%).

Encontramos que la duración de la clase de música para los docentes que sí impartieron la materia varía desde una hora (16,1%) a clases de menos de media hora (1,6%). Esta reducción en el horario durante el confinamiento fue debido a diversos motivos, entre los que destacan: las dificultades de acceso a las plataformas, el uso de blogs y comunicación vía email, la realización de vídeos explicativos que se pusieron en

la página web del centro, el uso del aula virtual en el que se detallan las actividades que fueron contestadas por correo, o porque se favoreció el repaso de otros contenidos de materias como lengua (gallega, castellana o inglesa) o matemáticas dejando opcional las tareas de otras materias.

En el caso de los docentes de Goiás, un 43,8% comenzó desde el 16 de marzo de 2020, un 12,4% desde el 20 de marzo, un 16,5% desde finales de marzo, un 7,4% desde abril y un 19,8% desde mayo. Es interesante notar la diferencia con la realidad gallega en cuanto a las clases online, ya que la mayoría de los docentes brasileños (75,2%) indicaron que tuvieron una clase de música semanal y apenas un 19,8% no tuvo clase. También aquí hay una amplia variedad en relación con la duración de la sesión, que va desde la hora (34,7%) a menos de media hora (5%) y los motivos son similares, aunque se añaden otras valoraciones como la falta de equipamiento del alumnado, la renuncia a la matrícula, o la reducción de la carga horaria del profesorado con el fin de reducir su salario. Es importante aquí comentar que en este apartado muchos docentes resaltaron que, en realidad, su trabajo como docente no disminuyó, sino que aumentó su carga horaria debido a las actividades de planificación, grabación y edición de los vídeos que realizaron para su alumnado.

No todo el alumnado se conectó a las clases telemáticas. En la siguiente tabla (Tabla 7), puede apreciarse el porcentaje de alumnado que asistió a clases online desde que se comenzó con la docencia telemática:

Tabla 7

Porcentaje de asistencia a clase

	Galicia				Goiás			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Explicaciones teóricas	8,0	29,0	33,8	20,9	11,5	28,0	33,0	24,7
Actividades de audición	9,6	37,0	25,8	19,3	16,5	32,2	33,0	16,5
Actividades de canto y/o instrumentales	0,9	20,9	19,3	40,3	14,0	28,0	31,4	23,9
Actividades de creación y/o improvisación	11,2	25,8	19,3	33,8	25,6	28,9	23,9	18,1
Actividades de movimiento y danza	16,1	12,9	20,9	40,3	45,4	17,3	17,3	12,3
Actividades en grupo	16,1	12,9	12,9	46,7	30,5	16,5	23,9	25,6
Otras actividades	17,7	19,3	17,7	24,1	36,3	16,5	16,5	23,1

Dado que un porcentaje elevado de docentes en Galicia no impartió clases de música y un número importante colgaba actividades en un blog y se comunicaba vía email (70% en total), solo un 27,4% señala que las clases telemáticas que impartió estuvieron destinadas a todo el grupo-clase en la misma hora y día que antes de la pandemia mientras que un 3,2% trabajó con subgrupos. No es el caso en Goiás, donde el 41,3% indica que tuvo clases online para todo el grupo-clase en el horario fijado a comienzos de curso, un

14% para la mitad del grupo-clase y cada subgrupo recibió una clase quincenal, y un 39,7% señala otros supuestos.

En relación con su percepción sobre si fueron capaces de enseñar telemáticamente siguiendo su forma habitual de trabajar, las valoraciones de los docentes difieren, como puede apreciarse en la Tabla 8.

Tabla 8

Percepción sobre la continuidad de la forma habitual de trabajo en el aula

	Galicia	Goiás
Menos del 50% del alumnado	40,3	44,6
50% del alumnado	12,9	20,7
75% del alumnado	29	28,1
100% del alumnado	17,7	6,6

Si bien los cambios se refirieron al uso de las TIC y a la falta de interacción física, como no podía ser de otra manera, uno de los cambios más importantes que se observó fue sobre todo a nivel instrumental, ya que el alumnado no disponía de la mayoría de los instrumentos que se utilizan normalmente en un aula de música. Además, se pasó de actividades cooperativas grupales a trabajar de forma individual y de una docencia directa, síncrona a asíncrona y sin contacto directo. En algunos casos, el profesorado planteó actividades a través de un blog (fichas interactivas, vídeos, imágenes, pdf), mientras que en otros subía vídeos explicativos y actividades (o retos) al aula virtual o se comunicaba con su alumnado vía correo electrónico o foro en el que les explicaba y compartía las diferentes tareas a realizar. De todas formas, es necesario puntualizar que algunos de los docentes valoran que no cambió mucho su forma de dar clase.

Los participantes en el estudio han valorado las diferentes actividades realizadas desde que comenzaron con la docencia telemática e indicaron su percepción con relación a cómo estas han variado (Tabla 9). Sus respuestas son congruentes con las opiniones vertidas en la anterior pregunta en el caso gallego, destacando que las actividades que más han sufrido cambios son las referidas a las actividades instrumentales, de movimiento y danza y las actividades en grupo.

Tabla 9

Porcentajes relacionados con la percepción de cambio en las actividades realizadas

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	NS/NC
Galicia	38,7	16,1	20,9	6,4	17,7
Goiás	21,4	23,1	30,5	23,1	1,6

Esta experiencia durante el confinamiento permitió a los docentes plantearse modificaciones metodológicas en su práctica diaria en la mayoría de los casos (69,4% en Galicia y 86% en el caso de Goiás). Entre las principales dificultades durante la docencia telemática los participantes destacan principalmente:

- La conectividad
- La falta de medios
- La falta de tiempo (la atención telefónica a las familias prácticamente sin horario)
- La falta de conocimientos sobre la metodología a distancia y el manejo de la plataforma de forma autónoma
- La preparación de nuevos materiales y las correcciones de las actividades propuestas ('interminables')
- La poca práctica musical (instrumental, de movimiento y danza, etc.)

Por último, en este bloque se ha preguntado a los participantes si se han visto arropados por la administración pública durante el período de confinamiento. En el caso gallego, el 48,4% afirma no haber recibido apoyo o haber recibido poco apoyo (25,8%) mientras que, en Goiás, el 28,1% de los docentes no se vio arropado o se vio poco arropado y un 10,7% si considera que recibió apoyo.

3.3. Intenciones de futuro en la 'normalidad nueva'

Con relación a cómo están utilizando las TIC en las clases post-confinamiento, los docentes indican, por lo general, que las han integrado en su práctica con más frecuencia, y las utilizan (o piensan utilizar) sobre todo para grabar contenidos, editar vídeos y audios, o para el envío de ejercicios.

De acuerdo con los datos recogidos, se puede apreciar una leve modificación en cuanto a la valoración que realizan sobre los conocimientos que poseen sobre las TIC para realizar diferentes tareas antes y después del confinamiento (Tabla 10).

Tabla 10

Conocimientos que se poseen sobre TIC para la realización de diferentes tareas (en porcentajes)

	Galicia		Goiás	
	Pre-covid	Post-covid	Pre-covid	Post-covid
Búsqueda de información	100	100	94,2	94,2
Búsqueda de recursos musicales	100	100	90,9	94,2
Creación de paisajes sonoros	56,4	59,6	57,8	65,2

Creación de composiciones o bases	59	66,1	64,4	71,9
Doblajes	35,4	43,5	21,4	38,8
Edición de partituras	87	87	78,5	81,8
Representación o actuaciones musicales	74,1	77,4	49,5	52,8
Sonorizaciones (de imágenes, cuentos)	75,8	75,8	53,3	61,1
Utilización de software gratuito online	90,3	90,3	77,6	87,6
Utilización de software de pago	56,4	62,9	31,4	55,3
Otras actividades	67,7	75,8	57,8	72,7

4. CONCLUSIÓN

Este estudio ofrece información sobre las prácticas pedagógicas y las competencias digitales de los docentes de educación musical en la escuela primaria relativas al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación durante un período de cambio importante para la sociedad actual. La situación excepcional ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2 tuvo grandes repercusiones en el ámbito educativo. Los docentes se vieron obligados a adaptarse a una enseñanza telemática durante el período de confinamiento.

Los datos de esta investigación ponen de manifiesto, en consonancia con la literatura existente, que los factores contextuales son fundamentales en las prácticas docentes (Carrillo & Flores, 2020). La falta de conectividad o el acceso limitado a las TIC son una de las principales dificultades que impactan en el normal desarrollo de la docencia. Otro aspecto destacado es la ausencia de clases de música en algunos centros. En algunos casos, esta ausencia se debió a causas de índole técnico, por ejemplo, conexiones deficientes, pero en otros se vio afectada por decisiones curriculares, es decir, se primaron otros contenidos eliminando el espacio de encuentro que ofrece la música, a pesar de la importancia que tienen las artes en el bienestar de las personas (Carrillo-Aguilera *et al.*, 2017).

Asimismo, los resultados muestran un pequeño aumento en la competencia digital del profesorado, aunque no hay una tendencia significativa hacia la continuación del uso de las TIC al regresar a clases en la nueva normalidad. Los docentes integran las TIC en sus prácticas tanto para la preparación de sus clases como en diferentes actividades que realizan en el aula. Sin embargo, perciben que su formación inicial es escasa.

Por tanto, esta investigación evidencia que es necesario revisar los planes de estudio de la formación inicial de los maestros y realizar un seguimiento de las mejoras incorporadas para comprobar su efectividad. De igual modo, debe articularse una oferta de formación continua para el profesorado en activo que permita resolver las carencias que estos perciben en sus prácticas docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area-Moreira, M. (1986). *Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos* (Tesis doctoral inédita). Universidad de La Laguna. <https://puntoq.ull.es/permalink/f/6auhvr/ullabsysULL00191038c-5>
- BERA (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4th ed.). BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Bauer, W. I. & Mito, H. (2017). ICT in Music Education. En A. King, E. Himonides, & A. Ruthmann (Eds.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* (pp. 91-102). Routledge.
- Cabero-Almenara, J. (1987). *Tecnología educativa: diseño y evaluación del medio vídeo. Roles de utilización didáctica en el contexto de las enseñanzas medias* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/87272>
- Calderón-Garrido, D., Carrera, X. & Gustems-Carnicer, J. (2018). *Cuestionario de Competencias Digitales Docentes y uso de la Tecnología Digital en el Aula de Música Universitaria*. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6965>
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J. & Carrera, X. (2019). Música y TIC en los grados de Maestro: contenidos y actividades en los planes docentes. En C. Lindin, M. B. Esteban, J. C. F. Bergmann, N. Castellás, & P. Rivera-Vargas (Eds.), *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: Reptes, tendències i compromisos* (pp. 256-262). Liberlibro. http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf
- Carbajo-Martínez, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/12493>
- Carrillo, C. & Flores, M.A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Carrillo-Aguilera, C., Viladot-Vallverdú, L. & Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>
- Chao-Fernández, A., Espiñeira-Bellón, E.M. & Calviño-Vázquez, R. J. (2019). Concepciones sobre el uso las tecnologías de la información y la comunicación en la música por el profesorado de educación Primaria. En M. Peralbo *et al.* (Eds.), *Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía / II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía, A Coruña* (pp. 4045-4056). Universidade da Coruña & Universidade do Minho. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>

- Chao-Fernández, R.; Felpeto-Guerrero, A. & Vázquez-Sánchez, R. (2020). Diseño y puesta en funcionamiento de la “escalera musical” como medio saludable de relacionar áreas de conocimiento. En E. De la Torre Fernández (Ed.), *Contextos universitarios transformadores: Boas prácticas no marco dos GID. IV Xornadas de Innovación Docente. Cufie* (pp. 43-56). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497756.043>
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach*. John Wiley & Sons.
- Espigares-Pinazo, M. (2009). *Educación musical con TIC para centros de Secundaria. Evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical (El modelo Bordón)* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/15946>
- Fernández-Morante, C. (2002). *Los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos gallegos: presencia y usos* (Tesis Doctoral inédita). Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/19851>
- Gallo-Reyzabal, E. M. (2011). *Dificultades de lectoescritura y ejecución musical con flauta dulce en alumnos de E.S.O. de un medio rural. Propuesta de mejora con el uso de las nuevas tecnologías* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://buscador.biblioteca.uned.es/permalink/f/ffr813/34UNED_ALMA2189615210004215
- García-Pascual, E. (1996). *Libros de texto y reforma educativa. Un análisis de los textos escolares de educación primaria. Tesis Doctoral*. Premsas Universitarias de Zaragoza.
- Gillanders, C. J. (2011). *Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia*. Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela e Intercambio Científico. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3380>
- Giráldez-Hayes, A. (2001). *BIVEM: Biblioteca Virtual de Educación Musical* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://buscador.biblioteca.uned.es/permalink/f/ffr813/34UNED_ALMA2176436560004215
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, M. de P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). McGraw Hill.
- Montoya-Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/76538>
- Morales-Ortiz, B. L. (2011). *La enseñanza de Historia de la música en los programas de licenciatura en Música en Colombia* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/36937>
- Nuez-García, C. L. (2010). *Rentabilidad educativa de las TIC en la enseñanza musical. Su aplicación a los contenidos canarios en secundaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/4894>

- Oriol-de-Alarcón, N. (2009). La investigación musical en España: tesis doctorales y temática en la última década. *Eufonía*, 45, 59-87.
- Oriol-de-Alarcón, N. (2012). Temática de tesis doctorales de Música en España (1978-2011). *Música y Educación. Revista internacional de pedagogía musical*, 92(4), 58-95.
- Parcerisa-Aran, A. (1996). *Els materials curriculars a l'ensenyament primari* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/11162/17547>
- Paredes-Labra, J. A. (1999). *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria. Estudio de los casos de dos centros* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2252/>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J. & García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254.
- Pereira, E. P. R. (2019). *A Educação Musical no Brasil: temáticas, concepções e linhas investigativas*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20495>
- Pérez-Gil, M. (1992). *Desarrollo y evaluación de un programa de apoyo curricular asistido por ordenador para la enseñanza de la música en la educación obligatoria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid.
- Rangel-Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 235-248. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, de 18 de diciembre de 2006. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394, 10-18.
- Rodríguez-García, M. (2019). Análisis de competencias digitales adquiridas en el grado de educación primaria y su adecuación para el desempeño de una labor docente de calidad en Andalucía. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/55719>
- Rodríguez-Montesdeoca, Y. (2007). *Diseño, aplicación y evaluación de una metodología basada en la tecnología informática para la enseñanza de la música en la E.S.O.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/62751>
- Rodríguez-Rodríguez, J. (2001). *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia. Tesis Doctoral*. [CD-Rom]. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela e Intercambio Científico.
- Román-Álvarez, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista española de Pedagogía*, 75(268), 481-495. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-09>
- Romero-Carmona, J. B. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza musical en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/1528>
- Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económico.

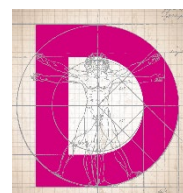
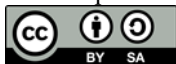
- Serrano, R. M. & Casanova, O. (2015). Desarrollo de la competencia digital musical en la formación inicial docente. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 65, 52-57.
- Silva, L. L. F. da. (2005). *Propuesta y evaluación de un método interdisciplinar de aprendizaje musical, educación y sensibilización artística* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/11162/89369>
- Silva-Ros, M. T. (2007). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10630/2590>
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 27, 1-11. <https://revistakairos.org/kairos-27-indice/>
- Toro-Egea, O. M. (2006). *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): Catalogación, análisis y estudio* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/3449>
- Torres-Otero, L. (2010). *Creación y evaluación de una red tecnológica educativa para profesores de educación musical en la etapa de educación primaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://buscador.biblioteca.uned.es/permalink/f/ffr813/34UNED_ALMA2185857930004215
- Vicente-Álvarez, R. M. (2011). *Os materiais didácticos e musicais en educación infantil. Un estudio descriptivo e interpretativo da percepción docente en Galicia* (Tesis doctoral inédita). Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3629>

Digilec 9 (2022), pp. 180-198

Fecha de recepción: 12/04/2022

Fecha de aceptación: 17/10/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9053>



e-ISSN: 2386-6691

UNA MIRADA AL NIVEL ACTUAL DE EXPRESIÓN ESCRITA EN SECUNDARIA A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE CASO EN NAVARRA

A VIEW INTO THE CURRENT LEVEL OF WRITTEN EXPRESSION IN SECONDARY EDUCATION THROUGH A CASE STUDY IN NAVARRA

Diego Ernesto PARRA SÁNCHEZ*

Universitat de València

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5364-1667>

Resumen

Ante la ingente cantidad de retos que la sociedad actual demanda, la educación secundaria obligatoria no solo constituye el principal campo de aprendizaje de las destrezas necesarias para satisfacerlos, sino que continúa actuando como un relevante instrumento generador de oportunidades laborales. Entre estas destrezas, las englobadas por la competencia lingüística ocupan un espacio de especial importancia, sobre todo en lo relativo a la expresión escrita. Sin embargo, al contrario de lo que cabría esperar teniendo en cuenta las horas lectivas que se le dedica, la realidad arroja un nivel de expresión escrita muy mejorable para el segundo ciclo de ESO. Este trabajo de investigación pretende ofrecer un análisis de los errores más recurrentes en esta área competencial a través de un estudio de corpus formado por redacciones de alumnos de 4º curso de un centro de Navarra, realizadas a finales del curso 2020-2021 y ante la perspectiva de la titulación. Todo ello con el objetivo no solo de contribuir como base documental a otros trabajos enfocados al desarrollo de metodologías específicas que ayuden a revertir esta situación, sino con la vocación también de indagar en las causas que han propiciado esta realidad.

Palabras clave: expresión escrita; secundaria; titulación; nivel; Navarra

* Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació. Universitat de València. Campus de Blasco Ibáñez, Av. de Blasco Ibáñez, 32. 46010 València. Email: dierpa@uv.es

Abstract

Faced with the enormous number of challenges that today's society demands, compulsory secondary education is not only the main field of learning the necessary skills to meet them, but also continues to act as a relevant instrument that generates job opportunities. Among these skills, those encompassed by linguistic competence occupy a space of special importance, especially in relation to written expression. However, contrary to what might be expected regarding the teaching hours dedicated to it, the reality shows a level of written expression that could be greatly improved for the second cycle of secondary education. This research work aims to offer an analysis of the most alarming errors in this area of competence through a corpus study comprises a number of essays written by 4th-year students from a center in Navarra, carried out at the end of the 2020-2021 academic year in view of the prospect of the degree. All this with the aim not only to contribute as a documentary base to other works focused on the development of specific methodologies that help to reverse this situation, but also with the vocation of investigating the causes that have led to this reality.

Keywords: written expression; secondary education; degree; level; Navarra

1. INTRODUCCIÓN

De las cuatro competencias comunicativas que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en secundaria engloba (las que forman ciudadanos hábiles tanto en la producción, como en la comprensión de textos orales y escritos), la expresión escrita es una de las que más retos docentes plantea. A la necesidad de implementar nuevas metodologías que hagan más atractiva la práctica de la escritura, sobre todo ante la cada vez mayor percepción de esta competencia como algo farragoso y desfasado, hay que añadir la rivalidad abrumadora que los docentes debemos arrostrar con el advenimiento casi anual de dispositivos tecnológicos que, lejos de ayudar, ofrecen nuevas plataformas de comunicación e interacción social con la imagen como materia prima frente a la palabra.

Si bien se da por sentado que un alumno titulado en Educación Secundaria Obligatoria tiene que haber logrado un nivel mínimo, en palabras del profesor Daniel Cassany, por lo que respecta a las “operaciones simples y mecánicas que afectan a la producción física del texto”, véase escribir con una caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabras, utilizar los signos de puntuación de manera adecuada o aplicar con corrección las reglas gramaticales (Cassany, 1989, p. 17), la práctica docente revela que la realidad en el aula a lo largo del segundo ciclo de secundaria es muy diferente en un porcentaje significativo del alumnado. A esto se añade el hecho de que cada vez se ponen más facilidades para la promoción de curso -hecho este a cuya instauración parecen haber contribuido las últimas leyes educativas- (Blanco, 2002, pp. 27-28). Promociones con asignaturas suspensas, recuperaciones trimestrales, que se añaden a recuperaciones finales, que se suman a recuperaciones extraordinarias, cuando no se implementan trabajos para subir nota, son muchas las oportunidades que se ofrecen a un alumnado que, aunque no en todos los casos, se torna acomodaticio y calculador, lejos de esforzarse y dar el máximo de sí mismo cada día en clase para mejorar dentro de sus posibilidades, objetivo este último que debería de ser eje fundamental de la práctica educativa en nuestro país (Rodríguez *et al.*, 2012).

En términos generales, los resultados que registran las pruebas que evalúan la competencia lingüística, desde las evaluaciones diagnósticas que se llevan a cabo a nivel de comunidad autónoma hasta las pruebas PISA realizadas cada tres años, no arrojan los resultados que serían esperables para España, con datos globales correspondientes a Secundaria que muestran un nivel medio-bajo en competencia lingüística (Gómez & Arcos, 2007; Fabregat *et al.*, 2009). Con el agravante de que, dejando de lado las diferencias entre comunidades, España registró una notable bajada en términos de calidad educativa entre 2015 y 2018 (de 493 puntos a 483 puntos en 2018 en ciencias y de 486 a 481 puntos en 2018 en matemáticas). En competencia lingüística, la bajada en lectura resulta la más pronunciada pasando de los 496 puntos registrados en 2015 a los 477 puntos de 2018 -datos sensiblemente por debajo de los 487 puntos de media OCDE y los 489 de la Unión Europea (PISA, 2015; PISA, 2018; Lorenzo, 2016)-.

Esta relación entre las competencias de comprensión lectora y expresión escrita está más que justificada y suscita un claro consenso entre el profesorado (Llamazares *et al.*, 2015; Iturriza & Aznárez, 2022). Difícilmente se puede avanzar en el segundo campo si se descuida la implantación de planes de lectura que ayuden a crear de verdad un hábito lector inexistente entre un porcentaje amplio del alumnado español. Un hábito que, lejos de pretender dar a luz a los escritores de éxito del mañana, ayuden a inculcar un valor al servicio no solo del proceso formador del individuo, sino también como activo generador de placer ante el descubrimiento de nuevas realidades (Ruiz de Francisco *et al.*, 1998, p. 4). Y si esto sucede con la lectura, una destreza principalmente pasiva, “en la que el sujeto ¿se limita? [sic] a recrear en su imaginación lo que otro ha escrito” (Ibid.: 5), la perspectiva de mejora en la creación de hábitos escritores entre los alumnos es más bien reducida, sobre todo si se da por sentado que la conexión entre ambas aptitudes llega al punto de, como señalan Frank Smith y el propio Cassany, para escribir de manera competente, el alumno ha de acostumbrarse a leer como escritor (Smith, 1983, pp. 558-567; Smith, 1993, p. 126; Cassany, 1989, pp. 63-70). Solo así será capaz de expresarse a través de procesos mentales más complejos en los que reflexión, memoria y creatividad se fundan en textos escritos que aglutinen rasgos como una buena selección de información inicial, una correcta planificación estructural y una eficaz exposición de ideas a través de un uso del lenguaje que revele coherencia, bien cohesionado y adecuado a un registro y a un lector prototipo determinado (Aznárez, 2006).

Este trabajo de investigación tiene el objetivo de llamar la atención sobre la alarmante precariedad lectora y sobre todo escritora que evidencian las redacciones de alumnos de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria a través de un estudio de caso. Para ello se analizará el nivel de competencia de un grupo de veintiséis alumnos de 4º curso de la ESO de un centro localizado en la Ribera de Navarra para el curso académico 2020-2021, con la vuelta presencial a las aulas tras la pandemia como telón de fondo. El ejercicio que será objeto de análisis, y sobre el que se ahondará más adelante, será analizado desde tres niveles (el fonético-fonológico y ortográfico, el morfosintáctico y el léxico-semántico), y evaluado teniendo en cuenta el marco de objetivos y competencias que establecen los criterios de promoción y titulación para este curso académico. Todo ello con el objetivo no solo de poner el foco sobre la realidad del aula en secundaria a día de hoy, sino también con la intención de trasladar el debate a la comunidad académica sobre cuestiones como la influencia de los meses de parón de docencia presencial en el aula motivados por el COVID-19 o el abordaje del espinoso tema de la promoción de curso por parte del alumnado con niveles que están lejos de cumplir los mínimos competenciales establecidos para cada etapa académica.

2. PRESENTACIÓN DEL CASO

Como se viene apuntando, el corpus de redacciones que fundamentan este trabajo lo constituyen veintiséis textos de alumnos del último curso de la ESO de un instituto navarro ubicado en una población ribera de menos de diez mil habitantes, con una

actividad económica basada principalmente en la agricultura, la ganadería y la industria agroalimentaria.

Por lo que respecta al punto de partida y al horizonte de expectativas con el que se comenzaba el curso, se trataba de un centro con un nivel general medio-bajo en cuanto a las competencias arriba mencionadas según las últimas pruebas diagnósticas realizadas a nivel autonómico. El mismo nivel medio-bajo que la mayoría de alumnos pertenecientes a este grupo objeto de análisis registraron en la competencia de comprensión lectora en las últimas diagnósticas del curso 2018-2019, cuando cursaban 2º de la ESO.

En el plano curricular, los alumnos cursaban un itinerario adaptado técnico aplicado: una opción formativa con Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Ciencias Aplicadas, Matemáticas Aplicadas, Lengua Extranjera Inglés, entre otras, como asignaturas obligatorias. Este itinerario académico les permitía, a su vez, acceder bien a grados medios de formación profesional, bien a la modalidad de bachillerato de Artes Plásticas.

2.1. Participantes

El grupo de trabajo era muy heterogéneo, con dieciséis alumnos provenientes de 3º ordinario (seis de ellos repetidores de 3º de la ESO y un alumno repetidor de 2º y 3º de ESO). Los diez alumnos restantes provenían de PEMAR (Plan Educativo para la Mejora del Aprendizaje), con ocho alumnos repetidores, a su vez, de 2º curso de ESO, una alumna repetidora de 1º y 2º de ESO -una alumna magrebí a punto de cumplir los diecisiete años con carencias notables en términos de competencia comunicativa oral y escrita en español- y, para concluir, un alumno TDAH (con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad diagnosticado).

En cuanto a los objetivos e intereses académicos para el curso académico del grupo de trabajo, al propósito compartido de la titulación, se sumaban dos alumnos con interés por entrar en el bachillerato de Artes y veinticuatro estudiantes con la intención de acceder a módulos de grado medio: siete con preferencia por el ámbito sociosanitario, nueve por el de gestión administrativa y ocho por el de mecánica y automoción.

3. CONTENIDO Y PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad propuesta para evaluar el nivel de competencia en expresión escrita fue una redacción personal a partir del visionado de una película: *El club de los emperadores* (2002). Con guion de Neil Tolkin y dirección de Michael Hoffman, se trata de una película cuya trama se emplaza en un centro educativo elitista norteamericano y que narra con agudeza los conflictos de aula más recurrentes entre familia, profesor y alumno adolescente. La película, además, se constituye como una buena plataforma para la reflexión crítica sobre cuestiones como la relación entre clase

social y privilegios, el valor del esfuerzo frente al valor de las influencias o la relevancia de la educación como activo generador de oportunidades en la actualidad.

La actividad quedó temporalizada para tres sesiones de aula (dos horas y cuarenta y cinco minutos) a finales de curso. Más concretamente, para los días 10, 12 y 13 de mayo de 2021. Estas sesiones incluían el visionado de la película (1 hora y 50 minutos) y la escritura de los ensayos en clase (55 minutos). Su proyección en esta etapa final del curso permitía valorar el grado de mejora en expresión escrita después de un año en el que se habían incorporado a la práctica lectiva ejercicios específicos como los dictados y teniendo en cuenta el alto margen de mejora ya mencionado que tenían los alumnos a comienzo de curso.

Para la realización del ejercicio, se facilitó a los alumnos una guía de trabajo que reproducimos a continuación con el objetivo de trabajar transversalmente otras competencias curriculares recogidas para 4º de la ESO.

1- Explica brevemente el argumento (entre 25 y 30 líneas) de la película aludiendo a su narrador y a las partes que estructuran el relato. ¿Ante qué tipo de texto nos encontramos? Una vez hecho esto, señala qué escena o escenas te han parecido más interesantes y cuál/es menos interesantes.

2- Señala cuáles son los personajes más relevantes de la película según tu criterio y describe brevemente sus características más significativas, tanto a nivel físico, como a nivel psicológico. Especifica también si, de acuerdo con tu criterio, podemos hablar de personajes planos o redondos en la película. ¿Cuáles te parecen planos? ¿Cuáles redondos?

3- En cuanto al espacio/s donde se desarrolla la acción, ¿cuál es? Descríbelo/s

4- De acuerdo con tu punto de vista, indica cuáles son los temas más relevantes que aborda la película.

5- Analiza el tiempo (interno y externo) de la película.

6- La película invita a pensar sobre la importancia del dinero y las influencias para alcanzar el poder en la vida. ¿Crees que es imposible triunfar en la vida si careces de ambas cosas? ¿Hasta qué punto crees que ayudan? Aparte del dinero o las influencias, ¿se te ocurren otras cosas que actúen de ascensores sociales en la realidad actual? ¿Es la educación un ascensor social? ¿Sí? ¿No? ¿Más antes que ahora? Razona tu respuesta.

Como se puede observar, además del desarrollo de las competencias comunicativas de comprensión oral y expresión escrita, la guía contemplaba trabajar la interacción de contenidos interdisciplinares (códigos audiovisual y escrito), la capacidad de síntesis, abarcar los contenidos curriculares de los textos descriptivo y narrativo y sus componentes -con especial atención al narrador, el tiempo, el espacio y los personajes- y, por supuesto, la reflexión crítica sobre las cuestiones referidas.

4. MARCO LEGISLATIVO, OBJETIVOS Y COMPETENCIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EM 4º DE LA ESO

Desde el punto de vista legislativo, son cuatro los textos que regulan los objetivos y las competencias curriculares en expresión escrita que estos alumnos habían de cumplir para superar el curso. Por lo tanto, estos constituyen el marco de referencia a la hora de establecer tanto la actividad como sus criterios de evaluación.

A la LOMCE 2013 como ley fundamental (recordemos que la LOMLOE, aprobada en diciembre de 2020 no contemplaba modificaciones curriculares para el curso académico 2020-2021), se le añaden sendas modificaciones parciales: la del Real Decreto 562/2017, y las de los Decretos Forales 24/2015 y 4/2017 respectivamente.

De esta manera, las facultades que se consideran necesarias para la titulación en Educación Secundaria Obligatoria por lo que respecta a esta área competencial y que se tuvieron en cuenta a la hora de corregir los textos analizados son las reproducimos a continuación:

- *Comprensión y expresión con corrección [...] por escrito en la lengua castellana [...] de textos y mensajes complejos*
- *Adecuación del texto escrito a diferentes registros comunicativos (formal, informal, académico, etc)*
- *Producción [...] de textos claros y detallados propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes [...]*
- *Aprecio de la buena presentación de los textos escritos [...], con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.*
- *Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis*
- *Uso de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo, y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación.*
- *Uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).*
- *Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y coherente, evitando incongruencias o anacolutos.*
- *Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras, así como conocimiento y uso de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría gramatical.*

- *Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma en los escritos.*
- *Uso de un vocabulario rico y variado, evitando redundancias*

Por último, la correcta utilización de las reglas de ortografía y gramática recibió especial atención y, para su valoración, se fijó el siguiente sistema de penalizaciones acordado por el departamento:

- Descuento de 0,15 puntos por errores en el uso de la tilde (agudas, llanas, esdrújulas, diacríticas, hiatos, etc)
- Descuento de 0,25 puntos por errores ortográficos y gramaticales graves (grafías, signos de puntuación, mayúsculas / minúsculas, uso de pronombres, coordinación de género y número, etc)
- La acumulación de penalizaciones suponía un máximo de 2 puntos de descuento sobre la nota final del ejercicio.

5. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS

5.1. Adecuación del texto al registro comunicativo

A la hora de someter a valoración la competencia de adecuación textual a un registro, en este caso, formal –el esperable al tratarse de un ensayo realizado en el ámbito académico y con peso sustancial por lo que a la evaluación trimestral se refiere–, los trabajos revelaron una tendencia casi generalizada a la utilización de un registro tendente a la informalidad. En este sentido sobresalen dos rasgos que dan buena cuenta de ello: por un lado, la propensión a escribir utilizando voces apocopadas. Por otro lado, el uso de modismos o frases hechas que infunden sobre los textos una excesiva familiaridad:

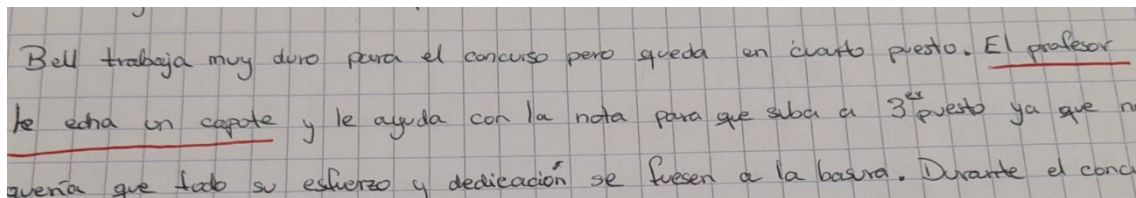
- Recurrencia a modismos y frases hechas
 - *Hace más el que quiere que el que puede [...]*
 - *[...] por las malas no se va a ningún sitio [...]*
 - *El profesor le echa un capote y le ayuda con la nota para que suba al tercer puesto [...].*
- Tendencia a la utilización de términos apocopados desconectados del registro académico
 - *profe** < profesor; *habita** < habitación

La incidencia de esta falta de adecuación al registro comunicativo impuesto fue alta. Se observó en 22 de los 26 trabajos (85 % de la clase). El uso de la apócope se dio,

a su vez, en la mitad de los ensayos corregidos, mientras que la utilización de frases hechas de ámbito coloquial se deslizaba en el 80 % de estos (21 textos).

Figura 1

Ejemplo de frases hechas de tipo coloquial



5.2. Nivel fónico-fonológico y ortográfico

En este plano de la lengua, las redacciones evaluadas presentaban muchos errores y en muy diversos aspectos. A continuación, se refieren los más significativos en relación con cuestiones como las reglas ortográficas más básicas, la escritura funcional de las grafías o la aplicación correcta de las normas de acentuación en español:

5.1.1. Ortografía

- Verbo HABER como auxiliar escrito sin h- en la conjugación de tiempos verbales compuestos
 - ✦ *an triunfado**
- Grupo -mb- / -mp-
 - ✦ *desenvocar**
- g / j, b / v, y / ll
 - ✦ *le coje* cariño, al fin y al cavo*, llendose**
- Vibrante múltiple detrás de n-, s- y l-
 - ✦ *Sr. William, un profesor honrrado**

Llama la atención la aparición de faltas de ortografía de esta gravedad, con reglas ortográficas cuyo completo dominio se presupone para niveles competenciales de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en 11 de los ensayos analizados, lo que supone un 42 % de los trabajos. Entre estos 11 trabajos se encuentran los 10 textos de los alumnos provenientes de PEMAR y un caso muy llamativo de una estudiante que promociona desde 3º ordinario, sin haber repetido ningún curso y con aspiraciones de enrolarse en el Bachillerato de Artes en el curso académico entrante.

Figura 2

Ejemplo de falta de ortografía

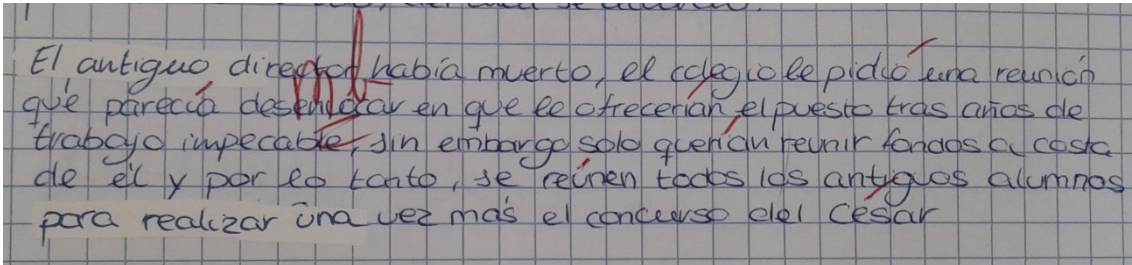
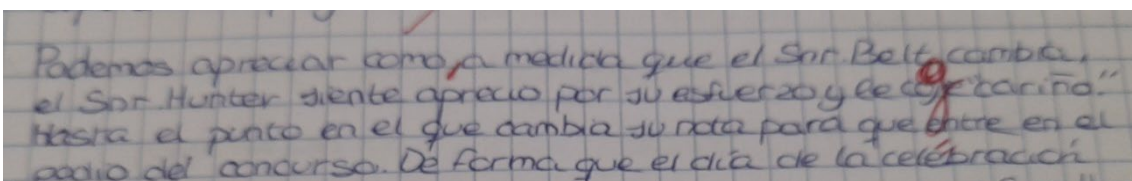


Figura 3

Ejemplo de falta de ortografía

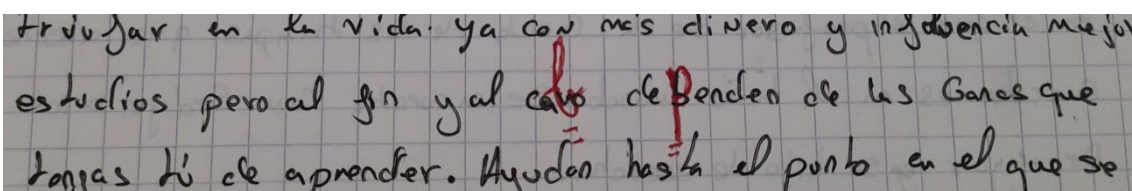


5.1.2. Grafías

- Confusión en el dibujo de las letras p / b (dos alumnos sin dislexia, 2º PEMAR, de origen marroquí)
 - ✦ *debenden** (dependen), *hompre** (hombre)

Figura 4

Confusión en las grafías



- Confusión y sustitución de «s» por «c» (ceceo) y «c» por «s» (seseo) en tres alumnos, provenientes de 3º ESO ordinario y no repetidores, de origen latinoamericano

- ✦ *desilucionado**, *Educación**, *sociales**, *careses**

5.1.3. Acentuación

- Elisión y confusión general en el uso de normas de acentuación (agudas, llanas y esdrújulas)

- ✦ *Ademas**, *asi**, *Julio Cesar**, *interes**, *proxima**, *pelicula**, *miercoles**

- ✦ *Déspues**, *Támbien**, *són** (3º persona plural del verbo ser), *vió**, *llamarón**

- Hiatos (*reune**, *queria**)

- Adverbios interrogativos indirectos introductores de Oración Subordinada Sustantiva con función de Complemento Directo

- ✦ *En el transcurso de la historia vemos como* el Snr. Belt cambia de comportamiento*

- Tildes diacríticas

- ✦ *Si** (adverbio afirmativo), *mas** (adverbio cantidad), *el** (pronombre personal)

Este desconocimiento de las reglas de acentuación se aprecia en todos los trabajos, y en todos ellos es objeto de penalización, siendo especialmente recurrente el caso de las tildes diacríticas (19 de 26 textos -73% de incidencia-) y el de los advérbios interrogativos indirectos introductores de oraciones subordinadas.

Figura 5

Ejemplo de errores en la acentuación

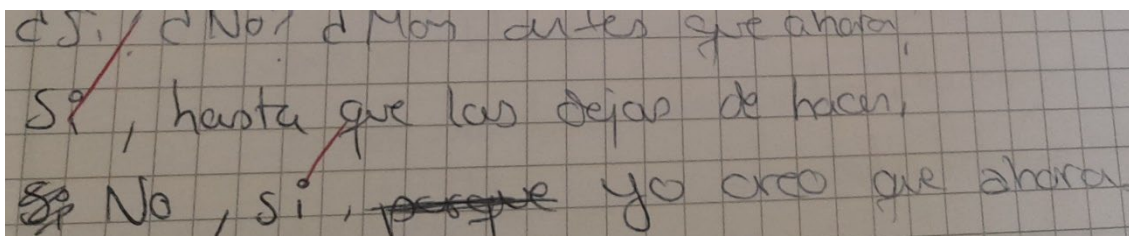
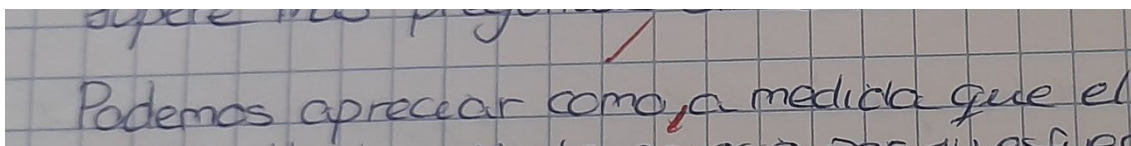


Figura 6

Ejemplo de errores en la acentuación



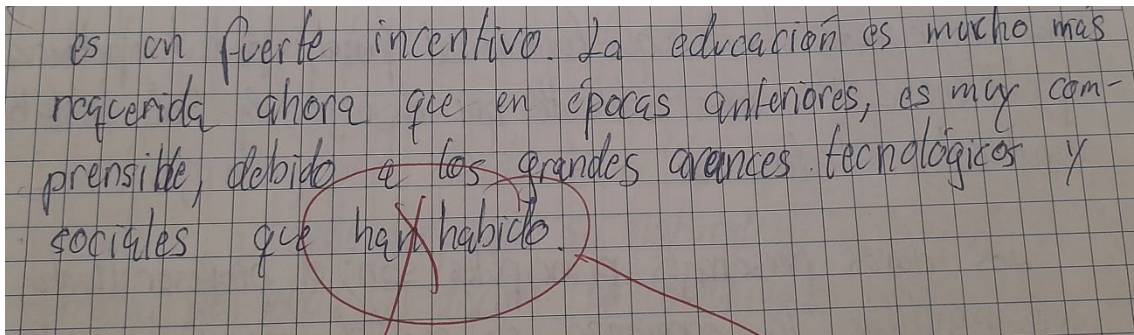
5.3. Nivel morfo-sintáctico

Por lo que al nivel morfo-sintáctico se refiere, destacan los siguientes errores, los cuales atestiguan también un dominio de la competencia en expresión escrita muy mejorable:

- No uso de las contracciones a + el (al) o de + el (del)
- Errores en el uso de conjunciones coordinantes y subordinantes
 - Concesivas (*apesar de**)
 - Causales (*debido aque**)
- Errores en el uso de los pronombres y adverbios relativos QUE / QUIEN / CUAL / CUALES / DONDE / COMO / CUANDO introductores de Oración Subordinada Adjetiva con función de Complemento del Nombre
 - *En el hotel Resort en Gold Coast dónde* se celebra la revancha del concurso.*
 - *Aparece el hijo de Martin, quién* asustado y sorprendido miró a su padre.*
- Queísmos y dequeísmos
 - *El día del concurso, el profesor se da cuenta que* Bell está haciendo trampas...*
- Uso de coma entre sujeto y predicado
 - *El alumno que había llegado nuevo,* empezó a hacer travesuras en clase.*
- Pluralización de HABER invariable
 - *Debido a los grandes avances tecnológicos y sociales que han habido*.*

Figura 7

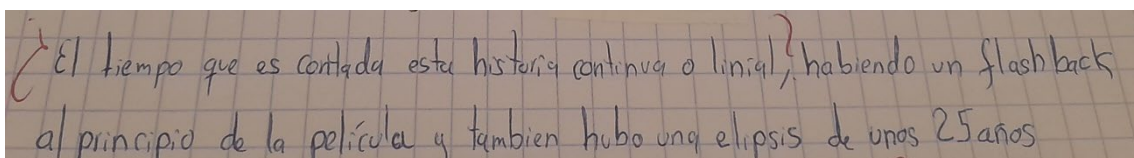
Ejemplo de pluralización de HABER



- Estructuras coordinantes erróneas en número singular o plural
 - *Por aquellos* entonces, ...*
- Leísmos
 - *El profesor se da cuenta [de que un alumno está copiando] y se lo dice al director pero este le dice que le* ignore [el hecho de que el alumno haya copiado]*
- Uso erróneo y antinatural de la voz pasiva
 - *El tiempo que es contada esta historia es continua o lineal**
 - *La educación es más requerida que en las épocas anteriores**. En vez de utilizar formas más naturales como la oración: “Se requiere más educación que en las épocas anteriores” (con el uso del SE impersonal o el SE pasivo reflejo, contenidos, a su vez, trabajados y evaluados en clase a lo largo del curso).

Figura 8

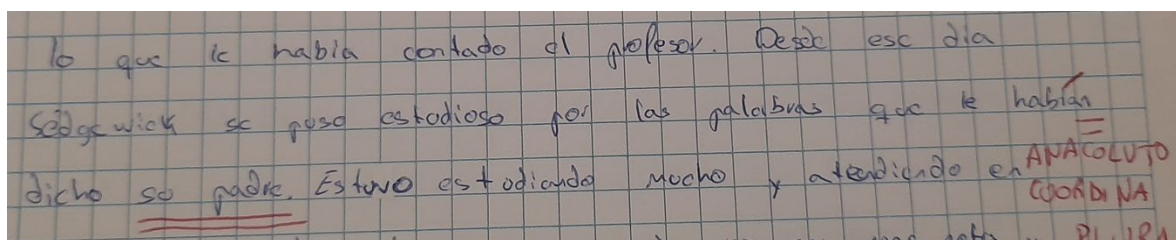
Ejemplo de uso erróneo de la voz pasiva



- Uso incorrecto del modo imperativo para la 2º persona del plural seguido de pronombre personal átono
 - *Vosotros limitaos* a no interferir*
- Pronominalización errónea de verbos no pronominales
 - *[Las clases] Se trataban* sobre la historia de Roma.*
- Redacción pobre y repetitiva con predominio abusivo de la coordinación sobre la subordinación
 - *Y este copió, el señor Hundert lo pilló, y no ganó Bell el concurso, luego fue a verlo a su habitación y este se lo confesó y se reía y el profesor quedó muy decepcionado*. En vez de introducir sendas Oraciones Subordinadas Adverbiales con valor de consecuencia, tiempo y consecuencia de nuevo respectivamente (contenidos gramaticales vistos y evaluados también en clase). Estas, además de no resultar redundantes, ayudan a expresar mejor el sentido de las oraciones (“Y este copió. El señor Hundert lo pilló, de manera que no ganó Bell el concurso. Luego fue a verlo a su habitación y este se lo confesó mientras se reía, así que el profesor quedó muy decepcionado”).*
- Errores con la formulación del estilo indirecto
 - *Bell le dijo (QUE) él no ha copiado* (HABÍA COPIADO) otra vez...*
- Anacolutos
 - *Él no se esperaban que lo eligiesen a él y decidió dejar el colegio y de ser profesor**
 - *No, si puedes triunfar en la vida si careces de ambas cosas, ya que con trabajo y esfuerzo puede* lograr todo lo que te propongas.*
 - *Desde ese día Sedgewick se puso estudioso por las palabras que le habían dicho su padre**

Figura 9

Ejemplo de anacoluto



Solo el 35 % de los textos (9 trabajos) no recibieron penalización por faltas de tipo morfo-sintáctico. Un número de textos muy bajo que, por otra parte, revela muchas carencias en un plano de la lengua axial.

5.4. Nivel léxico-semántico

Por último, graves errores gramaticales en apartados que engloban desde los procesos implicados en la formación de palabras, como la sufijación o la prefijación, a la aparición de muchos casos de redundancia semántica caracterizan la evaluación de este cuarto nivel de análisis textual. De este modo, entre las faltas más recurrentes, están las siguientes incorrecciones:

- Pleonasmos

- *Lo cual eso hace* que Martin se esfuerce en sus estudios...*
- *Es una película que trata* sobre la vida de un profesor que tiene que tratar* con alumnos rebeldes en un colegio de dinero*
- *Años más tarde cuando los alumnos de Hundert ya no estaban* en el colegio, el director que estaba* antes ya no estaba*, se tenía que poner otro [director]*
- *Tenía un auricular por el cual le estaban diciendo las preguntas* hasta que le preguntó* una pregunta* que no se sabía*

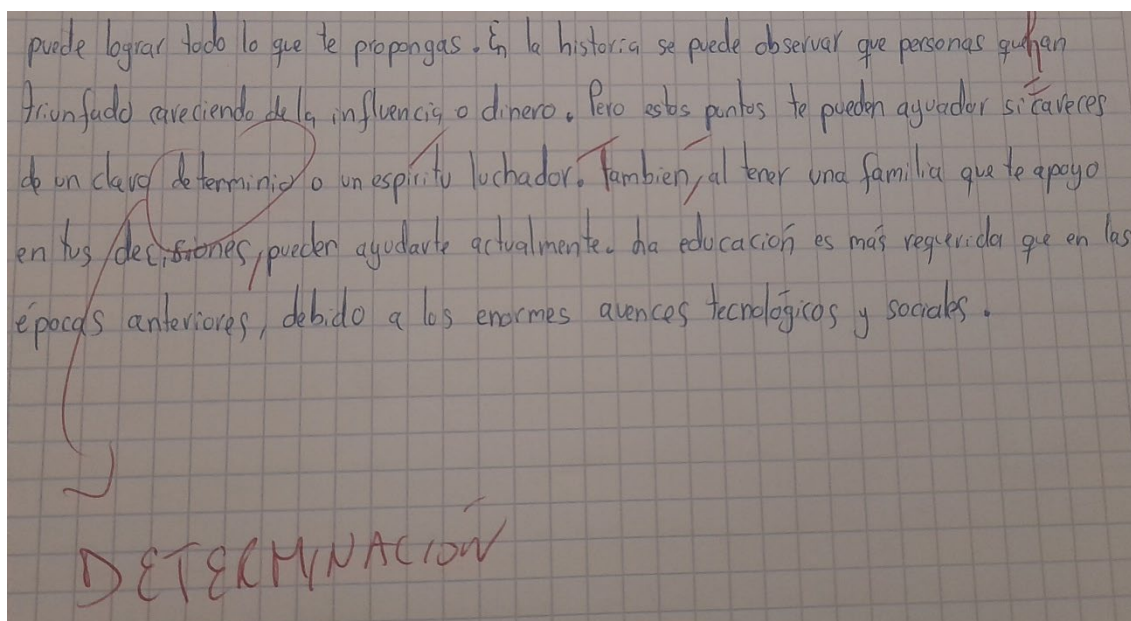
- Uso de vocablos agramaticales por desconocimiento de las reglas básicas de formación de palabras por prefijación y sufijación

- *determinio* / determinación; perseguimiento* / persecución; habitamiento* / habitación*

Por otro lado, este es el nivel lingüístico que menos recurrencia experimentó en términos de errores, pues solo 7 de los 26 textos estudiados, un 26% de los trabajos, registraron fallos en este campo.

Figura 10

Ejemplo de errores en el nivel léxico-semántico



6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De la evaluación de los ensayos se sustrajeron los siguientes resultados: en primer lugar, el 100% de estos fueron penalizados por la acumulación de faltas ortográficas y gramaticales graves: 3 alumnos de 26, el 11% de la clase recibieron la penalización máxima de 2 puntos; 8 de 26, el 31%, entre 1,5 y 2 puntos de descuento; la mitad de la clase, 13 de 26, entre 0,5 y 1,5; por último, solo 2 alumnos, que representan el 8% únicamente, tuvieron una penalización entre 0 y 0,5 puntos.

En segundo lugar, otro aspecto preocupante que revelan estas evaluaciones es la desconexión absoluta entre el estudio y el análisis de la sintaxis española que se lleva a cabo en el aula (ocupando una parte muy considerable del currículo del segundo ciclo de secundaria, los cursos de 3º y 4º) y la práctica escritural posterior. Sorprendentemente, estos mismos alumnos que, por lo que respecta a la competencia sintáctica en el aula registran un buen nivel a la hora de analizar oraciones, demostrando que estructuran bien los elementos compositivos de estas -bien en oraciones simples, bien en compuestas- y que reconocen sin mayores problemas su grado de interdependencia a nivel de categoría gramatical y función sintáctica, luego son incapaces de trasvasar estos conocimientos a sus redacciones para mejorarlas. Los errores en la formulación de oraciones subordinadas relativas o sustantivas interrogativas indirectas de complemento directo, así como los casos de dequeísmo y de queísmo vistos en el apartado anterior, manifiestan que este alumnado es incapaz de abordar estas áreas competenciales como complementarias. Campo este que hace necesario más que nunca trabajar desde la didáctica de la lengua para acercar la sintaxis

a la práctica escritora en el aula, utilizarla como herramienta procedimental, más que como campo de reflexión teórica sobre la lengua. En línea con trabajos como los de Raga Reinoso, quien propone motivar el uso de la sintaxis en secundaria con estos fines a través del microrrelato (2014).

7. CONCLUSIONES

A la vista de lo que se acaba de mencionar, la primera conclusión que se puede extraer es que la muestra de trabajos académicos de expresión escrita evaluados revela un nivel muy deficiente en el dominio de las competencias, ya no solo requeridas para aprobar 4º de la ESO con la consiguiente obtención del título de secundaria, sino muchas de las que se presuponen adquiridas para esta etapa educativa. De hecho, algunos errores evidencian carencias competenciales acumuladas desde la educación primaria: por ejemplo, la escritura correcta de los grupos -mb- y -mp- intervocálicos, la utilización de -rr- intervocálicas en vez de -r- para el fonema vibrante múltiple detrás de l-, s- y n- o los graves errores manifestados a la hora de formar palabras por sufijación provocados por un profundo desconocimiento del léxico y la morfología del español. Errores que, por otro lado, la implantación de itinerarios académicos adaptados como PEMAR no parecen haber ayudado a subsanar como sería esperable.

Estos resultados nos trasladan, además, una realidad más preocupante. La de la promoción tanto de curso, como de etapa académica, sin el nivel competencial adquirido, con lo que ello conlleva de desajuste en cuanto a niveles académicos y de devaluación última del título de enseñanza media en nuestro país. Además, en referencia a lo primero, es conocida la sobrecarga de trabajo que, en muchas ocasiones, los profesores tienen que acarrear con alumnos que, cursando un determinado curso, acumulan planes de recuperación de una o varias asignaturas con desfases curriculares que pueden llegar a varios cursos y a tamizar, a su vez, varias etapas o ciclos educativos también (alumnos y alumnas de 1º o 2º de la ESO con PACS de 5º o 6º de primaria o alumnos y alumnas de 3º de la ESO con PACS de 2º de la ESO, son ejemplos habituales, por ejemplo).

En definitiva, se trata de unos resultados nada halagüeños que, una vez más, demuestran que hay que seguir trabajando en el campo de la competencia comunicativa en expresión escrita ante el gran margen de mejora que se observa en segundo ciclo de ESO. Y este esfuerzo no debe concitar el compromiso únicamente de personal docente y alumno, sino también de padres y administración, pues, de lo contrario, el título de secundaria seguirá devaluándose cada vez más, exportando al mercado laboral y a la educación superior a alumnos socialmente incapaces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aznárez, M. (2006). *La fraseología metalingüística con verbos de lengua en español actual*. Peter Lang.

- Blanco, M. I. (2002). Evaluación, promoción y titulación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 10(3), 27-29.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de enseñanzas de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, BON de 2 de julio de 2015.
<https://www.auladidactica.com/wp-content/uploads/docs/legislacion-secundaria/eso/navarra.pdf>
- Decreto Foral 4/2017, de 20 de enero, por el que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria, BON de 10 de febrero de 2017.
https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/orden_foral_4-2017_memoria_justificativa_.pdf
- Fabregat S. (2009). Competencia en comunicación lingüística y expresión escrita en ESO. Cinco textos de Daniel Cassany. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 1-9.
- Fabregat S., Moreno M., Gutiérrez F., y Berbel J.M. (2010). Hábitos del alumnado en la composición del texto escrito en Secundaria. *Actas del XI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 35-52). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Gómez A. y Arcos. D. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11, 24-38.
- Iturritza I. y Aznárez M. (2022). La poesía en Secundaria: un estudio a través de un taller de escritura creativa colaborativa. En M.J. Maldonado y M. Gutiérrez (Eds.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 87-100). Dykinson.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013
- Llamazares, M.T., Alonso-Cortés, M.D. y Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita. Tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 67-82.
- Lorenzo F. (2016). Competencia en comunicación lingüística. Claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de educación*, 4(15), 56-72.
- OCDE (2015). Informe PISA,
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE (2018). Informe PISA,
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller, BOE, núm. 132, de 3 de junio de 2017.

<https://www.boe.es/boe/dias/2017/06/03/pdfs/BOE-A-2017-6250.pdf>

Ruiz de Francisco, I., Correa, J.L. y García, Á. (1998). La enseñanza de la lengua escrita en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, 89-104.

Rodríguez, Á. J., Castro, J.J., Hernández J.M., y Rodríguez, E. (2012). Promoción, titulación y reclamaciones en la ESO: entre LOGSE, la LOCE y la LOE. *Acción pedagógica*, 21(1), 50-57.

Smith, F. (1993). Reading like a writer. *Language Arts*, 60, 67-83.

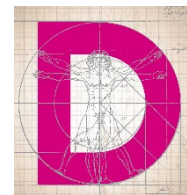
Smith, F. (1993). *Escritura creativa*. Edaf.

Digilec 9 (2022), pp. 199-216

Fecha de recepción: 08/09/2022

Fecha de aceptación: 25/10/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9282>



e-ISSN: 2386-6691

AUDIO DESCRIPTION AS A DIDACTIC TOOL IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: A PILOT STUDY WITHIN THE TRADILEX PROJECT

LA AUDIODESCRIPCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO PILOTO EN EL MARCO DEL PROYECTO TRADILEX

Cristina PLAZA-LARA*

Universidad de Málaga

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0409-1646>

Carolina GONZALO LLERA**

Universidad Europea de Madrid

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6894-1147>

Abstract

Research on didactic audiovisual translation (AVT) has delivered fruitful results in the last decade and is gaining increasing attention in academia. The term “didactic AVT” was coined by Talaván (2020) to refer to the active application of different AVT modes in the foreign language classroom. Although subtitling and dubbing are the two AVT modes that have traditionally received more attention, research on other less popular modes, such as audio description (AD), subtitles for the deaf and hard of hearing (SDH) or voice-over are gaining momentum. In this paper, the results of a pilot study for an AD didactic sequence for the B1 level will be presented. This pilot study has been carried out within the TRADILEX project, a R&D+i project funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (2020-2023), which aims to perform quasi-experimental research to determine

* Dpto. de Traducción e Interpretación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga Campus de Teatinos, s/n. 29071, Málaga, España. Email: cplaza@uma.es

** C. Tajo, s/n, 28670 Villaviciosa de Odón, Madrid. Email: carolina.gonzalo@universidadeuropea.es

Funding: TRADILEX Project. PID2019-107362GA-I00 AEI/10.13039/501100011033. Spanish Government, Science, and Innovation Ministry / Gobierno de España, Ministerio de Ciencia e Innovación.

the degree of improvement in English as a foreign language (EFL) after the implementation of a methodological proposal that integrates different AVT modes. Using a mixed-method methodology that combines quantitative and qualitative data obtained from different data sources, the preliminary conclusions drawn bring to light that there are signs of improvement in the students' production skills. This could confirm a possible relationship between the use of AD in the foreign language classroom.

Keywords: audio description; didactic audiovisual translation; foreign language learning; didactic tool; pilot study

Resumen

En la última década, la investigación en traducción audiovisual (TAV) didáctica ha arrojado resultados muy interesantes y este campo de estudio recibe cada vez más atención desde el mundo académico. El término “TAV didáctica” fue acuñado por Talaván (2020) para referirse a la aplicación de diferentes modos de TAV en el aula de lengua extranjera. Aunque el subtítulo y el doblaje son los dos modos de TAV que tradicionalmente han recibido más atención, la investigación sobre otros modos menos conocidos, como la audiodescripción (AD), el subtítulo para sordos o las voces superpuestas están cobrando cada vez más fuerza. En este artículo se presentan los resultados de un estudio piloto de una secuencia didáctica de AD para el nivel B1. Este estudio piloto se ha llevado a cabo en el marco del proyecto TRADILEX, un proyecto de I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2020-2023), que tiene como objetivo realizar una investigación cuasi-experimental para determinar el grado de mejora en inglés como lengua extranjera tras la implementación de una propuesta metodológica que integra diferentes modalidades de TAV. Partiendo de un diseño de investigación de método mixto que combina datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de diferentes fuentes de información, las conclusiones preliminares extraídas ponen de manifiesto que existen indicios de mejora en las habilidades de producción de los alumnos. Esto podría confirmar una posible relación entre el uso de la AD en el aula de lenguas extranjeras.

Palabras clave: audiodescripción; traducción audiovisual didáctica; aprendizaje de lenguas extranjeras; herramienta didáctica; estudio piloto

1. INTRODUCTION

The use of audiovisual material in Foreign Language Learning (FLL) is not a recent practise (see, for example, Holobow et al., 1984; Vanderplank, 1998). Traditionally videos (with or without subtitles) have been used as teaching tools to support the development of comprehension skills in a realistic context that combines visual and audio content (Herrero & Vanderschelden, 2019). However, in recent decades, the advances in new technologies, as well as an increased awareness around the concepts of media accessibility and mediation, have given audiovisual translation (AVT) modes an active role in research on FLL. In that sense, Talaván (2020) coined the term “didactic AVT” to refer to the active application of different AVT modes in the foreign language classroom. In the same way, several international projects, such as Levis (Romero et al., 2011; Sokoli, 2006), ClipFlair (Baños & Sokoli, 2015; Sokoli, 2015) or PluriTAV (Martínez-Sierra, 2018), have also been conducted in this field.

The pilot study presented in this paper has been carried out within the TRADILEX project. TRADILEX stands for Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education and is a R&D+i project funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (2020-2023). It aims to perform quasi-experimental research that determines the degree of improvement in English as a foreign language (EFL) after the implementation of a methodological proposal that integrates different AVT modes (subtitling, dubbing, voice-over, audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing). The didactic sequence that has been articulated for the project includes a total of 15 lessons with the aim of improving communicative competence, as well as reception, production and mediation skills, three basic pillars in the recently revised Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Before putting into practice the complete methodology, the didactic sequence developed for each AVT mode has been piloted separately with B1 and B2-level adult learners in university language centres in Spain. In this paper, the aim is to present the results of the pilot study for the audio description (AD) didactic sequence for the B1 level. This piloting experience was carried out at the Centro Universitario de Idiomas a Distancia (CUID, University Centre for Distance Language Learning) from the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, National University of Distance Education).

The current paper is structured as follows: firstly, the theoretical framework will be summarised in order to obtain a global overview of the research in didactic AD; secondly, the methodology will be explained, paying special attention to the sample description and the research tools used in this study; thirdly, the results obtained from the questionnaires, the initial and final tests and the lessons will be presented. These results provide interesting information that has supported the subsequent implementation of the project and allow us to draw preliminary conclusions with regard to the use of AD as a didactic resource in FLL.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

Research on didactic AVT has delivered fruitful results in the last decade and is gaining increasing attention in academia. Although subtitling and dubbing are the two AVT modes that have traditionally received most attention, research on other less popular modes, such as AD, subtitles for the deaf and hard of hearing (SDH) or voice-over are gaining momentum. For the sake of brevity, in this section we will review only those studies published on didactic AD, the focal point of our pilot study, but the reader can refer to Lertola (2019) or Talaván (2020) for a systematic review of the studies conducted in the last decades about AVT and FLL.

AD is a media accessibility mode that aims to convert visuals into words for blind and visually impaired audiences. In the context of AVT, AD involves intersemiotic translation, since images must be translated into linguistic code. In this regard, some authors have defined AD as “the visual made verbal” (Snyder, 2008, p. 191), “pictures painted in words” (Remael et al., 2015) or a “prosthesis that in a way replaces vision” (Mazur, 2020, p. 227). As far as didactic AD is concerned, it can be defined as “the creation of an AD script for a particular video and the recording of the corresponding audio track on the part of the students” (Talaván, 2020, p. 575). In this case, students only work in one direction, namely, from the image to the second language (L2), and they should pay special attention to descriptions, lexical accuracy and visual information (Talaván et al., 2022). In this context, the linguistic mode of mediation included in the CEFRL (Council of Europe, 2018) plays a key role, since the learner mediates between the video and the audience, paying special attention to characters’ gestures, aural, written, and semiotic content, as well as language or time, discourse and structural parameters (Navarrete, 2021).

Research on the benefits of AD for pedagogical purposes goes beyond the limits of FLL. Even though, due to space constraints, it would be impossible to provide an exhaustive record of the research in this field, some trends will be mentioned. Ibáñez Moreno & Vermeulen (2017a) review publications on the use of AD as a tool to enhance intercultural competences. With regard to translation skills, Cambeiro Andrade & Quereda Herrera (2007) and Basic Peralta et al. (2009) analyse how this AVT mode encourages the acquisition of translation competences. In the fields of accessibility and social inclusion in the classroom, the studies of Guedes (2010), Walczak & Szarkowska (2012) and Fiorucci (2017) should be highlighted.

Concerning the use of AD in FLL, research could be divided into two groups:

- Descriptive studies that present a didactic AD experience and the methodology applied in the classroom. In this case, conclusions are based on the researcher’s observation and account for the benefits of AD in L2 acquisition (Burger, 2016; Clouet, 2005; Gajek & Szarkowska, 2013; Herrero & Escobar, 2018; Herrero et al., 2017; Rodrigues Barbosa, 2013).
- Studies with a focus on the acquisition of certain skills, such as, speaking (Ibáñez Moreno & Vermeulen, 2015a, 2015b, 2015c, 2016; Ibáñez Moreno et al., 2015; Navarrete, 2018, 2020, 2021; Talaván & Lertola, 2016), writing

(Calduch & Talaván, 2018), lexical competence and idiomaticity (Calduch & Talaván, 2018; Cenni & Izzo, 2016; Ibáñez Moreno & Vermeulen, 2013; Martínez Martínez, 2012; Sadowska, 2015), metalinguistic competences (Ibáñez Moreno & Vermeulen, 2017b) and integrated linguistic skills (Cenni & Izzo, 2016; Ibáñez Moreno & Vermeulen, 2014; Schaeffer-Lacroix, 2020; Talaván et al., 2022). As can be seen, oral skills have received special attention, since along with writing, it is the skill that can benefit the most from AD (Talaván, 2020, p. 575). Furthermore, as pointed out by Navarrete (2021), almost all the studies mentioned above adopt a quasi-experimental or an experimental approach that combines quantitative and qualitative methods.

Overall, research has consistently provided promising results and has given rise to several indicators that encourage lecturers to implement this methodology in the FLL classroom. Although the results presented in this paper belong to a pilot study, some of the conclusions that we have drawn support the benefits of didactic AD.

3. METHODOLOGY

The research methodology applied in this pilot study combines quantitative and qualitative data obtained from different data sources in order to guarantee triangulation. The data sources comprise two questionnaires, two language assessment tests and the AVT didactic sequence. This mixed-method approach (Robson & McCartan, 2016) adopted by the TRADILEX project aims to provide evidence on the effectiveness of using AVT modes to develop integrated language skills in L2. Before the implementation of the complete methodological proposal that involves five AVT modes, different piloting experiences were put into practice for each mode and level. As mentioned above, the aim of this paper is to present the results of the pilot study carried out with the AD didactic sequence for the B1 level.

The piloting was completed during the summer 2021 in an online setting established on Moodle and Google Forms. At the beginning of the experience, students received some general AD guidelines, created ad hoc for the project, on lexical accuracy and richness, grammatical precision and reduction, and creativity. Tutorials on the use of Lightworks and Screencastify were also provided, so that students could choose the tool they felt more comfortable with.

3.1. Sample

Students taking part in this pilot study had been enrolled in the language courses offered at the CUID during the academic year 2020-2021. With the aim of broadening their knowledge in the L2, they were offered the chance to participate in this pilot study. It can therefore be stated that convenience sampling was used in this case.

Although 32 students were initially enrolled in the course, only 11 of them completed it. One student has been removed from the sample, because we could not access his AD tasks. The sample thus comprises 10 students (n=10), 70% female and 30%

male, whose mother tongues were Spanish (n=9) and Catalan (n=1). As these language courses are offered to the general public, the age groups varied:

- between 18 and 30: 20% of the students.
- between 31-40: 40% of the students.
- between 41-50: 10% of the students.
- older than 51: 30% of the students.

Regarding their English level, 30% of the students had an A2 English certificate, 40% a B1 (or were preparing to obtain it), while the rest did not hold any certificate.

3.2. Research tools

The research tools used in this pilot study were the following: initial and final questionnaires, initial and final language assessment tests of integrated skills (known as ITIS and FITIS respectively), and a didactic sequence comprising six AD lesson plans. The implementation sequence of all the instruments was as follows: (1) Initial questionnaire, (2) ITIS, (3) AD lesson plans from 1 to 6, (4) FITIS, (6) Final questionnaire.

The initial and final questionnaires combine quantitative and qualitative questions in their six sections, and their 10 and 14 items respectively. The initial questionnaire collects sociodemographic, EFL perception and certification data, as well as their previous knowledge and experience with AVT learning activities in the context of L2 classes or out of them. The final questionnaire focuses on the perceptions of the course process (clarity of instructions, time invested, overall duration), perceptions of results (improvement of language skills, language competences, and intercultural knowledge), and perceptions of the course overall value, satisfaction, and motivation.

The Initial Test of Integrated Skills (ITIS) and the Final Test of Integrated Skills (FITIS) were developed by members of the TRADILEX project (Couto-Cantero et al., 2021) with the purpose of measuring the EFL competences acquired by working on AVT tasks as part of either a B1 or B2 AVT English language course. The purpose of the ITIS is to certify the student's level of language competence in EFL before taking the AVT course. The ITIS offers a diagnosis of the overall participant's language level based on authentic situations and language-use tasks of integrated skills in the context of mediation elements. Also, the ITIS introduces ICT (Integrated Communication Technologies) and AVT elements as parameters of assessment to examine the effectiveness of the didactic AVT proposals. The ITIS is divided into two sections: the first covers reception skills (listening and reading), while the second one covers production skills (writing and speaking). The overall duration of the test is 2 hours, which means one hour per section (Couto-Cantero et al., 2021).

Regarding the FITIS, it keeps the same structure and sections as the ITIS, but the topics are changed. The same type of authentic situations, language-use tasks, ICT and AVT elements are included. The FITIS is administered to the students after completing

the AVT courses with the purpose of assessing the EFL learning outcomes and the impact of the didactic AVT on students' learning process.

The AD didactic sequence included 6 lessons that were to be completed in approximately 6 weeks. As Table 1 shows, AD tasks were designed in a scaffolded manner to pose different challenges to the students.

Table 1

Didactic AVT sequence for AD (based on Talaván & Lertola, 2022, pp. 30-31).

Lesson Plan (LP)	Description of the AD task	Timing
LP on AD 1 (LPAD1)	AD in English with no dialogues in the original to introduce students to audio description basics.	Week 1
LP on AD 2 (LPAD2)	AD in English with no dialogues in the original to practise narrations and descriptions.	Week 2
LP on AD 3 (LPAD3)	AD in English with a few dialogues in the original to describe emotions and physical descriptions.	Week 3
LP on AD 4 (LPAD4)	AD in English with a few dialogues in the original to write a creative AD (reinterpretation of the original) and to distinguish between providing objective/subjective information.	Week 4
LP on AD 5 (LPAD5)	AD in English with dialogues in the original to practise descriptions and narrations.	Week 5
LP on AD 6 (LPAD6)	AD in English with no dialogues in the original to write a creative AD (reinterpretation of the original).	Week 6

Each lesson plan was planned to take 60 minutes and they were structured in a sequence that comprises the following four sections (see Talaván & Lertola, 2022):

- (1) Pre-viewing task: the plot and visual elements of the video are introduced. Also, vocabulary, structures and intercultural information are presented.
- (2) Video viewing: the video to be audio-described is viewed at least twice to attend to the messages transmitted through the visual elements. The aim is to become aware of the need for oral linguistic mediation and to anticipate and solve any linguistic problems and time limitations that may arise.
- (3) AD task: AD is carried out; students develop and carry out the linguistic audio description in L2 using the recommended software (AD tasks' characteristics and sequence were explained in Table 1).
- (4) Post-AD task: the objective is to strengthen the content worked on in the AD. The type of tasks can be oral discussions, role-plays, or written production practices related to the linguistic content of the video.

The evaluation of the AD lessons was carried out using the following criteria:

- Accuracy and lexical richness: evaluates the selection, variation and appropriateness of words, phrases and terms.
- Grammatical precision and reduction: evaluates the accuracy and articulation of sentence structure, length, and duration.
- Creativity: evaluates the description of scenes using different resources, ideas, and a unique organization.
- Fluency and speed of speech: evaluates the accuracy and clearness of speech delivery and its flow.

4. RESULTS

In this section, the information retrieved from the different tools explained above will be presented with the aim of triangulating data sources and drawing conclusions on the benefits of AD in FLL.

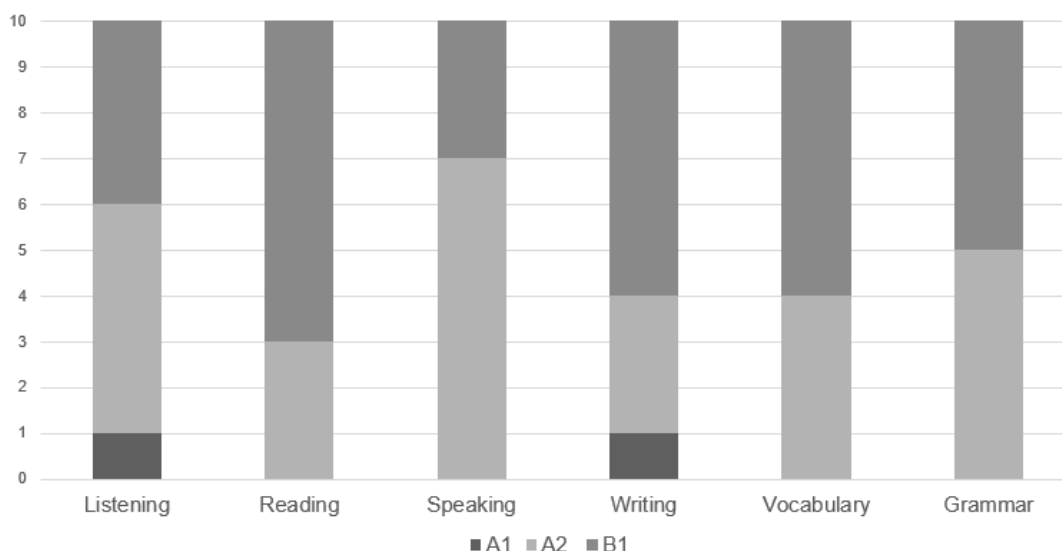
4.1. Initial questionnaire

Apart from the demographic information of the sample summarised in section 3.1., the initial questionnaire gathered information on their experience with AVT, their level of knowledge based on the CEFRL and their previous knowledge on AVT and related concepts, such as mediation, AVT modes, etc.

Regarding their level of knowledge within the CEFRL, since not all of them held a certificate, they were asked to assess their competences in order to obtain an overview of their own perception. As can be seen in Figure 1, vocabulary and grammar were also included as separate items. According to the information provided, students show a higher degree of confidence in reading and writing, as well as in aspects related to vocabulary and grammar. In contrast, they feel more insecure in skills related to orality, such as listening and speaking.

Figure 1

Students' perceptions of their own level of knowledge based on the CEFRL.



In a complementary question, they were asked about their knowledge of English culture. 40% considered it to be intermediate, while the rest answered it was merely basic.

As far as their previous experience with AVT was concerned, none of the students had previously used AVT as an active tool to improve their English skills. For this reason, all of them showed a great interest in the project and believed that it could contribute to improve their integrated language skills. Nonetheless, it seems they are acquainted with the use of audiovisual material in the language classroom (only 30% of the subjects reported that the use of this kind of material in FLL is not usual). This may explain the fact that 70% of the sample stated that they knew the concept of AVT. However, only half of the sample were familiar with the different AVT modes. The same occurred with the concept of mediation, with 40% of the students stating that this concept was unknown to them, while the rest of the group had heard about it but could not offer a definition.

4.2. AD lesson plans

The quantitative results obtained show an improvement in the production of the AD tasks, specifically, in LP3 and 5 compared to LP1 (see Table 2). The distribution of the variables is normal for all the LPs analysed. The Shapiro-Wilk test administered to contrast the normal distribution of the variables gave a p -value higher than 0.05 in all cases (p -value for LP1=0.15, LP2=0.40, LP3=0.30, LP4=0.74, LP5=0.89, and LP6=0.27). Consequently, paired t-tests were carried out to compare LP1 with the other five LPs to check the students' improvement. The results show that the differences obtained in LP3 and LP5 are statistically significant (see Table 2). Moreover, the mean differences between LP1 compared to LP3 and LP5 show an improvement of +1.25 and

+1.52, respectively. However, no significant differences were obtained in the global acquisition of skills between the first LP and the LP6, LP4 and LP2, and the mean differences between these LP are either negative or below 0 points (see Table 2).

Table 2

T-test results for LP6, LP5, LP4, LP3, LP2 compared to LP1.

	LP1 to LP6	LP1 to LP5	LP1 to LP4	LP1 to LP3	LP1 to LP2
Mean difference	-0.194	+1.25	+0.44	+1.52	-0.81
<i>p</i> -value	0.611	0.013	0.492	0.004	0.102

4.3. ITIS and FITIS

Regarding the ITIS and FITIS tests, significant results were obtained in oral production (speaking) and in the global data of production skills (speaking and writing) (see Table 3). The distribution of the variables is normal, according to the Shapiro-Wilk test administered (the *p*-values of the ITIS and FITIS speaking are the same as in the ITIS and FITIS production skills, and are higher than 0.05 in all cases, specifically, 0.48 and 0.81, respectively).

The paired t-tests carried out show statistically significant differences for production skills. Additionally, the mean differences between the ITIS and FITIS show an improvement of +0.82 and +0.58, for speaking and global production skills respectively (see Table 3). This may be related to the type of task requested to the students, i.e. audio description. As mentioned before, the overall score of each AD task was assessed considering the integration of accuracy and lexical richness, grammatical precision and reduction, creativity, and fluency and speed of speech. Each of these aspects shown in the speech flow of students relies on other integrated linguistic competences. However, in the AD tasks the skill that is put into practice in a predominant way is speaking through the support of descriptive writing. Therefore, this can explain the fact of the improvement obtained in production skills (see Table 3).

Table 3

T-test results for ITIS and FITIS speaking and global production skills.

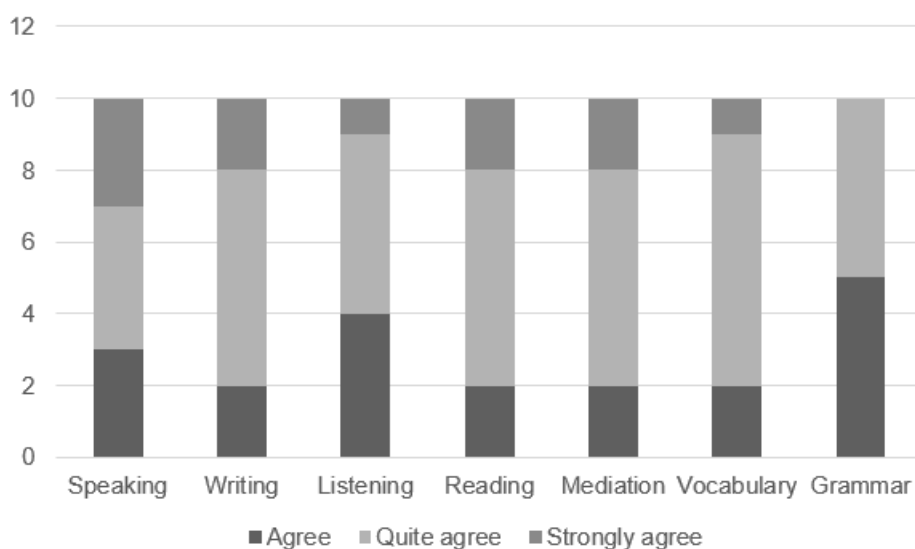
	ITIS and FITIS – Speaking	ITIS and FITIS – Global production skills
Mean difference (from ITIS to FITIS)	+0.82	+0.58
<i>p</i> -value	0.0008	0.009

4.4. Final questionnaire

According to the students' perception of the knowledge they have acquired after completing the AVT tasks, all students agree at different levels that they have improved all skills: speaking, writing, listening, reading, mediation, vocabulary, and grammar (see Figure 2). However, the speaking skill is the one that students valued with the highest score (30% agree, 40% quite agree, and 30% strongly agree). Similarly, students valued the writing, reading and mediation skills with high scores as well (20% agree, 60% quite agree, and 20% strongly agree).

Figure 2

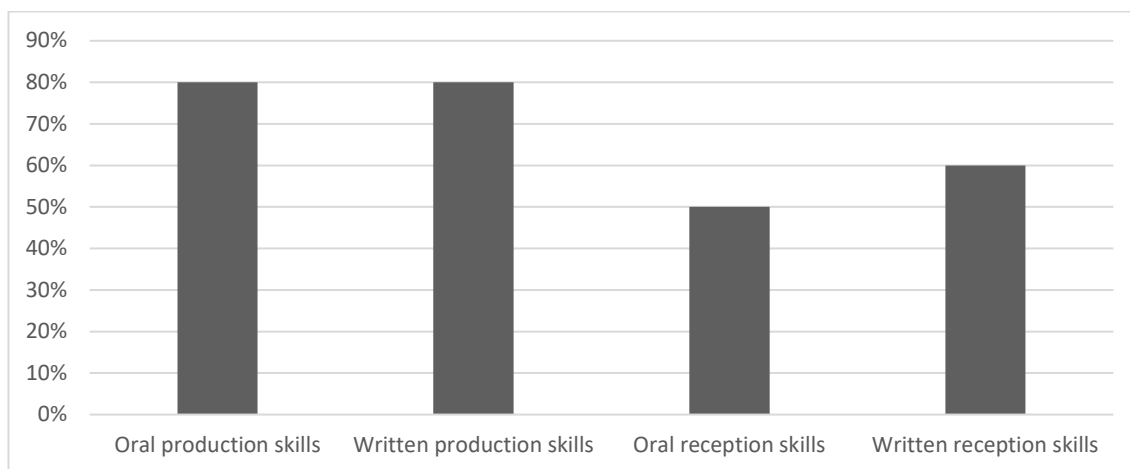
Students' perceptions on their own acquired knowledge after completing the AVT course based on the CEFRL.



Another question asked students to select the perception and production skills that they thought they had improved the most thanks to the combination of cultural content and AVT in the AD tasks. The results show that 80% of students selected oral and written production skills, 60% selected written reception skills, 50% selected oral reception skills (see Figure 3).

Figure 3

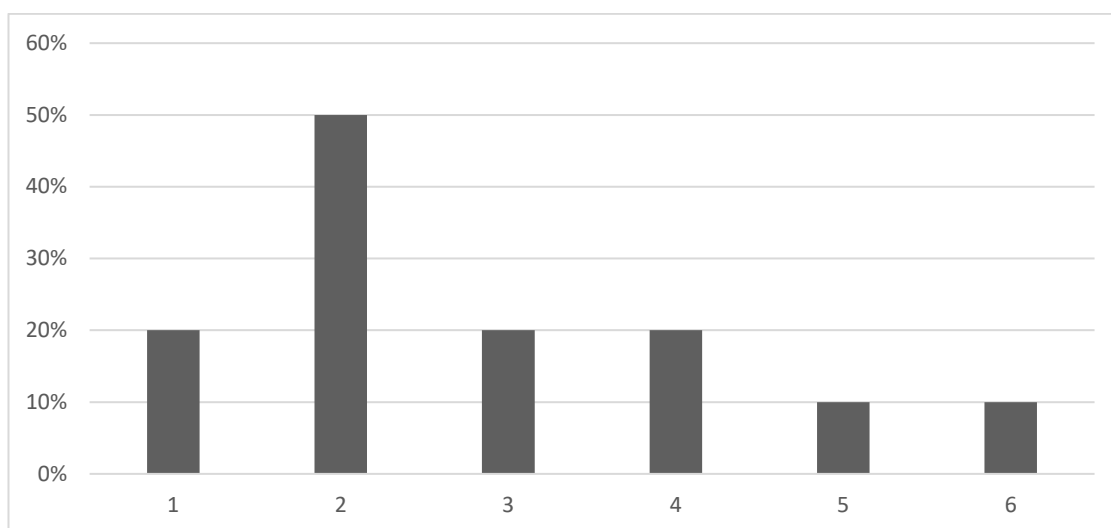
Students' selection of improved perception and production skills.



Lastly, an open question asked students to explain if the combination of AD and cultural contents helped to increase their motivation towards L2 learning. The results show that 50% of students replied that combining culture with L2 is motivating, 20% of students think that AD is motivating, 20% think that AD is nice, easy, and fun, 20% consider that AD allows students to express themselves, and 10% believe that AD can help with motivation (see Figure 4).

Figure 4

Students' perception of the combination of AD and cultural contents and the increase in motivation towards L2 learning.



Note. (1) AD is motivating; (2) Culture+L2 is motivating; (3) AD is nice, easy & fun, (4) AD allows to express, (5) AD gives new tools for learning, (6) AD can be helpful.

5. DISCUSSION

The qualitative data obtained from the final questionnaire show the perception of students' improvement in speaking and production skills due the work done during the lesson plans and the AD tasks. As shown in previous figures, all students perceive an improvement in all the skills analysed. However, speaking is the skill that stands out from the others. At this point, it is important to remind ourselves that the speaking skill was one of the skills in which they felt most insecure, according to the initial questionnaire. After completing the AVT course, 30% of students perceive a significant improvement in this competence, and 40% of students perceive some improvement. This is consistent with the quantitative results obtained from the ITIS/FITIS in which significant differences were obtained in the speaking skill and production skills in general. Furthermore, this result confirms the data obtained from previous studies in relation to the benefits of AD for the development of oral and production skills. According to Clouet (2005), AD tasks enhanced his students' writing skills. Basic Peralta et al. (2009) explained that AD could help translators to develop mediation competences such as observation, phrasing, and re-phrasing accurately, and the use of specific language. Martínez Martínez (2012) and Ibáñez Moreno & Vermeulen (2013) explained that the use of AD tasks helps the acquisition of the lexical competence. Later, Ibáñez Moreno & Vermeulen (2014) also added that AD tasks benefit the acquisition of idiomaticity.

Regarding the no significant differences results obtained in the global acquisition of skills between the first LP and the LP6, LP4 and LP2 analysed in Table 2, one possible explanation to consider is the previous knowledge students have about the topic to be audio described. If the topic is new to the students, it might add an extra difficulty to the task. Consequently, previous experiences with the contents should be explored because student's conceptualization of the world is put into play while they audio describe. According to Cambeiro & Quereda (2007) audio-describers should have knowledge and control of the vocabulary, grammar and syntax involved, besides the linguistic sensibility and creativity to adapt the description to the visual scenes. The description students create reflects the way they interpret what they see, how they understand what others say and how they make the connection between elements and actions present in the video, according to sequence and synchronicity.

According to Vermeulen & Ibáñez (2017c), students perceive AD as useful because it requires precision in the use of language and the integration of communication skills: listening, speaking, writing, reading, and translating. Furthermore, AD tasks promote awareness of students' perception of the world and of cultural differences between what is seen and how it is described. This is related to the qualitative data analysed in Figure 4, in which students explained that the combination of culture and L2 is motivating, also they described AD as motivating, nice, easy, fun, and that it gives them the opportunity to express themselves. Similarly, regarding the benefits of using AD in the classroom, according to Ibáñez Moreno & Vermeulen (2014), students can learn and practice in an integrative and motivating way while developing their communicative competence. Also, Talaván & Lertola (2016) explained that distance-students could develop English oral

skills in a foreign language class, and they find AD motivating. Finally, Walczak (2016) also refers to the benefits and learning value of AD in foreign language teaching.

6. CONCLUDING REMARKS

The current paper provides the results of a pilot study carried out within the TRADILEX project. The aim of this study was to put into practice the didactic sequence for the AD mode with B1 students, in order to determine the degree of improvement in English as a foreign language after the implementation of a methodological proposal based on AD tasks. The AD didactic sequence that has been tested in this pilot study allows us to conclude that there are signs of improvement in the students' production skills, which could confirm a relationship between the use of AD and FLL. These are only preliminary conclusions, since the sample size is perhaps too small to extrapolate results to a wider population. However, results are consistent with the conclusions drawn in previous research mentioned in the theoretical framework and encourages further research.

As far as the TRADILEX project is concerned, it must be pointed out that the mixed-method approach adopted by the project favours the triangulation not only of the methodological tools applied, but also of data sources. Thanks to this pilot experience, the implementation in a single didactic sequence of the different research tools designed and developed for the project has allowed us to validate the research tools. After the piloting, some improvements have been implemented in the project methodology, especially in terms of the technology used, supporting materials and timing (Bolaños-García-Escribano & Navarrete, 2022). After the implementation of these improvements, TRADILEX researchers have replicated the didactic sequence here piloted in subsequent stages of the project, which will lead to more robust and consistent results (Plaza-Lara & Fernández-Costales, 2022). The final objective is that a quasi-experimental research brings to the fore the potential benefits of this type of methodology (Talaván & Lertola, 2022).

REFERENCES

- Baños, R., & Sokoli, S. (2015). Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement. In K. Borthwick, E. Corradini, & A. Dickens (Eds.), *10 years of the LLAS Elearning Symposium: Case studies in good practice* (pp. 203–213). Research-publishing.net.
- Basic Peralta, K. E., Martínez, G., Gabriela, A. & Lemus, M. A. (2009). Desarrollo de habilidades de audio descripción como parte del desarrollo de competencias en la formación de traductores. *Revista Virtual Plurilingua*, 5(1), 1–12. <http://idiomas.tij.uabc.mx/plurilingua/volumen5/desarrollo.pdf>

- Bolaños-García-Escribano, A., & Navarrete, M. (2022). An action-oriented approach to didactic dubbing in foreign language education: Students as producers. *XLinguae*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.18355/XL.2022.15.02.08>
- Burger, G. (2016). Audiodeskriptionen anfertigen - ein neues Verfahren für die Arbeit mit Filmen. *Info DaF-Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 1, 44–54.
- Calduch, C., & Talaván, N. (2018). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 166–180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Cambeiro Andrade, E., & Quereda Herrera, M. (2007). La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción. In C. Jiménez Hurtado (Ed.), *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual* (pp. 273–287). Peter Lang.
- Cenni, I., & Izzo, G. (2016). Audiodescrizione nella classe di italiano L2. Un esperimento didattico. *Incontri*, 31(2), 45–60. <https://doi.org/10.18352/incontri.10169>
- Clouet, R. (2005). Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores. *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 319–326.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Cambridge University Press.
- Couto-Cantero, P., Sabaté-Carrové, M., & Gómez Pérez, M. C. (2021). Preliminary design of an Initial Test of Integrated Skills within TRADILEX: an ongoing project on the validity of audiovisual translation tools in teaching English. *Realia. Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27, 73–88. <https://doi.org/10.7203/realia.27.20634>
- Fiorucci, A. (2017). Audio descrizione e didattica inclusiva. Una ricerca sulla comprensione da ascolto e la capacità di immedesimazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 150–163. <https://doi.org/10.13128/formare-20540>
- Gajek, E., & Szarkowska, A. (2013). Audiodeskrypcja i napisy jako techniki uczenia się języka - projekt ClipFlair. *Jezyki Obce w Szkole. Unijna wieża Babel*, 2, 106–110. http://avt.ils.uw.edu.pl/files/2013/07/Gajek_Szarkowska.pdf
- Guedes, L. C. (2010). Os usos pedagógicos da audiodescrição - uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social. *Revista Nacional de Tecnologia Assistiva*, 3, 10–16.
- Herrero, C., & Escobar, M. (2018). A pedagogical model for integrating film education and audio description in foreign language acquisition. In L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola & N. Talaván (Eds.), *Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: beyond case studies*, 4(1), 31–55.
- Herrero, C., Sánchez Requena, A., & Escobar, M. (2017). Una propuesta triple. Análisis filmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *inTRAlinea Special Issue: Building Bridges between Film Studies and Translation studies*. <http://www.intralea.org/specials/article/2245>

- Herrero, C., & Vanderschelden, I. (Eds.). (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching*. Multilingual Matters.
- Holobow, N. E., Lambert, W. E., & Sayegh, L. (1984). Pairing Script and Dialogue: Combinations That Show Promise for Second or Foreign Language Learning. *Language Learning*, 34(4), 59–76. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00352.x>
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2013). Audio description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. In D. Tsagari & G. Floros (Eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment* (pp. 41–65). Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. In R. Orozco (Ed.), *New Directions in Hispanic Linguistics* (pp. 264–292). Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2015a). Using VISP (Videos for Speaking), a Mobile App Based on Audio Description, to Promote English Language Learning: A Case Study. *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, 178, 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.169>
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2015b). Profiling a MALL App for English Oral Practice – A Case Study. In J. Garcia-Laborda, E. Barcena, & J. Traxler (Eds.), *Mobile Technology for Foreign Language Teaching: Building Bridges between Non-Formal and Formal Scenarios, Special Issue of the Journal of Universal Computer Science*, 1339–1361. <https://doi.org/10.3217/jucs-021-10-1339>
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2015c). VISP 2.0: methodological considerations for the design and implementation of an audio-description based app to improve oral skills. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda & S. Thouësny (Eds.), *Critical CALL - proceedings of the 2015 EUROCALL conference*, Padova, Italy (pp. 249–253). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000341>
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2016). VISP: A MALL-based app using audio description techniques to improve B1 EFL students' oral competence. In E. Martín Monje, I. Elorza, & B. García Riaza (Eds.), *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains* (pp. 266–276). Routledge.
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2017a). Audio description for all: a literature review of its pedagogical values in foreign language teaching and learning. *Encuentro*, 26, 52–68. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34980/audio_ibáñez_encuentro_2017_N26.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2017b). The ARDELE Project: Controlled Empirical Research on Audio Description as a Didactic Tool to Improve (Meta)linguistic Competence in Foreign Language Teaching and Learning. In J. Díaz-Cintas & K. Nikolic (Eds.), *Fast-Forwarding with Audiovisual Translation* (pp. 195–211). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099375-014>
- Ibáñez Moreno, A., Vermeulen, A., & Jordano, M. (2015). VISP, an enjoyable app to enhance idiomaticity in English. In J. Colpaert, A. Aerts, M. Oberhofer, & M.

- Gutiérrez-Colón Plana (Eds.), *Proceedings of the XVIIth International CALL Research Conference: Task Design and CALL* (pp. 305–311). Universitat Rovira I Virgili.
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual Translation in the Foreign Language Classroom: Applications in the Teaching of English and Other Foreign Languages*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Martínez Martínez, S. (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica. In S. Cruces Colado, M. del Pozo Triviño, A. Luna Alonso, & A. Álvarez Lugrís (Eds.), *Traducir en la frontera* (pp. 87–102). Atrio.
- Martínez-Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competencies in the Classroom. In T. Read, S. Montaner-Villalba, & B. Sedano-Cuevas (Eds.), *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18* (pp. 85–95). Éditions Universitaires Européennes.
- Mazur, I. (2020). Audio Description: Concepts, Theories and Research Approaches. In Ł. Bogucki & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility* (pp. 227–248). Palgrave Macmillan.
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 129–150. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Navarrete, M. (2020). The use of Audio Description in Foreign Language Education: A Preliminary Approach. In L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola, & N. Talaván (Eds.), *Audiovisual Translation in Applied Linguistics. Educational Perspectives* (pp. 131–152). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bct.111.ttmc.00007.nav>
- Navarrete, M. (2021). Active audio description as a didactic resource to improve oral skills in foreign language teaching [Doctoral dissertation]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Plaza-Lara, C. & Fernández-Costales, A. (2022). Enhancing communicative competence and translation skills through active subtitling: a model for pilot testing didactic Audiovisual Translation (AVT). *Lenguas para Fines Específicos*, 28(2).
- Remael, A., Reviere, N., & Vercauteren, G. (Eds.). (2015). *Pictures Painted in Words: ADLAB Audio Description Guidelines*. EUT.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Rodrigues Barbosa, E. (2013). La audiodescripción como herramienta para la enseñanza de ELE. In L. M. A. de Freitas (Ed.), *Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol: Língua e Ensino 1* (pp. 487–496). APEERJ.
- Romero, L., Torres-Hostench, O., & Sokoli, S. (2011). La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas para traductores: El entorno LVS. *Babel*, 57(3), 305–323. <https://doi.org/10.1075/babel.57.3.04rom>
- Sadowska, A. (2015). Learning English vocabulary from film audio description: a case of Polish sighted students. *Roczniki Humanistyczne*, 11, 105–128.

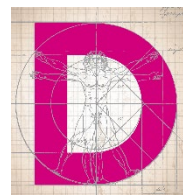
- Schaeffer-Lacroix, E. (2020). Integrating Corpus-based Audio Description Tasks into an Intermediate-level German Course. *International Journal of Applied Linguistics*, 32(1), 173–192. <https://doi.org/10.1111/ijal.12294>
- Snyder, J. (2008). The Visual Made Verbal. In J. Díaz-Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 191–198). John Benjamins.
- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. In M. Carroll & S. N. Heidrum Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenarios*. http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf
- Sokoli, S. (2015). ClipFlair: Foreign language learning. In Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning: Principles, strategies and practical experiences* (pp. 127-147). Peter Lang.
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. In Ł. Bogucki & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility* (pp. 567–591). Palgrave Macmillan.
- Talaván, N., & Lertola, J. (2016). Active Audio Description to Promote Speaking Skills in Online Environments. *Sintagma*, 28, 59–74. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N., & Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro*, 30, 23–39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>
- Talaván, N., Lertola, J., & Ibáñez Moreno, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing. Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1–29. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Vanderplank, R. (1988). The Value of Teletext Sub-Titles in Language Learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Vermeulen, A., & Ibáñez Moreno, A. (2017c). Audio description as a tool to enhance intercultural competence. In J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp, & H. Stengers (Eds.), *Transcultural competence in translation pedagogy* (vol. 12, pp. 133–156). LIT Verlag.
- Walczak, A., & Szarkowska, A. (2012). Text-to-speech audio description of educational materials for visually impaired children. In S. Bruti & E. Di Giovanni (Eds.), *Audiovisual translation across Europe: an ever-changing landscape* (pp. 209–234). Peter Lang.
- Walczak, A. (2016). Foreign Language Class with Audio Description: A Case Study. In A. Matamala, & P. Orero (Eds.) (2016), *Researching Audio Description: New Approaches* (pp. 187–204). Palgrave MacMillan.

Digilec 9 (2022), pp. 217-238

Fecha de recepción: 28/07/2022

Fecha de aceptación: 06/11/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9222>



e-ISSN: 2386-6691

OBSTÁCULOS EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS MODERNAS (UNIVERSIDAD ECCI)

OBSTACLES TO LEARNING FRENCH: PERCEPTIONS OF STUDENTS OF MODERN LANGUAGES (ECCI UNIVERSITY)

Olga Rocío SERRANO-CARRANZA*
Universidad ECCI (Bogotá, Colombia)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1254-7823>

Resumen

Este artículo de investigación precisa las percepciones sobre los obstáculos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en un grupo de estudiantes de Lenguas Modernas. Para tal propósito, creamos una encuesta de opiniones que cuestionaba acerca de los obstáculos socioeconómicos, cognoscitivos, psicoafectivos, de concentración y los relacionados con el entorno de aprendizaje. 315 estudiantes de distintos semestres fueron interrogados de manera directa. Mediante el análisis cuantitativo de los datos recogidos se revela que un número relativamente bajo de estudiantes declara desempeñar simultáneamente y con éxito sus estudios y una labor remunerada. Cerca o más de la mitad afirma utilizar estrategias de aprendizaje apropiadas, comunicar con dificultad y no estima perjudicar su aprendizaje de la lengua francesa con el uso de distractores virtuales y electrónicos en clase. Se concluye que se deben hacer esfuerzos tanto individuales como colectivos para perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el idioma francés.

Palabras clave: lengua extranjera; francés; dificultad en el aprendizaje; enseñanza de idiomas

Abstract

This research article details the perceptions about the obstacles, which arise in the teaching/learning of the French language on the part of a group of students at the Modern Languages faculty. Towards that end, we undertook a survey of their opinions about the

* Email: oserranoc@eccci.edu.co

socio-economic, cognitive and psycho-affective obstacles to learning a foreign language and those to do with the concentration of the students and the learning environment. 315 students from different semesters were directly involved in the survey. By means of a quantitative analysis of the data that were gathered, it was shown that a relatively low number of students stated that they have been simultaneously successful at both their studies and a paid job. About half or more of them said that they use suitable learning strategies, but find it difficult to communicate in a foreign language and do not think that distracting themselves in the classroom with the use of virtual or electronic devices harms their learning. The study concludes that both individual and collective efforts should be made to improve the teaching/learning of French.

Keywords: foreign languages; French; learning difficulties; language teaching

1. INTRODUCCIÓN

En las formaciones universitarias destinadas al aprendizaje de las lenguas extranjeras, los estudiantes encuentran inconvenientes de índole diversa. Algunos de estos son los de carácter socioeconómico, psicoafectivo, cognoscitivo, los distractores y los que derivan del entorno de aprendizaje y de metodologías, comportamientos y actitudes de los profesores.

El objetivo de este artículo es conocer las percepciones sobre los obstáculos en el aprendizaje del francés experimentados por un grupo de estudiantes de la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI con el fin de buscar soluciones a medio y largo plazo.

Algunos estudios sobre parte de estas temáticas ya han sido llevados a cabo. Mencionamos el de Mounkoro y Herrera (2021) que se fundamenta en los inconvenientes de expresión oral en francés evidenciados por varios estudiantes. Muchos de estos surgen por la limitada competencia lingüística y comunicativa que poseen, por la interferencia de la lengua materna, de la primera lengua extranjera que ya conocen y por la intimidación que sienten particularmente con los profesores nativos. Una segunda investigación (Jarie et al., 2017) analiza la ansiedad lingüística de ciertos estudiantes de francés en la enseñanza secundaria. Dicha ansiedad se manifiesta principalmente por los escasos conocimientos previos o por una iniciación tardía en el aprendizaje de este idioma.

Por otro lado, Berlanga (2010) reflexiona sobre los obstáculos en la enseñanza-aprendizaje del francés con objetivos específicos. Debido al carácter optativo o a la reducida intensidad horaria de las materias de francés, algunos estudiantes universitarios muestran a menudo poco interés por esta asignatura. Se constata igualmente que el número de estudiantes por clase es muy alto y que además sus competencias o conocimientos en francés son bastante heterogéneos. Finalmente, López et al. (2014) examinan la influencia de los componentes sociales y económicos en el estudio, aprendizaje y motivación de una lengua extranjera.

Continuamos ahora con la presentación del marco teórico, seguida de una descripción de la estructuración de las asignaturas de francés en la carrera de Lenguas Modernas. Posteriormente, exponemos el modo en el que recogimos y analizamos la información. Por último hacemos parte de las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Obstáculos socioeconómicos

Los recursos económicos que posibilitan el consumo y el mejoramiento en la calidad de vida se obtienen a partir de un patrimonio y de los ingresos recibidos por las actividades laborales de los individuos y las familias (Garbanzo, 2013). La clase social o el estrato socioeconómico de los miembros de una comunidad está determinado por la

acumulación de dichos bienes, su uso, las visiones de mundo y comportamientos que adoptan frente a estos (Fresneda, 2017).

El estrato socioeconómico de los estudiantes universitarios depende de la situación financiera de los padres en caso de que cohabiten y reciban algún tipo de apoyo de ellos. Si esto no ocurre, al ser independientes, se ven obligados a trabajar para subvenir a sus necesidades personales o familiares si tienen personas a cargo (Chong, 2017).

Entre las razones adicionales por las que desempeñan una actividad remunerada en simultaneidad con sus estudios universitarios figuran la de realzar su calidad de vida, adquirir nuevas experiencias profesionales y ahorrar dinero para la consecución de proyectos venideros (Vázquez, 2009).

El grado de capital cultural parental es otro factor que incide en la estratificación socioeconómica de las familias e hijos porque al haber estudiado a nivel superior es factible que se les brinde más dinero por su oficio. La profundización de la formación educativa de los padres contribuye asimismo a afianzar el rendimiento académico de sus hijos, a acrecentar su motivación hacia el estudio (Gregorat *et al.*, 2009) y a aplicar estrategias y técnicas de aprendizaje más acertadas que les permiten conseguir a posteriori mejores resultados universitarios y ofertas laborales más atractivas (Armenta *et al.*, 2008).

Cuando los individuos se educan y trabajan al mismo tiempo disponen por lo común de un periodo reducido para implicarse convenientemente en el desarrollo de una u otra actividad. En la eventualidad de que den prioridad a su trabajo, el ahondamiento en sus aprendizajes y su eficacia académica se ven impactados (Carrillo y Ríos, 2013). De modo análogo, restringen los espacios de descanso y esparcimiento, perjudicando su salud mental (DeSimone, 2008).

Esto se hace más notorio cuando se llevan a cabo funciones remuneradas de tiempo completo (incluso los fines de semana) y por ello un sinnúmero de estudiantes se inscribe en formaciones universitarias en la jornada nocturna (Caballero *et al.*, 2006). No obstante, aun así se pueden producir cruces de horarios que fuerzan al estudiante a llegar constantemente tarde, a asistir con menor frecuencia a clase (Coscarelli *et al.*, 2015) o a desertar la universidad (Vázquez, 2009).

Para paliar a estos problemas, es fundamental que las instituciones de educación superior, la comunidad y el Estado apoyen académica y económicamente a los estudiantes (Chong, 2017) flexibilizando los horarios de clase, ofreciendo más becas de estudio y proponiendo asignaturas virtuales.

De otra parte, la pérdida de tiempo en los desplazamientos entre el trabajo, el domicilio y la universidad, la realización de labores mal remuneradas, mecánicas, sin vínculo con la carrera cursada (Carrillo y Ríos, 2013) ni aportes al desarrollo personal, social y profesional del individuo (Caballero *et al.*, 2006) generan agobio, extenuación, intranquilidad y tensión en el cumplimiento de los requerimientos asignados afectando en ocasiones su calidad (Gregorat *et al.*, 2009).

El trabajo, en paralelo al estudio universitario, es beneficioso si la carga laboral está por debajo de la media jornada y cuando los contenidos vistos en la formación universitaria se aplican en los contextos reales del ambiente laboral (Fazio, 2004). No obstante, ciertas personas que se han trazado objetivos y un proyecto de vida claro se

comprometen, perseveran y desenvuelven exitosamente en la universidad incluso efectuando una amplia jornada laboral.

2.2. Obstáculos que repercuten en la concentración

En el aula, los estudiantes se distraen esporádica, interrumpida o prolongadamente por causas tangibles o intangibles (Picado *et al.*, 2015). Las primeras comprenden las percepciones sensoriales de objetos o las acciones y comportamientos de los seres que se encuentran en el entorno. Las segundas son de tipo mental y se relacionan con nuestros pensamientos.

Hoy en día, los distractores más visibles son esencialmente los de índole tecnológica. Se materializan a través de herramientas tales como las tabletas, los computadores, los teléfonos móviles y el Internet. Se particularizan por ser cada vez más accesibles para gran parte de la comunidad estudiantil.

Desde un punto de vista educativo, estos medios tecnológicos de la información y la comunicación contribuyen al aprendizaje y la profundización de conocimientos y destrezas. En el ámbito de las lenguas extranjeras, gracias a estos disponemos de informaciones multimodales auténticas de carácter nocional, lingüístico, comunicativo, sociolingüístico y cultural de gran interés.

Los recursos virtuales fomentan el aprendizaje en autonomía con actividades didácticas autocorrectivas y materiales variados (como los diccionarios, corpus monolingües, bilingües, multilingües, herramientas de traducción, documentos textuales, sonoros, visuales o audiovisuales, etc.) que refuerzan las competencias de comprensión y producción, orales y escritas, mediante ejercicios de pronunciación, gramática, vocabulario y otras tareas comunicativas y socioculturales. Estas herramientas electrónicas y virtuales se amoldan a los intereses y necesidades de los estudiantes, dinamizan las clases y aumentan la interactividad (Basantes *et al.*, 2017). Pese a las ventajas, debido a la naturaleza multifuncional de dichos medios tecnológicos, su incorporación en el aula de clase estimula la desatención y deteriora el aprendizaje cuando son utilizados con fines de esparcimiento y entretenimiento (Páez *et al.*, 2019; Silva y Martínez, 2017).

Las distracciones ocasionadas son intencionales o involuntarias. Instigan de modo consciente o inconsciente a la ejecución de acciones y conductas repetitivas, que a la larga, generan dependencia y adicción digital (Pinos *et al.*, 2018). Estas se concretizan mediante el uso de juegos, la escucha de música, la consulta de grabaciones, vídeos, redes sociales o la constante comunicación con familiares o amigos a través de llamadas o chats (Lira *et al.*, 2017). Por tal razón, es indispensable que los profesores busquen estrategias para controlar los empleos errados de estas herramientas en los contextos de enseñanza-aprendizaje (Carrillo *et al.*, 2017). También es importante que los estudiantes se conciencien sobre el uso desmedido que le atribuyen a estos dispositivos con propósitos diferentes a los formativos (Pinos *et al.*, 2018).

2.3. Obstáculos suscitados por el entorno de aprendizaje

El entorno de aprendizaje es un espacio modelado por una institución educativa. Se compone de elementos humanos, físicos, sensoriales y herramientas de aprendizaje, pensados y articulados a partir de objetivos generales y específicos (Duarte, 2003). En su interior, los estudiantes interactúan con sus profesores y compañeros, asimilando contenidos, desarrollando y profundizando sus competencias en diferentes campos del saber hacer y del saber ser.

En la esfera de las lenguas extranjeras, los entornos de aprendizaje son formales o naturales. Los primeros, esencialmente tradicionales, tienen lugar en el aula de clase convencional. Los segundos, son más inmersivos y se desarrollan en contextos lingüísticos y socioculturales reales en donde las lenguas extranjeras son habladas (Baker, 2006, citado por Juan, 2008).

Los aspectos del entorno de aprendizaje que influyen en la calidad del proceso educativo son entre otros los relacionados con la distribución, el tamaño y el estado de las instalaciones (muros, ventanas, puertas, techos, aulas, etc.), la luminosidad, la temperatura, la decoración, el aislamiento acústico, el mobiliario, los recursos (tableros, grabadoras, proyectores, tomacorrientes, libros, materiales didácticos impresos, tecnológicos o digitales, etc.) (Castro y Morales, 2015) y las buenas relaciones humanas.

Si existe cooperación, cohesión entre los actores y comunican asertivamente en la lengua que se aprende, las tareas, actividades y las etapas de aprendizaje se llevarán a cabo de modo propicio (Martín, 2009). Para Stevick (1980, citado por Al-Hoorie y Macintyre, 2020), el éxito en la enseñanza de las lenguas extranjeras, depende menos de las cosas y más de los individuos, esto es, más de las interacciones entre los profesores y los alumnos, de sus características psicoafectivas, comportamientos, personalidad o forma de pensar y en menor medida de las técnicas, metodologías, materiales o medios de aprendizaje.

2.4. Obstáculos cognoscitivos

La capacidad de aprender o el saber aprender integra la predisposición de los individuos para descubrir, internalizar y afianzar nuevos conocimientos, experiencias y competencias. Involucra procesos reflexivos, analíticos, creativos, adaptativos, de comprensión, de atención y de aplicación eficaz de lo aprendido en situaciones específicas (Conseil de l'Europe, 2001).

El aprender un nuevo sistema lingüístico y cultural genera con frecuencia dificultades en los aprendientes resultado de las diferencias con respecto a la lengua y cultura maternas, y esto, pese a las similitudes significativas que existen entre las lenguas pertenecientes a una misma familia lingüística (Rodríguez-Rodríguez y Györfi, 2018). A modo de ilustración y en lo que atañe al aprendizaje del francés por parte de los estudiantes colombianos, se manifiestan inconvenientes principalmente con la pronunciación, la gramática o la escritura, entre otros (Infos24 GmbH, 2016).

Dichos obstáculos se acentúan cuando los aprendizajes no se inscriben dentro de un contexto real y cuando se da prioridad a la enseñanza de aspectos puramente gramaticales

o léxicos y en menor grado de los comunicativos, socioculturales o interaccionales (Murillo, 2005). Asimismo, se hacen notorios al no destinarse suficiente tiempo (Santana *et al.*, 2016) ni dedicación para aprender o cuando se esperan resultados positivos instantáneos sin tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua supone un largo proceso (Aguilar, 2017).

Las complicaciones en la adquisición de la nueva lengua y cultura derivan en ocasiones de inconvenientes previos o actuales registrados en el aprendizaje de la lengua materna, observables a menudo a nivel de la escritura o de la expresión oral (Valero y Jiménez-Fernández, 2015).

Otros problemas cognoscitivos emanan de la adopción de técnicas de aprendizaje inadecuadas. Una técnica o estrategia de aprendizaje comprende una serie de pasos y tareas planeados, estructurados y ejecutados intencionalmente mediante recursos para ahondar los conocimientos, competencias y habilidades en una lengua extranjera (Rodríguez y García-Merás, 2005).

Aunque las técnicas de aprendizaje sean escogidas por los propios estudiantes de acuerdo a sus intereses, necesidades y rasgos individuales, los docentes podrían también dar a conocer otras formas posibles de aprender dentro y fuera del aula de clase para encaminar mejor el proceso de aprendizaje y potenciar las competencias en sus estudiantes (Santana-Quintana, 2017).

2.5. Obstáculos relacionados con el profesor

Entre las barreras que aluden al profesor resaltamos las que tienen que ver con sus conocimientos, pedagogía, modo de comunicar, forma de ser, actuar y convicciones. El docente de lenguas extranjeras es aquel que ha seguido una formación universitaria y profesional en uno o varios idiomas, en el área de la enseñanza, aprendizaje, didáctica y otros ámbitos pedagógicos o lingüísticos. Para perfeccionarse, es necesario que continúe actualizándose en áreas del saber conexas, nuevas teorías y métodos que emergen constantemente.

El componente pedagógico comprende la concepción, preparación y aplicación de contenidos, metodologías, técnicas, medios, materiales que en su conjunto facilitan la explicación de las temáticas y la profundización de habilidades y competencias en los estudiantes a nivel individual y colectivo (Mora, 2016).

El uso de una o diversas metodologías varía de acuerdo a las circunstancias, a los objetivos de la clase (Juan y García, 2013), a las orientaciones del docente, a sus peculiaridades académicas, a su carácter y puntos de vista sobre cómo desarrollar su cátedra, tomando en consideración las especificidades de los estudiantes (Martín, 2009).

Cuando existen lagunas en uno u otro de estos aspectos se repercute negativamente en el aprendizaje de los estudiantes ya que el docente al no cumplir a cabalidad con su rol esencial, no fortalece acertadamente en los estudiantes competencias lingüísticas, expresivas y socioculturales para que comuniquen efectivamente en una comunidad específica (Fandiño-Parra, 2017).

La dimensión comunicacional y comportamental del profesor también puede influir desfavorablemente en los estudiantes. Por consiguiente, es fundamental reflexionar,

considerar y sopesar los mensajes y actitudes que se transmiten, consciente o inconscientemente. En efecto, mediante el vestuario, los movimientos faciales y corporales, el contacto visual y físico, la proximidad o el distanciamiento se emiten mensajes que son interpretados como reales, intencionales o espontáneos y que de una u otra forma generan en los estudiantes impresiones, sentimientos o conductas que los influyen, condicionan o predisponen de acuerdo a su personalidad y estados de ánimo. Lo mismo acontece con el vocabulario, la entonación, la tonalidad de la voz o la formalidad e informalidad con la que el profesor se expresa.

Además, es esencial que el profesor al hablar en el idioma que enseña aplique estrategias para hacerse entender, explique claramente los contenidos, las tareas e incite a los estudiantes a usar la lengua extranjera. Si las tácticas no son apropiadas se ocasiona frustración, desmotivación, inseguridad y desinterés, lo que en últimas frena el aprendizaje de los estudiantes (Fonseca, 2005).

Otros de los elementos que entran en juego son la personalidad y las actuaciones del profesor. Es primordial que muestre liderazgo, dominio, dedicación, flexibilidad, interés, vitalidad y respeto hacia la multitud de opiniones y formas de ser de los estudiantes, valorándolos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y dando respuesta a sus cuestionamientos sin menosprecio ni críticas destructivas (Rivera, 2015). En cuanto a las convicciones, se observa que en ocasiones los profesores se hacen ideas sobre sus estudiantes que no siempre corresponden a la realidad. Estas se relacionan con el nivel de lengua de los aprendientes, con su desinterés, falta de responsabilidad o poco deseo de participar y trabajar.

2.6. Obstáculos afectivos y psicológicos

En el campo de las lenguas extranjeras, además de enseñar los contenidos y reforzar las destrezas lingüísticas, comunicativas y socioculturales, se debe tomar en consideración la competencia existencial o el saber ser. Esta abarca el componente motivacional, el conjunto de rasgos actitudinales, maneras de ser, de verse, de aprender y de comportarse individual o colectivamente y que repercuten en el aprendizaje (Conseil de l'Europe, 2001). Entre los obstáculos que emergen en este ámbito mencionamos los psicológicos y afectivos relativos a la introversión, ansiedad, estrés, autoestima, confianza en sí mismo, motivación (Rodríguez-Pérez, 2014), estilos de aprendizaje y actitudes hacia la lengua y cultura que se aprende.

La motivación es el motor que propulsa a la persecución y consecución de objetivos y compromisos. Gracias a esta, los individuos se esfuerzan, perseveran a lo largo de los procesos y a pesar de las barreras, culminando con éxito las actividades que se habían trazado (Moreno, 2017). La motivación intrínseca es propia a cada persona. La motivación extrínseca es provocada por entes externos como el sistema educativo, académico, el cuerpo profesoral o el entorno.

Los estilos de aprendizaje se refieren a las maneras individuales de aprender y comprender. Estas varían de acuerdo al contexto, al objeto de aprendizaje y a las tareas que se efectúan (Villanueva y Navarro, 1997).

La introversión es un rasgo de la personalidad en el que los individuos se centran en su interioridad, se retraen y limitan las interacciones sociales por falta de interés, miedo, predisposición o desconfianza hacia los demás (Aguilar y González, 2003). Durante el aprendizaje de un idioma extranjero, los alumnos introvertidos asumen pocos riesgos y evitan tareas que implican expresarse en público, lo que compromete sobre todo el desarrollo de la producción oral (Sánchez, 2013).

La ansiedad y el estrés son estados emocionales que se hacen visibles a nivel psicológico, fisiológico y social. Son sentimientos o comportamientos internos al individuo o provocados por estímulos externos (Stevick, 1980, citado por Sifrar, 2007) que generan de modo consciente o inconsciente estados de alarma, nerviosismo, vergüenza, tensión, preocupación o temor excesivo (Martínez y Díaz, 2007, citado por Mazo *et al.*, 2013).

La baja autoestima y la falta de confianza comprenden las valoraciones, juicios, creencias y prejuicios que los individuos se hacen de sí mismos sobre sus capacidades o aptitudes en la obtención de logros, buen desempeño de tareas o aceptación social (Verdía, 2010). El autoconcepto (Roncel, 2008) se edifica con nuestras experiencias de vida ya sean familiares, educativas, sociales o económicas. Las valoraciones, juicios, creencias o prejuicios de los individuos se manifiestan igualmente hacia la lengua que se aprende y hacia la comunidad que habla dicha lengua. Si tal componente afectivo es positivo o negativo, el aprendizaje de la lengua se verá acentuado, descuidado o desestimado. Algunos de estos juicios de valor se reflejan a través de percepciones de agrado o desagrado, belleza o fealdad, facilidad o dificultad, prestigio, influencia o utilidad de la lengua y cultura extranjeras (Matos, 2015).

Las dificultades anteriores se hacen patentes a veces cuando los alumnos han tenido malas experiencias en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, poseen vacíos, muestran pasividad, desinterés, falta de compromiso, poca participación y obtienen malos resultados en las evaluaciones (Fonseca, 2005). La apatía en las situaciones orales se da porque sienten temor, son muy exigentes consigo mismos, no desean cometer errores y prestan más atención a su desempeño negativo que positivo. Por consiguiente, optan por quedarse callados y evitar así comentarios, críticas o burlas por parte de los profesores o de sus pares (Falero, 2016). Estas conductas se exacerban cuando son cuestionados por su profesor sorpresivamente, no entienden lo que él dice en lengua extranjera o se les solicita hablar espontáneamente sin posibilidad de preparación previa (Sánchez, 2013).

Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas y los formadores ideen y adopten estrategias, actividades, técnicas y recursos que mejoren las prácticas pedagógicas y favorezcan el aprendizaje responsable, con dedicación, autonomía e implicación por parte de los estudiantes (Moreno, 2017). Desde un punto de vista humano, el docente debe emplear un lenguaje asertivo para mantener la motivación y evitar desvalorizar o comparar a los estudiantes entre sí. Es fundamental respetar las formas de ser, de actuar y sus particularidades (Mora, 2016).

Cabe señalar que los rasgos actitudinales y comportamentales descritos en este apartado no siempre son negativos. Así, por ejemplo, el carácter introvertido permite en ocasiones una mayor reflexión y concentración que contribuye positivamente al aprendizaje de la lengua (Sánchez, 2013). De manera similar, la ansiedad y el estrés

pueden hacer que el estudiante adquiriera más compromiso, esfuerzo y responsabilidad en su proceso educativo (Oxford, 2000, citado por Arjonilla y De la Torre, 2014).

3. METODOLOGÍA

3.1. Recogida de información

El programa de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI forma profesionales en tres lenguas extranjeras (francés, alemán e inglés), lengua materna y en el ámbito administrativo y comercial. Para facilitar a los alumnos estudiar y trabajar al mismo tiempo si así lo requieren, la universidad ECCI propone una jornada diurna, de ocho de la mañana a doce del día y una jornada nocturna, de seis de la tarde a diez de la noche.

La enseñanza del idioma francés inicia en cuarto semestre y se extiende hasta octavo semestre. Desde cuarto hasta séptimo semestre se enseña el francés general. La intensidad horaria de cuarto semestre es de ocho horas semanales con la materia *Les compétences du niveau français débutants* (competencias en francés elemental). *Les compétences du niveau français intermédiaire* (competencias en francés intermedio) es la asignatura dada en quinto semestre con una intensidad semanal de seis horas. *Les compétences du niveau français avancé* (competencias en francés avanzado) y *Compétence d'expression orale et écrite* (competencias en expresión oral y escrita) son las materias de sexto semestre de cuatro y dos horas semanales respectivamente. En séptimo semestre se dictan cuatro horas de francés general con la materia *Discussion publique* (discusión pública); asimismo se introduce la enseñanza del francés con objetivos específicos con la materia “Énfasis profesional 1 francés”, de dos horas semanales. Por último, en octavo semestre se cursa otra materia de francés de especialidad de seis horas, a saber, *Conversation avancée pour des affaires internationales* (conversación avanzada para los negocios internacionales) (Universidad ECCI, 2015).

Para tener conocimiento de algunas de las percepciones sobre los obstáculos detectados por los estudiantes en la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI efectuamos una encuesta de opiniones. El cuestionario totaliza 20 enunciados que exponemos enseguida:

1. Mi aprendizaje de la lengua francesa se ve afectado porque trabajo.
2. Mi aprendizaje de la lengua francesa se ve afectado porque me cuesta concentrarme, principalmente por el teléfono móvil o mis compañeros.
3. La disposición, infraestructura y materiales de los salones influyen positivamente en mi aprendizaje de la lengua francesa.
4. Me agrada la atmósfera de las clases de francés.
5. La cantidad de estudiantes con la que comparto las clases de francés no impacta mi aprendizaje.
6. El comportamiento de los demás estudiantes de las clases de francés es grato.
7. La intensidad horaria de las asignaturas en francés es apropiada.
8. La lengua francesa es difícil de aprender.

9. Contaba con conocimientos en francés antes de iniciar mi formación universitaria en Lenguas Modernas.
10. Mis dificultades lingüísticas y comunicativas en lengua materna entorpecen mi aprendizaje del francés.
11. Estudio francés autónomamente fuera del aula de clase.
12. Las estrategias y técnicas que utilizo para aprender francés son acertadas.
13. La metodología empleada por los profesores de francés propicia mi aprendizaje.
14. Entiendo fácilmente las explicaciones de los profesores de francés.
15. Estoy satisfecho con las clases de francés de la universidad.
16. No oso resolver mis dudas en clase de francés por temor.
17. No comunico demasiado en clase de francés por inseguridad.
18. Me desmotivo y no supero nuevos retos cuando un tema de francés es complejo.
19. No participo lo suficiente en clase de francés por miedo a equivocarme.
20. Mis experiencias anteriores en lenguas extranjeras influyen positivamente en mi aprendizaje del francés.

Para conocer las opiniones de los aprendientes sobre los enunciados de la encuesta se estableció una escala de valores formada por los ítems “A” (totalmente de acuerdo), “B” (de acuerdo), “C” (neutral), “D” (en desacuerdo) y “E” (total desacuerdo). Los estudiantes debían marcar con una X su respuesta en la casilla correspondiente. Para cada uno de los enunciados se dejó al lado un espacio de observaciones en caso de que las personas interrogadas desearan comentar algo. Ulteriormente, para una mejor lectura de los datos, fusionamos los contenidos de los ítems “A” (totalmente de acuerdo) y “B” (de acuerdo). También reunimos los contenidos de los ítems “D” (en desacuerdo) y “E” (total desacuerdo). En el sondeo también se solicitaron informaciones sobre el sexo, la edad, el semestre, el nivel de lengua que los alumnos consideraban tener y la formación académica de los padres.

Para analizar la información, agrupamos los enunciados del cuestionario en función del obstáculo al que aludía, así:

- Obstáculos socioeconómicos: enunciado 1 y preguntas sobre el nivel de estudios de la madre y del padre.
- Obstáculos que repercuten en la concentración: enunciado 2.
- Obstáculos suscitados por el entorno de aprendizaje: enunciados 3, 4, 5 y 6.
- Obstáculos cognoscitivos: enunciados 7, 8, 9, 10, 11 y 12.
- Obstáculos relacionados con el profesor: enunciados 13, 14 y 15.
- Obstáculos afectivos y psicológicos: enunciados 16, 17, 18, 19 y 20.

3.2. Población

El cuestionario fue aplicado dentro del programa de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, durante las clases de algunos profesores de francés. 315 estudiantes lo cumplimentaron. Se realizó de manera directa para explicar el objetivo de la

investigación y esclarecer las inquietudes de los estudiantes a medida que lo iban completando.

El semestre con más participación fue el de sexto (35,24 %), seguido del de octavo (29,21 %), cuarto (22,54 %), séptimo (9,52 %) y quinto (2,54 %). El 0,64 % de los estudiantes pertenecía a un semestre inferior al cuarto y el 0,32 % no contestó a la pregunta. De los 315 aprendientes, 70,16 % eran mujeres y 29,52 % hombres. El 0,32 % no suministró la información.

Las edades más representativas fueron las de 20, 21 y 19 años (con un porcentaje de 26,03 %, 19,68 % y 18,41 %, respectivamente). Otras edades detectadas fueron la de 18 y las que oscilaban entre los 22 y 31 años de edad (34,59 %). El 1,27 % de los estudiantes no precisó su edad.

En lo que atañe al nivel de lengua que los estudiantes imaginaban poseer según la clasificación evidenciada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Conseil de l'Europe, 2001), el 42,22 % estimó contar con el nivel A2; 26,35 % con el nivel B1; 25,08 % con el nivel A1; 1,90 % con el nivel B2 y 0,32 % con el nivel C1. El 4,13 % de los estudiantes no respondió.

3.3. Análisis de datos

El 42,2 % de las personas cree que trabajar no perjudica sus estudios. El 41 % declara estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en afectar su aprendizaje de la lengua francesa por razones laborales (obstáculo socioeconómico). El 16,2 % mostró neutralidad y el 0,6 % no contestó a este interrogante.

Puesto que en cierta medida el nivel académico de los padres determina el estrato socioeconómico de las familias y en consecuencia el de sus hijos, cuestionamos a los alumnos sobre este aspecto. Los datos obtenidos son presentados en la figura 1 y en la figura 2.

Figura 1

Nivel académico de las madres

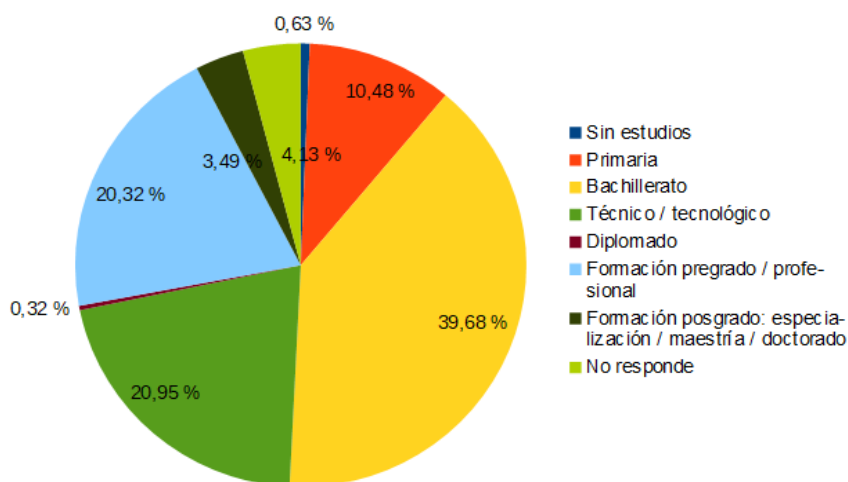
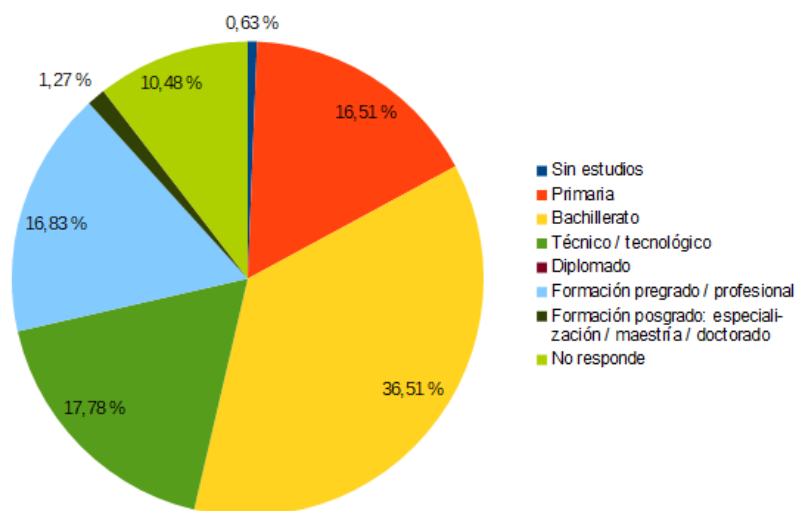


Figura 2*Nivel académico de los padres*

La consecución del título de bachiller es la formación más significativa de las madres (39,68 %) y de los padres (36,51 %). En menor proporción se hallan los estudios técnicos o tecnológicos (con el 20,95 % de las madres y el 17,78 % de los padres), los estudios de pregrado (20,32 % de las madres y 16,83 % de los padres) y los de posgrado (3,49 % y 1,27 % respectivamente).

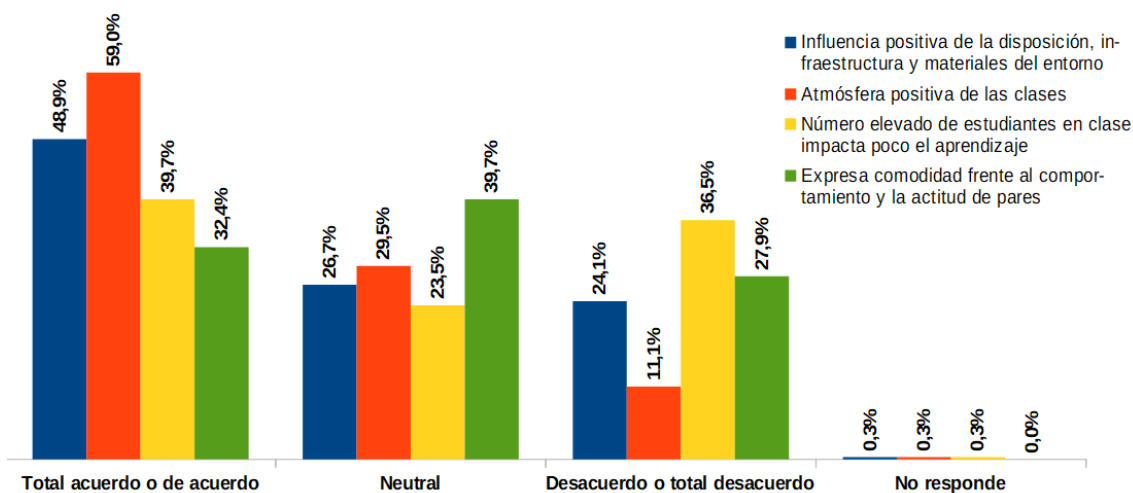
Se constata también un mayor número de respuestas de “no responde” sobre los padres (10,48 %) en contraste con las madres (4,13 %). Esto ocurre tal vez porque las familias colombianas son en gran parte monoparentales, siendo con frecuencia la madre la cabeza del hogar.

En cuanto al enunciado dos relativo a los obstáculos que repercuten en la concentración, el 54 % de los encuestados asevera que el uso de dispositivos electrónicos (particularmente de su teléfono móvil e Internet) y la interacción con los demás compañeros no los desconcentran ni perjudican su aprendizaje en clase. El 18,1 % estima que estos dos factores sí frenan su formación.

En lo que atañe a los resultados sobre los obstáculos suscitados por el entorno de aprendizaje, para el 48,9 % de los interrogados, la disposición, infraestructura y materiales de los salones influyen positivamente en su aprendizaje de la lengua francesa. El 59 % afirma sentir agrado por la atmósfera de las clases de francés. El 36,5 % opina que el número de estudiantes en las clases de lengua debería ser más reducido y el 39,7 % expresa imparcialidad frente al comportamiento y la actitud de los demás estudiantes durante las clases. La figura 3 resume estos datos.

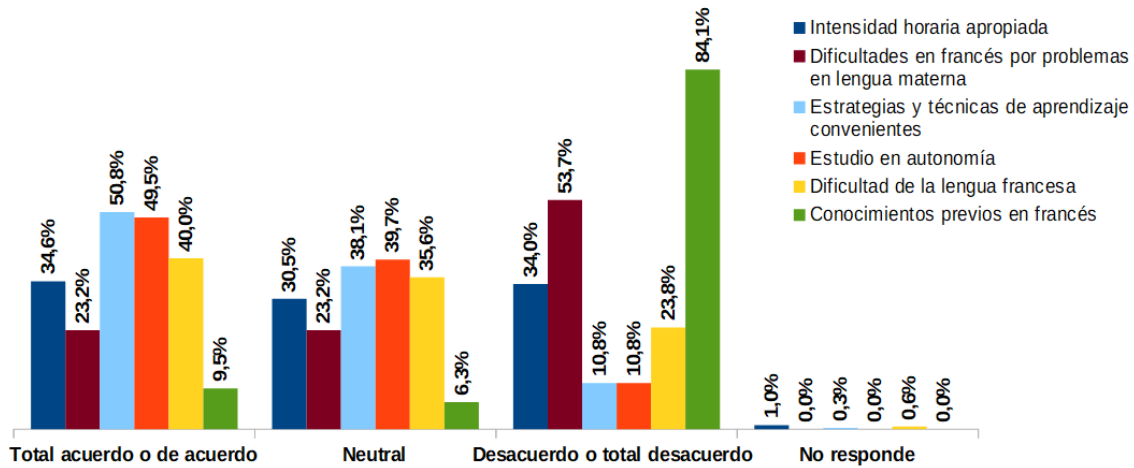
Figura 3

Obstáculos suscitados por el entorno de aprendizaje



Respecto a los obstáculos cognoscitivos, señalamos que el 84,1 % de los estudiantes no contaba con conocimientos previos en francés antes de iniciar su formación universitaria de Lenguas Modernas. A pesar de que el 49,5 % de los encuestados se esfuerza y estudia en autonomía y el 50,8 % asevera emplear técnicas y estrategias de aprendizaje acertadas, el 40 % estima que la lengua francesa es difícil de aprender y un 23,2 % piensa que quizás esto deriva de dificultades lingüísticas y comunicativas que han tenido con el aprendizaje de la lengua materna. Para el 34 % de los participantes ciertos obstáculos cognoscitivos se reflejan debido a un número insuficiente de asignaturas en francés. Dichos datos se exponen en la figura 4.

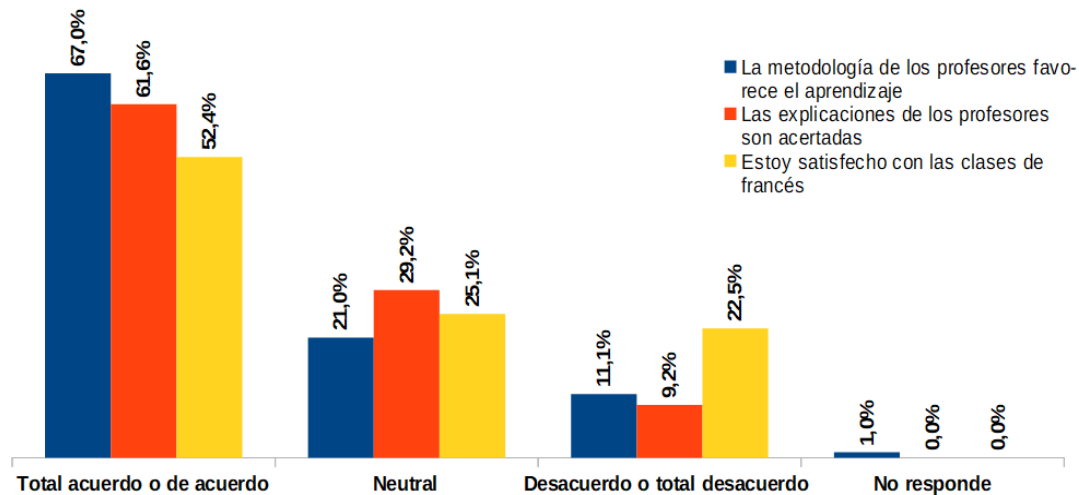
Figura 4

Obstáculos cognoscitivos

En lo concerniente a los obstáculos relacionados con el profesor, el 52,4 % está satisfecho con las clases de francés de la universidad, el 67 % encuentra apropiadas las metodologías empleadas por los docentes y el 61,6 % considera que las explicaciones de los profesores están bien estructuradas y son claras. Estos resultados se presentan en la figura 5.

Figura 5

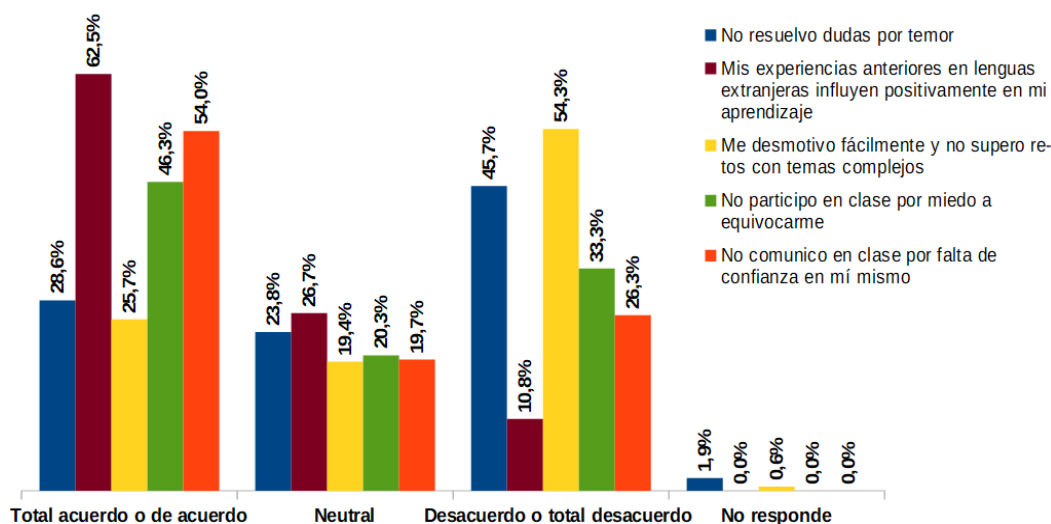
Obstáculos relacionados con el profesor



Acerca de los obstáculos psicoafectivos, se advierte que el 62,5 % de los interrogados ha experimentado en el pasado valiosas experiencias en lenguas extranjeras que contribuyen positivamente en sus aprendizajes actuales. Ante las dificultades que acarrea la introducción de temas más complejos durante las clases de francés, 54,3 % de los encuestados no siente desaliento ni desánimo. El 45,7 % se atreve a resolver sus interrogantes aunque sienta aprensión en clase. Por último, el 54 % de los estudiantes no comunica en clase por falta de confianza en sí mismo y el 46,3 % tampoco lo hace porque no desea equivocarse frente al profesor o a sus pares. Los datos sobre los obstáculos afectivos y psicológicos son presentados en la figura 6.

Figura 6

Obstáculos afectivos y psicológicos



4. DISCUSIÓN

El enunciado sobre los obstáculos socioeconómicos formulado en la encuesta deja un vacío. Aunque supone que un porcentaje un tanto significativo de personas interrogadas no consiguen trabajar y estudiar exitosamente, presupone al mismo tiempo que los alumnos, al solo estar estudiando, expresan neutralidad o desacuerdo parcial o total frente a la pregunta.

Si bien, los estudios de pregrado o posgrado ofrecen más posibilidades socioeconómicas a los padres para asumir la educación de sus hijos, esto no siempre es la norma. Entran en juego diversas variables como el número de personas que tienen a cargo, si el padre y la madre trabajan, si sus formaciones universitarias brindan oportunidades laborales bien remuneradas o si simplemente apoyan a sus hijos.

Adicionalmente, como es sabido, en Colombia, las personas con estudios superiores acceden con frecuencia a trabajos inestables cuyos salarios son precarios y no acordes con el nivel académico ni la experiencia de los profesionales.

Frente al impacto medio en el aprendizaje por distractores humanos, tecnológicos o virtuales revelado en la encuesta, se aprecian dos hechos. El primero hace pensar que los alumnos están habituados a desempeñar varias actividades simultáneamente sin menoscabar su aprendizaje; el segundo muestra que ellos creen poder hacerlo pero en el fondo no son conscientes de que efectivamente estas desatenciones sí les afectan académicamente.

En lo que atañe a los obstáculos cognoscitivos, aun cuando varios estudiantes señalan que se deberían impartir más horas de francés en la carrera de Lenguas Modernas

y aunque sea evidente que a mayor intensidad horaria mejor será el aprendizaje de una lengua, el aumento de las cátedras se haría en detrimento de las otras materias que componen el p^énsu.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desde un punto de vista fisiol^ógico, psicol^ógico y mental, para optimizar el proceso formativo y hacerlo m^ás agradable y acogedor, es primordial transformar ciertos espacios de las instalaciones y de la infraestructura universitaria. Es clave adquirir nuevos materiales, mobiliario, dispositivos inform^áticos, tecnol^ógicos y programas de idiomas m^ás actualizados que sirvan de suplemento. Evidentemente se debe disponer de una conexi^ón robusta a Internet por cable y wifi.

Se deber^ía tambi^én limitar el n^úmero de estudiantes por clase. De esta manera, su participaci^ón es maximizada y los profesores pueden dedicarles m^ás tiempo realizando tareas y retroalimentaciones adicionales y reforzando sus conocimientos y competencias en franc^és.

Los estudiantes deben meditar sobre las actitudes y conductas que van en contra del buen desarrollo de la clase, del aprendizaje y que acrecientan el desinter^és, el desaliento, la poca participaci^ón y la monoton^ía. Es esencial que optimicen el tiempo con menos interrupciones y que reduzcan el uso de dispositivos electr^ónicos e Internet con fines distractivos, prestando m^ás atenci^ón a las explicaciones del profesor y siendo m^ás proactivos en la ejecuci^ón de las tareas.

Por su parte, los profesores tienen que saber dosificar la autoridad y la exigencia de acuerdo a cada situaci^ón. La concepci^ón, preparaci^ón y desarrollo de las clases deben llevarse con profesionalismo, creatividad y responsabilidad, limitando las improvisaciones y conservando la energ^ía a lo largo del proceso formativo, sin dejarse influenciar por situaciones negativas que conmocionan los contextos educativos.

De modo an^álogo, es importante que cumplan con la ense^ñanza de los contenidos program^áticos de las asignaturas, explic^ándolos con metodol^ógias apropiadas y aplicando suficientes actividades formativas, pr^ácticas y din^ámicas para evitar que los estudiantes avancen con vac^íos a los siguientes niveles.

Se recomienda a todos los miembros de la comunidad educativa poner en pr^áctica valores como la puntualidad, la tolerancia, la sencillez, el respeto, la empat^ía, la diplomacia, el inter^és y la escucha. Adem^ás, es a^ún m^ás importante aprender, formar y formarse integralmente que privilegiar la evaluaci^ón sumativa como base principal del proceso de ense^ñanza-aprendizaje.

Realzar el aprendizaje aut^ónomo en complemento del presencial ser^ía otra alternativa. Los estudiantes podr^ían trabajar con plataformas virtuales, materiales de la biblioteca u otros recursos disponibles en Internet. La creaci^ón de tutor^ías en horarios m^ás amplios, clubes de lengua especializados en varias tem^áticas o espacios extracurriculares ser^ían algunas estrategias para adoptar. Pero aqu^í emana nuevamente el inconveniente del poco tiempo disponible con el que cuentan los estudiantes que trabajan.

Por último, para potenciar los aprendizajes sería beneficioso que las instituciones y los profesores propusieran formaciones o talleres acerca de las técnicas que pueden ser empleadas para aprender una lengua extranjera tomando en consideración las competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales. En efecto, es primordial ampliar las fronteras, sacando mayor provecho de estas o conociendo otras convenientes para la formación de los estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la valiosa colaboración de los estudiantes que cumplimentaron la encuesta de manera voluntaria y de los profesores de francés que facilitaron su aplicación durante las clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, E. (2017). Aprender francés, una nueva demanda en contextos hispanohablantes. ¿Reto u oportunidad innovación? *Glosa*, 5(8), 1-5.
- Aguilar, M. y González, O. (2003). *21 subfactores de la personalidad: una nueva metodología psicodiagnóstica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Al-Hoorie, A. y Macintyre, P. (2020). *Contemporary language motivation theory*. NBN.
- Arjonilla, A. y De la Torre, S. (2014). La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante sinohablante en inmersión. *Monográficos sinoELE*, 10, 47-76.
- Armenta, N., Pacheco, C. y Pineda, É. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista IIPSI*, 11(1), 153-165.
- Basantes, A., Naranjo, M., Gallegos, M. y Benítez, N. (2017). Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la facultad de educación, ciencia y tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación universitaria*, 10(2), 79-88.
- Berlanga, L. (2010). Enseñar lengua francesa de especialidad: ¿qué pasa con la tercera lengua? Apuntes y propuestas en cuanto al francés de Turismo y de Traducción. En C. Bini (Coord.), *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'université* (pp. 1-9). La clé des langues.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Carrillo, M., Zúñiga, B., Toscano, B., Aguas, N. y Díaz, J. (2017). Los dispositivos móviles e Internet y su uso en el aula: ¿un factor distractor en el proceso de aprendizaje? Un estudio de caso. *Revista Conaic*, 4(3), 40-51.

- Carrillo, S. y Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(166), 9-34.
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Chong, E. 2017. Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 47(1), 91-108.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Coscarelli, N., Medina, M., Papel, G., Seara, S. y Saporitti, F. (2015). Estudiantes que trabajan/Rendimiento académico. *XI Jornada de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior*. Buenos Aires.
- DeSimone, J. (2008). *The impact of employment during school on college student academic performance*. <https://www.nber.org/papers/w14006.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.
- Falero, F. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 11, 19-33.
- Fandiño-Parra, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Universia*, 8(22), 122-143.
- Fazio, M. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3543>
- Fonseca, C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. En M. Navarro et al. (Eds.), *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 55-79). Servicio Publicaciones UCAM.
- Fresneda, Ó. (2017). Evolución de la estructura de clases sociales en Colombia, 1938-2010. ¿Han crecido las clases medias? *Sociedad y economía*, 33, 205-236.
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica Educare*, 17(3), 57-87.
- Gregorat, J., Soria, R., García, J., y Seco, C. (2009). Rendimiento académico y nivel socioeconómico de los alumnos del ISEF de Catamarca. *8° Congreso argentino de educación física y ciencias. Memoria Académica*. La Plata.
- Infos24 GmbH. (2016). *Francés: aprender francés*. Infos24 GmbH.
- Jarie, L., Salavera, C., Teruel, M. y Salillas, J. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Çédille*, 13, 243-261.
- Juan, A. y García, I. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera. *Tonos digital*, 25, 1-15.

- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista electrònica d'investigació i innovació educativa y socioeducativa*, 1, 47-66.
- Lira, M., Reyes, P., Reyes, U., Perea, A., Hernández, S., Reyes, K., López, G., De la Osa, M. y Colón, F. (2017). ¿Es el WhatsApp un distractor en el rendimiento escolar de los estudiantes de medicina? *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*, 34(1), 26-34.
- López, R., Quesada, M. y Salas, J. (2014). Factores sociales en el aprendizaje de un segundo idioma: el caso de la sede del pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista de lenguas modernas*, 20, 1-18.
- Martín, E. (2009). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. *Monográficos marcoELE*, 8, 167-180.
- Matos, T. (2015). Actitudes lingüísticas y enseñanza del francés como lengua extranjera. *Investigación arbitrada*, 19(63), 513-535.
- Mazo, R., Londoño, K. y Gutiérrez, Y. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes psicológicos*, 13(2), 121-134.
- Mora, E. (2016). Factores afectivos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del contexto universitario rural guanacasteco. *Wimb lu*, 11(1), 59-71.
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales*, 4, 31-42.
- Moukoro, I. y Herrera, S. (2021). Diagnóstico de las dificultades de la expresión oral de los estudiantes de nivel B1 de la Alianza Francesa de San Luis Potosí/México. *Apuntes universitarios*, 11(2), 214-233. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.650>
- Murillo, J. (2005). Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 47-73.
- Páez, M., Beltrán, I. y Carmona, G. (2019). El uso del celular como distractor en el desarrollo académico. Caso alumnos del segundo semestre de la licenciatura en administración de UACyA-UAN. *18° Congreso internacional sobre innovaciones en docencia e investigación en ciencias económico administrativas*. Nuevo Vallarta.
- Picado, A., Valenzuela, D. y Peralta, Y. (2015). Los medios distractores en el aula de clase. *Revista universidad y ciencia*, 8(13), 51-59.
- Pinos, N., Hurtado, S. y Rebolledo, D. (2018). Uso del teléfono celular como distractor del proceso enseñanza-aprendizaje. *Enfermería Investiga*, 3(4), 166-171.
- Rivera, H. (2015). El rol del profesor en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(11), 1-9.
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, 36(4), 1-9.
- Rodríguez-Pérez, N. (2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Porta Linguarum*, 21, 183-197.
- Rodríguez-Rodríguez, M. y Györfi, A. (2018). Estudio de las dificultades de aprendizaje del hablante rumano de español como lengua extranjera. *Onomázein*, 40, 196-233.

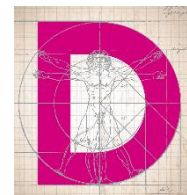
- Roncel, V. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE*, 7, 1-20.
- Sánchez, I. (2013). Se me dan mal los idiomas: aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 275-293.
- Santana, J., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 5, 79-94.
- Santana-Quintana, C. (2017). Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastorno de déficit de atención (TDA). *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 100-112.
- Sifrar, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En E. Balsameda (Coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español* (pp. 981-996). Universidad de La Rioja y ASELE.
- Silva, A. y Martínez, D. (2017). Influencia del smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de negocios*, 8, 11-18.
- Universidad ECCI. (2015). *Pésum académico de Lenguas Modernas* https://www.academia.edu/24076336/PENSUM_ACAD%C3%89MICO_DE_LENGUAS_MODERNAS_FORMATO_PENSUM_ACAD%C3%89MICO
- Valero, N. y Jiménez-Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 8(16), 3-12.
- Vázquez, L. (2009). ¿Estudias y trabajas? Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 39(3 y 4), 121-149.
- Verdía, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. *Monográficos marcoELE*, 10, 223-242.
- Villanueva, M. y Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Universitat Jaume I.

Digilec 9 (2022), pp. 239-260

Fecha de recepción: 05/09/2022

Fecha de aceptación: 10/11/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9278>



e-ISSN: 2386-6691

PROYECTOS ETWINNING Y COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE: “EUROHEROES OF OUR TIME” (ESCOLA OFICIAL DE IDIOMAS DA CORUÑA)

ETWINNING PROJECTS AND TEACHER’S DIGITAL COMPETENCE: “EUROHEROES OF OUR TIME” (OFFICIAL SCHOOL OF LANGUAGES OF A CORUÑA)

Carmen María FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ*
EOI A Coruña/ Universidade de A Coruña
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5165-6083>

Resumen

En este artículo se explora el impacto del eTwinning a través del proyecto “Euroheroes of our time” realizado en la EOI A Coruña durante el curso 2021-2022. El tema era la preservación de nuestro patrimonio y la reflexión sobre la figura del héroe en la cultura y la sociedad y su evolución en el tiempo. Este tipo de proyectos colaborativos con otros centros europeos no abunda en EEOOII ni en las Enseñanzas de Régimen Especial y tiene importancia al tratarse de un aprendizaje intergeneracional y un intercambio con estudiantes europeos. Sin embargo, suponen un elemento clave para internacionalizar y difundir a las EEOOII en Europa como centros de educación de adultos y también de cara a la realización de proyectos Erasmus+ en los que participen profesorado y alumnado. Después de explicar en qué consiste eTwinning y la metodología adoptada, el ABP (aprendizaje basado en proyectos), contextualizaremos este proyecto y examinaremos de qué forma se ha implementado en varios niveles dentro del marco especial de una EOI. Nos centraremos en el desarrollo de las seis áreas de la CDD en este tipo de proyectos, que ya son en sí mismos una forma para estimular el desarrollo profesional, el trabajo en equipo y para transferir el uso de herramientas digitales en el aula.

Palabras clave: eTwinning; EEOOII; competencia digital; enseñanza semipresencial; educación de adultos

* Rúa Educación, 1. 15011 A Coruña. Email: carmen.mariafernandez@edu.xunta.es.

Abstract

This article explores the impact of eTwinning in the development of teachers' digital competence in Official Schools of Languages through the project "Euroheroes of our time" carried out at EOI A Coruña during the 2021-2022 academic year. The theme was the preservation of our heritage and reflection on the figure of the hero in culture and society and its evolution over time. This type of collaborative projects with other European centres does not usually take place at EEOOII or Special Regime Schools and is very important as it deals with intergenerational learning and an exchange of learning with European students. However, they represent a key element to internationalize and spread EEOOII in Europe as adult education centres and also with a view to carrying out Erasmus+ projects in which teachers and students participate. After explaining what eTwinning consists of and the methodology adopted, PBL (project-based learning), we will contextualize this project and examine how it has been developed at various levels within the special framework of an EOI. We will focus on the development of the six areas of the digital competence in this type of projects, which are in themselves an excellent form to stimulate professional development and team work and to transfer the use of digital tools in the classroom.

Keywords: eTwinning; EEOOII; digital competence; blended learning; adult education

1. INTRODUCCIÓN

En un reciente artículo sobre la interacción alumnado-docente durante la pandemia y el papel de la competencia digital se apuntaba que es importante “reforzar el sistema educativo a través de recursos digitales y plataformas colaborativas que den un impulso al profesorado y lo ayuden a adaptarse a escenarios alternativos” (Salazar, Moreno, Arévalo, 2021). Se subrayaba también que eTwinning ha sido pionera, desde 2005, en la aplicación del *DigCompEdu framework* y el hecho de que un centro eTwinning está mucho más preparado para afrontar problemas como la pandemia:

A los docentes y los centros eTwinning, no les ha supuesto gran esfuerzo continuar innovando a distancia. La internacionalización de la educación, el uso de la tecnología, el aprendizaje de otras lenguas, el trabajo basado en proyectos, el reparto de roles y tareas, etc., ha sido una constante en su *modus operandi* durante mucho tiempo (Salazar, Moreno, Arévalo, 2021).

A nivel profesional, eTwinning destaca también por las posibilidades de formación para el profesorado en eventos, desarrollo profesional, webinars, cursos gratuitos, etc. que lo estimulan para seguir aprendiendo y compartiendo conocimiento entre iguales. Este aspecto no es nuevo. Aquí nos interesa el empoderamiento del docente a través de eTwinning y su transferencia en el aula a través de comunidades de docentes que se extienden más allá de un centro educativo. Dado que los docentes de centros eTwinning —o que participan en eTwinning—, tienen un nivel de competencia digital alto, estos proyectos son el trampolín perfecto para consolidar dicha competencia, como ha sucedido en “Euroheroes of our time” cofundado desde la EOI de A Coruña. En este artículo no pretendemos descubrir los proyectos eTwinning ni sobrevalorar la competencia digital del docente:

El docente competente entiende que ni él ni el estudiante son los “dueños” omnipotentes de esa tecnología, sino usuarios situados en un marco sistémico de condicionamientos, pero usuarios conscientes de su vulnerabilidad y de la necesidad de empoderamiento crítico y de la posibilidad de desarrollar su agencia, entendida como capacidad técnica guiada por el buen juicio, en mundo crecientemente mediado por la tecnología (Castañeda, 2018, p. 14).

Pretendemos examinar cómo eTwinning lleva a afianzar la CDD que redundará en el desarrollo de todas o varias competencias clave para el aprendizaje permanente, definidas en el Portal del Sistema Educativo Español como los conocimientos (hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos), las capacidades (habilidades para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados) y las actitudes (mentalidades y disposiciones para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones) para lograr que los individuos alcancen el pleno desarrollo personal, social y profesional. Estas siete competencias son la lingüística, matemática y competencias básicas en ciencia y

tecnología, aprender a aprender, digital, sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales. Cabe resaltar que la nueva Ley de Educación (LOMLOE) también hace referencia a la competencia plurilingüe que supone “aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas” y da importancia a la transferencia lingüística y cultural entre idiomas. En eTwinning el trabajo colaborativo lleva emparejado la mejora en la adquisición de, como mínimo, las competencias digital, comunicativa y social, que se deben relacionar con los objetivos, las actividades diseñadas y la evaluación de nuestro proyecto. La competencia digital supone saber utilizar herramientas, plataformas y productos digitales variados, de los que se hizo un uso amplio a lo largo de todo el proyecto. Para el adecuado desarrollo de dicha competencia resulta necesario abordar la información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.

2. ETWINNING Y APRENDIZAJE BASADO EM PROYECTOS (ABP)

Antes de examinar la CDD en los proyectos eTwinning, debemos definir y contextualizar brevemente estas iniciativas. Se trata de experiencias colaborativas entre varios docentes a nivel nacional o europeo. Están promovidas por la Comisión Europea y aunque se crearon en 2005, no formaron parte de Erasmus+ hasta 2014. Para su realización, los proyectos eTwinning cuentan con una plataforma digital y herramientas recientemente actualizadas en *European School Education Platform* (ESEP). Se articulan desde el Servicio Central de Apoyo en Bruselas y los Servicios Nacionales de Apoyo (SNA), que en España se localizan en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Todas las comunidades autónomas tienen un representante eTwinning y una red de embajadores para difundir la acción. También ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes.

Desde su inicio, se han registrado más de 139.00 proyectos eTwinning. Ahora mismo más de un millón de docentes y casi 235.000 centros escolares están inscritos en eTwinning, que, pese a tener una dimensión europea y apostar por celebrar Europa, se abre a la realización de proyectos en otros continentes a través de las embajadas nacionales. El propósito central de eTwinning es brindar la posibilidad de exteriorizar y compartir aprendizajes, aumentando la motivación del alumnado que participa así en redes europeas.

Estos proyectos se vienen desarrollando en la EOI de A Coruña desde 2019, donde los docentes han obtenido varios sellos de calidad nacionales y europeos, y el centro ha recibido el reconocimiento de *eTwining school* en 2021. La primera iniciativa eTwinning cofundada por nuestro centro fue “Stories Time Capsule” (2019-20), al que siguieron “Ambassadeurs” (2020-21), “Nowhere feels like home” (2020-21) y finalmente “Euroheroes of our time” (2021-22) (Casielles y Fernández, 2021; Fernández, 2020).

En este proyecto se utilizó uno de los enfoques metodológicos más frecuentes en eTwinning, el ABP (aprendizaje basado en proyectos), basado en ideologías

constructivistas influidas por distintas tendencias psicológicas, filosóficas y educativas (Estalayo *et al.*, 2021, p. 5). En el ABP los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan procesos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Harwell, 1997; Martí, 2010). Los proyectos se entienden como

[...] tareas complejas, basadas en preguntas o problemas desafiantes, que suponen el diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o investigación actividades; dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma durante largos períodos de tiempo y culminando en productos realistas o presentaciones (Thuan, 2018, p. 327).

Los pilares del ABP son los siguientes: contenidos significativos, manifestación espontánea de interés, creación de un escenario, necesidad de saber, planteamiento de una pregunta que dirija la investigación, voz y voto para el alumnado, competencias del siglo XXI, la idea de la investigación como puente hacia la innovación, evaluación, retroalimentación y revisión y presentación del producto final ante una audiencia (Aritio, 2021, pp. 10-11; véase también Casielles y Fernández, 2021, pp. 748-9). Para Thomas Markham, el ABP integra saber y hacer porque los alumnos tienen que aplicar sus conocimientos para resolver un problema y producir resultados significativos con la tecnología. Además se premia la creatividad, empatía y la resiliencia (2011, p. 39)

El ABP resulta una metodología muy adecuada cuando se combina con el método comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras (EFL). En este contexto, un proyecto se compone de tareas extendidas que generalmente integran habilidades lingüísticas por medio de un número de actividades que se combinan para trabajar hacia una meta acordada y pueden incluir planificación, intercambios de información, grupos de debate, resolución de problemas o redacción de informes orales y escritos. Según Thuan, cuando se aplica ABP al área de lenguas extranjeras, los pasos a seguir son: acordar un tema para el proyecto, determinar el resultado final, estructurar el proyecto, proporcionar a los estudiantes *input* lingüístico, recopilar información, analizarla, presentar el producto final y evaluar el proyecto (2018, pp. 331-2)

“Euroheroes of our time” giraba en torno a la preservación de nuestro patrimonio y supuso la realización de actividades de colaboración y producción de material sobre diversos aspectos de los países participantes. La meta principal de este proyecto era comprender la importancia de la acción humana para resolver problemas europeos comunes y respetar nuestro patrimonio y entorno común. Los estudiantes reflexionaron sobre la figura del héroe en la cultura y la sociedad y su evolución en el tiempo. También nos centramos en cómo resolver problemas y finalmente se le pidió al alumnado que asumiera el papel de héroes para preservar, difundir y promover su cultura local en un marco europeo. La lengua elegida para el proyecto fue el inglés, pero también se utilizaron las lenguas maternas de los alumnos para algunas actividades. Participaron centros públicos de Turquía (país cofundador), Rumanía, Francia, Polonia, Italia, Georgia y Portugal. El perfil de estos centros era bastante heterogéneo: centros de secundaria, de formación profesional y EEOOII. Escogemos este proyecto, que se llevó a cabo desde el mes de octubre de 2021 y hasta mayo de 2022, porque es el más reciente y ha obtenido

hasta la fecha, seis sellos de calidad nacionales en España, uno en Polonia, dos en Rumanía y uno en Turquía, a la espera de los sellos europeos, lo que atestigua su alta calidad. Participaron en “Euroheroes” cinco docentes de EOI A Coruña (Deirdre Barry-Murphy, Nuria Calvo Blanco, Carmen María Fernández Rodríguez, Natalia Paz Outumuro, Jesusa Pérez González) y una de EOI Chiclana (Purificación Mariño Casal) a través de Escuelas Amigas.

El proyecto se desarrolló en un centro plurilingüe como la EOI de A Coruña que imparte inglés, francés, español para extranjeros, italiano, alemán, gallego, portugués, ruso, árabe, chino y japonés en todos los niveles del Marco Común Europeo de las Lenguas (*Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR), desde A1 a C2. Se trata de educación pública y Enseñanzas de Régimen Especial, que recibe a un alumnado heterogéneo tanto en edades, intereses, nacionalidad, nivel de estudios y trabajo.

3. LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE (CDD)

El llamado *Marco de Referencia de la CDD* (enero 2022) es una guía en el proceso de adquisición de estas nuevas competencias y adapta al contexto español el *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* (DigCompEdu) elaborado y publicado por el Centro Común de Investigación (Joint Research Centre, JRC) de la Comisión Europea en 2017 y traducido al español en 2021 por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Se basa en el *Marco Digital Docente de Europa*, está en línea con otros marcos digitales europeos, como el de Organizaciones y del Ciudadano, se ha adaptado al sistema español y a la LOMLOE y LOPDGDD y lo han desarrollado todas las comunidades autónomas y el Ministerio de Educación y FP. Surge de la necesidad por parte de los docentes de adquirir un conjunto cada vez más amplio de competencias y estrategias en nuestra labor docente para adaptarnos a las nuevas herramientas pedagógicas que la era digital nos brinda.

Según la Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la CDD para certificar la competencia digital, se tendrán que cumplir unos requisitos referentes a seis áreas y veintitrés competencias que se exponen con detalle y en diferentes niveles de adquisición desde A1 a C2. De esta forma, el nivel A se corresponde con el acceso a la profesión, B con la experiencia en el aula y C con liderazgo e innovación y para alcanzarla se necesitan conocimientos pedagógicos, tecnológicos y de contenidos. La acreditación docente se llevará a cabo desde mayo de 2022 hasta junio 2024 en diferentes fases. La resolución establece los procedimientos para dicha acreditación. Para los niveles A1 y A2, la certificación de la formación consiste en una o varias actividades formativas con una duración total mínima de 40 (A1) o 50 horas (A2), la superación de prueba específica de acreditación y los títulos oficiales que habiliten para la profesión docente. En el caso de B1 y B2, la certificación de la formación será como mínimo de 60 horas y 70 horas respectivamente y en vez de títulos oficiales que habiliten para la profesión docente se requiere una evaluación a través de la observación del desempeño. Finalmente, los niveles

más altos exigen una evaluación a través de la observación del desempeño y la acreditación por un proceso de análisis y validación de las evidencias: coordinación TIC, premios, publicaciones, coordinación y participación en proyectos, etc. (C1) y premios, publicaciones, ponencias, coordinación y autoría de proyectos, etc. (C2). Participar en proyectos eTwinning supone una evidencia clara para dicha acreditación. Existe una amplia oferta sobre formación eTwinning de carácter autonómico, nacional e internacional todo el año y programas, como el Plan Proxecta, que certifica como innovación educativa y son reconocidos para concursos de traslados, oposiciones y adjudicación de sexenios. Además, los sellos y premios nacionales y europeos sólo se conceden a proyectos que cumplen unos estándares de calidad que incluyen la difusión dentro y fuera del centro y el profesorado de eTwinning es activo y publica y comparte sus trabajo en redes sociales y publicaciones online con índices de impacto. A continuación exponemos los apartados de cada área y cómo se desarrollan en un proyecto eTwinning, teniendo en cuenta que están interrelacionados.

3.1. Área de compromiso profesional

Tabla 1

Compromiso profesional

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
Comunicación organizativa	<i>Utilizar las tecnologías digitales establecidas por las Administraciones Educativas o, en su caso, por los titulares del centro, para aplicar las estrategias de comunicación organizativa entre los agentes de la comunidad educativa y de estos con terceros, contribuyendo a la mejora de dichas estrategias y a la proyección de la imagen institucional de la organización.</i>
Participación, colaboración y coordinación profesional	<i>Utilizar las tecnologías digitales para participar en los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente del centro, para coordinarse con los integrantes de los equipos docentes, de los servicios de orientación y apoyo educativo, así como para colaborar con profesorado de otros centros, educadores y miembros de otras instituciones en el desarrollo de planes y proyectos específicos promovidos desde el centro educativo.</i>
Práctica reflexiva	<i>Reflexionar, de modo individual y colectivo, sobre la práctica pedagógica digital que se desarrolla en el aula y en el centro con la finalidad de aplicar las mejoras identificadas a través de este proceso</i>
Desarrollo profesional digital continuo	<i>Desarrollar de forma continuada las competencias profesionales docentes a través de medios digitales. Mantener actualizada la CDD.</i>

Protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital

Proteger los datos personales, las comunicaciones y el acceso a los dispositivos, dentro del ámbito educativo, para evitar los riesgos y amenazas que afecten a los derechos y garantías digitales de todos los miembros de la comunidad educativa contemplados en la normativa vigente. Utilizar de manera responsable, segura y saludable las tecnologías digitales para evitar riesgos laborales, personales y en el entorno y para garantizar el bienestar físico, psicológico y social del alumnado al utilizar las tecnologías digitales.

Como es sabido, la pandemia supuso un punto de inflexión en todas las etapas educativas, también en las de Régimen Especial, pero ofreció la oportunidad de implementar nuevos cursos aprovechando otra circunstancia adicional. Desde octubre de 2020 y hasta agosto de 2022, la EOI de A Coruña participó en un consorcio SBLENDID junto con otras nueve EEOOII de Galicia dentro de un proyecto Erasmus+ promovido por el CAFI (Fernández González et al. 2021). Supuso formación sobre enseñanza semipresencial para los docentes, que también eran creadores y tutores de cursos semipresenciales impulsados por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia. Gran parte del profesorado participante en “Euroheroes” imparte cursos semipresenciales (*blended learning, b-learning*) en los que el alumnado aprende principalmente online con algunas sesiones presenciales. Esta modalidad facilita cierto control sobre el tiempo, el lugar, el itinerario y el ritmo de aprendizaje. Su éxito depende en gran medida de un buen diseño de la experiencia de aprendizaje que realicemos. La enseñanza semipresencial aporta flexibilidad en los tiempos y espacios educativos, acceso a una multiplicidad de recursos adicionales a los que ofrece el docente, nuevos modos de interacción entre alumno-profesor y entre alumnos, aumento de la autonomía y responsabilidad del alumnado en su propio proceso (Adell y Area, 2009) como elementos de mejora educativa, además de incrementar la competencia digital. En este proyecto se utilizaron tecnologías digitales establecidas desde la administración y entornos seguros, como Twinspace, Moodle o Webex. Al igual que en los presenciales, en estos cursos semipresenciales el profesorado tenían secciones y tareas sobre “Euroheroes” en su aula Moodle del centro, entorno digital proporcionado por la Xunta de Galicia que complementaba a Twinspace.

Siempre se protegieron los datos personales, las comunicaciones y el acceso a los dispositivos dentro del ámbito educativo gracias a Moodle en donde el alumnado debía registrarse. También les pedimos que firmasen un consentimiento para poder utilizar su imagen y voz en el proyecto, aunque se tomaron todas las medidas para que al difundir el proyecto no apareciesen rostros reconocibles en canales abiertos.

Hubo una reflexión de modo individual y colectivo sobre la práctica pedagógica digital que se desarrollaba en el aula con las evaluaciones y progreso del proyecto. Tanto las videoconferencias como las actas posteriores de cada reunión nos sirvieron para valorar las debilidades, amenazas, logros y fortalezas del proyecto. Desarrollamos de

forma continuada las competencias profesionales docentes a través de medios digitales, aprendiendo a usar nuevas herramientas.

La tecnología en eTwinning sirve para coordinarse entre los docentes y relacionarse con la comunidad educativa (actas, claustros) y favorece que los proyectos se expandan y visibilicen en el centro. Nosotros comunicamos al claustro la información relativa al proyecto y nuestros progresos en las reuniones trimestrales y quedó reflejado en las actas. También era una forma de enseñar en qué consiste eTwinning al resto de compañeros que podían interesarse en futuros proyectos. Además, hay un apartado sobre eTwinning en la página web del centro en donde subimos novedades, descripciones de proyectos o noticias sobre concesiones de sellos. El resto del profesorado también dio difusión en blogs y páginas webs corporativas.

3.2. Área de contenidos digitales

Tabla 2

Contenidos digitales

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
Búsqueda y selección de contenidos digitales	<i>Localizar, evaluar y seleccionar contenidos digitales de calidad para apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Considerar, de forma específica, el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico, el tipo de licencia y aspectos técnicos que garanticen la accesibilidad universal, la usabilidad y la interoperabilidad.</i>
Creación y modificación de contenidos digitales	<i>Modificar y adaptar los contenidos educativos digitales respetando las condiciones de uso (obras derivadas y limitaciones recogidas en los derechos de propiedad intelectual) establecidas por cada licencia. Crear nuevos contenidos educativos digitales de forma individual o en colaboración con otros profesionales dentro de entornos seguros. Considerar, de modo específico, el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico y los destinatarios al diseñar y crear o modificar los contenidos digitales. Seleccionar las herramientas digitales de autor, para la creación y modificación de contenidos, teniendo en cuenta las características técnicas y de accesibilidad y los términos de uso y la política de privacidad.</i>
Protección, gestión y compartición de contenidos digitales	<i>Catalogar los contenidos educativos digitales y ponerlos a disposición de la comunidad educativa y del colectivo profesional utilizando entornos seguros. Proteger eficazmente los contenidos digitales. Respetar y aplicar correctamente la normativa sobre propiedad intelectual y</i>

Al seleccionar recursos, se realizó una curación de contenidos teniendo en cuenta el objetivo y nivel del alumnado, considerando que cumplieran el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico, el tipo de licencia y aspectos técnicos que garantizaran la accesibilidad universal, la usabilidad y la interoperabilidad. A la hora de buscar páginas web y herramientas de calidad con *Creative Commons*, hubo una preferencia por imágenes propias —aunque la calidad no fuese excelente— o libres de derechos en Flickr o Pixabay y se compartieron los productos digitales con licencias que permiten su difusión y reutilización. Había un apartado en el proyecto sobre cómo identificar licencias, buscar imágenes y vídeos reutilizables. Por otra parte, se respetó la atribución de fuentes y se compartió en RRSS como Twitter utilizando etiquetas como #Euroheroes y #EOICoruñaEtwinning.

Las sugerencias del alumnado fueron siempre valoradas en los foros, la clase presencial y las videoconferencias para encaminar el proyecto, pero, al tratarse de alumnos de edades diversas, la guía del profesorado fue fundamental en “Euroheroes of our time” para hacerles ver qué resultaba pertinente y evitar salirse del marco del proyecto.

Otra vía, aunque más indirecta, para integrar el currículo es la creación de material para trabajar en eTwinning. Por una parte, hubo elaboración de documentos en las páginas de Twinspace, videotutoriales en canales o listas de reproducción en YouTube o Vimeo, pero también se crearon presentaciones que se han difundido en RRSS, webinars, seminarios de formación, etc. Este material conforma un banco de material permanente, en lenguas diversas, a disposición de todos y en línea.

La presentación de las tareas se hizo de forma conjunta con el país cofundador, Turquía. Actividades como la Biblioteca Sonora, el intercambio de tarjetas de Navidad, el mapa situando las EEOOI o los Kahoots para la tarea 1 fueron asumidas por diferentes profesores encargados de crearlas, dinamizarlas y supervisar su desarrollo.

3.3. Área de enseñanza y aprendizaje

Tabla 3

Enseñanza y aprendizaje

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
Enseñanza	<i>Integrar en las programaciones didácticas el uso de las tecnologías digitales, de forma creativa, segura y crítica para mejorar la eficacia de las prácticas docentes. Gestionar y coordinar adecuadamente las intervenciones didácticas digitales, asegurando el funcionamiento de los dispositivos, recursos y servicios durante la implementación de la programación didáctica. Desarrollar y experimentar con</i>

	<i>nuevos formatos y métodos pedagógicos para la enseñanza y para el aprendizaje.</i>
Orientación y apoyo en el aprendizaje	<i>Utilizar las tecnologías y servicios digitales, cumpliendo con las medidas de seguridad y protección de datos, para mejorar la interacción individual y colectiva con el alumnado, dentro y fuera de las sesiones de aprendizaje. Emplear las tecnologías digitales para ofrecer orientación y asistencia pertinente y específica. Desarrollar y experimentar nuevas vías y formatos para ofrecer orientación y apoyo, respetando los derechos digitales de todo el alumnado y evitando cualquier tipo de discriminación o sesgo.</i>
Orientación y apoyo en el aprendizaje	<i>Aprendizaje entre iguales. Descripción: seleccionar y utilizar tecnologías digitales seguras para mejorar el aprendizaje del alumnado a través de la colaboración. Proporcionar estrategias al alumnado para utilizar las tecnologías digitales de comunicación y cooperación con el fin de enriquecer los procesos de aprendizaje y desarrollar su capacidad de aprender a aprender entre iguales.</i>
Aprendizaje autorregulado	<i>Utilizar las tecnologías digitales para favorecer en el alumnado la metacognición, a través de la reflexión sobre el propio aprendizaje y el desarrollo de las acciones estratégicas para planificar, supervisar, contrastar ideas, solicitar ayuda y documentar los procesos de aprendizaje realizados.</i>

Partiendo de la idea de que las TICS no son un fin sino el medio para orientar el aprendizaje y favorecen la colaboración y la progresiva autonomía del alumnado, se utilizaron herramientas colaborativas como Google Sites, Genially, Canva, Padlet o Mentimeter. Este enfoque se refleja en el Proyecto Educativo de Centro y se incluye en el apartado de objetivos humanos y recursos:

- Animar a participación dos integrantes dos diferentes colectivos en cursos ou calquera outro tipo de actividade de formación permanente que repercuta positivamente na calidade e atención do seu traballo, ao mesmo tempo que faciliten unha atmosfera axeitada para consolidar a actualización e renovación continuas dos profesionais que traballan no noso centro.
- Favorecer o intercambio de técnicas, ideas e metodoloxía sobre as novas tecnoloxías entre o persoal do centro¹ (pp. 15-6)

¹ Fomentar la participación de los miembros de los distintos grupos en cursos o cualquier otro tipo de actividad de formación permanente que repercuta positivamente en la calidad y atención de su trabajo, al mismo tiempo que faciliten un ambiente propicio para consolidar la continua actualización y renovación de los profesionales que trabajan en nuestro centro.

Favorecer el intercambio de técnicas, ideas y metodología sobre nuevas tecnologías entre el personal del centro (traducción propia).

Dentro del mismo Proyecto, se incluye además en el Plan de utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (p. 28). Entre las medidas y recursos de organización y gestión para la consecución de los objetivos establecidos en el apartado de innovación, nuestro centro apuesta por “Impulsar a aplicación das novas tecnoloxías da educación no ensino e aprendizaxe de linguas, mellorando a autonomía e capacidade de autoaprendizaxe do alumnado”² (p. 19) y

[e]laborar e por en práctica un plano de innovación e investigación educativa e formación do profesorado, con actividades que versen, principalmente, sobre temas relacionados coas novas tecnoloxías da información e a comunicación (ensinanza en liña, elaboración de materiais de aprendizaxe multimedia, emprego do encerado dixital) e outros que sexan de interese do profesorado na mellora da súa practica docente e co obxectivo posto na calidade e excelencia docentes e, asemade, un plan de Programas Europeos³ (p. 9).

Hay que mencionar un aspecto muy significativo en eTwinning: se puede recibir un reconocimiento por el trabajo realizado en forma de sello de calidad. Estos sellos se conceden a título individual a los docentes que hayan contribuido positivamente en el proyecto y son de dos tipos: nacionales y europeos. La integración curricular es uno de los puntos evaluables para la obtención del sello de calidad eTwinning, junto con estos cuatro estrechamente relacionados entre sí y que no se pueden obviar al examinar el proyecto: innovación pedagógica y creatividad, colaboración entre los centros asociados, uso de la tecnología, resultados, impacto y documentación.

Como integración curricular se entiende “[u]na modalidad de diseño del currículo, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro” (Illán y Pérez, 1999, p. 20). Gracias a ella los docentes intervienen (junto con el alumnado) de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando, planificando, poniendo en marcha y evaluando a partir del currículo y el perfil del alumnado. Según la descripción de criterios para la concesión de sellos de calidad eTwinning publicada en el portal nacional, la integración curricular se refiere a que el proyecto se cimiente sobre el plan de estudios y el temario del curso, que la mayor parte del trabajo del proyecto se realice en horario lectivo, que la integración curricular del proyecto se perciba con claridad, que el trabajo del proyecto permita que sus estudiantes desarrollen habilidades y competencias y que el marco pedagógico de trabajo por proyectos haya sido explicado y documentado por sus docentes.

² Impulsar la aplicación de las nuevas tecnologías educativas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, mejorando la autonomía y la capacidad de autoaprendizaje de los alumnos (traducción propia).

³ [e]laborar y poner en práctica un plan de innovación e investigación educativa y de formación del profesorado, con actividades relacionadas principalmente con temas relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (docencia en línea, elaboración de materiales didácticos multimedia, uso de la pizarra digital) y otras que sean de interés de los docentes en la mejora de su práctica docente y con el objetivo de la calidad y excelencia docente y, también, un plan de Programas Europeos (traducción propia).

“Euroheroes of our time” incluía objetivos y contenidos curriculares que constaban en las programaciones de la materia con las que estamos trabajando. El proyecto no fue ajeno al currículo y obtuvo valor al relacionarlo con él. La temática de “Euroheroes of our time” era de tipo histórico y a lo largo del proyecto se reforzaron contenidos sobre cultura, arte, urbanismo, etc., pero también la expresión del pasado y el presente en inglés, según se tratase del nivel del alumnado. que podía ser más o menos alto. Concretamente, los alumnos participantes estaban cursando desde B1 a C2, es decir, ya se trataba de usuarios independientes, con cierta fluidez en el idioma (B1), pero también había alumnado de nivel casi nativo (C2) capaz de enfrentarse y producir textos muy complejos, captar muchos matices de significado y con un repertorio léxico y gramatical muy amplio. La secuenciación de temas en la programación del aula iba pareja al proyecto, cuyas actividades se aprovecharon para revisar e introducir contenidos gramaticales y practicar la tipología textual propia del nivel, como el artículo de opinión, el resumen, el ensayo, las entradas a un blog o la reseña. Se prestó mucha atención al desarrollo de la mediación oral y escrita y cada profesor lo adaptó en su aula con actividades variadas.

En la fase de diseño del proyecto, antes de que los alumnos comenzasen a trabajar juntos, se organizó una videoconferencia con los socios extranjeros y a nivel interno de centro se seleccionaron qué elementos curriculares se iban a trabajar en el marco de la programación de EOI: objetivos específicos, competencias, objetivos y contenidos (socioculturales y sociolingüísticos, estratégicos, funcionales, sintácticos, léxicos, fonético-fonológicos y ortográficos) según la legislación vigente.

Una página en Twinspace reflejaba de modo claro y más o menos extenso la integración curricular. Además, desde el principio existió un documento editable y compartido en Google Drive al que se accedía directamente desde Twinspace y en el que añadimos aspectos importantes para el profesorado como temporalización y duración de tareas (teniendo en cuenta vacaciones escolares y exámenes), herramienta(s) a utilizar, evaluación y encargados de cada parte. Era visible desde Twinspace, como también lo era una infografía Genially que hizo la función de mapa del proyecto.

Para centrar la integración curricular en la interdisciplinariedad, cabe puntualizar que en el caso de EEOOII habría que hablar más bien de plurilingüismo, con docentes de diferentes idiomas y no diferentes áreas curriculares. Hace dos años se realizó un proyecto plurilingüe con “Stories Times Capsule”, en el que participó una docente de francés en la sección de Carballo y se obtuvieron buenos resultados. En “Euroheroes of our time” la interdisciplinariedad se desarrolló al centrarse en la música, tradición oral, comida, ciencia popular, el deporte o la economía a lo largo del proyecto, tanto al investigar sobre los héroes del pasado como los de ahora.

La EOI de A Coruña comparte afinidades con la EOI de Chiclana, no sólo por el héroe Hércules, sino porque también estaba participando en EA (Escuelas Amigas). “Euroheroes of our time” representaba su primer proyecto eTwinning con lo que aumentaba su interés a nivel de centros. Hay que resaltar que EA impulsado por Laura Escribano y Carolina Sáez de Albéniz de la EOI de Pamplona ha creado una auténtica revolución en las EEOOII y una cultura colaborativa entre docentes. Se trata de contactar para llevar a cabo una tarea de la que se beneficia el alumnado al interactuar entre ellos. En la EOI de A Coruña se formó un equipo de trabajo en nuestro centro escolar con otros

compañeros que funcionó de manera más o menos formal (reuniones semanales, grupo de Whatsapp, etc.). Ayudó mucho el hecho de participar en el Plan Proxecta con unas fechas y objetivos que alcanzar y es que la motivación del profesorado es vital, como apunta Fernández Rodríguez (2021). Generalmente, las reticencias a trabajar en eTwinning tienen que ver con el miedo a interactuar en plataformas online —porque no se conoce la idea de eTwinning—, la respuesta del alumnado adulto y la propia situación del docente, que puede estar temporalmente en el centro. Si se piensa en una EOI grande, con secciones y muchos idiomas, difundir eTwinning es complicado debido a los cambios en el claustro y la carga de trabajo burocrático, de coordinaciones y elaboración de pruebas de certificación. Sin embargo, la comunidad eTwinning del centro suele querer repetir y se da el caso de ex-eTwinners que quieren participar aislada o puntualmente en proyectos posteriores (Fernández Rodríguez, 2021).

Uno de los aspectos más gratificantes de eTwinning es el hecho de poder trabajar con docentes de otras materias de los diferentes centros escolares socios, favoreciendo así el enfoque multidisciplinar, lo que beneficia a profesorado y alumnado. eTwinning favorece el desarrollo del proyecto en las diferentes materias implicadas. Significa trabajar con docentes que van a enriquecer el proyecto y realizarán aportaciones desde otros ángulos. Pensemos en disciplinas científicas, de historia, arte o economía. En EOI esta circunstancia supone trabajar en varias lenguas, lo que sucedió en “Euroheroes of our time” en la Biblioteca Sonora del proyecto en colaboración con el PLAMBE de la Biblioteca del centro. Resultó muy interesante y cumplió las expectativas porque el alumnado practicaba su lengua materna con docentes y alumnado de fuera.

Desde siempre se integró en las programaciones didácticas el uso de las tecnologías digitales, de forma creativa, segura y crítica para mejorar la eficacia de las prácticas docentes y se desarrolló y experimentó con nuevos formatos y métodos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. El ejemplo más claro son los cursos semipresenciales que se imparten en la EOI y que se llevan adelante con eTwinning. En ellos el alumnado aprende entre iguales, con alumnado europeo con el que intercambia visiones y elaboración de productos en común llegando a acuerdos. “Euroheroes of our time” les permitió avanzar lingüísticamente y comparar su nivel con el resto, lo que los liberó del recelo a expresarse en público al ver cómo se manejaban los demás. En este sentido, eTwinning favorece en el alumnado la metacognición, a través de la reflexión sobre el propio aprendizaje porque hay cuestionarios de progreso y espacios para la reflexión, como los foros o debates y las propias actas de las videoconferencias aportaron datos relevantes como bitácoras del proyecto.

3.4. Área de evaluación y retroalimentación

Tabla 4

Evaluación y retroalimentación

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
Estrategias de evaluación	Utilizar las tecnologías digitales para el diseño de los <i>medios e instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa e implementarlos cumpliendo con las medidas de seguridad y protección de datos personales. Mejorar la diversidad e idoneidad de los formatos y enfoques de evaluación.</i>
Analíticas y evidencias de aprendizaje	<i>Generar, almacenar, validar, seleccionar, analizar e interpretar las evidencias digitales sobre la actividad, el rendimiento y el progreso del alumnado con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y el aprendizaje, respetando la normativa vigente en cuanto a protección de datos..</i>
Retroalimentación y toma de decisiones	<i>Utilizar las tecnologías digitales para ofrecer retroalimentación al alumnado respetando la privacidad y seguridad de la información aportada. Adaptar las estrategias de enseñanza y proporcionar refuerzo específico a partir de los datos obtenidos. Informar al alumnado y a las familias y facilitar la comprensión de las evidencias de aprendizaje aportadas por las tecnologías digitales para que sean utilizadas en la toma de decisiones.</i>

En “Euroheroes of our time” se planteó la evaluación de forma integral. Por una parte, en EEOOII se realiza una evaluación de diagnóstico, de progreso certificadora y autoevaluación para valorar el grado de dominio que posee el alumnado como usuario de un idioma determinado y adoptar las medidas y estrategias oportunas para alcanzar los objetivos académicos propuestos. Hay que cualificar/certificar el nivel de competencia comunicativa adquirido por el alumnado y observar cómo se desenvuelve el proceso de aprendizaje.

La utilización de Google forms se orientó hacia la evaluación formativa y rúbricas inspiradas en los baremos de certificación con los siguientes criterios: consecución de objetivos, contenido, presentación, uso de la lengua escrita para interpretar presentaciones o elaborar documentos, uso de la lengua oral al expresar su punto de vista y participar en una conversación o debate, eficacia comunicativa y adecuación, organización, uso de herramientas digitales, trabajo colaborativo. En cuanto a los niveles de logro, se dividían en cuatro: muy bueno, bueno, aprobado, suspenso. Todas las rúbricas eran editables y en todas había que dar *feedback* con propuestas de mejora. También se facilitó una rúbrica de progreso individual y otra rúbrica que se podría llamar de inicio de proyecto/tarea para plantearnos posibles dificultades. Esto incrementó la seguridad del alumnado que observó

la relación de eTwinning con los contenidos del curso. Los resultados de Google forms fueron publicados en una presentación CANVA sin especificar los nombres de los alumnos con el fin de mejorar la práctica docente.

El profesor podía ir dando *feedback* individual y colectivo con una rúbrica que se inspiraba en los baremos reales adaptables por el profesorado. De este modo eTwinning servía para que el alumno evaluase su aprendizaje en tiempo real y las actividades se desarrollaban como bisagra, tanto arrancaban en el aula presencial como en el aula virtual. Por un lado, la clase presencial era fundamental para puestas en común, debates, redacción de tareas y producción de material multimedia. Por otro lado, el aula virtual ayudó en el envío de tareas y la corrección previa a la elaboración de productos escritos y orales.

Todo el *feedback* servía como evaluación formativa para mejorar la enseñanza y ayudar al alumnado a alcanzar los objetivos del curso, pero también como evaluación sumativa, ya que la participación y aprovechamiento en estos proyectos se recompensaba con puntos en la nota final.

3.5. Área de empoderamiento del alumnado

Tabla 5

Empoderamiento del alumnado

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
Accesibilidad e inclusión	<i>Emplear las tecnologías digitales para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado eliminando las barreras contextuales para su presencia, participación y progreso. Garantizar la accesibilidad física, sensorial y cognitiva a los recursos digitales. Adoptar medidas que promuevan la equidad y permitan reducir o compensar la brecha digital y el impacto de las desigualdades socioculturales y económicas en el aprendizaje.</i>
Atención a las diferencias personales en el aprendizaje	<i>Utilizar las tecnologías digitales para atender las diferencias del alumnado, garantizando sus derechos digitales, de forma que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje.</i>
Compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje	<i>Integrar las tecnologías digitales en estrategias pedagógicas que promuevan el compromiso activo del alumnado con una materia, convirtiéndole en protagonista de su propio aprendizaje e incentivando el desarrollo de operaciones cognitivas complejas y de competencias transversales, como el pensamiento crítico o la creatividad.</i>

Desde la necesidad de adaptar los medios al alumnado, se permitió utilizar todo tipo de dispositivos electrónicos para mayor comodidad y conectividad. Sólo se dio un caso

de adaptación curricular de una alumna que ya tenía experiencia en eTwinning. Las barreras para el aprendizaje se minimizaron al asegurarnos de que todo el alumnado accedía a Internet y tenía una mínima competencia digital. Las actividades en grupo y parejas tuvieron mucho protagonismo, mezclando aptitudes y realizando tareas en equipo. El centro también puso los medios en caso de que no pudiesen acceder a la tecnología. Dentro de lo posible, se escogieron herramientas y apps sencillas, conocidas y accesibles y se comprobó que docentes y alumnado sabían usarlas.

Aunque nunca se forzó a nadie a participar en el proyecto, se hizo ver desde el primer momento que era una oportunidad única para aprender con alumnado de toda Europa. Realizar las tareas, trabajar en grupo y poner de su parte para conseguir los objetivos del proyecto suponía un trabajo muy estimulante de planificación y creatividad.

Se partía de un esquema avanzado del proyecto. No obstante, las sugerencias del alumnado siempre estuvieron presentes y por ello se adaptó el proyecto a la actualidad y a sus intereses y entorno. “Euroheroes of our time” iba a durar todo el curso, debía tener interés y ser atractivo para el alumnado. De ahí la imagen de los héroes: su evolución y sentido hoy en día serían motivadores para todos porque los actualizaría independientemente de la edad y cultura de los participantes. En nuestro caso, hubo una restricción al entorno cercano coruñés con María Pita, la mujer que hizo frente a las tropas de Sir Francis Drake en su ataque a A Coruña a finales del siglo dieciséis, y la Torre de Hércules, faro romano que identifica a la ciudad y sobre la que circulan numerosas leyendas vinculadas al héroe grecorromano.

3.6. Área de desarrollo de la competencia digital del alumnado

Tabla 6

Desarrollo de la competencia digital del alumnado

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
Alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos	<i>Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos.</i>
Comunicación, colaboración y ciudadanía digital	<i>Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en la comunicación y colaboración, empleando tecnologías y respetando la etiqueta digital, así como para la construcción de una ciudadanía e identidad digital responsables.</i>
Creación de contenidos digitales	<i>Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del</i>

	<i>alumnado en la creación y reelaboración de contenidos digitales, incluyendo la programación y los contenidos o funcionalidades para crearlos o editarlos de las tecnologías emergentes, aplicando los derechos de autoría y de propiedad intelectual.</i>
Uso responsable y bienestar digital	<i>Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en el uso seguro, responsable, crítico, saludable y sostenible de las tecnologías digitales.</i>
Resolución de problemas	<i>Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en la utilización de las tecnologías digitales para resolver problemas cotidianos y desenvolverse, como prosumidor, de forma creativa y crítica en un mundo digitalizado.</i>

Uno de los objetivos clave a desarrollar en la EOI de A Coruña este curso ha sido el Plan Digital de Centro que se ha apoyado en la herramienta SELFIE para detectar las necesidades de formación de la EOI en materia digital. En este sentido, las docentes que participaron en “Euroheroes of our time” destacan por su manejo de las nuevas tecnologías y fueron capaces de ayudar tanto a sus colegas como a sus alumnos.

Desde “Euroheroes of our time” se animó al alumnado a que se comunicase en contextos digitales (Twinspace), a que crease contenidos digitales y usase los recursos digitales con responsabilidad incluso para resolver problemas del día a día como geolocalizarse. Sin embargo, también existió la voluntad de promover un espíritu crítico hacia las fuentes de información y los medios de comunicación. Esta circunstancia explica el foco permanente en temas cercanos cuya autenticidad pudiese ser contrastada.

En los foros, el alumnado tenía que presentarse aportando información relevante sobre sí mismos, sin incluir datos demasiado personales o íntimos, sólo aquellos que pudiesen interesar en el proyecto.

El hecho de realizar vídeos, grabaciones orales, textos escritos de tipo diverso y presentaciones en el aula o audios ayudó mucho a anclar el proyecto en la programación del aula porque veían sus progresos en un marco familiar para ellos, que eran los auténticos protagonistas.

También se insistió en el uso de las redes sociales y en la etiqueta digital en varias actividades iniciales en las que se reflexionó sobre su necesidad y uso. Así, se solicitó a los alumnos que participasen en un glosario colaborativo sobre seguridad digital y compartiesen algún consejo sobre qué medidas tomar en un contexto educativo y si prohibirían los teléfonos móviles. En cuanto a etiqueta digital, intervinieron en tres foros sobre redes sociales, al escribir un email o al participar en un blog. Se trataba de hacerles ver la importancia de la comunicación en Internet y que contasen sus experiencias.

4. CONCLUSIÓN

Hemos examinado cómo “Euroheroes of our time” nos ha ayudado a crecer profesionalmente y a transmitir esa formación a otros docentes y nuestro alumnado siguiendo las seis áreas de la CDD. En cuanto al compromiso profesional, en “Euroheroes of our time” existió un trabajo de coordinación y puesta en común como gran organización educativa y la comunicación durante el proyecto fue constante y fluida. Como centro eTwinning, existe ansia, afán de superación como profesionales, formación y reflexión sobre el proyecto. El área de contenidos digitales se evidenció en todo lo relativo a seguridad digital y creación y uso de materiales en línea en el proyecto, en el que se compartieron conocimientos y habilidades con los docentes colaboradores de otros países. La enseñanza y aprendizaje significó anclar el proyecto en la programación didáctica, tener en cuenta la diversidad de niveles e ir adaptando las actividades de manera más conveniente (con trabajo en grupos o en parejas). La documentación fue un instrumento clave para llevar un orden, sobre todo si el proyecto es largo, y registrar progresos y puntos débiles. La evaluación en “Euroheroes of our time” supuso utilizar instrumentos variados, que se compartieron en redes sociales y la retroalimentación por parte del alumnado sirvió para mejorar y guiar el proyecto. Para empoderar al alumnado hacía falta ser flexibles ante sus sugerencias y necesidades. Por ello, hubo que asegurarse de que el proyecto llegaba a todos y era un estímulo fuese cual fuese la capacidad del alumnado. Finalmente, “Euroheroes of our time” significó la transferencia de saberes del alumnado al aula porque supieron demostrar el valor de lo aprendido con herramientas digitales de forma activa y se dieron cuenta de lo que implicaba su uso.

Mucho se está hablando últimamente de certificación, acreditación y reconocimiento de la CDD y del acuerdo para que cada administración educativa lo ponga en práctica. “Euroheroes of our time” es simplemente un ejemplo, como otros tantos, de un proyecto eTwinning en el que docentes y alumnado han trabajado juntos logrando un reconocimiento en forma de sello de calidad, sin olvidar la existencia de premios nacionales y europeos a los que se puede optar. Como proyectos de innovación educativa, eTwinning es necesario en todas las etapas del sistema educativo, particularmente cuando nos referimos a educación para adultos y una evidencia clara de la adquisición de dicha CDD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. Y Area, M. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp.391-424). Aljibe.
https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales
- Aritio Solana, R. *et al.* (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades. En A. Pérez de Albéniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero, B.

- Lucas Molina (Coords.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación* (pp. 9-19). Universidad de La Rioja.
- Bang Sampol, E. C. (2021). eTwinning y la transformación digital educativa. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 18.
- Casielles Iglesias, N. y Fernández Rodríguez, C.M (2021). La implementación de los proyectos Etwinning en EOI de Galicia. En C. Romero García y O. Buzón García (Eds), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas.* (pp. 744-760). Dykinson.
- Castañeda, L; Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?, *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(6), 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Decreto 81/2018, do 19 de xullo, polo que se establece o currículo dos niveis básico A1, básico A2, intermedio B1, intermedio B2, avanzado C1 e avanzado C2 das ensinanzas de idiomas de réxime especial na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Educagob. Portal del Sistema Educativo Español. Competencias Clave. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave.html>
- EOI A Coruña. Programacións. <http://www.edu.xunta.gal/centros/eoicoruna/node/196>
- EOI A Coruña. Proxecto Educativo de Centro. <http://www.edu.xunta.gal/centros/eoicoruna/system/files/u13/lexislacion/PEC%20DA%20EOI%20DA%20CORU%C3%91A.pdf>
- Estalayo Santamaría, A. *et al.* (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos (ABP). En A. Pérez de Albéniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina (Coords.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación.* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja.
- eTwinning. Sellos de calidad nacionales. <https://www.etwinning.net/es/pub/benefits/recognition/etwinning-national-quality-lab.htm>
- Fernández González, M., Pastoriza Espasandín, D. y Eizaguirre Santillán, A. (2021). Proyecto SBLENDID: hacia una comunidad de aprendizaje en el marco de la modalidad semipresencial. In C. Romero García y O. Buzón García (Eds), *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas.* (pp. 702-20). Dykinson.
- Fernández Rodríguez, C. M. (2020). Enriqueciendo la educación en Escuelas Oficiales de Idiomas con proyectos eTwinning. *DIGILEC: Revista internacional de lenguas y culturas*, 7, 116-129. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7502>
- Fernández Rodríguez, C. M. (2022). La ilusión de aprender. *Diario de la educación*. 14 julio. <https://eldiariodelaeducacion.com/aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/2022/07/14/la-ilusion-de-aprender-en-etwinning/>
- Generalitat Valenciana. CDD. <https://portal.edu.gva.es/pladigital/es/competencia-digital-docente/>.
- Illán, N. y Pérez, F. (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural.* Aljibe.

- Harwell, S. (1997). *Project-based learning. Promising practices for connecting high school to the real world*. University of South Florida.
- Larmer, J.; Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. ASCD.
- Leto, E. (2018). eTwinning and the project-based learning approach. *Conference Proceedings. The Future of Education. 8th edition* (pp. 237-241). Pixel.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
<https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2020/12/LOMLOE.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Fundación Universia. (2021). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* (DigCompEdu). (European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Centro Común de Investigación de la Comisión Europea 2017).
<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1>
- Markham, T. (2011). *Project Based Learning*. Teacher Librarian.
- Martí Arias, J. (2010). *Educación y Tecnologías*. Universidad de Cádiz.
- Thuan, P.D. (2018). Project-based Learning: from Theory to EFL Classroom Practice. *Proceedings of the 6th International OpenTESOL Conference 2018* (pp 327-339). Ho Chi Minh City Publishing House of Economics.
- Portal nacional. “Los sellos de calidad de eTwinning”.
<https://www.etwinning.net/es/pub/newsroom/highlights/quality-labels-in-etwinning.htm>
- Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la CDD. BOE núm. 116, de 16 de mayo de 2022.
[https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/\(5\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/(5))
- Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/07/12/pdfs/BOE-A-2022-11574.pdf>
- Salazar Otero, S., Moreno Liso, C. y Arévalo Aylagas, D. A. (2021). La CDD en eTwinning. *eTwinning. Website of the eTwinning National Support Service*.
<http://etwinning.es/en/la-competencia-digital-docente-en-etwinning/>
- Un ejemplo de colaboración ‘made’ in Pamplona. (2021). *Castildelenguas: Revista de la Escuela Oficial de Idiomas de Tudela*, 13.
<https://eoitudela.educacion.navarra.es/web/wp-content/uploads/2021/05/castildelenguas-13-2021.pdf>

APÉNDICE: ENLACES A MATERIALES DEL PROYECTO

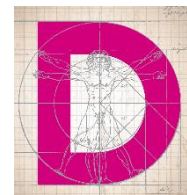
- Apartado sobre eTwinning en la página web de EOI A Coruña
<https://www.edu.xunta.gal/centros/eoicoruna/node/766>
- Blogs y páginas corporativas sobre “Euroheroes of our time”
<https://www.facebook.com/ltedeleanu>
<https://www.galileicrema.edu.it/vista-etwinning>
- Lista de reproducción de vídeos en YouTube
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLM9HNX2OvqduOYQYooiTLXIMN1MuZJdHW>
- Mapa del proyecto
<https://view.genial.ly/61f6cd0a8bc49600196698ae/interactive-content-timeline-euroheroes-etwinning-project>
- Biblioteca Sonora:
<https://padlet.com/jesusat83/r5vynbra0yije8ac>

Digilec 9 (2022), pp. 261-278

Fecha de recepción: 25/07/2022

Fecha de aceptación: 06/11/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9217>



e-ISSN: 2386-6691

THE INTEGRATION OF AUDIOVISUAL TRANSLATION AND NEW TECHNOLOGIES IN PROJECT-BASED LEARNING: AN EXPERIMENTAL STUDY IN ESP FOR ENGINEERING AND ARCHITECTURE

LA INTEGRACIÓN DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN CASO EXPERIMENTAL EN IFE PARA INGENIERÍA Y ARQUITECTURA

Pilar GONZALEZ-VERA*
Universidad de Zaragoza
Orcid: 0000-0002-4919-8113

Abstract

Methodological approaches like project-based learning, the didactic use of audiovisual translation and the use of Information and Communication Technology (ICT) have attracted the attention of researchers in recent years. These are the three pillars on which the current article rests. It presents an experimental study within the context of project-based learning in which students of engineering and architecture undertake a project to build and sell a sustainable house. In order to succeed in the project, the students have to progress from one stage to the next by completing various tasks that require the didactic use of the audiovisual translation modes of dubbing and subtitling as well as the use of mobile applications and new technologies. This research aims to show how the implementation of the project can contribute to the development of productive and receptive linguistic skills and even be considered an option to provide the framework for the design of the whole syllabus in an English for Specific Purposes subject. The study was carried out in a transversal subject of technical English in which students from different degrees of engineering and architecture converge. As a pilot study, it was proposed to the students as an alternative to replace the part of the subject that focuses on written and oral production in English language. The results will reveal a high motivating component in the activities, achieving the consolidation of knowledge through meaningful learning and a lowering of the levels of anxiety in the affective filter.

* Email: pilargv@unizar.es

Keywords: technical English; ICT; audiovisual translation; oral skills; written skills

Resumen

Los enfoques metodológicos como el aprendizaje basado en proyectos, el uso didáctico de la traducción audiovisual y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han atraído la atención de los investigadores en los últimos años. Estos son los tres pilares sobre los que se sustenta esta investigación. El artículo presenta un estudio experimental en el contexto del aprendizaje basado en proyectos donde los estudiantes de ingeniería y arquitectura se enfrentan a un proyecto en el que tienen que diseñar la construcción y preparar la venta de una casa sostenible. Para ello tienen que superar progresivamente etapas completando diversas tareas que requieren el uso didáctico del doblaje y la subtitulación, así como el uso de las nuevas TIC. Se pretende mostrar cómo la puesta en práctica del proyecto puede contribuir al desarrollo de las competencias lingüísticas productivas y receptoras e incluso considerarse una opción para diseñar el programa completo de una asignatura de inglés con fines específicos. El estudio se llevó a cabo en una asignatura transversal de inglés técnico en la que confluyen estudiantes de distintas titulaciones de ingeniería y arquitectura. El estudio piloto, se propuso a los alumnos como alternativa para sustituir la parte de la asignatura centrada en la producción escrita y oral en lengua inglesa. Los resultados revelarán un alto componente motivador en las actividades consiguiendo que los conocimientos se consoliden mediante un aprendizaje significativo y una reducción de los niveles de ansiedad en el filtro afectivo.

Palabras clave: inglés técnico; TICs; traducción audiovisual; destrezas orales; destrezas escritas

1. INTRODUCTION

The implementation of the Bologna process implied an evolution in the European higher education area of the 21st Century. There is a shift in teaching methods away from the traditional model focused on the central role of lecturers and the learning outcomes to others focused on students and the learning competences (Valcárcel Cases, 2005). In this new model, lecturers must develop different types of knowledge instead of just limiting themselves to declarative knowledge –knowing about something. They have to develop procedural knowledge –knowing how to do something– and conditional knowledge – knowing when and why to do something– (Briggs, 2005).

When all these types of knowledge are developed, students achieve a meaningful learning in which they are able to relate previous knowledge to that newly acquired, relating knowledge to practice and thereby finding a motivation in learning. Lecturers must apply new strategies that make the student learn to learn. Weinstein (2002) proposes the following strategies: the importance of goals and self-reflection, increasing students' self-awareness, providing methods for checking understanding, using existing knowledge to learn things, teaching domain-specific and course-specific strategies and skill and will.

Regarding learning outcomes, the new system not only looks to acquire a particular knowledge, but also a series of abilities, skills and competences that allow the student to successfully develop their professional activities in their near future. This is achieved when the student is able to integrate contents and to relate those applicable to a specific work-situation. In other words, learning is achieved from practice to practice. In the particular case of English for Specific Purposes (ESP), lecturers have a great advantage in that respect, since students are conscious of the value of the language for their professional future. This implies a special interest from the beginning of the learning process as students realise there is a direct, real life application for that learning. Particularly in the case of engineering and architecture, where the industry requirements bring about the necessity of making students aware of the importance of the ability to communicate in English. This need compels lecturers to reconsider their approach to teaching. The recreation of realistic situations takes a central role and leads to the introduction of authentic materials in the classroom. In this scenario the possibility of being part of a project is an asset as it is a reflection of situations found in real professional environments.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Project-based learning and ICTs

Project-based-learning is an innovative approach to learning and a particularly successful strategy in engineering and architecture disciplines, as extensive research has demonstrated (Felder & Silverman, 1988; Perrenet, Bouhuijs, & Smits, 2000; Mills & Treagust, 2003; Estruch & Silva, 2006; Nasr & Ramadan, 2008; de Los Rios, Cazorla,

Díaz-Puente, & Yagüe, 2010; Litzinger, Lattuca, Hadgraft, & Newstetter, 2011; Jerez Naranjo & Garófalo Hernández, 2012; Fernández & Duarte, 2013; Parra Castrillón, Castro Castrol, & Amariles Camacho, 2014; Warren, 2016). The success of PBL in Science, Technology, Engineering, Maths (STEM) disciplines can rely on the parallels between the way of working in PBL and in the future jobs of STEM students. PBL consists of the implementation of a set of tasks whose accomplishment requires both the student's autonomous process of research and cooperation between the members of the group to achieve a final product. According to Skehan (1998, p. 95), the task is "an activity in which: meaning is primary; there is some communication problem to solve; there is some sort of relationship to comparable real-world activities; task completion has some priority; the assessment of the task is in terms of outcome". This association between problem solving and the nature of real-life activities is also found in the definition of task as "a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences" (Willis, 1996a, p. 53).

The task implies that the student performs language production and this is related to an oral or written text (Willis, 1996a, pp. 52–53). The task itself includes the two productive skills, writing and speaking, which are the product of the receptive skills, listening and reading. In PBL, the process begins with the introduction of the topic through a task, which is followed by a cycle of tasks, all related to the ultimate goal being pursued. According to Willis (1996b, pp. 35–36), PBL is characterized by:

1. giving learners confidence in trying out whatever language they know;
2. giving learners experience of spontaneous interaction;
3. giving learners the chance to benefit from noticing how others express similar meanings;
4. giving learners chances for negotiating turns to speak;
5. engaging learners in using language purposefully and cooperatively;
6. making learners participate in a complete interaction, not just one-off sentences;
7. giving learners chances to try out communication strategies; and
8. developing learners' confidence that they can achieve communicative goals.

There are three stages in PBL: pre-task, task cycle y focus on form (Willis, 1996a). In the pre-task stage, the topic of the project is presented and brainstorming activities are recommended; the activities in the task cycle involve collaboration among students who have to undertake communicative tasks based on oral and/or written texts. The last stage focuses on form and includes exercises similar to those from traditional teaching models. PBL has evolved, an example of this is Dudeney's (2000, p. 56) internet-based project work approach where PBL is combined with cooperative learning.

This online aspect in PBL becomes a valuable ally in scenarios of virtual classes or in those which combine online with in-class teaching. The introduction of new technologies in the teaching practice and the adaptation of lecturers is a must, if one takes into consideration the new profile of the students (Rodley, 2005). These students, named

digital natives (Prensky, 2001, p. 1), are used to absorbing information quickly, simultaneously and in a multimodal way, that is, through a combination of images, sound and texts.

The relationship between PBL and online learning, or e-learning (Colpaert, 2004, p. 43), is pointed out by Partlow and Gibbs (2003) who consider that e-learning courses must be interactive, project-based, collaborative and provide some control on learning. In e-learning, technology is integrated as a resource for education going from having a passive role to an active one. Technology Enriched Learning (TEL) is framed in this evolutionary process, becoming an invaluable asset by offering multiple opportunities to improve language learning (Grgurović, Chapelle, & Shelley, 2013). One of the main advantages of TEL is that it allows simulations of tasks such as those that students will have to carry out in their real life. This digital component together with accessing real materials to undertake the tasks also strengthens the students' motivation and contributes to the development of digital competences and the learners' autonomy.

Technology also implies a transition in teaching, from printed material to online material accessible through URL links and QR codes, and allows student access from any device with an Internet connection (Dudeny & Hockly, 2007; Pegrum, 2010; Hockly & Dudeny, 2014). This idea of mobility in technology, in learning and in the learner is the foundation of m-learning (El-Hussein, Osman & Cronje, 2010, pp. 17–19). M-learning can be applied in face-to-face, online or distance learning contexts. M-learning allows “more flexible, accessible and personalized learning activities. Such advantages are hoped to keep the learners engaged in ongoing learning activities and enhance their productivity and effectiveness” (Ting, 2005, p. 603); and it is precisely the immediacy and the easy access that make the use of new technologies attractive by satisfying the expectations of digital natives accustomed to immediate access to sources of information. The use of m-learning in language teaching has led to Mobile Assisted Language Learning (MALL). Its success has been proved in numerous studies (Thornton & Houser, 2005; Chinnery, 2006; Kukulska-Hulme & Shield, 2008; Baleghizadeh & Oladrostam, 2010; Godwin-Jones, 2011; Burston, 2015; Duman, Orhon, & Gedik, 2015), which cover different aspects ranging from grammar improvement, vocabulary acquisition and the development of oral and written skills.

2.2. Audiovisual translation (AVT) in language teaching

The role of translation within language teaching has flourished in recent times. It is not a return to the Grammar-Translation method but rather the application of translation in the teaching of foreign languages under the umbrella of the communicative approach (Zojer, 2009). Zojer (2009) claims that translation has numerous advantages since

- it is a cognitive tool for contrastive analysis between L1 and L2, which can prevent interferences;
- it is also an integrative activity where the use of the language is similar to that of daily life. In this way, it differs from activities based on pre-designed texts which concentrate on specific aspects of the language;

- it involves the development of reading and comprehension strategies; and
- through translation, syntactic, semantic and textual comprehension can be assessed.

All these advantages are shared by AVT, which has found its own place in foreign language teaching thanks to the research studies carried out by Neves, 2004; Condinho Bravo, 2008; Díaz Cintas, 2008 & 2016; Talaván, 2011 & 2013; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014; Talaván, Ibáñez, & Bárcena, 2017; Sánchez-Requena, 2018; Lertola, 2019. One of the first studies on the use of dubbing for developing linguistic and paralinguistic features, in particular, pronunciation, rhythm and fluidity, was conducted by Kumai (1996). Burston (2005), on the other hand, goes a step further by organizing the dubbing tasks into different steps, so that they respond to the communicative principle and encompass the development of the production and reception of language in both oral and written forms. In this regard, Ghia and Pavesi (2016) state that dubbing can be used as a task not only to develop production and reception, but also interaction and mediation. More recently, Talaván and Costal (2017) evaluate the effectiveness of dubbing as an active activity in distance learning English. They introduce it as an assessment tool in distance learning and opt for intralinguistic dubbing instead of the conventional use of interlinguistic dubbing.

Another modality in AVT that stands out for its pedagogical use is subtitling. While standard interlinguistic subtitles have been recommended in the initial stages (Díaz Cintas, 2012, p. 100), their potential has subsequently been extended to the case of advanced level students (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2015). This pedagogical use of subtitles in language teaching has been analysed through different lines of research that range from studies on the contribution in the case of early ages (Ghorbani, 2011) to those that focus on cases of high school teaching and modern language degrees like the research carried out by Talaván, Lertola and Costal (2016) and Talaván and Ávila-Cabrera (2021).

However, most of these studies revolve around the use of subtitles for teaching General English. Although it is true that the importance of subtitles has not gone unnoticed in the teaching of languages for specific purposes, as demonstrated by the studies on the use of subtitles to develop communication in business (Talaván, 2006), their use in tourism (Bárcena Madera, Martín Monje & Talaván Zanón, 2014) and in the military field (Fuentes-Luque & Campbell, 2020), the literature on the use of subtitles in technical English for engineering and architecture is still scarce.

3. CASE STUDY: METHODOLOGY AND PROJECT TASKS

It is within this educational context that this case study for ESP in engineering and architecture degrees occurs. The study is conducted in the subject of Technical English which is transversal and embraces students from all engineering degrees as well as architecture. Their level of English ranges from A2 to C1, which can make teaching complicated. In spite of the heterogeneity in terms of interests and language levels, all the students are in their final year which implies a certain maturity and awareness of the

requirements they will have to fulfill in order to enter the labour market. Although there is no prerequisite in the syllabus to enrol in the subject, a B1 level in written and spoken English is recommended as a starting point since at the end of the course a higher level will be required. In addition, this starting level is necessary so that students are able to interact in the class and to understand and analyse specialised texts.

Likewise, it is important to point out that there is a total of 50 students in the group, a high number, in particular, in the case of language teaching where the need to practice communicative skills is beyond question and this implies a high degree of active student participation. From the 50 students in the group, 30 are involved in this project and they replace the practical sessions, where attendance is compulsory, with this project. These 30 students are divided into 5 groups of 6 from different degrees which allows the exchange of different knowledge and approaches. Likewise, the heterogeneity of the group fosters discussions among the participants in which the specific knowledge of the subject has to be presented and explained to the rest of the group for the subsequent decision-making process.

An active learning approach is applied in this study, which “involves providing opportunities for students to meaningfully talk and listen, write, read, and reflect on the content, ideas, issues, and concerns of an academic subject” (Zayapragassarazan & Kumar, 2012, p. 3). This critical thinking is achieved by means of different learning strategies, which are grouped in four main categories: a) individual activities, b) activities in pairs, c) activities in small informal groups, and d) cooperative projects. The selection of these categories depends on the outcomes, the class size and the available time and space. Among the active learning activities, Zayapragassarazan and Kumar (2012, pp. 3-4) highlight the importance of conceptual maps, collaborative writing, brainstorming, collaborative learning, pair-learning, project based learning and role-plays. A combination of these is proposed to the students in a set of tasks that are established in the form of a project.

The project is introduced as a multidisciplinary unit of work where real situations are portrayed via the use of a combination of authentic materials and educational resources. The tasks that encompass design, problem-solving, decision-making and constructive investigation revolve around a driving question related to architecture, in this case the construction and sale of a sustainable house; however, in order to solve the problem, the intervention of engineering knowledge is required.

New technologies are used in order to facilitate both the cooperation and collaboration between the group members as well as the search for and acquisition of knowledge to enable them to complete the tasks proposed. The digital component is included from the very beginning of the project as it is presented in digital format by means of a hyperdoc, that is, a document conceived as a digital worksheet where critical thinking and problem-solving skills can be developed through linked tasks. This digital lesson incorporates interactive features and linked content involving the student through question-based learning. Four steps are followed to create the hyperdoc in this study:

1. Identification of the area of learning. ESP focusing on the field of architecture and, in particular, on buildings.

2. Choosing a learning structure. Three stages (design, presentation and sale) which are composed of activities and their assessment.
3. Incorporation of different types of content. Videos, forms (Google forms), power point presentations, Kahoot tests, etc.
4. Publishing the document. The link of the hyperdoc is distributed among the students so that they can access it. The results from the forms and tests embedded in it are collected and data can thus be analysed.

The hyperdoc for this study is presented in the form of a Google doc and is divided into four blocks: a warm-up section, and three further sections, which match the three stages of the process of the project: design, presentation and sale (Figure 1).

Figure 1

Overview of the hyperdoc. "Sustainable houses"

Do you dream of living in a sustainable house?

Engage and Explore

What do you understand by sustainable houses?

1. Type a response in this [Answer sheet](#). Make sure your response is no longer than 32 words.
2. Watch a [video](#) about a sustainable house and answer the following questions in this [test](#).

Task

Do you dream of living in a sustainable house?

You have to design your ideal sustainable house for your architectural firm. You have to place it on the market. In order to do that, each group has to undertake three main tasks: Design, Presentation and Sale.

1. Design

- a. Look at the following [word cloud](#). What do these words mean to you?
 - b. Read the following [text](#) and take this [quiz](#).
 - c. Look at the following [slideshow](#) about 11 green building materials that are way better than concrete. Watch the photos, read and scan the text next to them.
 - Extract and write down the strengths and weaknesses of the 11 alternative materials.
 - Take a look @ this [video](#) where you will find useful expressions to present advantages and disadvantages. You can play it with English subtitles.
 - After watching the video of useful expressions, please take the following [test](#) to check your understanding.
 - Go back to the [slideshow](#) and:
 - describe the pictures
 - take a look to your notes about the strengths and weaknesses of the alternative materials. Now, it is your turn to choose the best type and materials to build your sustainable house and justify your choices to the group.
 - d. Read this [research article](#) and answer the following [test](#).
-

e. Assessment. Kahoot tests:

- Properties of materials.
 - Architecture.
-

2. Presentation

a. You are going to listen to architect John Bulcock talking about a solar chimney house in Kuala Lumpur.

- To access the video go to <https://goo.gl/Y6ZGmS> or scan the QR code with your phone.
- Download the clip and save it as .mpg or .avi
- Create and edit the subtitles following the basic subtitle guidelines [here](#) included.
- For subtitling the clip use the software Aegisub. To download Aegisub go to: www.aegisub.org/
 - Save the subtitles as .srt and exchange your file with the other groups for peer-review.
 - For peer-assessment use the following [rubric](#)

b. Take the clip used as a model and re-voice it.

- Exchange your clips with the other groups for peer-review.
 - For peer-assessment use the following [rubric](#).
-

3. Sale

a. [Watch](#) the following business conversation. The context of the conversation is provided as well as the English subtitles.

b. [Here](#) you can find 10 useful business expressions.

c. At this stage you have to deal with a potential client in order to sell your own designed sustainable house. Use these [cards](#) to play your roles in this commercial transaction.

d. Assessment. Kahoot test:

- Expressions in business negotiations.
-

Team assessment

Assess the work of each of the members of the team filling this [form](#).

The first block serves to introduce the topic and make the student look for information related to the driving question, building a sustainable house, before moving onto the other three blocks –design, presentation and sale– that correspond to the three stages of the project. The students are asked to summarise in a Google Form what they understand by sustainable house using a maximum of 32 words. After this, they have to watch a video about the sustainable green construction of a cob house. The video lasts four minutes matching the recommended duration of no longer than six minutes which, according to several scholars (Wagener, 2006; Rost, 2013; Talaván, 2013), is the amount of time students' attention can be maintained. This video is followed by a test created using Google Forms that consists of a multiple-choice questionnaire that checks the students' listening comprehension skills.

Once they are contextualized, the students have to design their ideal house for an architectural firm by undertaking four activities. To begin with, a word cloud which has

the shape of a house and is made of words related to sustainability such as “eco, straw, cob, clay, self-sufficient and bamboo”. After the definition of key vocabulary, they are introduced to the text “Eco-communities” (<https://www.englishclub.com/reading/environment/eco-community.htm>), taken from a learning English website, which is accompanied by a reading comprehension test. The third activity is based on a slideshow presentation entitled “11 green building materials that are way better than concrete” (<https://inhabitat.com/11-green-building-materials-that-are-way-better-than-concrete/>) that combines pictures and text and belongs to the website “Inhabitat” (www.inhabitat.com), a green design and lifestyle website. The students scan the text and extract the most relevant information. They take note of the pros and cons of the eleven alternative materials to concrete. Then, students watch a video, with optional subtitles in English, from a learning English website about how to express advantages and disadvantages. After the video there is a test to check their understanding. Having been given the expressions, they come back to the slideshow to: describe the pictures and to choose the best materials to build “their sustainable house”. They justify their choices to the other members of the group looking at their notes and using the expressions to talk about pros and cons. This activity is followed by a reading comprehension test of the research paper “Sustainable building materials or low-cost housing and the challenges facing their technological developments” (Bredenoord, 2017). A real research paper is chosen as these types of texts are what they will have to read when they are architects. The students have to answer the questions proposed in a Google Form which are designed with the intention of checking whether the students are able to read, understand and extract the most significant information. This stage concludes with two Kahoot tests, one taken from the bank of Kahoot tests and another designed for this project, which assess their knowledge about the properties of materials described throughout the unit and about types of architecture.

The second stage is the presentation of the building and is composed of four activities. The first activity consists of listening to an interview with an architect who talks about a sustainable house in Kuala Lumpur. Students can opt to scan a QR code or click on a shortened URL to access the video. Once they listen to the 2’30 video they download it and create and edit the subtitles. A basic set of guidelines designed for subtitling it is provided and accessible simply by clicking on a hyperlink. They are taught the principles for subtitling a clip and the basic rules that determine and condition the subtitle discourse. When they have the subtitle file, they exchange it with other classmates for peer-review. For the assessment, the lecturer gives the students a rubric that includes four parameters:

- Accuracy. The subtitles are grammatically correct (spelling, punctuation, grammar, syntax).
- Condensation. The number of words in subtitles does not exceed the limit of 42 characters per line.
- Segmentation. The text in the subtitle is appropriately segmented.
- Synchrony. There is synchrony between the duration of each subtitle and the duration of the actor’s corresponding utterances.

This activity, which embraces the development of both listening and writing skills, is followed by another activity which includes writing and speaking skills. Students write their own script presenting their own house design. Then, they record themselves and dub the interview, imitating the pronunciation and intonation patterns and including technical vocabulary. Their recordings are exchanged as in the previous activity for peer-assessment. The assessment is done with a rubric that embraces: synchrony, pronunciation, intonation, creativity and vocabulary use.

The final stage is the sale of the sustainable house they have designed. To do this, students are asked to watch a video of six minutes where a business conversation takes place between two native speakers. The context before each of the conversations is provided as well as the possibility of including English subtitles, combining listening and reading. The video explains useful vocabulary that is expanded with another video (<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=PAUmGYm7IG0&pli=1>) in which ten business expressions are introduced.

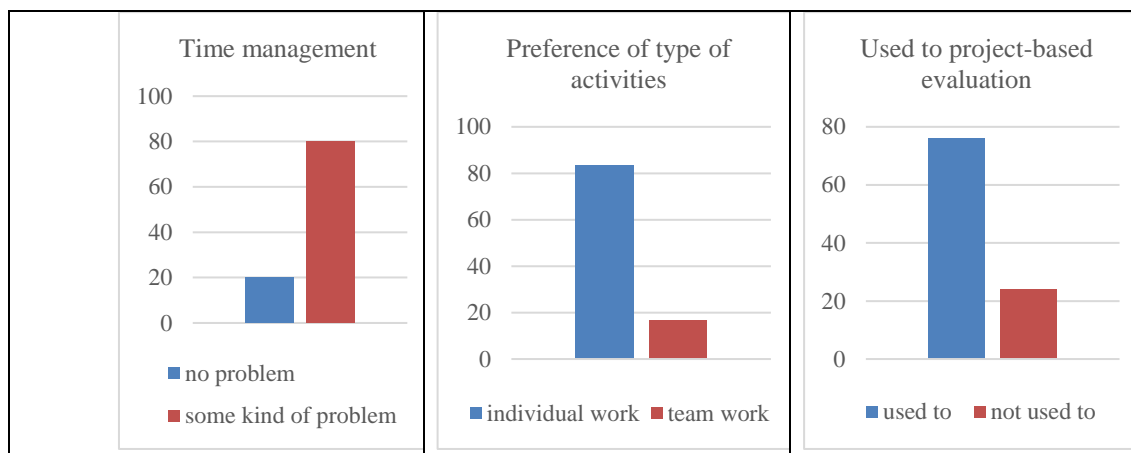
With this preparation, students cope with the final task, sell their product to potential clients. For this purpose, students rely on cards which lead their conversation in a role play where one is the architect in a firm and the other is the client. They act out a commercial transaction putting into practice trading-negotiation techniques, using business expressions and showing the advantages of the materials used in comparison with the disadvantages of using other materials. This stage also includes Kahoot quizzes with typical expressions that can be found in business negotiations.

4. RESULTS AND DISCUSSION ANALYSIS

The pilot experiment has obtained positive results especially in terms of linguistic knowledge, digital competences, leadership and time-management skills and both autonomous and collaborative work. In comparison with those students who opted to take in person classes, it was observed that the students who opted for the project managed their time better with regard to the handing in of coursework as well as a significant improvement in teamwork. At the beginning of the course, a needs analysis questionnaire was distributed among the students involved in the project via Google forms. In addition to asking about their linguistic competences, students were also asked about their time-management and leadership skills as well as their ability to work both in teams and individually. At that time, 80% of the students admitted to having problems when meeting the deadlines for the handing in of tasks. Likewise, the majority of students (83.3%) admitted to preferring individual work, which could be explained by the high percentage of students (76.7%) who responded that they were not used to being evaluated through projects that required them to team up to complete work (Figure 2).

Figure 2

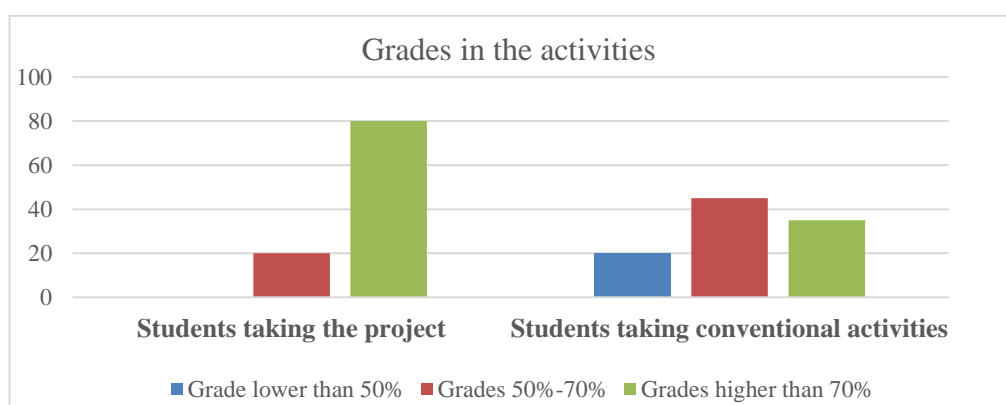
Summary of the pre-questionnaire's results: time-management and teamwork skills and familiarization with project-based evaluation



After finishing the project, the students had to evaluate their teammates' work in the project via a questionnaire. This encourages students to take an active role in the assessment of the learning process, penalises free-loaders and provides the lecturer with another source of assessment. The assessment covers: 1) participant's contribution (30%), 2) quality of work done within the group (30%), 3) time management (10%) and 4) problem solving (30%) (Figure 3). The results showed that the contribution of the team members was very useful and enriching in 30% of the cases, useful in 40% and of little or no use in 20% and 10% respectively. Regarding the quality of the work, in 15% of the cases it was given the highest rating, in 75% high, and only 10% were qualified as needing revision resulting in the process having to be stopped several times by the rest of the group. Time management was satisfactory in 90% of the cases, which represented a significant improvement compared to the results from the initial questionnaire in which only 20% confessed to having issues related to time-management, like meeting the deadlines for the handing in of tasks. Finally, the results in the fourth parameter in which the ability to solve problems was evaluated were also positive. 90% of the participants recognized an improvement in this respect.

Figure 3*Team members' assessment*

The feedback provided by the assessment of the team members was complemented by the results of the students in the project tasks, which were also positive. None of the students obtained a grade lower than 50% and in 80% of the cases the grades were higher than 70% in the final grade of the project Figure 4. By contrast, lower grades were observed in the results obtained by the other 20 students who opted to attend the practical sessions undertaking similar tasks in conventional formats: 20% got grades lower than 50%, 45% got grades between 50% and 70%, and 35% got grades higher than 70% (Figure 4).

Figure 4*Experimental and control group result*

In addition to the feedback provided by the team members' assessment and the results in the project, students' feedback on their general impression of the project was collected. The students recognized that the proposed activities had been interesting for

their applicability to their working life as well as being attractive in their execution. The fact that the tasks were organized in stages where overcoming one led to them to progress to the next was very useful for them. It served as an organization of the work they had to carry out and having access to the overview of the project helped them to develop their organisational and time-management skills. 83.3% of the students expressed their complete satisfaction with the project, although a low percentage (16.7%, or 5 students) stated some kind of reluctance to project-based learning. Of these 5 students, 4 attributed their reluctance to the fact that they considered that the project represented a higher investment of time in comparison to the time they would spend by doing conventional activities and just 1 student to the difficulty of having to depend on other members of the team to complete the teamwork tasks.

5. CONCLUSIONS

The project hereby presented shows how theoretical concepts may go hand in hand with practical ones. The development of competences is not limited to learning isolated contents but rather seeks to establish a greater connection between contents and to incorporate those applicable to work-situations. In this sense, learning is bolstered by practice, for practice. By the end of this project students had developed not only linguistic skills such as professional language and communication skills (negotiation), but also teamwork and cooperative learning strategies, autonomy, time and resource management skills, reflection and maturity, decision making and problem-solving strategies, multitasking and digital skills. The students reflected in the team members' assessment being aware of a noticeable evolution in the deficits firstly noted in the pre-questionnaire about time management and problem-solving skills. Almost all of them (90%) showed a level of satisfaction with time management at the end of the study; and the same percentage of students acknowledged a noticeable improvement in their problem-solving skills.

While further research is necessary in the field of the pedagogical use of AVT in ESP, this study proves the validity of using the AVT modalities of dubbing and subtitling in a project aimed at architects and engineers and their value in motivating students due to their fresh appeal. The large percentage of students (80%) whose grades were higher than 70% in the experimental group contrasts with the low percentage of students (35%) who got the same results in the group that took conventional activities. Furthermore, these positive results obtained by the students who followed the project and their enthusiasm for the methodology employed encourage additional research into exploiting the use of other AVT modalities, such as those related to accessibility: audio description and subtitling for the deaf and hard-of-hearing.

The project demonstrates how ICTs facilitate the assessment of the students, saving lecturers time and reducing the students' levels of anxiety. The digital format of the project and the possibility of presenting it in an online modality makes it a realistic alternative to in-class learning/teaching; and even more than that, the modification of the complexity of this proposal means it can be used as a substitute for the practical sessions

or, indeed, for the entire course. The project is in line with sustainability and allows the student and teacher to work on the move, requiring only an internet connection.

In summary, this study has shed light on the validity of incorporating AVT, dubbing and subtitling in particular, and ICTs in ESP teaching and opens the door to the possibility of using this project as a model in other disciplines of ESP with the possibility of incorporating new AVT modalities that can enrich the experience while improving other aspects of the language skills.

REFERENCES

- Baleghizadeh, S. & Oladrostam, E. (2010). The effect of mobile assisted language learning (MALL) on grammatical accuracy of EFL students. *Mextesol Journal*, 34(2), 1-10.
- Bárcena Madera, E., Martín Monje, E. & Talaván Zanón, N. (2014). Thinking about learning: exploring the use of metacognitive strategies in online collaborative projects for distance professional English learning. *ES: Revista de Filología Inglesa* 35, 7-39.
- Briggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (Trad. Pablo Manzano). Narcea.
- Burston, J. (2005). Video dubbing projects in the foreign language curriculum. *Calico Journal*, 23(1), 79-92.
- Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4-20.
- Chinnery, G. (2006). Emerging technologies. Going to the mall: mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Colpaert, J. (2004). *Design of online interactive language courseware: conceptualization, specification and prototyping: research into the impact of linguistic-didactic functionality on software architecture*. Universiteit Antwerpen.
- de Los Rios, I., Cazorla, A., Díaz-Puente, J. M. & Yagüe, J. L. (2010). Project-based learning in engineering higher education: two decades of teaching competences in real environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1368-1378.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 2(3), 95-104.
- Díaz Cintas, J. (Ed.). (2008). *The didactics of audiovisual translation*. John Benjamins Publishing.
- Dudeny, G. (2000). *The internet and the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Pearson.
- Duman, G., Orhon, G. & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197-216.
- El-Hussein, M., Osman, M. & Cronje, J. C. (2010). Defining mobile learning in the higher education landscape. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 12-21.
- Estruch, V., & Silva, J. (2006). Aprendizaje basado en proyectos en la carrera de Ingeniería Informática. In *Actas de las XII Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI 2006)* (pp. 12-14). Deusto.
- Felder, R., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fernández, F. H., & Duarte, J. E. (2013). El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de

- ingeniería. *Formación Universitaria*, 6(5), 29-38.
- Fuentes-Luque, A., & Campbell, A. P. (2020). Using subtitling to improve military ESP listening comprehension: An experimental study. *Ibérica*, 40, 245-266.
- Ghia, E., & Pavesi, M. (2016). The language of dubbing and its comprehension by learner-viewers. A resource for second language acquisition?. *Across Languages and Cultures*, 17(2), 212-227.
- Ghorbani, M. R. (2011). Watching Cartoons With Subtitles Improves Children's Foreign Language Acquisition. *US-China Foreign Language*, 9(4), 241-246.
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Grgurović, M., Chapelle, C.A. & Shelley, M. C. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL* 25(02), 165-198.
- Hockly, N., & Dudeney, G. (2014). *Going mobile: Teaching with hand-held devices*. Delta Publishing.
- Incalcaterra McLoughlin, L. & Lertola, J. (2016). Captioning and Revoicing of Clips in Foreign Language Learning-Using ClipFlair for Teaching Italian in Online Learning Environments. In C. Ramsey-Portolano (Ed.), *The Future of Italian Teaching* (pp. 55-69). Cambridge Scholars Publishing.
- Jerez Naranjo, Y., & Garófalo Hernández, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las Telecomunicaciones. *Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones*, 33(3), 1-7.
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Kumai, W. (1996). Karaoke movies: Dubbing movies for pronunciation. *The Language Teacher Online*, 20(9). <https://jalt-publications.org/tlt/departments/myshare/articles/2049-karaoke-movies-dubbing-movies-pronunciation>.
- Lertola, J. (2019). Second Language Vocabulary Learning through Subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 486-514.
- Litzinger, T., Lattuca, L. R., Hadgraft, R. & Newstetter, W. (2011). Engineering education and the development of expertise. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 123-150.
- Mills, J. E., & Treagust, D. F. (2003). Engineering education—Is problem-based or project-based learning the answer. *Australasian Journal of Engineering Education*, 3(2): 2-16.
- Nasr, K. J., & Ramadan, B. (2008). Impact assessment of problem-based learning in an engineering science course. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 9(3), 16-24.
- Neves, J. (2004). Language awareness through training in subtitling. In P. Orero (Ed.), *Topics in audiovisual translation* (pp. 127-140). John Benjamins.
- Parra Castrillón, J. E., Castro Castrol, C. & Amariles Camacho, M. (2014). Casos de éxito de la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en problemas ABP. *IngEam*, 1(1), 15-22.
- Partlow, K. M., & Gibbs W. J. (2003). Indicators of constructivist principles in Internet-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(2), 68-97.
- Pegrum, M. (2010). 'I link, therefore I am': Network literacy as a core digital literacy. *E-Learning and Digital Media*, 7(4), 346-354.

- Perrenet, J. C., Bouhuijs, P. A. J. & Smits, J. (2000). The suitability of problem-based learning for engineering education: theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 345-358.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rodley, C. (2005). Meeting the demands of the Net Gen. *UniNews: The University of Sydney*, 37(13), 1.
- Rost, M. (2013). *Teaching and researching: Listening*. Routledge.
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual Dubbing as a Tool for Developing Speaking Skills. *Translation and translanguaging in multilingual contexts*, 4(1), 102-128.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Talaván, N. (2006). The technique of subtitling for business English communication. *RLFE (Revista de Lenguas Para Fines Específicos)*, 11(12), 313-346.
- Talaván, N. (2011). A Quasi-Experimental Research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition. In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, & M. Á. Ní Mhainín (Eds.), *Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 197-218). Peter Lang.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Creating collaborative subtitling communities to increase access to audiovisual materials in academia. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15, 1-18.
- Talaván, N., & Costal, T. (2017). iDub – The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: how to assess the task. *Language Value. Special Issue on Teaching With Technology*, 9, 62-88.
- Talaván, N., Ibáñez, A. & Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39-58.
- Talaván, N., Lertola, J. & Costal, T. (2016). iCap: intralingual captioning for writing and vocabulary enhancement. *Alicante Journal of English Studies*, 29, 229-248.
- Talaván, N. & Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101.
- Talaván, N. & Rodríguez-Arancón, P. (2015). The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. In B. Garzelli & M. Baldo (Eds.), *Subtitling and intercultural communication. European languages and beyond* (pp. 273-288). InterLinguistica, ETS.
- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(3), 217-228.
- Ting, R. Y. L. (2005). Mobile learning: Current trend and future challenges. In *Advanced Learning Technologies, 2005. ICAALT 2005. Fifth IEEE International Conference on* (pp. 603-607). IEEE.
- Valcárcel Cases, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213.
- Wagener, D. (2006). Promoting independent learning skills using video on digital language laboratories. *Computer Assisted Language Learning*, 19(4-5), 279-286.
- Warren, A. M. (2016). *Project-based learning across the disciplines: Plan, manage, and assess through+ 1 pedagogy*. Corwin Press.
- Weinstein, C. E. (2002). Teaching students how to learn. *Teaching tips*, 270-283.
- Willis, J. (1996a). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 52-62). Macmillan Education.

Willis, J. (1996b). *A framework for task-based-learning*. Longman.

Zayapragassarazan, Z., & Kumar, S. (2012). Active learning methods. *Online Submission*, 19(1), 3-5.

Zojer, H. (2009). The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluating translation as a teaching tool. In A. Witte, T. Harden, & A. Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in second language learning and teaching* (pp. 31-51). Peter Lang.

Materials

Business English expressions you need to know. URL: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=PAUmGYm7IG0&pli=1>.

Green building materials that are way better than concrete. URL: <https://inhabitat.com/11-green-building-materials-that-are-way-better-than-concrete/>.

Bredenoord, J. (2017). Sustainable building materials or low-cost housing and the challenges facing their technological developments. *Journal of Architectural Engineering Technology*, 6(1), 1-11.

Eco-communities. URL: <https://www.englishclub.com/reading/environment/eco-community.htm>.

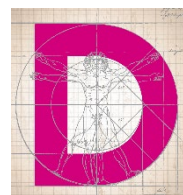
Inhabitat. <https://www.inhabitat.com>.

Digilec 9 (2022), pp. 279-290

Fecha de recepción: 14/09/2022

Fecha de aceptación: 24/11/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9300>



e-ISSN: 2386-6691

EN LAS PATAS DE LOS ELEFANTES. LA IMPORTANCIA DE LAS NOTAS A PIE DE PÁGINA DE TERRY PRATCHETT EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MUNDODISCO

ON THE FEET OF THE ELEPHANTS. THE IMPORTANCE OF TERRY PRATCHETT'S FOOTNOTES FOR BUILDING THE DISCWORLD

Andrea VALEIRAS-FERNÁNDEZ*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9694-5428>

Resumen

La saga de Mundodisco de Terry Pratchett es un amplísimo despliegue narrativo que construye un universo a través de más de cincuenta novelas. Sin embargo, su división en subsagas hace posible que haya más de una puerta de entrada para comenzar la lectura. Las notas a pie de página son un sello de distinción del autor quien, además de utilizarlas para hacer puntualizaciones y comentarios, se apoya en ellas para ampliar el fondo narrativo del mundo que construye. A través de estos recursos, Pratchett ofrece más información acerca del *lore* de Mundodisco, tanto acerca de sus bases y génesis, como la Tortuga Gran A'Tuin que con sus elefantes sostiene el disco, como de cuestiones prácticas y organizativas de las ciudades, por ejemplo, los gremios en Ankh-Morpork. Además, las novelas de esta saga también incluyen numerosos guiños y referencias a nuestra realidad, con un bien logrado equilibrio entre crítica y humor. Las notas ayudan a subrayar estas alusiones para que la carga paródica y satírica del texto no se pierda, en caso de que el lector no esté familiarizado con alguna de las obras y cuestiones aludidas. Así, a través de las notas al pie, alguien que comience con la obra del autor puede, en su primer texto, alcanzar un buen grado de comprensión del complejo universo diseñado por Pratchett.

Palabras clave: Mundodisco; Terry Pratchett; literatura fantástica; paratextos

* Facultade de Filoloxía, Campus da Zapateira, s/n, 15008 A Coruña. Email: andrea.valeiras@udc.es

Abstract

Terry Pratchett's Discworld book series is a wide narrative display that builds a universe through more than fifty novels. Nevertheless, due to its division into different storylines, it is possible to choose between several doors to start reading it. Footnotes are the mark of distinction of the author, who, besides employing them to make clarifications and remarks, relies on them to broaden the narrative base of the world he builds. With these resources, Pratchett gives the reader more information about the Discworld's lore, from the basis and genesis, as the Turtle Great A'Tuin with her elephants holding the Disc, to the practical and organizational issues of the cities, such as Ankh-Morpork's guilds. Furthermore, it also includes a significant number of easter eggs and references to our reality, with a well-managed balance between criticism and humor. The notes work as a tool that helps to highlight those allusions in order to preserve the parodical and satirical aspects of the text in the case that the reader is not familiar with some of the works and details included. Thus, through these notes, a person who is starting with the author's work can, during its first encounter, reach a significant level of understanding of the complex narrative universe created by Pratchett.

Keywords: Discworld, Terry Pratchett, fantastic literature, paratexts

1. CONSTRUYENDO EL MUNDO EN UN DISCO

El escritor de fantasía Terry Pratchett (1948-2015) concedía una gran importancia a las notas a pie de página como recurso narrativo. Las novelas de su saga del Mundodisco, la cual comprende cuarenta y una novelas, están llenas de referencias cruzadas, con un desarrollo de los escenarios y los personajes, cuyos aspectos transversales se hacen patentes en estas anotaciones. A través de ellas, el escritor no solo completa el canon del mundo que ha creado, sino que también subraya las referencias satíricas y paródicas a nuestra realidad. En este trabajo se analiza de qué manera se emplea este recurso paratextual, qué funciones cumple y cómo, gracias a las anotaciones, es posible comenzar a leer la saga desde cualquier punto sin necesidad de seguir el orden de publicación.

La tortuga estelar Gran A'Tuin recorre el universo evitando los asteroides; sobre ella, cuatro elefantes sostienen el Mundodisco, el escenario narrativo en el cual se enmarca la mayor parte de la obra de Sir Terry Pratchett: nada menos que 41 novelas publicadas en 32 años, además de varios trabajos complementarios que alimentan el canon de los mismos, desde recetarios de cocina (*Nanny Ogg's Cookbook: A Useful and Improving Almanack of Information including Astonishing Recipes from Terry Pratchett's Discworld*, 1999) hasta tratados sobre las bases narrativas de la saga (*The Folklore of Discworld: Legends, myths and customs from the Discworld with helpful hints from planet Earth*, 2008). En un principio, el escritor había concebido el Mundodisco como un mundo secundario, totalmente ajeno al nuestro, y plagado de aventuras independientes. Sin embargo, a medida que los personajes de unas historias comenzaron a aparecer en otras, la complejidad narrativa aumentó y Pratchett comprendió que no podía ignorar la expansión de su creación. Por esto, comenzó a trabajar la intertextualidad, prestando atención al desarrollo de personajes y haciendo conexiones entre distintos lugares y momentos de la historia del Disco (Luthi, 2014, p.131). A través de este universo literario, el autor construye toda una sociedad que incluye tanto seres humanos como criaturas fantásticas (trolls, enanos, hadas, e incluso la mismísima Muerte, que siempre habla en mayúsculas) y que se enmarca en distintas localizaciones. La ciudad de Ankh-Morpork, considerada “a pastiche of a Victorian-era city” (Löfgren, 2027, p.78), es el escenario principal, pero también están otros como el reino de Lancre, de donde provienen algunas de las brujas; Genua, donde los cuentos de hadas están obligados a cumplirse, y otras tierras que se asemejan a Egipto o Australia, por ejemplo.

La colección del Mundodisco se divide en varias subsagas:

- La primera subsaga corresponde a los Magos; la entrada al Mundodisco (si se sigue el orden de publicación) pasa directamente por la Universidad Invisible de Ankh-Morpork. De la mano de Rincewind, un mago poco talentoso, se hace un recorrido por la ciudad, acompañando a los académicos que se las dan de eminentes y no dudan en pisarse unos a otros para ascender en la jerarquía de la institución. La subsaga cuenta con ocho novelas: *The Colour of Magic* (1983),

The Light Fantastic (1986), *Sourcery* (1988), *Eric* (1990), *Interesting Times* (1994), *The Last Continent* (1998), *The Last Hero* (2001) y *Unseen Academicals* (2009). Al igual que varios personajes de Pratchett, algunos de los magos aparecen en otras novelas de distintas sagas, destacando el caso del Bibliotecario (convertido en orangután tras un accidente mágico y reacio a volver a su forma humana), el cual aparece en casi todos los libros, comunicándose solo a base del sonido “ook” y siendo en general comprendido sin demasiados problemas.

- La subsaga de las Brujas se divide en dos. Por una parte, están las novelas que siguen al Aquelarre de Lancre: *Equal Rites* (1987), *Wyrd Sisters* (1988), *Witches Abroad* (1991), *Lords and Ladies* (1992), *Maskerade* (1995) y *Carpe Jugulum* (1998). Estas novelas tienden a referenciar y parodiar otras obras clásicas de la fantasía y los cuentos de hadas, así como textos de Shakespeare. Por ejemplo, *Wyrd Sisters* es un *retelling* de *Macbeth* en clave de humor, mientras que *Lords and Ladies* hace referencia a *A Midsummer Night's Dream*. De igual manera, *Maskerade* se relaciona con *The Phantom of the Opera*, de Gaston Leroux¹. Por otro lado, sin salir de la subsaga de las Brujas encontramos la colección que narra la vida de Tiffany Aching. Esta última serie se dirige a un público más juvenil, y los personajes del Aquelarre de Lancre tienen pequeños cameos. Aquí se enmarcan las novelas *The Wee Free Men* (2003), *A Hat Full of Sky* (2004), *Wintersmith* (2006), *I Shall Wear Midnight* (2010) y *The Shepherd's Crown*, publicada en agosto 2015, tras el fallecimiento del autor en marzo del mismo año, siendo esta su última obra. Si bien se considera que el público objetivo de los libros protagonizados por Tiffany es infantil y juvenil, los lectores de más edad encuentran también tramas y referencias destinadas a ellos. Por ejemplo, en *The Wee Free Men*, los “Nac Mac Feegle” son una parodia de los pictos escoceses, en las que se representa su resistencia ante las invasiones y se incluyen guiños a la historia de la zona conocidos por los lectores adultos.
- También la Muerte tiene su subsaga, en la cual se presenta a este personaje y a sus allegados (su mayordomo, su hija adoptiva, su yerno, su nieta...), planteándose situaciones que muestran cómo este ente se relaciona con la existencia humana y su temporalidad. Se trata de unas novelas con una importante dosis de humor negro y un marcado carácter filosófico. Comprende cinco novelas: *Mort* (1987), *Reaper Man* (1991), *Soul Music* (1994), *Hogfather* (1996) y *Thief of Time* (2001). En estos libros se pueden encontrar referencias al folklore y las tradiciones populares; por ejemplo, *Hogfather* (o Papá Puerco) es una parodia de Santa Claus y el hecho de que los humanos crean en su existencia y en la de otros seres como el Hada de los Dientes (quien también

¹ Esta novela gótica relata la historia de un individuo enigmático que acecha tras los bastidores de la Ópera de París, tratando de obtener la atención de una cantante de la que está enamorado. La obra ha sido adaptada en forma de musical para teatro, cine y televisión.

aparece en el texto) se relaciona con reflexiones filosóficas sobre lo real y lo imaginado, así como del papel de la fantasía en el mundo.

- La saga de la Guardia es la más centrada en la política de Ankh-Morpork, ya que los protagonistas son los miembros de la Guardia de la ciudad. Se desarrolla a través de ocho novelas: *Guards! Guards!* (1989), *Men at Arms* (1993), *Feet of Clay* (1996), *Jingo* (1997), *The Fifth Elephant* (1999), *Night Watch* (2002), *Thud!* (2005) y *Snuff* (2011). Es muy notable la evolución del protagonista, Samuel Vimes, el cual comienza siendo comandante de una Guardia venida a menos y termina formando parte de la nobleza y el cuerpo diplomático de Ankh-Morpork.
- Otras novelas se enmarcan dentro de la subsaga de la Revolución Industrial. No se trata de una serie tan regular en cuanto a sus personajes, al menos hasta la aparición de Moist von Lipwig, quien protagoniza las tres últimas novelas. Los títulos englobados en esta categoría son *Moving Pictures* (1990), *The Truth* (2000), *Going Postal* (2004), *Making Money* (2007) y *Raising Steam* (2013). La característica principal de esta colección es la presentación de avances culturales y tecnológicos en la sociedad aparentemente medieval del Mundodisco, introduciéndose conceptos como el cine, el periodismo, el sistema de correos, los bancos o la locomotora.

Además, a estas obras se suman varias novelas independientes, entre las que destacan *Pyramids* (1989) y *Small Gods* (1992), a las que en algunos casos se consideran una subsaga: la de las Antiguas Civilizaciones, ya que transcurren en lugares que podemos identificar como Egipto y Grecia. También hay obras para un público infantil y juvenil que se ambientan en el Mundodisco pero están desconectadas del resto de la saga, como *The Amazing Maurice and His Educated Rodents* (2001), que es una parodia de la fábula *El Flautista de Hamelin*.

No hay un orden de lectura obligatorio para comprender la saga aunque hay dos opciones principales: Por una parte está la lectura cronológica respecto a la publicación, comenzando con la primera novela publicada, *The Colour of Magic*, y siguiendo la colección ordenadamente. Sin embargo, también se puede elegir el orden de lectura a través de la temática, es decir, mediante las subsagas. En ellas hay elementos transversales y, como se verá, algunas de las notas al pie tienen la función de aportar información de este tipo para que, dentro de un orden, sea posible para el lector comprender el universo narrativo que es el Mundodisco, independientemente de si es su primer contacto con él o no.

2. INTERCONEXIONES EN EL MUNDODISCO Y GUIÑOS A NUESTRA REALIDAD

Para facilitar la asimilación de su universo creativo en cualquiera de estos casos, Pratchett introduce una gran cantidad de referencias cruzadas, no solo dentro de cada subsaga sino también en general. Algunos personajes se entrecruzan a través de las distintas novelas. Además del ya mencionado Bibliotecario, encontramos otras

apariciones recurrentes como la de Muerte, quien tiene cameos en todos los libros de la colección, y también en *Good Omens*, obra publicada en 1990 y ambientada fuera del Mundodisco, escrita junto a Neil Gaiman. Asimismo, los escenarios tienen ciertas características que no varían; por ejemplo, cuando un personaje de otro lugar visita Ankh-Morpork, es muy probable que se cruce con miembros de la Guardia o del Gremio de Ladrones. Esto tiene un impacto en los lectores, que se ven recompensados a medida que tienen más conocimiento del canon: “As a fan service, it rewards readers for reading previous books and makes them feel good about identifying the matrix in question, the way one enjoys solving a puzzle” (Scholz, 2018, pp. 230-231).

Dada la complejidad del Mundodisco y sus constantes cruces de caminos (en algunos casos de forma literal, en las posadas), las tramas principales no bastaban al autor para contar todo sobre su mundo: las notas al pie tienen un peso importante, más allá de ser meras aclaraciones, convirtiéndose en complementos que profundizan en el universo literario creado por Pratchett. Los fragmentos de información contenidos en las notas al pie que podemos encontrar en el Mundodisco se ajustan a la definición de Gérard Genette: “a statement of variable length (one word is enough) connected to a more or less definite segment of text and either placed opposite or keyed to this segment” (Genette, 1997, p. 319). La longitud de las notas de Terry Pratchett suele ser de varias frases, con notas al pie de las propias notas en algunas ocasiones. De esta manera el sistema se vuelve más complejo, ya que la digresión iniciada en la nota principal se amplía, con el riesgo de distraer al lector de la trama principal. En algunos casos, si la información ofrece una información alternativa al texto principal, puede plantear nuevas cuestiones de inestabilidad y tensión que el lector deberá resolver (Maloney, 2005, p.181).

Aunque la función de este elemento paratextual, en términos generales, suele ser la de servir como suplemento, “sometimes a digression, very rarely a commentary” (Genette, 1997, p. 327), el autor va mucho más allá en el uso de las mismas para apoyar su narrativa. Además de completar el *lore* del Mundodisco, las notas al pie de Pratchett tienen otra función: subrayar referencias a nuestra realidad, ya que, cuando nos encontramos ante novelas postmodernas y metaficcionales, los paratextos tienden a cruzar el umbral imaginario de la novela (Casey, 2012, p. 121). En cierto sentido, nuestro mundo y el de Pratchett convergen hasta el punto de completarse mutuamente: “The Disc is the Earth, but with an extra dimension of reality” (Simpson, 2008, p. xi). Esto se traslada a la relación de emisor y receptor de la obra, con el lector adentrándose en un universo fantástico que no necesariamente le alejará del suyo. Del mismo modo, Mundodisco emplea los paratextos para salir de las páginas y comentar el mundo real. Las notas al pie son, por tanto, fragmentos de la conversación entre autor y tema, texto y lector (Benstock, 1983, p.205). Toda la saga está llena de referencias a las artes y la cultura popular, y los lectores que no comprendan estas interconexiones se pierden capas de humor y significado (Haberkorn, 2018, p.146).

Esto es especialmente llamativo en los libros referidos al Aquelarre de Lancre. Como ya se ha mencionado, varios de los textos de esta subsaga son *retellings* paródicos de obras clásicas, pero también destaca el caso de *Witches Abroad* (1991). Uno de los escenarios de este libro es Genua, una ciudad basada en los tópicos de los cuentos de hadas, habiendo referencias y situaciones relacionadas con ellos durante todo el camino que recorren las Brujas desde Lancre hasta allí. Teniendo en cuenta que el lector no tiene por qué estar familiarizado con todas las referencias, se imponen comentarios que las subrayan para que el peso del guiño no se pierda. Pratchett emplea la parodia de una manera lúdica, estructurada en múltiples capas y direcciones (Hoel, 2008, s.p.). Esto es, en muchos casos, solamente el punto de partida para crear toda una narrativa que se burla de las convenciones clásicas y subvierte expectativas durante su desarrollo y en su

conclusión (por ejemplo, haciendo que las Brujas, villanas habituales en los cuentos, sean las heroínas en sus historias, si bien de una manera un tanto caótica). La intertextualidad, es decir, el juego con un texto conocido modificándolo o referenciándolo para crear uno nuevo o incluso interactuar con él a través de un diálogo diacrónico, no es una maniobra nueva: podemos encontrar muestras en la comedia de la Antigüedad Clásica, como en *Las Nubes*, donde Aristófanes referencia de manera crítica la filosofía de Sócrates². No obstante, la manera en la que Pratchett refleja nuestro mundo en el suyo va más allá: “his interest isn’t just in interworld commentary, but a deliberate engagement of our world” (Martin, 2020, s. p.). Todas las obras del Disco se relacionan con nuestra realidad: *Soul Music* a través de las referencias musicales, *Moving Pictures* retratando una parodia del Hollywood clásico, *Hogfather* con su representación de Santa Claus... Incluso *Eric* luce el título *Fausto* en la portada, el cual es tachado y sustituido por el real. Además, la fundación de la ciudad de Ankh-Morpork tiene dos leyendas que conectan con nuestro mundo, siendo la leyenda oficial un reflejo de la de la fundación de Roma, con dos hermanos abandonados a su suerte siendo bebés a los que encuentra y cría una hipopótama. No obstante, el escritor afirma que muchos habitantes del Disco (sobre todo los de otras ciudades) tienen dudas razonables sobre la veracidad de esta leyenda y se acogen a la otra, la de una gran inundación provocada por los dioses y de la que un grupo de humanos se salvó construyendo un arca en la que meten a una pareja de cada animal (Pratchett y Simpson, 2008, pp. 283-284). Así, incluso el origen de su mundo se basa en historias de la Biblia, aunque no se relaciona con el mito de la Creación; no obstante, en *Good Omens* sí se hace referencia a esto, ya que sus protagonistas son el ángel, que dio una espada llameante a Adán y Eva cuando fueron expulsados del Jardín del Edén, y el demonio, que había encarnado a la serpiente que les había hecho caer en la tentación de la manzana.

Con todo esto, Pratchett enlaza el Mundodisco con la realidad a través de dos tipos de humor: la parodia, que relaciona la narración con otros textos y la sátira, que la conecta con eventos, condiciones y gente fuera de ella (Haberkorn, 2018, p. 138). En esto se incluyen referencias a los lugares comunes de la literatura fantástica y los cuentos de hadas y también a elementos del folklore más conocidos. Por ejemplo, en *The Colour of Magic*, uno de los protagonistas intenta recordar tipos de alojamiento tradicionales y piensa en una casita de jengibre (Pratchett, 1983, p. 82). Pero, además, hay una crítica mordaz a diversos aspectos de la sociedad, que se muestra en el Mundodisco ridiculizada en forma satírica, envolviendo con humor las verdades de ciertos sistemas que no funcionan o solo lo hacen para unos pocos, encajando en la definición de sátira de Arthur Pollard: “Satire is laughter with a purpose—it is protest become art, running on an engine fuelled by anger” (Pollard, 1970, p. 7). Todo esto se hace patente en las notas, animando al lector a prestar más atención. Incluso se ofrece una definición de intertextualidad en *Lords and Ladies* cuando explica que los libros afectan a otros libros, permitiendo incluso que se prevean futuras obras en base a las que ya existen:

The study of invisible writings was a new discipline made available by the discovery of the bi-directional nature of Library-Space. The thaumic mathematics are complex, but boil down to the fact that all books, everywhere, affect all other books. This is obvious: books inspire other books written in the future, and cite books written in the past. But the General

² Las obras de Aristófanes sentaron un precedente en el tratamiento de los clásicos desde una perspectiva paródica, sobre todo respecto a los textos atribuidos a Homero, que tienen una fuerte presencia en los trabajos del dramaturgo.

Theory of L-Space suggests that, in that case, the contents of books as 'yet unwritten can be deduced from books now in existence. (Pratchett, 1992, p. 29)

3. EJEMPLOS DE NOTAS EN CADA SUBSAGA

Para un análisis más minucioso de las notas, se han seleccionado cuatro novelas: *The Colour of Magic* (1983), *Mort* (1987), *Wyrd Sisters* (1988) y *Guards! Guards!* (1989). El motivo para la elección de las mismas es que todas son el punto de inicio de una subsaga, con la excepción de *Wyrd Sisters*, que no es la primera novela de la saga de las Brujas (esta sería *Equal Rites*), pero sí del aquelarre de Lancre como tal.

The Colour of Magic es la primera novela del Mundodisco, la cual nos introduce también en la subsaga de los Magos. De la mano de un turista, Twoflower, y de un mago fracasado, Rincewind, la novela atraviesa las puertas de la Universidad Invisible, centro de enseñanza mágica de Ankh-Morpork solo para hombres, dado que no se considera posible que una mujer pueda ser maga, sino que sería bruja, algo totalmente diferente (no obstante, la novela *Equal Rites*, publicada cuatro años después, plantea esa situación y desafía todos esos convencionalismos arcaicos). Hay que destacar el hecho de que Twoflower es el primer turista que visita la ciudad, lo cual es una referencia al lector, que aterriza por primera vez en el Mundodisco y en esa localización, en donde transcurren muchas de las novelas de la saga. Por esto tiene una estructura un poco diferente a los siguientes libros, ya que está dividida en cuatro capítulos (cosa que no sucede con la mayor parte de la colección) y contiene una única nota al pie. No obstante, al ser esta la introducción a un nuevo universo, dicha nota es una ampliación al canon relatado en el texto base. Se encuentra en la página 12 y comienza así: “The shape and cosmology of the disc system are perhaps worthy of note at this point” (Pratchett, 1983). En la narración, los protagonistas se encuentran a dos bárbaros, reconociendo a uno como “Bravd the Hublander”, denominado así por su lugar de procedencia: Hub, en el centro del Disco. Este es el punto en el que el autor considera necesaria la ampliación de información, por lo que en la nota procede a explicar cuestiones acerca de la geografía y el paso de las estaciones en el mundo que está construyendo. De esta manera, el lector puede hacerse una mejor idea del entorno en el que se encuadra la historia sin que la trama principal sea interrumpida con divagaciones no relacionadas. De hecho, es habitual que las notas en las obras de Pratchett se ubiquen en momentos de mucha acción o diálogos, con lo cual la información extra debe ser suministrada aparte para aportar más complejidad al *lore* pero sin distraer al lector de la narración.

Mort es el cuarto libro del Mundodisco y primero de la subsaga de la Muerte. En el universo de Pratchett, la Muerte está personalizada en un esqueleto cubierto con una túnica, con unos punzantes ojos azules. Monta a un caballo que se llama Binky y siempre habla en mayúsculas. No obstante, no se trata de un villano, es probablemente el personaje más neutral de la saga, ya que simplemente lleva a cabo su trabajo. En este primer libro, decide buscar un aprendiz, con lo cual, de nuevo, se introduce al lector en un sector nuevo a través de un personaje que llega ahí por primera vez. Las notas al pie, que en este caso son cinco, consisten en aportaciones al canon de la saga en distintos ámbitos. Por ejemplo, en una de las notas se hace referencia a Mellius y Gretelina (Pratchett, 1987, p. 110), los cuales podrían haber sido considerados como los más grandes amantes de la historia del Disco. Parece una clara parodia de los personajes de *Romeo y Julieta* de William Shakespeare, pero el escritor le da un giro al añadir que lo único que hacía que su amor fuera imposible era el hecho de que hubiesen nacido con doscientos años de diferencia y en continentes distintos. No obstante, los dioses se apiadaron de ellos y los transformaron

a él en una tabla de planchar y a ella en una lamparita tipo plafón (*brass bollard*). De hecho, esta nota tiene su propia nota al pie, en la que se añade que los dioses no necesitan de razones para sus actos. Esta historia es accesoria y no aporta nada a la trama principal, pero sí suma referencias tanto a la literatura (con *Romeo y Julieta*) como a la mitología clásica y las historias de amantes convertidos en objetos, muchas de las cuales pueden encontrarse en *Las Metamorfosis* de Ovidio. De esta manera, se añade una historia que circula por dentro del propio mundo creado por Pratchett, algo muy habitual, dado que, como se ha explicado, el Mundodisco tiene su propia tradición de mitos y leyendas.

Otra de las notas al pie de este libro tiene relación con el sistema electoral de Ankh-Morpork, cuando en la narración se hace referencia al décimo aniversario del ascenso del Patricio al poder (Pratchett, 1987, p. 135). El escritor utiliza la nota para explicar que la ciudad había experimentado con distintos sistemas políticos, estableciéndose finalmente en la forma democrática “One Man, One Vote”, en el que el hombre era el Patricio y el voto, el suyo. Esta novela es la cuarta ambientada en el Mundodisco y en Ankh-Morpork y las apariciones del gobernante todavía habían sido escasas, pero era importante ir sentando las bases del sistema. La política de la ciudad tendrá más peso en otras novelas posteriores, especialmente en las de la saga de la Guardia.

Cabe destacar otra nota de esta novela, en la que el autor hace algo que se repetirá en ocasiones en este tipo de paratextos: contradecir parcial o totalmente algún detalle de la narración principal. En este caso, a la declaración de que en el Gran Salón de la Universidad Invisible “everything happened at once” (Pratchett, 1987, p. 205) se adhiere la nota al pie en la que se dice que eso no es exactamente verdad, ya que había un acuerdo general entre los filósofos que afirmaba que el período de tiempo más breve en el que todo podía ocurrir era mil billones de años. Así se introduce una disonancia que aporta complejidad a los principios sobre los que se establece el Mundodisco.

Como se ha mencionado, *Wyrd Sisters* no es exactamente el primer libro que menciona a las brujas: *Equal Rites* (1987) introduce al personaje de Granny Weatherwax, a la que podría considerarse protagonista de la subsaga de las Brujas. No obstante, es en *Wyrd Sisters* donde se presenta al Aquelarre de Lancre, de nuevo, con un personaje recién llegado al círculo, Magrat Garlick, una bruja joven que se une a las veteranas Granny Weatherwax y Nanny Ogg. Este libro es, como se ha mencionado, un *retelling* en clave de parodia de *Macbeth*, algo que el título deja claro desde un principio con su alusión a las “Weird Sisters” de la obra de Shakespeare. La trama cuenta, en clave paródica, cómo el trono de Lancre fue arrebatado al usurpador que había asesinado al rey Verence I y ocupado por un candidato improbable. Todo, por supuesto, siguiendo los planes que las Brujas improvisan a cada página, porque el destino profético está ahí pero las premoniciones en la obra de Pratchett se plantan para ser recogidas e interpretadas al gusto de los personajes. La cantidad de notas al pie es la mayor hasta la fecha con diferencia, son veintiséis y varias de ellas aparecen agrupadas siendo notas al pie de otras notas. Algunas están destinadas a aclaraciones breves: por ejemplo, en la página 95 se menciona que cuando una multitud se congrega, siempre aparecen vendedores de perritos calientes, y la nota añade que probablemente el franquiciado incluye el puesto, un gorro de papel y una pequeña máquina del tiempo propulsada por gas. Hay notas que aclaran cuestiones transversales del Mundodisco, como la referida al Bibliotecario de la Universidad Invisible, un mago que fue transformado en orangután. Como se ha mencionado, este personaje aparece en una gran cantidad de novelas de la colección, no solo en las de la saga de los Magos, por lo que una presentación es necesaria, como en este caso, cuando un grupo de personajes se lo encuentran (Pratchett, 1988, p. 132) y la nota explica los orígenes del Bibliotecario por si el lector no lo conociese o recordase.

Además, también hay notas referidas a cuestiones que escapan de la narración, como los distintos años y calendarios del Disco cuando en la página 151 se hace una mención al paso del tiempo. Esta ampliación aporta datos como los nombres de varios años (por ejemplo, “The Year of the Small Bat” o “The Year of the Anticipated Monkey”), que a veces se referían al mismo, ya que en este mundo no se concretan en cifras, sino que tienen “título”. El lector puede no recordar esto posteriormente pero deja clara la profundidad del *lore* y añade datos que pueden sacar una sonrisa a quién los lee, por su hilaridad.

Guards! Guards! es la octava novela de la colección y la que abre la subsaga de la Guardia de Ankh-Morpork. También en este caso hay un recién llegado, Carrot, con lo que la presentación de la institución y la aventura vuelve a acercarse al lector gracias a un “forastero” que intenta integrarse en esa parcela del mundo. Así, cosas que habían sido adelantadas en otros libros, como las políticas del Patricio y el funcionamiento de los Gremios (que abarcan profesiones tan inusualmente reguladas como Ladrones y Asesinos) tienen aquí un desarrollo en primer plano. Como se ha visto en las notas de novelas anteriores, se tiene en cuenta que cada una puede ser el primer encuentro de un lector con la saga, por lo que conviene ponerle al día: quien esté leyendo el libro puede estar familiarizado con estos aspectos a través de menciones y notas de otras obras o no, ya que, como se ha explicado, no hay una única puerta de entrada al Mundodisco, no es necesario empezar por *The Colour of Magic*, sino que se puede iniciar la lectura por cualquier novela, aunque es preferible seguir el orden interno de las subsagas, ya que hay elementos que se mantienen y evolucionan de un libro a otro. Esto es especialmente importante en el texto que nos ocupa por el caso de Samuel Vimes, cuya vida personal y profesional cambia a lo largo de las novelas de la Guardia, casándose, siendo padre y ascendiendo desde su puesto inicial de capitán hasta convertirse en diplomático y Lord. Las notas de *Guards! Guards!* tienden a ampliar cuestiones del funcionamiento de la ciudad, como el mencionado sistema gremial: cuando el Patricio declara que no habrá ladrones sin licencia (Pratchett, 1989, p. 55), se incluye una nota que explica cómo el gobernante estableció unas cuotas de delincuencia aceptables y reguladas, siendo el Gremio de Ladrones responsable de los robos, con presupuesto y cuota anual. Además se perseguiría la actividad criminal no autorizada. Este hecho se suele referir en muchas de las novelas, casi siempre a pie de página; de hecho, en *Wyrd Sisters* también se refiere en una nota (Pratchett, 1989, p. 136). Además, al aparecer en este libro los enanos con papeles más desarrollados, principalmente por medio de Carrot (humano, pero criado entre enanos), varias de las notas se refieren a cuestiones de traducción de su lenguaje y explicación de sus costumbres e idiosincrasia. Por ejemplo, se menciona que los pronombres son neutros para los enanos, ya que tanto hombres como mujeres tienen barba y llevan unas doce prendas de ropa, unas sobre otras, siendo el género “more or less optional” (Pratchett, 1999, p. 35). Esta cuestión queda por tanto aclarada aquí y se aplica a cualquier futura aparición de enanos en la saga.

4. CONCLUSIÓN

Si bien el uso de las notas al pie en la obra de Terry Pratchett cumple las funciones clásicas de servir de apoyo al texto principal y añadir puntualizaciones, este escritor va más allá, pudiéndose distinguir varios tipos de notas en su obra:

- Comentarios breves sobre algún detalle concreto.

- Puntualizaciones que, en ocasiones, contradicen lo que se ha establecido en el texto principal.
- Ampliaciones del canon, explicando aspectos del Mundodisco que el autor considera importantes, pero que son una digresión excesiva respecto a la narración.

Los tres tipos de notas tienen la función de situar al lector en un universo narrativo, al cual se puede acceder desde muchos puntos, no necesariamente siguiendo el orden de publicación. No obstante, dado que uno de los sistemas de lectura se vertebra en torno a las subsagas (principalmente cuatro: Magos, Brujas, Muerte, Guardias), es habitual que la primera novela de cada una de ellas siga o incluya un personaje que entra en un ambiente nuevo o poco familiar, de manera que el lector irá de la mano del mismo. No obstante, las notas al pie facilitan este proceso con aclaraciones sobre el funcionamiento de las cosas en el Mundodisco, desde cuestiones “metafísicas”, como la premisa de la tortuga Gran A'Tuin y los elefantes, hasta asuntos políticos y sociales, como la organización gremial en Ankh-Morpork. De la misma manera, se hacen patentes las referencias al mundo real del lector para que pueda comprender el texto más allá de la trama, independientemente de si ha leído más novelas del Mundodisco o está familiarizado con las referencias a otras obras ajenas. Esto facilita la incorporación de nuevos lectores, ya que pueden conocer el universo narrativo en el que se enmarca la gran mayoría de la obra de Pratchett empezando por el punto que más encaje con sus intereses y teniendo suficiente información al terminar el libro como para decidir si quieren continuar explorando el universo del Mundodisco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristófanes. (2006). *Las Nubes*. Cátedra.
- Benstock, S. (1983). At the Margin of Discourse: Footnotes in the Fictional Text. *PMLA*, 98(2), 204–225. <https://doi.org/10.2307/462046>
- Briggs, S., & Pratchett, T. (2001). *Nanny Ogg's Cookbook: A Useful and Improving Almanack of Information including Astonishing Recipes from Terry Pratchett's Discworld*. Transworld.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Seuil.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Haberkorn, G. (2018). Seriously Relevant: Parody, Pastiche and Satire in Terry Pratchett's Discworld Novels. In: Rana, M. (eds) *Terry Pratchett's Narrative Worlds. Critical Approaches to Children's Literature* (pp. 137-157). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67298-4_8
- Hoel, C. (2008). The Ludic Parody of Terry Pratchett. *FORUM: University of Edinburgh Postgraduate Journal of Culture and the Arts*, Special 02. <http://journals.ed.ac.uk/forum/article/view/598>
- Leroux, G. (1909-1910). *Le Fantôme de l'Opéra*. Le Gaulois.
- Löfgren, J. (2017). 'It's a Good Job Nobody Mentioned Hedgehogs': The Use of Narratives in Discworld Fandom. *Folklore*, 128, 75-92.

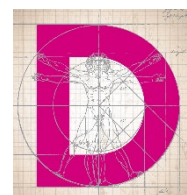
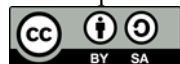
- Luthi, Daniel (2014). *Toying with Fantasy: The Postmodern Playground of Terry Pratchett's Discworld Novels*. *Mythlore: A Journal of J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis, Charles Williams, and Mythopoeic Literature*, 33(1), Article 8.
- Maloney, E. J. (2005). *Footnotes in fiction: a rhetorical approach* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1125378621
- Martin, E. (2020). *For the Love of Footnotes: When Fantasy Gets Extra Nerdy*. Tor.com. <https://www.tor.com/2020/03/18/for-the-love-of-footnotes-when-fantasy-gets-extra-nerdy/>
- Ovidio. (2005). *Las Metamorfosis*. Cátedra.
- Pollard, A. (1970). *Satire*. Methuen.
- Pratchett, T. (1983). *The Colour of Magic*. Colin Smythe.
- Pratchett, T. (1987). *Mort*. Gollancz.
- Pratchett, T. (1988). *Wyrd Sisters*. Gollancz.
- Pratchett, T. (1989). *Guards! Guards!*. Gollancz.
- Pratchett, T. (1991). *Witches Abroad*. Gollancz.
- Pratchett, T. (1992). *Lords and Ladies*. Gollancz.
- Pratchett, T., & Simpson, J. (2008). *The Folklore of Discworld: Legends, myths and customs from the Discworld with helpful hints from planet Earth*. Doubleday.
- Scholz, T. (2018). Where Discourse Meets Discworld: Labyrinths, Humour and the Neo-Baroque in Terry Pratchett's Discworld Stories. In: Rana, M. (eds) *Terry Pratchett's Narrative Worlds. Critical Approaches to Children's Literature* (pp. 227-245). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67298-4_13

Digilec 9 (2022), pp. 291-309

Fecha de recepción: 14/09/2022

Fecha de aceptación: 01/12/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9294>



e-ISSN: 2386-6691

EL CANON DEL CUENTO LITERARIO ESPAÑOL DESDE LA DEMOCRACIA EN LOS MANUALES DE BACHILLERATO

THE SPANISH LITERARY SHORT STORY CANON SINCE THE DEMOCRACY IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

Cristina BARTOLOMÉ PORCAR*

Universidad de Zaragoza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7469-9075>

Resumen

Desde la transición española ha habido un auge en la diversidad creativa y temática en el terreno del cuento literario. Tras cuarenta años de desarrollo, el fenómeno ha llamado la atención de la crítica y el mundo académico y, fruto de ello, ha pasado a formar parte del temario de la asignatura de Lengua castellana y Literatura II de segundo de Bachillerato, y por lo tanto, del contenido de los manuales de texto de este nivel. En el presente trabajo se analiza una muestra de trece libros de texto con el objetivo de comprender cómo se está construyendo el canon del cuento literario correspondiente a esta época. Se ha recabado el listado de los narradores destacados así como su frecuencia de aparición para conocer los nombres en proceso de consagración. Se han revisado los volúmenes de cuentos seleccionados con el fin de descubrir la temática a la que se le está dando mayor importancia. Los resultados obtenidos demuestran que el canon todavía está en proceso de consolidación y precisa de una constante revisión de las nuevas voces. En estas descripciones historiográficas, en las que se destaca la heterogeneidad del cuento literario contemporáneo, se apuntan algunos asuntos que pueden ser relevantes para la formación literaria de nuestro estudiantado como el acceso al mundo editorial, el tratamiento de lo fantástico, la cercana realidad o la hibridación genérica.

* Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación, C/ Francisco Cerbuna, 12. 20009 Zaragoza. Email: cbartolome@unizar.es.

Palabras clave: cuento literario; currículo educativo; manuales; educación literaria; canon formativo

Abstract

Since the Spanish transition there has been a boom in creative and thematic diversity in the field of literary short stories. After developing for forty years, the phenomenon has attracted the attention of critics and the academic world and, as a result, has become part of the syllabus of the subject of Spanish Language and Literature II for the second year of Bachillerato, and therefore, of the content of the textbooks for this level. In this study, a sample of thirteen textbooks has been analyzed with the aim of understanding how the canon of the literary short story corresponding to this period is being constructed. The list of outstanding narrators as well as their frequency of appearance has been collected in order to know the names in the process of being enshrined. The selected collections of short stories have been reviewed in order to discover the subject matters to which the greatest importance is being given. The results obtained show that the canon is still in the process of consolidation and requires ongoing revision of new voices. In these historiographic descriptions, which highlight the heterogeneity of this genre, we point out some issues that may be relevant for the literary training of our students, such as access to the publishing world, the approach to fantasy, the close reality or the generic hybridization.

Keywords: literary short stories; educational curriculum; textbooks; literary education; formative canon

1. INTRODUCCIÓN

A finales de los años ochenta, la crítica y los medios académicos comentaban un supuesto *auge* del cuento literario español contemporáneo vinculado a algunos nombres y obras relevantes (Valls, 1991: 91). La cuestión despertó un acalorado debate entre las partes involucradas que discutieron concienzudamente sobre si verdaderamente había un aumento en el interés de los creadores, el público, los premios, las editoriales (Carrillo, 1994; Martín Nogales, 1994, p. 6, 1996 y 2001; Sanz Villanueva, 1991, p. 25). Lo cierto es que, al menos, se logró que el cuento pasara de ser “la cenicienta de nuestras letras” a toda una “princesa” (Bartolomé Porcar, 2019, p. 14). La polémica tuvo como consecuencia que se pusiera cierto foco de atención en la brevedad, una tendencia que, poco a poco, ha fraguado. Un índice significativo es la inclusión de este tema en los temarios de segundo de Bachillerato de la materia de Lengua castellana y Literatura II y, por lo tanto, en el interior de los manuales de esta asignatura y nivel. Este paso significa que el *canon* sobre el género se está construyendo y está entrando a formar parte de los programas oficiales de forma que los principales cuentistas comienzan a ser conocidos por nuestro estudiantado, a la par que algunas de sus características y tendencias. El objetivo de este trabajo consiste en analizar cómo es abordado el fenómeno en los libros de texto, unos *productos* singulares que, tal y como se defenderá a continuación, son creados por sus responsables con una serie de restricciones pero que, no obstante, nos proporcionan un interesante material que nos acerca a las referencias y el repertorio que se les está proporcionando a nuestros lectores en formación.

2. METODOLOGÍA: ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

2.1. La investigación en torno a los manuales escolares: criterios de selección

Actualmente la pertinencia del libro en las aulas está en entredicho tanto por la llegada de nuevas corrientes didácticas como por la normalización del uso de los nuevos soportes tecnológicos (San Martín Alonso y Peirats Chacón, 2017). No sabemos cómo será el futuro de los manuales pero, hasta el momento, estos documentos nos proporcionan un interesante corpus a tener en cuenta, como señala Escolano: “Acceder al examen de este exponente de la cultura material de la escuela, de la clásica y de la moderna, es pues introducirse en uno de los núcleos sistémicos de la organización de la enseñanza, además de en una creación cultural adscrita al habitus de la profesión docente” (2009, p. 170). La revisión de los materiales didácticos, desde un enfoque tanto diacrónico como sincrónico, es una práctica habitual en el ámbito de la didáctica de la Literatura. Contamos con algunos trabajos en esta línea que han analizado los contenidos y la metodología para la enseñanza del teatro en los manuales escolares (Martínez León, 2022a), o la inclusión de la obra dramática de Calderón de la Barca en los libros de texto

de diferentes editoriales españolas a lo largo de toda la enseñanza secundaria y el Bachillerato (Ulla Lorenzo, 2019).

Desde el punto de vista de la historiografía literaria, hasta el momento, el estudio del canon en torno a la brevedad literaria se ha interesado por el material de las antologías de cuentos (Carrillo, 2001) y microrrelatos (Boccuti, 2018; Bustamante, 2012 y Rojo, 2004)¹. Este trabajo parte de la idea de que los manuales tienen también un papel similar a la hora de aportar una selección sobre lo que conoce nuestro estudiantado, también son intermediarios en la difusión del conocimiento sobre el tema, son el último destilado, *la punta del iceberg* de la selección de autores y obras del canon marcadas no solo por las decisiones de la administración y los editores, factores a tener en cuenta en su análisis, sino también por la crítica y la investigación académica. Tal hecho no ha pasado desapercibido por los estudios que, desde una perspectiva de género, han revisado la inclusión de la mujeres en el canon poético de los libros de cuarto curso de educación secundaria obligatoria (Martínez León, 2022b), o en el último nivel de enseñanza pre-universitaria (Sánchez García, 2019). En la senda de estas investigaciones, se han analizado los manuales para la asignatura Lengua castellana y Literatura II elaborados por trece importantes editoriales españolas dedicadas al nivel educativo de segundo Bachillerato con un ámbito de producción y distribución nacional. Para determinar la muestra analizada, se consultó la Federación de Gremios de Editores de España en la que constan ciento cincuenta y siete editoriales relacionadas con el ámbito educativo (2022). Dado que muchas de ellas no destinan sus esfuerzos hacia el ámbito de la enseñanza pre-universitaria, se cotejó otra fuente fiable sugerida por Beas y González (2018): la Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (ANELE), entidad encargada de acompañar a los empresarios del sector desde 1978 y que, según sus cifras, agrupa al 96% de los editores que publican en España materiales destinados a la enseñanza reglada no universitaria en las diferentes lenguas del territorio (2018). Se revisaron los catálogos de todos sus asociados buscando los que publicaban manuales para el curso y materia del estudio (ANELE, 2022). El resultado fueron diez empresas: Algaida, Edebé, Edítex, Anaya, Bruño, Santillana, SM, Mc Graw, Teide y Oxford². Sin embargo, se constató la ausencia de algunas editoriales del sector del libro de secundaria y bachillerato como Edelvives, Vicens Vives, y SGEL que en el pasado sí habían pertenecido a esta Asociación (Beas y González, 2018). De esta forma, para mayor exhaustividad, también se tuvieron en cuenta sus volúmenes.

Siguiendo con el enfoque metodológico, la presente investigación es cuantitativa puesto que se trasladan a cifras y términos porcentuales los datos obtenidos de los manuales, como, por ejemplo, el número de libros que prestan atención en sus páginas al cuento literario español en democracia frente a otros momentos de auge, para poder

¹ El presente trabajo no tiene como objetivo continuar con la discusión sobre la definición de canon y sus categorías, una cuestión ampliamente debatida desde diferentes enfoques teóricos, más bien se va a aceptar como base conceptual del análisis de estos manuales. Uno de los matices que se ha tenido en cuenta es la diferenciación entre tipos de canon, tal y como ya hiciera Fowler (1979, p. 98), ya que no es lo mismo el establecido por los programas estatales, las antologías, la academia...

² Han quedado excluidas: Barcanova, Bromera, Cambridge, Criilla, Difusion, Donostiarra, Grupo Promotor, Ikalsekar, Milton PPC y Xerais.

valorar el impacto que tiene este tema. Además, se ha recabado el listado de cuentistas del periodo que aparecen en los manuales y el número de repeticiones de cada uno en total, con el fin de sopesar su consolidación en el canon (ver Tabla 1). Por otro lado, para valorar la fase de consagración de los autores, se ha tenido en cuenta también la fecha de nacimiento.

Por último, junto a los listados de creadores, en los densos párrafos sobre el género se comentan algunas características del cuento y, en la mayor parte de los casos, se opta por citar alguna obra relevante³. Lamentablemente, debido a la escasez de espacio, raramente se describen las propiedades que singularizan a estos cuentistas y obras así que se desconocen las razones detrás de la elección. No obstante, esta información va a ser objeto de un análisis cualitativo empleando la técnica del análisis del contenido. De esta forma, se han descrito los libros de cuentos cuyos títulos aparecen recogidos con el fin de determinar las temáticas destacadas por los responsables de los manuales.

2.2. Los manuales escolares y el marco legal

En cuanto a los documentos empleados para el análisis, los manuales son unos productos elaborados en función de un sin fin de requisitos: materiales, metodológicos, económicos, etc. Entre estas consideraciones, un importante punto de partida es el marco legal estatal vigente y sus desarrollos en las diferentes comunidades autónomas. Con el fin de no multiplicar esfuerzos ni inversiones, los encargados de estos volúmenes se las ingenian para crear productos que sirvan para la mayor parte de territorios. Esta tarea debe ser hecha a contrarreloj, ya que los cambios de ley se producen con escaso tiempo de reacción. El 3 de enero de 2015 fue publicado el currículo vinculado a la LOMCE (R.D. 1105/2014, 2015). Rápidamente tuvieron que elaborarse los libros para los cursos impares y, un año más tarde, en septiembre del 2016, estuvieron preparados los del segundo curso. En el momento de la redacción de este trabajo, todos estos ejemplares están a punto de quedar obsoletos, ya que, siguiendo el mismo esquema cronológico, tras la aprobación de la LOMLOE, el cambio de currículo de segundo deberá efectuarse a partir del 2023 (R.D. 217/2022, 2022). Este punto de inflexión, en lugar de ser una desventaja, proporciona un hito objetivo que facilita la descripción de un *momento* en el devenir del desarrollo de la historia de la didáctica de la Literatura.

Entre los propósitos del mencionado penúltimo proyecto de ley se incluía el: “estudio cronológico de las obras más representativas de la literatura española del siglo XX hasta nuestros días” (R.D. 1105/2014, 2015, p. 378). Este punto de partida tiene una consecuencia primordial en el currículo que influye en el planteamiento de los materiales estudiados: el enfoque fundamentalmente historiográfico de los apartados literarios en los que se ha de describir un periodo muy concreto. En este contexto también hay que entender los esfuerzos de las editoriales por llegar hasta lo más reciente de nuestra literatura y mostrar *lo último* en sus descripciones de época con el fin de que los manuales tengan una mayor proyección y menor caducidad. Los responsables deben mostrar unos

³ Todos los libros consultados recogen el título de alguna obra reseñable salvo el caso de SM, que incluye únicamente un listado de cuentistas destacados (Blecua, 2016 y Fortuny *et al.*, 2016).

contenidos suficientemente rigurosos y actualizados pero ajustados al afán divulgador y a la claridad que precisa el alumnado⁴. El canon académico que conocen los coordinadores y especialistas involucrados en la redacción de los textos, lo que Mendoza Fillola (2002) denomina como *canon filológico*, debe ser adaptado al medio para el que está destinado sin olvidar los requisitos institucionales mencionados. Los manuales son acordes a los intereses del profesorado que elige entre la oferta existente primando las necesidades y el nivel de sus estudiantes.

Sin embargo, además de los contenidos marcados por la ley, los editores tienen en cuenta la importancia que tiene la preparación de la prueba de acceso a la universidad que, en cada zona, es planteada de una manera muy diferente por los armonizadores de las instituciones convocantes. Sus instrucciones tienen tanto o más peso en la organización del curso y la realidad del aula que el mencionado marco legal y presentan claras divergencias en el tratamiento del cuento literario español donde raramente aparece incluido⁵. El resultado de las diferencias de temarios en materia de Literatura entre comunidades y universidades ha provocado que el manual de una de las editoriales consultadas, SGEL concretamente, contenga únicamente el contenido relacionado con la materia lingüística (Hernández y Cabrales, 2016).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: EL CUENTO LITERARIO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO EN LOS MANUALES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

3.1. El tratamiento del cuento literario español anterior a los ochenta y del relato hispanoamericano

Como se acaba de señalar, finalmente hemos encontrado doce manuales con apartados destinados al estudio de la literatura española contemporánea y, entre ellos, nueve volúmenes (75%), en los que se incluye un epígrafe específico sobre el cuento literario (aunque en dos casos es una simple nota al margen)⁶. No obstante, existen divergencias en el tratamiento: en cinco de ellos se dedica un apartado independiente al cuento a partir de la democracia, pero en cuatro libros este asunto es incluido en sus

⁴ Utilizo arriba el famoso concepto de Pierre Bourdieu según el cual el capital simbólico “no es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido [...] en un determinado espacio social” (1996, p. 138). Las editoriales contratan para la elaboración de estos volúmenes a expertos solventes y conocidos que revisan el contenido de sus páginas y le dan prestigio al ejemplar.

⁵ Para la organización del ejercicio del curso 2021/2022, véase, por ejemplo, la Orden PCM/58/2022 del 4 de febrero. Por poner algunos ejemplos: en Andalucía las Universidades Públicas han publicado un temario en el que no aparece ninguna cuestión relativa al cuento y se limitan a la novela (s.f.). La Universidad de Castilla la Mancha deja abierta la posibilidad al plantear un amplio enunciado: “La narrativa desde 1975: tendencias, rasgos principales, autores y obras más significativas” (2021). En cambio, en Aragón, los estudiantes preparan el epígrafe: “Cuento y microrrelato en la España democrática: un panorama” (Universidad de Zaragoza, 2020).

⁶ Finalmente, las nueve editoriales con apartados sobre el cuento han sido: Algaida (González Romano, 2016), Anaya (Gutiérrez Ordóñez *et al.*, 2016), Edelvives (Berbel Rodríguez *et al.*, 2016), Casals (Alonso *et al.*, 2016), Santillana (VV.AA., 2016a), SM (Blecuca, 2016), Mc Graw (Mateos Donaire *et al.*, 2016), Oxford (Lobato Morchón *et al.*, 2016) y Teide (Fortuny *et al.*, 2016).

correspondientes temas dedicados, o bien a prosa de 1939 hasta 1975 (Gutiérrez Ordóñez *et al.*, 2016), o a la novela desde 1975 hasta la actualidad (Alonso *et al.*, 2016; Berbel Rodríguez *et al.*, 2016; Fortuny *et al.*, 2016). Al ampliarse aún más el periodo englobado, se abordan autores que destacaron en momentos muy diferentes⁷.

Llama la atención el tratamiento que tienen otros periodos en los que el cuento también tuvo un importante desarrollo. Por ejemplo, la narrativa del medio siglo solo es destacada en las páginas elaboradas para Santillana: “el relato corto suscitó un especial interés en varias figuras destacadas de la novela social” (VV.AA., 2016^a, p. 299)⁸. La aportación al cuento de los narradores de los años sesenta y setenta (Juan Benet, Juan García Hortelano, Francisco Umbral o Antonio Pereira) ha sido eclipsada por el impulso que tuvo la novela y tampoco recibe atención, salvo en el apartado recogido en el volumen de Gutiérrez Ordoñez (2016, p. 306). Del mismo modo, el auge del relato breve en la Península no se podría entender sin relacionarlo con el magisterio de los cuentistas hispanoamericanos, tal y como explican en el libro de Edelvives (Berbel Rodríguez *et al.*, 2016, p. 228), sin embargo, tan solo en cinco libros se habla de la importancia del género breve al otro lado del océano, si bien la obra de los maestros Borges o Cortázar merecen un alto en el camino en todos ellos⁹.

3.2. Principales cuentistas y obras a partir de la democracia

Tal y como se ha defendido arriba, en estas páginas donde cada línea cuenta y es fruto de un difícil destilado, hay que valorar la pertinencia de cada autor, cada obra, cada rasgo aportado. En los manuales se pretenden explicar cuarenta años (o más) de cuentos, un amplio periodo de tiempo durante el cual han estado en activo autores de generaciones muy diferentes. Ante semejante diversidad. ¿Cuáles son los escogidos y cuántas veces son citados? Para poder visualizar los datos, en la tabla 1 se han recogido las referencias donde cada cuentista es mencionado y la frecuencia de aparición (en la última columna), que se ha ordenado en función del número de repeticiones total (en orden descendente)¹⁰.

⁷ En estos manuales aparecen incluidos escritores como Camilo J. Cela, Francisco Ayala, Ignacio Aldecoa, Carmen Laforet, Miguel Delibes, Ana María Matute, Jesús Fernández Santos, Carmen Martín Gaité, Alfonso Grosso, Francisco Umbral, Daniel Sueiro, Tomás Salvador, Francisco García Pavón, Joaquín Calvo Sotelo, Alfonso Sastre, Carlos Edmundo de Ory y Félix Grande.

⁸ En estos libros no se cita la aportación de cuentistas como Jesús Fernández Santos, Medardo Fraile, Ana María Matute, Juan o Luis Goytisolo, o Carmen Martín Gaité. Por poner un ejemplo, aunque Ignacio Aldecoa aparece mencionado en diez de los manuales, con la única excepción del manual de Escribano Alemán *et al.* (2016); sin embargo, su aportación específica al cuento tan solo es citada en tres ocasiones (Alonso *et al.*, 2016, p. 313; Gutiérrez Ordoñez, 2016, p. 299; Mateos Donaire, 2016, p. 265).

⁹ Las editoriales con apartados destinados al cuento literario hispanoamericano son: Edebé (VV.AA., 2016b), Bruño, (Jiménez y Nicolás, 2016), Casals (Alonso *et al.*, 2016), Teide (Fortuny *et al.*, 2016) y Santillana (VV.AA., 2016a).

¹⁰ No aparecen en la tabla las editoriales Bruño (Jiménez y Nicolás, 2016), Edebé (VV.AA., 2016b), ni Vicens Vives (Escribano Alemán *et al.*, 2016), al no contar con apartados dedicados al cuento literario a partir de los ochenta.

Tabla 1

Autores citados en los manuales de Lengua castellana y Literatura II de segundo de Bachillerato

	Algaida (González Romano, 2016)	Anaya (Gutiérrez Ordóñez <i>et al.</i> , 2016)	Casals (Alonso <i>et al.</i> , 2016)	Edelvives (Berbel Rodríguez <i>et al.</i> , 2016)	Mc Graw (Mateos Donaire <i>et al.</i> , 2016)	Oxford (Lobato Morchón <i>et al.</i> , 2016)	Santillana (VV.AA., 2016a)	SM (Blecua, 2016)	Teide (Fortuny <i>et al.</i> , 2016)	Rep.
Merino, José María (1941)	1	1	1		1	1		1	1	7
Díez, Luis Mateo (1942)		1	1					1	1	4
Fernández Cubas, Cristina (1945)			1	1	1				1	4
Rivas, Manuel (1957)	1		1			1			1	4
Bonilla, Juan (1966)			1	1	1					3
Mariás, Javier (1951)		1	1		1					3
De Prada, Juan Manuel (1970)		1	1		1					3
Tomeo, Javier (1932)		1			1			1		3
Abad, Mercedes (1961)			1			1				2
Grandes, Almudena (1960)			1						1	2
Llamazares, Julio (1955)		1	1							2
Martínez de Pisón, Ignacio (1960)			1						1	2
Méndez, Alberto (1941)							1		1	2
Neuman, Andrés (1977)			1			1				2
Pombo, Álvaro (1939)		1							1	2
Millás, Juan José (1946)			1					1		2
Puértolas, Soledad (1947)		1								1
Aramburu, Fernando (1959)						1				1
Atxaga, Bernardo (1951)						1				1
Calcedo, Gonzalo (1961)			1							1
Cebrián, Mercedes (1971)			1							1
Fraile, Medardo (1925)					1					1
Freixas, Laura (1958)									1	1
Giralt Torrente, Marcos (1968)			1							1
Monzó, Quim (1952)						1				1
Muñoz Molina, Antonio (1956)					1					1
Navarro, Hipólito .G. (1961)			1							1
Ortiz, Lourdes (1943)		1								1
Sáez de Ibarra, Javier (1961)			1							1
Tizón, Eloy (1960)			1							1
Tusquets, Esther (1936)		1								1
Vidal-Folch, Ignacio (1956)			1							1
Vila-Matas, Enrique (1948)									1	1
Zúñiga, Juan Eduardo (1919)			1							1
TOTAL CITAS	2	9	21	2	8	7	1	4	10	65

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de los manuales de 2º de Bachillerato de Lengua castellana y Literatura II.

En lo alto de la tabla aparecen cuatro nombres -José María Merino, Luis Mateo Díez, Cristina Fernández Cubas y Manuel Rivas-, que concentran 19 de las 65 citas (29,2%). Sin embargo, 18 de los 34 cuentistas, es decir, el 52,9%, tan solo son mencionados en una ocasión, lo cual demuestra la escasa unanimidad en el canon. Destaca

además que 22 de las 65 citas, esto es, un 33,8%, pertenecen a narradores nacidos en los cuarenta y que se encuentran en plena fase de reconocimiento de sus trayectorias literarias¹¹.

A pesar de este predominio, también aparecen algunos de los escritores anteriores a esta fecha. Fueron aquellos que comenzaron su carrera en los años del realismo social, convivieron con los tiempos de la novela estructural y los experimentalismos y llegaron al nuevo milenio sorprendiendo a sus seguidores con, en los casos más afortunados, alguna recopilación de sus textos. Un buen ejemplo de esto ha sido la carrera de Medardo Fraile (1925), quien compartió amistad e intereses con Aldecoa, García Pavón o Ana María Matute, y publicó numerosos relatos breves, género en el que se sentía a gusto, que fueron objeto de un excelente estudio crítico realizado por M^a Pilar Palomo (Fraile, 2000) y del compendio definitivo de Ángel Zapata (Fraile, 2004). El desaparecido Javier Tomeo (1932-2013), citado en tres ocasiones, es un escritor de carrera compleja y más bien desconocida. Consiguió publicar sus primeros libros bajo pseudónimo, más adelante se dio a conocer con cierto éxito con *Amado monstruo* (1984), pero su narrativa breve, sobre todo a partir de su *Bestiario* (1988), le proporcionó un lugar en la historia de la brevedad gracias a sus *Problemas oculares* (1990) (cit. en Mateos Donaire *et al.*, 2016, p. 226) y sus *Cuentos perversos* (2002) (cit. en Gutiérrez Ordóñez, 2016, p. 317). Sus relatos siguen llamando la atención por su sentido del humor absurdo, tal y como destacó Daniel Gascón, quien se ocupó de sus cuentos completos para la editorial Páginas de Espuma (2014). A la misma generación pertenece Esther Tusquets (1936-2012), una de las escritoras que solían aparecer en las antologías de los ochenta y noventa (Bartolomé Porcar, 2019, p. 379) a partir de sus *Siete miradas sobre un mismo paisaje* (1981), seleccionado por Gutiérrez Ordóñez (2016, p. 317). Aquel conjunto estaba construido en torno a un mismo personaje, Sara, que le daba unidad. Esta editora, ensayista y narradora siguió publicando sus relatos en algunas colecciones, pero muchas veces en obras colectivas. Por suerte, Fernando Valls los ha rescatado en su edición *Carta a la madre y cuentos completos* (2009).

Otro veterano es Juan Eduardo Zúñiga (1919-2020). A pesar de haber desempeñado un importante papel en el resurgir del cuento en los ochenta (Valls, 1991, p. 32), solo es citado en el caso de Santos Alonso, quien se remonta a aquel *Largo noviembre de Madrid* (1980) y a su continuación, *Capital de gloria* (2003), la primera y última entrega de una trilogía de libros en los que trataba la situación de Madrid durante la Guerra Civil, pero bajo un enfoque experimental (2016, p. 320). Curiosamente también se le vincula al microrrelato (Berbel Rodríguez *et al.*, 2016, p. 226), a pesar de no ser esta su forma predilecta, ya que tan solo alguna de sus creaciones, incluidas en *Misterios de las noches y los días* (1992), puede ser considerada como tal.

A partir de los ochenta un nutrido grupo de escritores, nacidos alrededor de los cincuenta y sesenta y formados en los años de la novela experimental, es impulsado por aquella denominación de *Nueva narrativa* o *Generación del 68*. Entre los componentes

¹¹ Se ha comprobado que entre las 65 referencias, había cinco de escritores nacidos antes de los cuarenta (7,6%), quince de los cincuenta (23%), trece de los setenta (20), cinco de los setenta (7,6%). Las generaciones han sido utilizadas para analizar de forma comparativa la edad de consagración de los cuentistas.

de este grupo se encontraba Enrique Vila-Matas (1948) (Fortuny *et al.*, 2016, p. 316). Este *enfant terrible* de la literatura normalmente evitaba las etiquetas, pero en este caso llegó a declarar abiertamente sentirse parte de dicha agrupación: “no sólo por edad sino porque estaba en París” (Vila-Matas, 2001). Sus obras, muchas veces inclasificables, eran exponentes de la tendencia por la mezcla de géneros y el fragmentarismo. Fueron buenos tiempos para la publicación de escritores españoles, entre otros motivos, por la iniciativa de Alfaguara, que fomentó el cuestionado *grupo de León* (García, 1995). Hay que destacar la labor de sus componentes, ya que supieron prestarle una especial atención a la brevedad, además de que buscaban una vuelta “al placer de contar historias” (García Galiano, 2004, p. 16). De hecho, como se ha visto, se cuentan entre los citados con mayor frecuencia. El inventor de Celama, Luis Mateo Díez (1942), tras su *Memorial de hierbas* (1973), manifestaba cierto desapego al género puesto que había llegado a pensar que “en aquel libro ya estaban todos los que yo podía escribir” (Díez, 1988, p. 22). Por suerte, a lo largo de su carrera ha elaborado numerosos volúmenes de relatos. Entre ellos destaca *Brasas de agosto* (1989) y *Los males menores* (1993), una colección que le ha dado acceso al leonés al canon de la hiperbrevedad (Alonso *et al.*, 2016, p. 321). El autor acostumbra a agrupar obras de diferente factura pero con un espíritu común, así sucedió con *El árbol de los cuentos*, mencionado en Gutiérrez Ordóñez (2016, p. 317), que se formó gracias a la reunión de algunos de sus principales textos antes de que llegara su colección *Vicisitudes* (2017). Otro de los nombres vinculados a ese grupo fue Julio Llamazares (1955), quien ha sido un cultivador irregular del género. En dos manuales (Alonso *et al.*, 2016, p. 321 y en Gutiérrez Ordóñez *et al.*, 2016, p. 317), se destaca *En mitad de ninguna parte* (1995), una colección de sus relatos publicados en diferentes medios que actualmente ha sido superada por *Tanta pasión para nada* (2011).

Unido también por vínculos de amistad con estos escritores, José María Merino (1941) es el autor más citado en los manuales (siete repeticiones). En 1997 aparecía *Cincuenta cuentos y una fábula*, con lo que en aquel momento eran sus relatos completos, donde se podía encontrar uno de los libros destacados: *Cuentos del reino secreto* (Mateos Donaire *et al.*, 2016, p. 226). Su obra no estaba todavía cerrada, ya que ha seguido en activo con otros ejemplares como el citado en Lobato Morchón *et al.* (2016, p. 272), *La glorieta de los fugitivos* (2007), aunque años después han salido otras recopilaciones como la señalada por Gutiérrez Ordóñez (2016, p. 317): *Historia del otro lugar. Cuentos reunidos* (2004). El gallego ha sido un buen defensor de la brevedad, auspiciando proyectos como aquellas *Pequeñas resistencias* de Andrés Neuman (2002) o la antología *Cien años de cuentos* (1998), pero sobre todo ha destacado por el impulso e interés que le dedicó al género fantástico (Roas, 2016b), llegando a tratar la ciencia ficción con *Las puertas de lo posible: cuentos de pasado mañana* (2018).

La literatura fantástica, menos utilizada en los tiempos del realismo social, ha sido uno de los fenómenos que ha llamado la atención de la crítica a partir de los ochenta, sobre todo a partir de la aportación de Cristina Fernández Cubas (1945) y su libro *Mi hermana Elba* (Martín Nogales, 1994, p. 45 y Roas, 2016a, p. 25). Esta escritora, o mejor dicho, cuentista (puesto que su dedicación ha sido casi exclusiva), se ha ganado ser una de las más nombradas en los libros (cuatro repeticiones), no en balde *Mi hermana Elba* (1980) es destacado como un punto de inflexión en el tratamiento de lo fantástico (Martín

Nogales, 1994, p. 45 y Roas, 2016a, p. 25). Treinta y cinco años después consiguió con *La habitación de Nona* (2015) el Premio Nacional de Narrativa y el Premio de la Crítica. Muchos de los relatos de Juan José Millás (1946) también juegan con los límites de la ficción, la realidad y lo extraordinario. Suele ser habitual encontrar alguno de sus famosos *articuentos* en los manuales, sobre todo en relación con los textos argumentativos y los periodísticos, puesto que ponen en juego las fronteras entre la noticia y el relato, tomando el pulso de nuestra esperpéntica cotidianidad con un toque de humor e ironía.

En los ochenta ya destacaba Javier Marías (1951-2022), un creador de ingente obra, pero con una relación con el cuento muchas veces supeditada al encargo o así lo reconocía en el prólogo a *Cuando fui mortal* (1998, p. 10). Con los años, gracias a su intensa actividad literaria, presentó varias colecciones, como *Mientras ellas duermen* de 1995 (Alonso *et. al.*, 2016, p. 321 y Mateos Donaire *et al.*, 2016, p 226), y *Mala índole* de 1998 (Gutiérrez Ordóñez, 2016, p. 317). Una misma relación esporádica con el género es la que tiene Antonio Muñoz Molina (1956). El autor fue publicando en prensa diferentes relatos en los que se permitía acercarse a la fantasía o al relato policíaco. Con todos ellos compuso primero *Las otras vidas* (1988) y, un poco más adelante, *Nada del otro mundo* (1991), elegido por McGraw (Mateos Donaire *et al.*, 2016, p. 226).

Frente al éxito y la presencia mediática de algunos de estos escritores, el volumen de Santos Alonso recoge narradores menos conocidos: Eloy Tizón (1960), Hipólito G. Navarro (1961), Javier Sáez de Ibarra (1961), Ignacio Martínez de Pisón (1960) e Ignacio Vidal-Folch (1956). El primero se ha ganado un lugar en el canon gracias a *Velocidad de los jardines*, escogido en una encuesta realizada por la revista *Quimera* como “uno de los mejores libros de cuentos de la literatura española del siglo XX” (Valls y Martín, 2004). El relato que le da título, de inspiración autobiográfica, trata sobre la nostalgia de los años escolares. El segundo lo ha conseguido gracias a la perseverancia y la consistencia de sus doce colecciones de cuentos publicadas hasta la fecha y que fueron objeto de la antología *El pez volador* (2008), preparada por el mismo Sáez de Ibarra (1961), otra de las voces destacadas de estos años. Sobre las construcciones de Hipólito G. Navarro decía que son “redondas y sorpresa final como en el relato clásico, plenos de hallazgos lingüísticos, irreverentes, originalísimos, valientes en sus mezclas...” (Sáez de Ibarra, 2019, p. 42). Por último, *Noche sobre noche*, de Ignacio Vidal-Folch es el fruto de una selección de *Más lejos y más abajo* (1999), junto con otros textos entre los que podemos encontrar desde ciencia ficción, parodia social, realismo nostálgico, metaficción...

En los noventa surgió aquella pasajera *Generación X*, que tuvo cierto predicamento en el ámbito del cuento sobre todo a partir de la antología *Páginas amarillas*, dirigida por Sabas Martín (1997). Entre los involucrados que aparecen en los manuales se encontraban Juan Manuel de Prada (1970), quien con su libro iniciático, *El silencio del patinador* (1995), se abrió camino en el mundo literario y Juan Bonilla (1966), conocido con *El que apaga la luz* (1994) (VV.AA., 2016b, p. 228). La estética del realismo sucio tuvo sus defensores y detractores pero consiguió calar, por ejemplo, en la obra de Gonzalo Calcedo (1961). Sus *Apuntes del natural* (2002) eran presentados de la siguiente manera en su contraportada: “esboza, con el ritmo y el estilo del mejor Carver, un variado y magnífico conjunto de narraciones formadas en la perfecta unidad de un solo volumen”.

Fueron buenos años para la *juventud* pero, hoy en día, aquellos *nuevos nombres* se encuentran totalmente consagrados y forman parte de la primera línea de la narrativa actual. Habría que seguir valorando las aportaciones de los recientes cuentistas, ya que tan solo tres han nacido después de 1970. Como punto de partida se pueden tomar las últimas antologías y estudios realizados por Andrés Neuman (VV.AA. 2010a), Juan Gómez Bárcena (VV.AA., 2013a), Alberto Olmos (VV.AA., 2013b), Gemma Pellicer y Fernando Valls (VV.AA., 2010b) y Ángeles Encinar (VV.AA., 2014). Estas dos últimas obras son citadas en el libro de Santos Alonso (2016, pp. 320-321), que es donde se encuentra la relación más amplia de cuentistas y de rasgos.

En esta revisión haría falta también ampliar la relación de mujeres seleccionadas, ya que tan solo aparecen ocho de 34, es decir, un 23,5 %. Es indudable que durante estos años se incorporan al mundo de las letras un buen número de voces femeninas. En el caso del cuento, este auge estuvo apoyado por la proliferación de antologías protagonizadas por escritoras (Carrillo, 2001). En 1982 apareció la pionera colección *Doce relatos de mujeres* de Ymelda Navajo, a las que siguieron otras muchas, como por ejemplo *Madres e hijas* de Laura Freixas (1958), que significó tal éxito de ventas para Anagrama, como para repetir experiencia en *Cuentos de amigas* (2009). En el año 2010 Ángeles Encinar y Carmen Valcárcel publicaron *En breve. Cuentos de escritoras españolas* comprendiendo a las cuentistas desde 1975 al 2010. En aquellas colecciones destacaban los relatos de Lourdes Ortiz (1943), o de la zaragozana y académica Soledad Puértolas (1947). Los encargos de las obras colectivas han servido para impulsar la creación de narraciones breves, o al menos así lo admitía Almudena Grandes (1960-2021) en el prólogo a *Modelos de mujer* (1996, p. 6). Aunque la autora en general prefería la extensión de una novela, años después sintió que la brevedad era la forma apropiada para sus historias de *Estaciones de paso*, una interesante colección cuyos protagonistas se encuentran a punto de transitar a la vida adulta. Resulta curioso que entre las obras citadas en esas páginas aparezca *Ligeros libertinajes sabáticos* (1986), con el que Mercedes Abad (1961) ganó el conocido premio de literatura erótica “La sonrisa vertical” (Lobato Morchón *et al.*, 2016, p. 272). Junto a ese título también mencionan una de sus obras más recientes, *Amigos y fantasmas* (2004), que le valió el Premio Mario Vargas Llosa, donde se encontraban algunas piezas en la senda de lo fantástico. La autora ha continuado publicando de forma constante narraciones breves, entre las que destaca un divertido ejercicio de latrocinio literario, un guiño con el problemático plagio, denominado *Media docena de robos y un par de mentiras* (2009). Por último, las más recientes incorporaciones femeninas al cuento citadas han sido las elegidas en el libro de Santos Alonso: Berta Marsé (1969) y Mercedes Cebrián (1971).

Por otra parte, una de las realidades indudables durante estos años es la ruptura de las fronteras literarias, sobre todo con el otro lado del océano. Este hecho se pasa por alto en las páginas de los manuales por ese intento por mostrar una realidad ordenada por naciones. Así que, a pesar de que en nuestro territorio publican y se leen autores de origen hispanoamericano, tan solo aparece nombrado Andrés Neuman (1977). Este escritor, aunque de origen argentino, lleva desde los catorce años viviendo en España y sus antologías de cuentos y microrrelatos nacionales o hispanoamericanos son referencia indiscutible a lo largo de estas décadas. Del mismo modo, tampoco se puede ignorar que

muchos autores utilizan el catalán, el *euskera* o el gallego para dar forma a sus escritos, hecho que les dificulta entrar en el canon de estos manuales de literatura castellana, a pesar de que, en ocasiones, incluso traducen sus propias obras, o sacan a la vez sendas ediciones. Este es el caso de algunos ejemplos como Bernardo Atxaga (1951) y su conocida *Obabokoak* (1989) o Quim Monzó (1952) y sus *Ochenta y seis cuentos* (2001), que merecen unas líneas en el libro de SM (Lobato Morchón *et al.*, 2016, p. 272) y, por supuesto Manuel Rivas (1957), citado en cuatro ocasiones probablemente por el éxito que tuvo *¿Qué me quieres, amor?* (1996) (Lobato Morchón *et al.*, 2016, p. 272). Esta obra le valió el premio Nacional de Narrativa y, años después, fue llevada al cine por José Luis Cuerda en su famosa *La lengua de las mariposas* (1999).

3.3. Características y tendencias del cuento literario español a partir de la democracia en los manuales: oportunidades didácticas

Uno de los tópicos que se aprovecha para presentar el tema es que se trata de un género propicio para las primeras incursiones literarias antes de publicar una novela (Blecua, 2016, p. 374 y Mateos Donaire *et al.*, 2016, p. 226). Estas consideraciones tienen el peligro de difundir la idea de que su redacción es sencilla, cuando más bien requiere de cierta especialización y destreza, pero también transmiten positivamente la percepción de que puede ser abordado en cualquier momento de la trayectoria de un creador. Los manuales intentan proporcionar al estudiantado una visión clara y ordenada de las aportaciones de los autores seleccionados, sin embargo, hay pocos dedicados en exclusiva al género, más bien sus contribuciones son esporádicas, por lo que son difíciles de encajar en este propósito de descripción. Esta dedicación tan irregular al cuento permite llevar al aula la relación entre los creadores y su acceso al público, las exigencias de la carrera literaria, las oportunidades de los premios, los canales de distribución... Resulta relevante mostrar al alumnado que la literatura no es ajena al mercado y, en un caso tan económicamente delicado como el cuento, las dificultades para su difusión resultan esclarecedoras, de hecho en dos manuales se alude a la dependencia entre el género y la prensa (Gutiérrez Ordóñez, 2016, p. 317 y Fortuny *et al.*, 2016, p. 316) o las antologías (Alonso *et al.*, 2016, p. 321 y Berbel Rodríguez *et al.*, 2016, p. 228). Como se ha comentado, muchos de los narradores redactaron algunos de sus relatos para revistas culturales, publicaciones de congresos, especiales veraniegos, antologías de todo tipo... El cuento ha tenido en las páginas de estas colecciones un refugio ampliamente explotado durante las últimas décadas (Carrillo, 2001).

Después de cuarenta años de cuentos, la crítica todavía se encuentra desorientada en su definición más allá de su heterogeneidad (del Rey, 1999, p. 96 y Encinar, 2014, p. 31). José Luis Martín Nogales indicaba: “Esta gran variedad de registros narrativos es una característica definitoria del cuento español contemporáneo” (1994, p. 63). En los manuales se recoge esta propiedad (Mateos Donaire *et al.*, 2016, p. 226 y VV.AA., 2016b, p. 228) o bien se resume la situación con las siguientes palabras: “su temática se diversificará, desde el cuento fantástico, al de misterio y policíaco, pasando por el surrealista...” (Berbel Rodríguez *et al.*, 2016, p. 228). Únicamente en el volumen de Casals (Alonso *et al.*, 2016, p. 321) se alude al trabajo donde el mismo Martín Nogales

apuntaba cinco tendencias: el cuento fantástico, las nuevas formas del realismo que podían presentarse tanto a través del memorialismo, el intimismo o urbano, la tendencia experimentalista, los relatos de género y los relatos líricos, teóricos o dramáticos (1994, pp. 63-64)¹². En ninguno de los libros, probablemente por el omnipresente problema del espacio, se vinculan estas corrientes con los autores y obras que las pueden representar pero, indirectamente, entre los títulos que son recogidos se observa que se le está dando una mayor relevancia a lo fantástico. Como se ha dicho, tres de los más citados -José María Merino, Cristina Fernández Cubas, Luis Mateo Díez- lo cultivan. pero no son los únicos de los elegidos que le dedican una atención especial, también se encuentran Manuel Rivas, Juan Bonilla, Javier Tomeo, Mercedes Abad, Juan José Millás, Bernardo Atxaga, Quim Monzó, Antonio Muñoz Molina, Juan Eduardo Zúñiga (Bartolomé Porcar, 2019, p. 212). Entre ellos, claro está, hay diferentes grados de implicación pero, en total, son doce autores de 34, es decir, un 35,2%. Este dato quizá no sea suficientemente representativo, sin embargo, si se tiene en cuenta que entre todos computan 30 de las 65 alusiones a cuentistas, esto es, un 41,6%, queda claro el peso que se le da a este repertorio. No es de extrañar, ya que lo fantástico y el cuento van de la mano, tal y como señala David Roas: “parece que el género funciona mejor en la extensión breve” (2008, p. 14). Sería interesante explorar en las aulas esta conexión, puesto que ambos permiten trazar un hilo desde la producción tradicional y popular hasta la actualidad, los dos nacieron en la oralidad y se adaptaron a los beneficios de la escritura, un medio en el que se puede medir cada palabra para crear el clima perfecto y se fueron nutriendo de las tradiciones de los diferentes países.

Pero, por otro lado, en el corpus de textos también hay algunos relatos “urbanos, intimistas y psicológicos, en los que se abordan temas como la amistad, el cinismo, los lazos familiares, los asuntos matrimoniales, las relaciones de pareja, el amor, la muerte” (Alonso *et al.*, 2016, p. 320). Este repertorio permite trabajar, por ejemplo, un tema tan delicado como el terrorismo de ETA en *Los peces de la amargura* (2006) de Fernando Aramburu (Morato Morchín *et. al.*, 2016, p. 272). Los cuentistas tampoco permanecen ajenos a una preocupación general en narrativa: la Guerra Civil. Entre los abundantes libros sobre el conflicto destacó *Los girasoles ciegos* de Alberto Méndez (1941-2004), con el que recibió el Premio Nacional en 2005. Este libro es citado en la mayor parte de los manuales pero tan solo en una ocasión se alude a su naturaleza, fruto de la unión de piezas independientes pero con un eje temático (VV.AA., 2016a, p. 362). Este caso no es una excepción, conecta con una corriente fundamental en la literatura contemporánea que también merece la pena llevar a las aulas, la mezcla con otros géneros, que se manifiesta en la brevedad, por el fenómeno de la fusión de varios relatos bajo la denominación cada vez más difundida de *ciclo de cuentos* (VV.AA., 2014, p. 49). Dicha tendencia no podría entenderse sin el impulso del fragmentarismo que permitió la posmodernidad, un

¹² Una tipología que repitió unos años después con ligeras modificaciones: 1) Los cuentos de género: cuentos de terror, policíacos, eróticos, de ambientación histórica, de humor... 2) Géneros de cuento: teóricos, líricos, dramáticos... 3) Cuentos de la realidad en los que destaca una actitud memorialista diferente al realismo social. 4) Cuentos de la fantasía. José Romera Castillo recogía cuatro aspectos que recorrían toda la producción cuentística: 1) el predominio del realismo (a veces testimonial, o mezclado con otras formas narrativas); 2) el uso de un relato fantástico heterogéneo; 3) relato intimista y, por último 4) relatos metateóricos, líricos y dramáticos (Martín Nogales, 2001, p. 36).

fenómeno que tiene un abordaje irregular en estos volúmenes a pesar de su interés didáctico, ya que permite al alumnado preguntarse por su forma de entender el arte¹³.

4. CONCLUSIONES

Los manuales de segundo de Bachillerato para la asignatura de Lengua castellana y Literatura II fueron creados, según lo expuesto, para ajustarse a un proyecto de ley donde se priorizaba el conocimiento historiográfico de la Literatura. Esta orientación ha marcado notablemente los contenidos de sus páginas en relación con el tema del cuento literario español contemporáneo. Los párrafos redactados para la descripción de este periodo presentan al estudiantado un repertorio de autores y obras. Se ha mostrado que, con algunas excepciones, todavía no existe acuerdo a la hora de destacar a los cuentistas y obras sobresalientes aunque indirectamente se le está dando una mayor relevancia a los que se acercaron al género fantástico. Esta inestabilidad se debe, por supuesto, a que el canon todavía no está asentado y todavía merece una revisión tanto a la hora de recoger las voces jóvenes (se ha visto que los autores que reciben más atención son los nacidos a partir de 1940, siendo 1977 la fecha de nacimiento más reciente), como las aportaciones femeninas, así como por las llevadas a cabo en otras lenguas del territorio.

En los textos analizados también se comenta alguna cuestión relacionada con el mercado (la difusión en prensa o a través de antologías), pero además, se proporcionan algunos apuntes sobre sus principales tendencias y temáticas, aunque sigue muy difundido el difuso adjetivo *heterogéneo* para definir su naturaleza. Algunos de estos asuntos -el acceso a la carrera literaria, el fenómeno de lo fantástico, el reflejo de la actualidad, la hibridación genérica- ofrecen posibilidades didácticas relevantes para la formación literaria de nuestro alumnado. El cuento ha tenido una historia de renovación y tradición que se remonta a aquellos relatos al amor de la lumbre, pero también bebe de los referentes decimonónicos, de la aportación hispanoamericana, norteamericana... y sigue vigente aprovechando las redes. Su brevedad puede ser una fortaleza entre nuestro estudiantado. Actualmente nos encontramos en un momento de cambio, como se ha señalado arriba, el debate sobre la utilidad de los manuales sigue abierto y puede que deje mella en el futuro pero, de momento, el mercado del libro sigue en marcha. Dentro de poco tiempo las editoriales habrán publicado sus nuevas propuestas a partir de la nueva ley, habrán recogido de nuevo las recomendaciones de las universidades y se habrán adaptado a las nuevas corrientes y necesidades metodológicas del sistema educativo español. ¿Cómo se concretarán todas estas exigencias y, en qué medida, afectarán al tratamiento de un tema con tantas posibilidades? ¿Será una oportunidad para el género? Sirva el presente estudio como punto de partida para posteriores análisis.

¹³ La posmodernidad literaria tan solo es tratada en cuatro de los manuales: Mc Graw (Mateos Donaire *et al.*, p. 206), Bruño (Jiménez y Nicolás, 2016), Santillana (VV.AA., 2016a) y Vicens Vives (Escribano Alemán *et al.*, 2016, p. 306).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, S., López, A., Lumbreras, P. y Pérez, A. (2016). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato*. Casals.
- ANELE (2022). *Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (Anele)*. <http://anele.org/>.
- Bartolomé Porcar, C. (2019). *El cuento de las poéticas o las poéticas del cuento en España: La década de los noventa*. CSIC.
- Beas Miranda, M. y González García, E. (2019). Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto, *Historia da Educaçao*, 23. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80355>
- Berbel Rodríguez, J. J., Maldonado Palmero, G., del Pino Medina, I. y Sánchez Vázquez, M. E. (2016). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato (Somos link): Teoría*. Edelvives.
- Blecua, J. M. (coord.). (2016). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato*. SM.
- Boccuti, A. (2008). Fantástico y humorismo en la microficción argentina contemporánea: Raúl Brasca, Rosalba Campra, Ana María Shua, *Amoxcalli*, 1, 223-239.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bustamante Valbuena, L. (2012). *Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990-2011)*. Tesis doctoras. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1029>
- Calcedo, G. (2002) *Apuntes al natural*. Páginas de Espuma.
- Carrillo, N. (1997). *El cuento literario español en la década de los ochenta*. FIDESCU.
- Carrillo, N. (2001). Las antologías del cuento español en los noventa. En J. Romera Castillo y F. Gutiérrez Carbajo (Eds.), *El cuento en la década de los noventa* (pp. 47-66). Visor.
- Díez, L. M. (1988). Contar algo del cuento. *Ínsula*, 495, 22.
- Encinar, A. y Percival, A. (Eds.) (1993). *Cuento español contemporáneo*. Cátedra.
- Escolano, Agustín (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes, *Tendencias pedagógicas* 14, 169-179. <https://doi.org/10.15366/tp>
- Escribano Alemán, E., Esteso Moya, F. y Rodríguez Delgado, P. (2016). *LCLB2 Lengua Castellana y literatura*. Vicens Vives.
- Federación de Gremios de Editores de España (2022). *Directorio de miembros de gremios y asociaciones*. <https://www.federacioneditores.org/>
- Fortuny, J., Martín, S., López, M. y Ráfols, J. (2016). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato*. Teide.
- Fowler, A. (1979). Genre and the literary canon. *New literary history*, 11, 97-119.
- Fraile, M. (2000). *Cuentos de verdad*. M.P. Palomo Vázquez (Ed.). Cátedra.
- Fraile, M. (2004). *Escritura y verdad: cuentos completos*. A. Zapata (Ed. y prol.). Páginas de Espuma.
- García Galiano, A. (2004). *El fin de la sospecha: Calas significativas en narrativa española, 1993-2003*. Universidad de Málaga.
- García, C. J. (1995). *La invención del grupo leonés: estudios y entrevistas*. Júcar.

- González, J. y de Miguel, P. (Eds.) (1993). *Últimos narradores. Antología del relato breve español*. Hierbaola.
- González Romano, J. A. (Coord.) (2016). *Lengua castellana y Literatura II*, Algaida.
- Grandes, A. (1996). *Modelos de mujer*. Tusquets.
- Gutiérrez Ordóñez, S., Hernández García, J. y Serrano Serrano, J. (2016). *Lengua y literatura 2º Bachillerato (Aprender es crecer)*. Anaya.
- Hernández, G. y Cabrales, J. M. (2016). *Lengua castellana 2º Bachillerato*. SGEL.
- Jiménez García-Brazales, C. y Nicolás Vicioso, C. (2016). *Lengua y literatura 2º Bachillerato*, Bruño.
- Lobato Morchón, R. y Lahera Forteza, A. (2016). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato (Dual)*. Oxford.
- Mariás, J. (1998). *Cuando fui mortal*. Alfaguara.
- Martín Nogales, J. L. (1994). El cuento español actual. Autores y tendencias. *Lucanor*, 11, 43-67.
- Martín Nogales, J. L. (1996). De la novela al cuento, el reflejo de una quiebra. *Ínsula*, 589-590, 32-35.
- Martín Nogales, J. L. (2001). Tendencias del cuento español en los años noventa. En J. Romera Castillo y F. Gutiérrez Carbajo (Eds.), *El cuento en la década de los noventa*. (pp. 9-30). Visor.
- Martínez León, P. (2022a). La educación teatral en los libros de texto de lengua castellana y literatura en educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos*, 30, 211-233. <http://doi.org/10.18172/con.5153>
- Martínez León, P. (2022b). Poesía y género en Educación Secundaria: revisión teórica y análisis de manuales. *Revista Complutense de educación*, 33(1), 107-118. <https://doi.org/10.5209/rced.73814>
- Masoliver Ródenas, J. A. y Valls, F. (Eds.) (1998). *Los cuentos que cuentan*. Anagrama.
- Mateos Donaire, E., Espí Jimeno, L., González Gallego, B., Pantoja Rivero, J., del Río Luelmo, M. y Sales Dasí, E. (2016). *Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato (Smartbook)*. McGraw.
- Mendoza Fillola, A. (2002). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M. C. Hoyos Ragel et al. (Eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Grupo Editorial Universitario. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>
- Merino, J. M. (1998). *Cien años de cuentos: Antología del cuento español actual*. Alfaguara.
- Orden PCM/58/2022, de 2 de febrero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, en el curso 2021-2022. BOE 30, de 4 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/02/02/pcm58>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>

- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE 82, de 6 de junio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Roas, D. (2016a). El ángulo insólito: Cristina Fernández Cubas y lo fantástico. En D. Roas y A. Casas (Eds.), *La realidad oculta. Cuentos fantásticos españoles del siglo XX* (pp. 25-48). Menoscuarto.
- Roas, D. (2016b). La persistencia de lo cotidiano. Verosimilitud e incertidumbre fantástica en la narrativa breve de José María Merino, En D. Roas y A. Casas (Eds.), *La realidad oculta. Cuentos fantásticos españoles del siglo XX* (pp. 71-91). Menoscuarto.
- Roas, D. y Casas, A. (2008). Años de normalización (1980-2000). En D. Roas y A. Casas (Eds.), *La realidad oculta. Cuentos fantásticos españoles del siglo XX* (pp. 3-6). Menoscuarto.
- Rojo, V. (2004). De las antologías de minicuentos como instrumentos para la definición teórica. En F. Noguero Jiménez (Ed.), *Escritos disconformes: Nuevos modelos de lectura*. (pp. 131-6). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sáez de Ibarra, J. (2019). Hipólito G. Navarro. El rabioso deseo de vivir. *Quimera*, 425, 39-42
- Sánchez García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en Bachillerato. Las escritoras invisibles. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 43-53. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.03
- San Martín Alonso, A. y Peirats Chacón, J. (2017). Repensando la labor pedagógica en la escuela. Del libro de texto a los textos sin libros, *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 106, 39-46. http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/579
- Sanz Villanueva, S. (1991). El cuento de ayer a hoy. *Lucanor*, 6, 13-25.
- Tejeda, A. G. (2001). Entrevista a Enrique Vila-Matas, *Babab*, 6. https://www.babab.com/no06/enrique_vilamatas.htm
- Tusquets, E. (2009). *Carta a la madre y cuentos completos*. F. Valls (Ed.), Menoscuarto.
- Ulla Lorenzo, A. (2019). Sobre la aproximación a la obra dramática de Calderón de la Barca en la Educación Secundaria: del currículo al libro de texto. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 217-231. <https://doi.org/10.5209/dida.65949>
- Universidad de Castilla la Mancha (2021). Evaluación para el acceso a la Universidad. Lengua castellana y literatura. <https://www.uclm.es/perfiles/preuniversitario/orientadores/coordinacionmaterias>
- Universidad de Zaragoza (2020). Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad. Convocatoria de julio de 2020. Ejercicio de Lengua castellana y Literatura II. <https://academico.unizar.es/sites/academico.unizar.es/files/archivos/acceso/accespau/exame/20junio/lengu.pdf>
- Universidades Públicas de Andalucía (s.f.). Directrices y orientaciones generales para las pruebas de acceso y admisión a la Universidad. Curso: 2022/2023. Asignatura: Lengua castellana y Literatura II.

[https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoempresasyuniversidad/s
guit/examanes_anios_anteriores/selectividad/sel_2022-2023-
Orientaciones_lengua_castellana.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoempresasyuniversidad/s
guit/examanes_anios_anteriores/selectividad/sel_2022-2023-
Orientaciones_lengua_castellana.pdf)

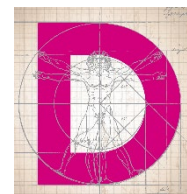
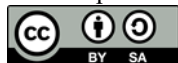
- Valls, F. (1991). El renacimiento del cuento en España (1975-1990). *Lucanor*, 6, 27-42.
- Valls, F. (Ed.) (1993). *Son cuentos. Antología del relato breve español: 1975-1995*. Espasa-Calpe.
- Valls, F. y Martín, R. (Coords.) (2004). Encuesta, *Quimera*, 242-243.
- VV.AA. (1997). *Páginas amarillas*. S. Martín (Ed.), Lengua de Trapo.
- VV.AA. (2002). *Pequeñas resistencias: antología del nuevo cuento español*. A. Neuman Galán (Ed. lit.) y J. M. Merino (Pról.). Páginas de Espuma.
- VV.AA. (2003). *Relato español actual*. R. Hernández Viveros (Ed. y pról.). Fondo de Cultura Económica.
- VV.AA. (2010a). *Pequeñas resistencias 5*. A. Neuman (Ed.). Páginas de Espuma.
- VV.AA. (2010b). *Siglo XXI. Los nuevos nombres del cuento español actual*. G. Pellicer, y F. Valls (Eds.). Menoscuarto.
- VV.AA. (2013a). *Bajo treinta. Antología de nueva narrativa española*. J. Gómez Bárcena (Ed.). Salto de página.
- VV.AA. (2013b). *Última temporada: nuevos narradores españoles 1980-1989*. A. Olmos (Ed.). Lengua de Trapo.
- VV.AA. (2014). *Cuento español actual (1992-2012)*. A. Encinar (Ed.). Cátedra.
- VV.AA. (2016a). *Lengua y literatura 2. Bachillerato*. Edebé.
- VV.AA. (2016b). *Lengua y Literatura. 2º Bachillerato (Serie Comenta)*. Santillana.

Digilec 9 (2022), pp. 310-312

Fecha de recepción: 07/12/2022

Fecha de aceptación: 16/12/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9397>



e-ISSN: 2386-6691

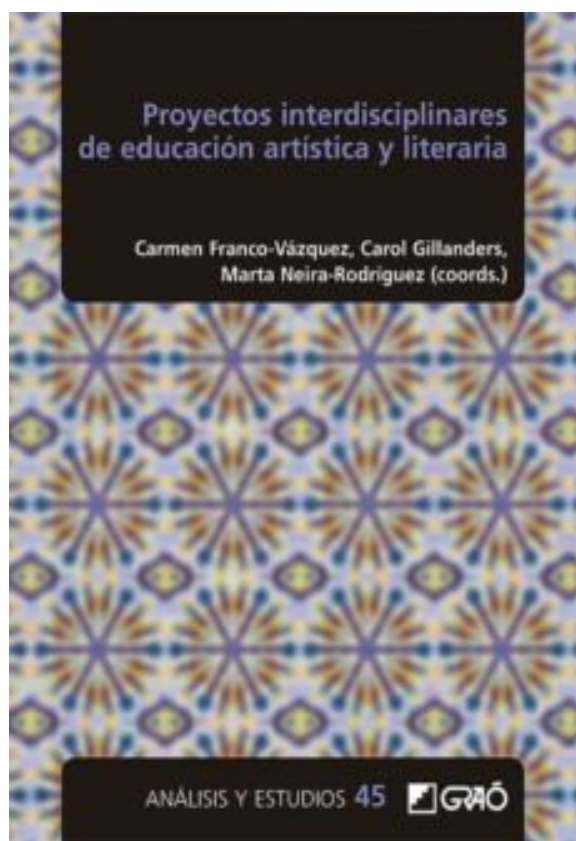
RESEÑA DE LIBRO: PROYECTOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LITERARIA

BOOK REVIEW: PROYECTOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LITERARIA

Rocío CHAO-FERNÁNDEZ*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6584-0049>



Coordinadoras:

Carmen Franco-Vázquez

Carol Gillanders

Marta Neira-Rodríguez

Editorial: Graó

Lugar de edición: Barcelona

Número de páginas: 179

Año: 2022

ISBN: 978-84-1941609-4

* Facultad de CC de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, 15008, A Coruña. Email: rocio.chao@udc.es

El libro que aquí se reseña es fruto del trabajo colaborativo entre docentes-investigadores pertenecientes, la gran mayoría, al grupo interdisciplinar de investigación LITER21. Reúne diferentes aportaciones de profesores preocupados por intentar mejorar la Educación Artística y por transformar las aulas explorando “nuevos modos de hacer, aprender y enseñar” (Moya-Mata y Peirats, 2019, p.115) en la búsqueda de una docencia abierta, dinámica y flexible (Medina y Vallejo, 2014).

Proyectos interdisciplinarios de educación artística y literaria, coordinado por Carmen Franco-Vázquez, Carol Gillanders y Marta Neira-Rodríguez, de la Universidad de Santiago de Compostela, aporta aire fresco a las enseñanzas artísticas, ya que, a lo largo de los diez capítulos que conforman la obra, los autores presentan diseños y proyectos interdisciplinarios implementados, que giran en torno a la escultura, la música, la pintura, el entorno, la literatura o el cine, en un intento de ofrecer ideas y pautas de aplicación innovadoras y exitosas.

En el primer capítulo, “Las sillas-cuento. Arte conceptual y alfabetización en educación infantil”, Guillermo Calviño-Santos e Isabel Vilariño Manteiga muestran una innovadora experiencia en la que buscan apoyar el proceso de alfabetización a través de instalaciones artísticas cimentada en las ideas puestas de manifiesto en la obra *One and Three Chairs* (1965) de Joseph Kosoth.

La siguiente aportación, titulada “(Re)conectar con el entorno desde la educación patrimonial”, de Belén Castro-Fernández y Pilar Rivero visibiliza tres proyectos que parten del entorno, en un intento de ofrecer una secuencia de trabajo que contribuya a la formación de una ciudadanía crítica.

En esta línea continúa el tercer capítulo “Exposición escondida: exposición para ojos expertos”, en el que Olalla Cortizas Varela comparte una propuesta en la que, partiendo de intervenciones artísticas en el espacio, el alumnado tendrá oportunidades para descubrir, crear y diseñar propuestas respetuosas con el entorno.

La cuarta contribución, “(Re)creando viejas historias en nuevos formatos: una propuesta artístico-literaria”, de Carmen Ferreira-Boo y Armando Requeixo, describe y presenta los resultados de una propuesta didáctica a través de la cual nos introducen en el mundo de los cuentos maravillosos clásicos, para posteriormente (re)crearlos reescribiendo los textos, elaborando un álbum ilustrado y concibiendo una constelación artístico-literaria.

“Arte, escultura y género” conforma el quinto capítulo, en el que se expone un proyecto destinado a la formación multidisciplinar del profesorado de educación infantil. Como indica su autora, Carmen-Franco-Vázquez, gira en torno a un poliedro con varias facetas y muchas aristas, en las que se entrelazan la escultura, la historia del arte, la conciencia medioambiental, y la visibilización de la mujer artista.

En el sexto capítulo “Proyectar escenarios de acción. Hacia una creatividad compartida”, sus autores, Estella L. Freire, Salvador Cidrás y Vicente Blanco evidencian diversas opciones a la “pasividad metodológica” a partir de la autoconstrucción de un aprendizaje activo mediante la exploración y transformación de espacios y estructuras, experimentando con diversos materiales.

La siguiente contribución, “Romper moldes desde la escuela: mujeres creadoras como eje vertebrador del trabajo por proyectos”, de Rocío García-Pedreira ofrece orientaciones metodológicas y ejemplos concretos para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios centrados en la creación literaria y filmica desarrollada por mujeres.

“Música y desarrollo sostenible: tejiendo redes en el aula” constituye la octava aportación, en la que los autores aportan ideas para diseñar microproyectos partiendo de la música como punto de unión con temáticas transversales, como el desarrollo sostenible o la concienciación medioambiental, además de aportar ejemplos de experiencias susceptibles de ser extrapolables a diversos contextos.

Llegando a la recta final, encontramos el noveno capítulo, “Cocineros de cuentos. Escribir e ilustrar para el fomento de la creatividad” en el que se describe un proyecto que gira en torno a la creación, tanto artística como literaria, desarrollado con alumnado de educación primaria y alumnado universitario.

Como colofón, Cristina Trigo presenta “Aproximaciones al entorno a través de la educación artística o ArtEducación” en el que reivindica la necesidad de que la escuela facilite instrumentos de reflexión, a la vez que herramientas para revertir la situación insostenible en la que se encuentra el planeta. Para ello, muestra diversos proyectos que parten del taller de recorrido como metodología para el cambio.

En definitiva, este libro presenta una serie de aportaciones que pretenden dignificar y ensalzar los proyectos interdisciplinarios artísticos y literarios, a la vez que aporta recursos necesarios para enfocar el trabajo del aula desde una perspectiva activa y participativa en aras de conseguir la motivación del alumnado. Por otro lado, se trata de un libro que va más allá de la enseñanza artística, por lo que, debido a que los aportes didácticos presentados pueden adaptarse a cualquier realidad, es recomendable para docentes de cualquier área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

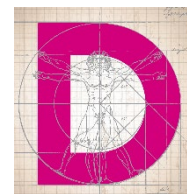
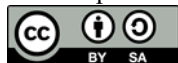
- Medina, Á. y Vallejo, A. (2014). Los proyectos de trabajo. Hacer realidad los deseos investigando y creando respuestas. *Aula de Infantil*, 74, 11-13.
- Moya-Mata, I. y Peirats, J. (2019). Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión. *REIDOCREA*, 8(2), 115-130. <http://www.ugr.es/~reidocrea/8.2-9.pdf>

Digilec 9 (2022), pp. 313-316

Fecha de recepción: 12/12/2022

Fecha de aceptación: 16/12/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9424>



e-ISSN: 2386-6691

**BOOK REVIEW: LA HOJA VERDE DE LA LENGUA. POESÍA
ANGLOIRLANDESA CONTEMPORÁNEA**

**RESEÑA DE LIBRO: LA HOJA VERDE DE LA LENGUA. POESÍA
ANGLOIRLANDESA CONTEMPORÁNEA**

Vanessa SOUTO LORENZO*

IES Saturnino Montojo (Ferrol, A Coruña)



Coordinator: Mario Murgia

Printing Press: Comité Editorial de la
Facultad de Filosofía y Letras de la
UNAM

Place of publication: México

Pages: 397

Year: 2021

ISBN: 9786073050678

Link to e-book:

https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jsp/ui/bitstream/FFYL_UNAM/6302/1/La%20hoja%20verde%20de%20la%20lengua%20-%20EIPE.pdf

* Email: vanessaslorenzo@edu.xunta.gal

During the beginning of the 20th century, Ireland began suffering the consequences of an unstable political scenario: on the one hand, it had just become partially independent from British rule, and, on the other hand, the two World Wars aggravated and hindered the already difficult situation Ireland was going through. With such a delicate panorama, the literary sphere went into the shade, and Irish poetry became gradually and inevitably silent. Furthermore, this literary situation was intensified by the death of two of the great figures of all times of Irish literature: William Butler Yeats in 1939 and, two years later, James Joyce. Nevertheless, Ireland has always been a nation characterised by having a magnificent and ancient literary tradition and being one of the most important literary spotlights. Thus, it is not surprising that this dark literary creative block began to lighten up in the second half of the 20th century. What is more, the second part of the past century was marked by a whole new production of poetic pieces full of innovative and versatile features, never seen before. This emergence can be seen as a consequence of the independence of Ireland feeling as a self-assured country and with its own structure.

It is in *La hoja verde de la lengua. Poesía angloirlandesa contemporánea*, coordinated by Professor Mario Murgia from the National Autonomous University of Mexico, where this new production of the second half of the 20th century and beginning of the 21st century can be highly regarded. A literary production characterised for being particularly dynamic and vigorous. The main aim of this book is to pay tribute, and give voice and recognition, to the most outstanding poets who represent the Irish verse of modern and contemporary times. In order to do this, many academics, writers and critics across the globe have given different aesthetic and theoretical approaches to the above-mentioned works, while providing several analysis, interpretations and readings of contemporary Irish poetry. The result is an extraordinary and unique book, fruit of the exceptional work and collaboration of scholars, who share the same passion towards Irish poetry—a poetic production marked by the unforgettable history of the country—which still lives among the Irish and those in the diaspora.

La hoja verde de la lengua, written in Spanish, is divided into four main sections, three of them comprise diverse essays and one with additional activities. The first three sections are titled: Panoramas, Entre poetas / entre poemas and Dos poemas, un diálogo y un testimonio. Panoramas has a total of five essays, which reflect upon the most common topics in contemporary Irish poetry. The first essay, written by Mario Murgia, is entitled “Irlanda Y México: una breve cartografía poética”. This essay explores the symbolic similarity between maps and poems, as the way for individuals to search and find their own self and space in the world. To illustrate this, Murgia has chosen the works of Eavan Boland and Alberto Blanco which, despite being dissimilar, share the vision of maps as poetic objects. The second and third essays from this volume have the female figure as the main protagonist. Through an ecofeminist and ecocritical approach, Manuela Palacios González discusses in her essay “Imaginarios animales de las poetas irlandesas actuales: una aproximación ecocrítica” different poetic pieces by women authors. All these poetic pieces have two aspects in common: first, the connection between women and animality and, second, the sea as the escape route for oppression and lack of freedom. The third essay, with the figure of the woman as the main focus of attention, is “Mother, baby, home: trauma y silencio en la poesía irlandesa contemporánea”. Marcos Hernández

González begins exposing the poetic approach towards the traumatic and shameful events that occurred in the Mother and Baby Homes between 1935 and 1945 in Ireland. Then, Hernández González moves on taking three female poetic voices as examples to explore the capacity of their poems to express the most inner and profound feelings. The last two essays refer to past centuries which determined Irish poetry. The fourth essay called “La Gran Armada de 1588 en la poesía angloirlandesa” by José Ruiz Más shows the reader how this historical event, which has always been seen as an unforgettable and victorious event for the British, has been received by the Irish throughout the decades in a completely different manner. With the aid of selected extracts from Irish poetry, the reader can feel the same sympathy and solidarity towards the Spaniards who, one day, departed from Lisbon without imagining the tragic series of events that were about to unfold. Finally, in the last essay of this section entitled “Ciaran Carson y Seamus Heaney: traducir la Edad Media”, writer Raúl Ariza provides a critical panorama of the two epic poems, *Beowulf* and *Táin Bó Cúailnge*, translated by the authors mentioned in the title of the essay, respectively.

Entre poetas / entre poemas gives name to section number three of this book, the most extensive one, with a total of seven essays. Each one focuses on modern and contemporary authors, highlighting their literary contributions. The first essay, written by Gabriel Linares González and entitled “Un relámpago en un cielo claro: poesía y devenir en *Anything Can Happen* de Seamus Heaney”, points out several analogies between three works, which share the same uncertainty towards the historical course: *Anything Can Happen* by Heaney, *Odes* by Horace, and *Leda and the Swan* by W. B. Yeats. The Nobel laureate Yeats also has his place in the following essay of this volume. Nadia López-Peláez Akalay and Beatriz Valverde in “Lo sobrenatural y su simbología en W. B. Yeats, Paula Meehan y Van Morrison” have established, from an ecofeminist perspective, a connection between these three authors in terms of the representation of the natural and supernatural with the social concept of feminism. The following two essays put the poetry written by three contemporary Irish women —Eavan Boland, Paula Meehan and Medbh McGuckian— in the centre of attention. First, in “[A]n intricate orbit about her: poética y autorreflexividad en Boland, Meehan y McGuckian” Julieta Flores Jurado analyses how the above-mentioned female authors contemplate the creation of plastic objects as an analogy of their own artistic methods. In the other essay, Professor María Jesús Lorenzo-Modia chooses McGuckian as the protagonist of her essay “La traducción de la poesía de significados crípticos”. Lorenzo-Modia reflects upon the different external factors which led to a lack of translation of McGuckians' works into Spanish or Galician and provides a thorough analysis of the author's poetic praxis. The last three essays pay attention to four emblematic Irish figures of recent times. David Pruneda Senties, in “Among the bathtubs: la poética del inventario de Derek Mahon”, deals with the functioning and refunctioning of objects through time, space and through utilitarian and affective relations in Derek Mahons' works. Essay number six, by David M. Clark Mitchell, entitled “Syzygy: la poesía de Trevor Joyce”, provides an analysis of how Trevor Joyce's style, characterised by being highly experimental and playing with duality, is present throughout his literary career in his works. Lastly, the seventh essay, which puts an end to the section Entre poetas / Entre poemas, corresponds to Dylan Brennan with his essay

“Vidas infinitas: una exploración de la lírica efrástica en *Still Life* de Ciaran Carson y en *If All the World and Love Were Young* de Stephen Sexton”. Brennan, as it can be foreseen in the title of his essay, explores the relationship between poetry and other artistic forms in Ciaran Carson and Stephen Sexton, finding several points in common between these two touching works that teach readers about art and letters.

The title of section three already gives the reader a hint of what it will comprise: Dos poemas, un diálogo y un testimonio. The first two poems, which the title refers to, were created especially for this e-book: *Pascal* by Moya Cannon and *Dunnock* by Adam Crothers. Both poems are accompanied by their own translation, the former by Juan Carlos Calvillo and the latter by Elisa Díaz Castelo together with Mario Murgia. To complete the first two pieces a note can be found in each of them reflecting upon the translation process and the poetic style of each author. The third piece of section three has the shape of an interview. With carefully selected questions, Rebecca Hodgson invites us to explore and learn about the literary production of one of the most representative female figures of contemporary Irish poetry and award-winning poet, Annemarie Ní Churreáin. Finally, the last work of this section belongs to Adam Wyeth, another award-winning poet who is also a playwright and essayist. In this essay Wyeth reflects upon his creative process and delves into *About:blank*, his latest work characterised by creatively combining prose, verse, monologue and drama all in the same book.

Section four of the book is the one which provides this e-book with the most innovative and unique features. It is in this section where additional activities can be found in order to further work and deepen on each of the essays recollected in this collection. These activities invite the reader to go one step further and reflect upon their reading. In addition, visual interactive material and a list of recommended readings for each essay can also be found if further research on the different topics is desired.

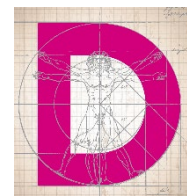
All in all, even though Irish poetry seemed to be diminishing during the rough times of Ireland in the 20th century, its strength and authenticity allowed it to emerge from the dark in ways that only the most unfavourable conditions in history can account for. Should one have to mention any weak point of this e-book, two aspects could be pointed out. First, the subtitle includes the nowadays controversial term Anglo-Irish. Second, it would have been helpful to include the names of the authors in the Table of Contents. However, *La hoja verde de la lengua* has contributed to create, with each page, a virtual forest of knowledge by means of all the remarkable essays it contains. Each and every one of them have analysed contemporary Irish poetry in order to give its main figures the place they deserve. Furthermore, its electronic open-access format has made this virtual forest much more appealing by providing the reader with interactive content in the form of resources such as links to videos or QR codes to scan and make the path more gratifying and enjoyable. Together this collection creates a unique hymn to Ireland, to the Irish and to all those who feel part of the green nation...the nation that always emerges from the ashes.

Digilec 9 (2022), pp. 317-319

Fecha de recepción: 12/12/2022

Fecha de aceptación: 16/12/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9429>



e-ISSN: 2386-6691

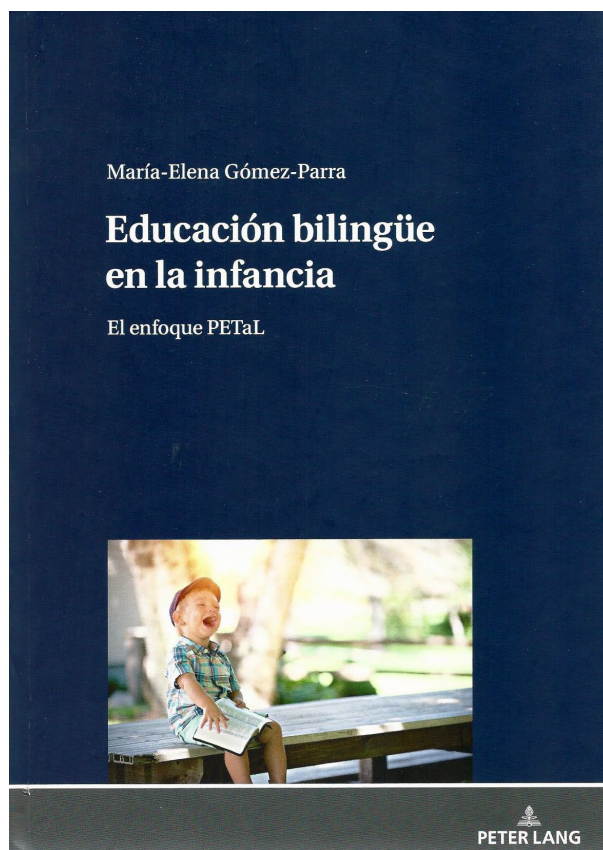
RESEÑA DE LIBRO: EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA INFANCIA. EL ENFOQUE PETAL

BOOK REVIEW: EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA INFANCIA. EL ENFOQUE PETAL

Pilar COUTO-CANTERO*

Universidad de A Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7198-6514>



Autora: Elena Gómez-Parra

Editorial: Peter Lang

Lugar de edición: Berlín

Número de páginas: 224

Año: 2021

ISBN: 978-3-631-74639-4

* Facultad de CC de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, 15008, A Coruña. Email: pilar.couto@udc.es

El libro *Educación Bilingüe en la Infancia. El enfoque PETaL* publicado en el año 2021 por la catedrática Elena Gómez-Parra de la Universidad de Córdoba constituye un elemento indispensable para cualquier persona que se plantee investigar sobre temas tan importantes como la educación, las lenguas, las culturas, la identidad y la infancia. De acuerdo con los parámetros de la UNESCO (2012) el lenguaje está en el centro de la actividad humana, la auto-expresión y la identidad. Unida al lenguaje está indiscutiblemente la cultura que rodea a cada comunidad y cada comunidad posee unos valores identitarios que la definen como algo único y diferente. Por tanto, ese lenguaje, esa cultura y esa identidad propia inherente a todo ser humano deben ser inculcadas desde edades tempranas poniendo el enfoque educativo, sin lugar a dudas, en la etapa de la infancia. De ahí la relevancia de este libro, que sale a la luz para poner en valor la base de los pilares de la sociedad del siglo XXI en lo que a educación y lenguas se refiere.

En cuanto al formato, conviene indicar que se trata de una edición muy bien cuidada por la autora en la que no falta detalle. Desde el prefacio, prólogo, índice, etc. hasta el índice de figuras y tablas se observa la esmerada estructuración del volumen en el que no faltan las figuras en color y las referencias perfectamente seleccionadas y revisadas para que no haya ni una errata de edición. Edición, por cierto, a cargo de la prestigiosa editorial Peter Lang diferenciada por su calidad, excelencia y rigor en el proceso de revisión por pares e indexada en el primer cuartil de las editoriales de prestigio en las ramas de Educación y de Ciencias Sociales.

Por lo que respecta al contenido, este valioso volumen se estructura en dos apartados o bloques claramente diferenciados. El primer bloque se centra en establecer un marco teórico y los conceptos fundamentales de: bilingüismo, la educación bilingüe o el *translanguaging* ya desde el primer capítulo. El segundo capítulo contextualiza el concepto de Educación Infantil y su relación con la adquisición de lenguas en edades tempranas. De este modo, su autora da paso al tercer capítulo donde profundiza en los factores clave para el aprendizaje de una segunda lengua haciendo un recorrido por las más conocidas teorías de aprendizaje de segundas lenguas. Se cierra este primer bloque con el capítulo cuarto, en el que se ahonda en la disciplina de la Lingüística y en la historia de los métodos de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua haciendo un exhaustivo recorrido desde el más tradicional método de traducción de la gramática, hasta los últimos enfoques basados en el contenido.

El segundo bloque propone, según su autora, un nuevo enfoque basado fundamentalmente en la educación bilingüe e intercultural y centrado en la etapa de Educación Infantil. El término para este enfoque acuñado por la Dra. Gómez-Parra como: “Enfoque PETaL” se sustenta tal y como ella misma indica en dos pilares fundamentales. Por un lado, el Máster Erasmus Mundus *Play, Education, Toys and Languages* financiado por la Comisión Europea y dirigido por ella misma y, por otra parte, el proyecto de investigación *Facing Bilinguals* co-dirigido también por la autora de este volumen y financiado por el Ministerio de Industria, Economía y Competitividad del Gobierno de España. De este modo, el capítulo cinco nos proporciona la Fase 1 del enfoque PETaL planteando los fundamentos teóricos del mismo. Con el capítulo seis, damos paso a la Fase 2, en la que se adapta y planifica dicho enfoque en un contexto enriquecido con

instrumentos, materiales recursos y lugares de interacción. Asimismo, se produce la transferencia y alternancia de códigos e incluso se incluye el concepto de *mindfulness* y sus aplicaciones pedagógicas como parte de las técnicas empleadas en el enfoque PETaL. El capítulo siete, se centra en la Fase 3, que revisa los tipos de evaluación en la etapa de Infantil más tradicionales, para pasar a proporcionar una propuesta alternativa con nuevos instrumentos de evaluación tal y como se conciben según dicho enfoque. Por último, se cierra este volumen con el capítulo ocho, que culmina con la Fase 4, dedicada a la formación del profesorado para el enfoque PETaL. Esta formación del profesorado de Infantil tan necesaria se lleva a cabo desde el Máster Erasmus Mundus de excelencia PETaL EMJMD que ha sido diseñado en palabras de la propia autora: “para satisfacer las exigencias formativas de un profesorado internacional que debe ser, igualmente, de excelencia” (p.181). Con la formación del profesorado en la etapa de Infantil por medio de este máster europeo de calidad y excelencia se cierra el círculo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los ciudadanos del siglo XXI.

Para terminar, me queda, por tanto, concluir esta reseña recomendando encarecidamente la lectura de este libro a todo aquel lector interesado en investigar sobre temas tan importantes como la educación, las lenguas, las culturas, la identidad y la infancia. Y como dice uno de mis queridos colegas: ¡que guste e ilustre!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

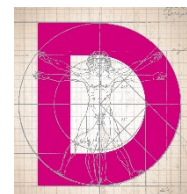
- UNESCO, (2012). *Languages Matters for the Millenium Development Goals*. UNESCO Publishing.
- Gómez-Parra, M. E. (2021). *Educación Bilingüe en la Infancia. El enfoque PETaL*. Peter Lang.

Digilec 9 (2022), pp. 320-323

Fecha de recepción: 07/12/2022

Fecha de aceptación: 16/12/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9415>

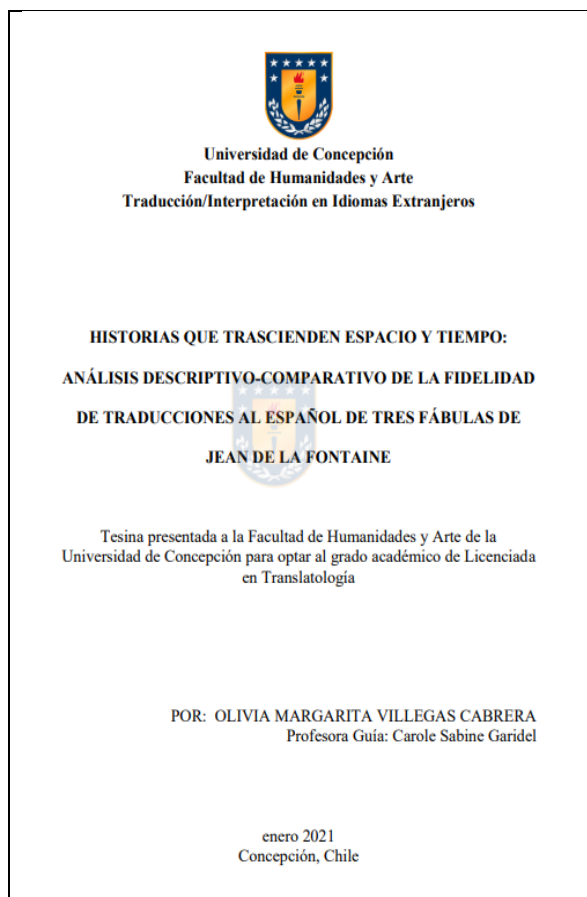


e-ISSN: 2386-6691

RESEÑA: HISTORIAS QUE TRASCIENDEN ESPACIO Y TIEMPO: ANÁLISIS DESCRIPTIVO-COMPARATIVO DE LA FIDELIDAD DE TRADUCCIONES AL ESPAÑOL DE TRES FÁBULAS DE JEAN DE LA FONTAINE

REVIEW: HISTORIAS QUE TRASCIENDEN ESPACIO Y TIEMPO: ANÁLISIS DESCRIPTIVO-COMPARATIVO DE LA FIDELIDAD DE TRADUCCIONES AL ESPAÑOL DE TRES FÁBULAS DE JEAN DE LA FONTAINE

Francisco TORRES MONREAL
Universidad de Murcia



Autora: Olivia Margarita Villegas Cabrera

Tutora: Carole Sabine Garidel

Tesina para optar al grado académico de Licenciada en Translatología.

Editorial: Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Idiomas Extranjeros. Universidad de Concepción.

Lugar de edición: Concepción. Chile

Número de páginas: 160

Año: 2021

Enlace:
<http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/6536>

El estudio que reseño en este número ha sido presentado como Tesina de traducción en la universidad de Valparaíso. Como es habitual en estos trabajos universitarios, Villegas dedica una serie de epígrafes iniciales, que podríamos calificar de introductorios al tema, en a consideraciones sobre la fábula, su origen en los antiguos y la aportación de La Fontaine al género; su concepto sobre la traducción literaria y, evidentemente, dentro de la traducción literaria a la traducción de la poesía, género que requiere una mayor orientación –empleo este término de U. Eco-, y mayores destrezas por demandar una serie de componentes específicos. Tras pasar revista a diferentes criterios sobre lo específico de la traducción poética, Villegas se centra en el criterio de fidelidad, que comprende una doble finalidad: de formas y de contenidos. En estas páginas primeras, escritas con claridad y sencillez, Villegas nos ofrece una síntesis acertada de los criterios con los que va a abordar el estudio comparativo de varias traducciones de tres fábulas de La Fontaine. Son estas: “Le corbeau et le renard”, “Le lion et le rat”, “Le lièvre et la tortue”. Son los traductores y las fechas de las versiones seleccionadas: Bernardo M^a de la Calzada, 1787; Lorenzo Elizaga, mejicano, 1883; Teodoro Llorente Olivares, 1951; Juan y José Bergua, 1966; Alfredo Rodríguez López-Vázquez, 2016.

Se entiende que, dentro de la poesía, la fábula ha de merecer un capítulo aparte que marque sus diferencias con otros subgéneros poéticos. Como lo supone la poesía satírica o épica. Quizá por dar cabida la fábula, en una dosis no desdeñable, al humor y a la ironía, recursos, particularmente el segundo, que Rilke aconsejaba utilizar en la lírica con mesura y suma precaución (en la lírica subjetiva, no en la fábula, deberíamos precisar). Villegas insiste en otra característica peculiar de la fabulística: la de de hacer confluír en su discurso una tipología textual variada: narración, diálogos y argumentaciones. La fábula podría conceptuarse, según esto, como un poema narrativo, dramático y didáctico. Por ello, aunque subgénero se ha venido definiendo como un relato narrativo, también es posible un enfoque semiodramático del mismo, por andar muy próximo, en muchas ocasiones, del teatro breve o del que de un tiempo a esta parte se viene llamando con el término de microteatro. Es decir, de subgéneros que no tendrían su espacio en la lírica pura o, para entendernos, en la poesía del yo (Baudelaire, un maestro en estos temas, al que muchos siguen, abomina de la poesía narrativa –épica-, didáctica y filosófica-. Villegas se atiene, acertadamente, a la definición de fábula de Miquel y París: “pequeña composición ejemplificada en verso o en prosa cuyos protagonistas son generalmente animales y con una moraleja final o alguna enseñanza que se desprende de la historia, con diálogos y descripciones breves y un tono festivo o burlón. En general, el autor suele tomar partido por un personaje o ridiculizar a otro”.

Dicho esto, la fábula se ha conceptualizado como poesía, entre otras razones, por adoptar las componentes formales de este género, especialmente las que conciernen a su forma versificada. Y aquí está la gran pregunta: ¿debe el traductor salvar la forma original, es decir, debe trasladar esa forma y los elementos que la componen a la lengua de llegada o meta? Se detiene nuestra investigadora en lo formal, pues da por sentado que, como en cualquier otro tipo de texto, el traductor ha de ser fiel al contenido original. Lo primero que se ha de salvar dentro de la componente formal es el metro o cómputo silábico pues, en la versificación tradicional, la reiteración o alternancia de medidas se

constituye, por efecto de sus retornos, en un factor rítmico. Villegas, consciente de este fenómeno, nos habla de las medidas de los versos en francés y en castellano. Y se da en esto un hecho curioso que, en mi opinión, hace perfectamente posible el traslado de las medidas francesas a las españolas. Es cierto que el francés es un idioma más corto que el castellano, lo cual debería en principio ser un obstáculo a la hora de hacer entrar el contenido del verso francés en su semejante castellano. Afortunadamente, frente a la acentuación aguda en los finales franceses (en el verso o en el hemistiquio) el castellano dispone de una acentuación llana, esdrújula, aguda, lo que hace que los versos castellanos sean más largos en un 80% de los casos. Por centrarnos en el alejandrino –primer verso definidor de la lírica francesa –por lo demás abundante en *La Fontaine*-, las 6 sílabas del hemistiquio francés se convierten en 7 en el hemistiquio castellano cuando acaba en llana, y en 8 si acaba en esdrújula; solo la aguda castellana, como en francés, requiere una traducción en 6, pero el número de finales agudos en castellano es casi irrelevante. Menor consideración nos merece la distribución estrófica y los distintos versos que *La Fontaine* utiliza en muchas fábulas, aspectos que también trata Villegas con plena solvencia y claridad.

Esto en cuanto a las medidas. Pero ¿qué hacer cuando el traductor, además de ser fiel a las medidas se atreve con la rima? En la actualidad, la casi totalidad de los traductores de la que he llamado lírica pura no hacen caso de la rima. Sencillamente, la ignoran. Traducir las medidas junto con las rimas supone una dificultad añadida que puede ir en detrimento de la fidelidad al contenido. Curiosamente, de las traducciones escogidas por Villegas, tres de ellas se atreven con la rima. Un acierto, en mi opinión. ¡Bravo! Porque la rima, en las fábulas, se convierte en un recurso de gran efectividad justo por resaltar con él el hilo de divertida narración que constituye buen número de estos poemas. El hecho de que el hombre, con gran frecuencia, sea desplazado de la escena en la fabulística, dejando que la ocupen astutamente los animales, sobre los que cargar los defectos y virtudes de los humanos, hace que los lectores adoptemos, frente a estos textos, una actitud de solapada o abierta crítica y humor. Por ello, privar a las traducciones de las fábulas de la rima resulta una opción tan negativa como privarla de los elementos que fundamentan el humor. Incluso opino que supone una debilitación semántica. Curioso que sea la fábula el subgénero poético que mejor confirma –contra lo que en principio podría suponerse- la indisolubilidad del significante y el significado. En el capítulo 7, Villegas, tras las consideraciones que atañen a la prosodia y la fonética, se centra en el análisis de los elementos lingüísticos textuales. En este epígrafe analiza la comparación de los tiempos verbales (7.31.), de los campos léxicos (7.3.2.) y de las figuras literarias (entre las más relevantes y frecuentes en las fábulas cita la personificación, la comparación, la antítesis, la acumulación...). También en estos epígrafes el análisis es el correcto y las desviaciones de los distintos traductores quedan de manifiesto de forma inapelable.

Tras la lectura de los diferentes análisis, este estudio nos ofrece una serie de cuadros que nos hacen visualizar con facilidad y eficacia el contraste de las distintas traducciones entre sí y de cada una de ellas con el original. Siempre agradecerá el lector la labor de síntesis aportada por estos cuadros y gráficos. Para finalizar, diré que el texto de Villegas me parece claro y pertinente en aquellos puntos que somete a su consideración. Se trata

de algunos de los puntos fundamentales –entre otros muchos posibles- tanto para entender el lenguaje de los originales –por los que evidentemente ha de empezar el crítico y el traductor- como para dar cuenta de la fidelidad -esa es su meta- de las diferentes versiones. La claridad que aporta la exposición de Villegas casi haría innecesaria la valoración de las traducciones. Cantan por sí mismas. No obstante, Villegas sí ofrece sus valoraciones cuando lo cree oportuno. Valoraciones como la que transcribo, a título de ejemplo, son frecuentes en esta tesina: “... se podría decir que Calzada y Llorente, al cambiar información, no serían cabalmente fieles a los espíritus correspondientes, porque no estarían transmitiendo únicamente lo que ha dicho el autor de la obra original” ... O una conclusión que se desprende de sus páginas, indicando que la versión de Rodríguez López-Vázquez es la más fiel en casi todos los elementos analizados a lo largo de la tesina, concluyendo igualmente sobre su mayor fidelidad. De entre las conclusiones de la investigadora extraigo la constatación sobre la mayor fidelidad de las últimas traducciones, tanto de las fábulas como de otros discursos poéticos. En mi opinión, este hecho es debido no solo a la aparición de especialidades de traducción e interpretación en muchas facultades hispanas y españolas, con el consiguiente auge que han ido adquiriendo los estudios teóricos y prácticos sobre la traducción, sino, y también, a una mayor exigencia editorial y al reconocimiento de la labor del traductor de un tiempo a esta parte.