

INFORMACIÓN

- PVP 20€
- WEB www.miriadahispanica.com
- EDITORES Agustín Reyes-Torres y
J. Enrique Peláez Malagón
University of Virginia-Hispanic Studies Program
Calle Ramón Gordillo 4. 46010 Valencia, España.
- EDITORIAL Devenir / Juan Pastor
Apartado de correos número 5
28991 Torrejón de la Calzada (Madrid)
Correo electrónico: pastorj@telefonica.net
Web: <http://www.devenir.es/>
- ISSN 2171-5718
- DEPÓSITO LEGAL S. 533-2010
- LUGAR DE EDICIÓN Valencia
- PERIODICIDAD Semestral
- DISEÑO José Ramón Ballesteros de Diego
- DISEÑO DE CUBIERTA José Ramón Ballesteros de Diego, tomando como base el
diseño de cubierta para el número 1 de la revista, reali-
zado por Eduardo Monge, sobre el mapa de América de
Diego Gutiérrez en el año 1562
- PRODUCCIÓN Y
ADMINISTRACIÓN Enrique Celma Marín
- AVISO LEGAL *Se permite la reproducción parcial de los contenidos para
uso didáctico siempre que se cite la procedencia de los
mismos.*



SUMARIO

PRÓLOGO	5
INTRODUCCIÓN	7
CRÉDITOS	11
PRÓXIMO CALL FOR PAPERS	13

Planteamientos ecológicos para la
metodología del español como L2 17
Manel Lacorte, University of Maryland

El espacio de la cultura 33
Elena Merino, Universitat Pompeu Fabra
Daniel Cassany, Universitat Pompeu Fabra

Comunicación y pensamiento verbal
en la enseñanza de la gramática: un
enfoque conceptual 53
Eduardo Negueruela-Azarola, University of Miami

La literatura en el aula: maestros y
métodos 71
Patrocinio Ríos Sánchez, Emérito. Middlebury College (Madrid)

Nuevos espacios pedagógicos:
enseñanza por contenidos y español
para las profesiones 103
Carol A. Klee, University of Minnesota

Las discapacidades específicas del
aprendizaje en las clases de idiomas
extranjeros 115
Roberta Z. Lavine, University of Maryland

Reflexión e investigación en el aula
como motores del desarrollo docente 135
*Carmen Ramos Méndez, Universidad de
Lenguas Aplicadas (Múnich)*
*Begoña Montmany Molina, IiH
Barcelona/Universitat de Barcelona*

RESEÑAS 155

OTROS ENLACES DE INTERÉS 177

CONTENIDOS DE *MIRÍADA HISPÁNICA* 183

NORMAS DE ESTILO Y PUBLICACIÓN 189

El aprendizaje del español como segunda lengua es un proceso esencialmente dinámico y sociocognitivo sujeto a las dimensiones pedagógicas, individuales y socioculturales del proceso de enseñanza. Esta es una de las muchas e importantes reflexiones que el profesor Manel Lacorte, editor invitado de la sexta edición de *Miríada Hispánica*, nos presenta en este monográfico que nuestra revista ha dedicado a la didáctica del español como L2 en el siglo XXI. En un mundo donde la enseñanza y el aprendizaje del español ya no tiene fronteras, *Miríada Hispánica* se suma al estudio y pensamiento de los nuevos planteamientos didácticos que, más allá de cualquier tipo de metodología ecléctica o enfoques subsiguientes «post-metodológicos», conciben la adquisición de una lengua extranjera como una práctica cognitiva y social que requiere rutinas sociolingüísticas interaccionales y comunicativas.

El profesor Lacorte es director del programa de lengua y co-director



PRÓLOGO

del programa graduado de lingüística aplicada en el Departamento de Español y Portugués de la University of Maryland en Estados Unidos. Su investigación y publicaciones se centran en la metodología de la enseñanza del español como L2 y lengua de herencia; cuestiones sociales, culturales y políticas en la enseñanza y aprendizaje del español; educación de profesores de L2, y temas de lingüística aplicada en el mundo hispanohablante. La dirección de *Miríada Hispánica* desea agradecer todo su trabajo y esfuerzo en la coordinación de este número que él mismo introduce en las páginas siguientes y que también ilustra con su artículo titula-

do «Planteamientos ecológicos para la metodología del español como L2». Del mismo modo, nuestro agradecimiento se hace extensivo a los profesores que también han contribuido con otros artículos: Daniel Cassany y Elena Merino de la Universitat Pompeu Fabra con «El espacio de la cultura»; Eduardo Negueruela-Azarola de la University of Miami con su trabajo «Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual»; Patrocinio Ríos Sánchez de Middlebury College (Madrid) con «La literatura en el aula: maestros y métodos»; Carol Klee de la University of Minnesota con «Nuevos espacios pedagógicos: enseñanza por contenidos y español para las profesiones»; Roberta Lavine de la University of Maryland con el artículo «Las discapacidades específicas del

aprendizaje en las clases de idiomas extranjeros», y finalmente, Carmen Ramos de la Universidad de Lenguas Aplicadas de Munich y Begoña Montmany de la Universitat de Barcelona con su artículo «Reflexión e investigación en el aula como motores del desarrollo docente».

Para terminar, nos gustaría manifestar la satisfacción de *Miríada Hispánica* por el apoyo y la acogida que recibe constantemente y que permite que siga creciendo como revista académica. A todo nuestro equipo en Valencia, a nuestros colaboradores y a nuestros lectores, nuestro más sincero agradecimiento.

AGUSTÍN REYES-TORRES
JOSÉ ENRIQUE PELÁEZ MALAGÓN
Directores de *Miríada Hispánica*

Como cabría señalar respecto a muchas otras actividades sociales y profesionales en estas primeras décadas del siglo XXI, la enseñanza del español como segunda lengua (L2), su didáctica («arte de enseñar») o metodología («modo de decir o hacer en orden»), presenta un panorama especialmente atractivo.

A menudo, la evolución de la didáctica de la L2 desde sus remotos orígenes (situados por Aquilino Sánchez en la zona del golfo Pérsico hace más de tres mil años, cuando los invasores arcadios decidieron aprender la lengua de los sumerios «para la ciencia y lo sagrado» [1997: 31]) hasta el presente, se ha explicado mediante la imagen de un péndulo metodológico que, en función de la popularidad de una teoría lingüística, psicológica o filosófica, ha llevado la enseñanza de idiomas desde un extremo más gramatical (o tradicional, vinculado a los procedimientos habituales para la enseñanza de lenguas clásicas como el griego o el latín) a otro más co-



municativo; desde un mayor interés en potenciar la lectura y escritura de determinados textos, a enfatizar el desarrollo de las destrezas orales y auditivas; desde primar la figura del profesor como modelo y transmisor de conocimiento, a plantearse el aula de L2 como un espacio social apropiado para un aprendizaje colaborativo entre todos los participantes.

En realidad, y como veremos con más detalle en los artículos que componen esta edición, ese tipo de movimiento pendular para la metodología de la enseñanza resulta ahora mucho menos definido y bastante más dinámico por varias razones, entre ellas la

mayor diversidad cultural y socioeconómica de las personas que aprenden otras lenguas, la creciente movilidad individual y colectiva en un mundo cada vez más abierto al contacto entre culturas y, por supuesto, los grandes avances de carácter tecnológico alcanzados en los últimos años. Ante este panorama, a los autores de este número especial de *Miríada Hispánica* nos parece especialmente conveniente incidir en el análisis de determinados aspectos que caracterizan el dinamismo actual de la didáctica de las lenguas, en lugar de proponer ningún método o sistema específico y «mágico» para aprender una L2, u ofrecer listas de los rasgos más destacados de los métodos más populares en los últimos tiempos. Nos interesa además plantear y explorar estos aspectos dinámicos no solo a partir de nuestros conocimientos teóricos, sino también desde nuestra propia experiencia personal como maestros de idiomas, administradores de programas académicos de L2 o formadores de profesores de lengua en diferentes ámbitos geográficos e institucionales. En este sentido, este volumen ha procurado incorporar perspectivas de especialistas ubicados a ambos lados del Atlántico, en línea con la voluntad de *Miríada Hispánica* de acoger voces procedentes de todo el mundo hispanohablante.

El limitado espacio del que disponemos para este monográfico de *Miríada Hispánica* solo nos permite concentrarnos en ciertos aspectos de la didáctica de L2, pero no cabe duda

de que el lector interesado podrá obtener una perspectiva más amplia en trabajos como los de Susana Pastor Cesteros (2004), Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (2004), Rafael Salaberry y Barbara Lafford (2006) y, más recientemente, Concha Moreno García (2011) y Dale Koike y Carol Klee (2013). De todos modos, esperamos que los artículos que siguen a esta introducción ofrezcan al lector la oportunidad de relacionar nuestros planteamientos ecológicos iniciales con varias áreas de especial interés en la actual metodología del español como L2.

El artículo de Elena Merino y Daniel Cassany presenta primero una visión panorámica del concepto de cultura en diversas disciplinas académicas antes de examinar su tratamiento en el aula de lengua extranjera y plantear la importancia tanto para docentes como alumnos de promover una competencia intercultural que permita una conciencia crítica de otras culturas y la propia. Por su parte, Eduardo Negueruela-Azarola propone afrontar la enseñanza de gramática desde una perspectiva conceptual que permita a los alumnos de español reflexionar e internalizar categorías de significado semánticas y pragmáticas mucho más adecuadas que las reglas y explicaciones gramaticales de carácter tradicional. Igualmente interesado como los autores anteriores en alentar la conciencia y reflexión crítica del alumno de L2, Patrocinio Ríos Sánchez describe los aspectos clave

que forman parte de la enseñanza de literatura como acto de comunicación –entre ellos la función de profesores y alumnos como agentes plenamente activos en este proceso–, y los ilustra con una detallada descripción de estrategias para acercarse con éxito y confianza a obras poéticas, narrativas y dramáticas. El trabajo de Carol Klee examina el desarrollo y aplicación de la enseñanza por contenidos en diversos espacios académicos –desde escuelas de inmersión lingüística a programas universitarios de L2–, en Estados Unidos y España. Se centra después en la evolución del español para las profesiones y analiza su relación con la enseñanza por contenidos, así como los retos que ambas áreas de interés deberán afrontar en el futuro. Por su parte, Roberta Lavine dirige nuestra atención al tema de las discapacidades específicas del aprendizaje en la clase de L2, primero mediante una serie de definiciones esenciales y

después con una cuidadosa explicación de estrategias y adaptaciones útiles para profesores y estudiantes en cualquier contexto académico. Por último, Carmen Ramos y Begoña Montmany exponen las bases teóricas en que se apoya la investigación en acción, una dimensión fundamental de la práctica y desarrollo profesional del profesor de L2, describen las distintas fases y herramientas del proceso de indagación e ilustran sus explicaciones con un ejemplo basado en el aprendizaje de léxico.

A todos ellos, los autores de los artículos en este número especial y a Agustín Reyes-Torres y Enrique Peláez, editores de esta excelente revista, les agradecemos su confianza y dedicación al intercambio de conocimiento e ideas sobre la didáctica del español como L2.

MANEL LACORTE
University of Maryland

BIBLIOGRAFÍA

- Koike, Dale y Carol Klee. *Lingüística aplicada: Adquisición del español como segunda lengua* (2ª. ed.). Nueva York: John Wiley, 2013.
- Moreno García, Concha. *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2011.
- Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.
- Salaberry, Rafael y Barbara Lafford (eds.). *The art of teaching Spanish. Second language acquisition from research to praxis*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2006.
- Sánchez, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997.
- Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

DIRECTORES DE LA REVISTA
Agustín Reyes-Torres
Universitat de València

José Enrique Peláez Malagón
Hispanic Studies Program
University of Virginia

SECRETARIO
Sergio Arlandis
Hispanic Studies Program
University of Virginia

COORDINADORES
M^a Pilar Guitart
Universidad Católica de Valencia

Jesús Peris
Universitat de València

Mabel Richart
Universitat de València

José Eliseo Valle
Universitat de València



CRÉDITOS

ASISTENTES A LA COORDINACION
Antonio Aguilar
Hispanic Studies Program -
University of Virginia

María del Puig Andrés
Universidad Católica de Valencia

Anna Chover
Florida Universitaria

Luis Llorens
Hispanic Studies Program -
University of Virginia

COMITÉ EDITORIAL

Carlos Cabrera
Universidad de Salamanca
Julia Cuervo Hewit
Penn State University
Daniel Chornet-Roses
University of Saint Louis (Madrid)
Andres Fisher
Appalachian State University
Aurora Hermida-Ruiz
University of Richmond
Maria Mabrey
University of South Carolina

Matthew Marr
Penn State University
Esperanza Roman-Mendoza
George Mason University
Fernando Tejedo-Herrero
University of Wisconsin-Madison
Javier Torre
University of Denver
David Vassar
Rice University
Susan Walter
University of Denver

COMITÉ EVALUADOR Y CIENTÍFICO

Marta Albelda
Universitat de València
Juan Antonio Ardila
University of Edinburgh
Andrew Anderson
University of Virginia
Joaquín Azagra Ros
Universitat de València
Rafael Beltrán
Universitat de València
Tamara L. Bjelland
University of Virginia
Teresa Bordón
Universidad Autónoma de Madrid
Herbert Tico Braun
University of Virginia
Susan Carvalho
University of Kentucky
Daniel Chavez
University of Virginia
Luis Correa-Diaz
University of Georgia
Mark P. Del Mastro
College of Charleston
Gianfranco Depretris
Universidad de Turin
Francisco Javier Diez de Revenga
Universidad de Murcia
Irma Emiliozzi
Universidad de Lomas de Zamora,
Buenos Aires.
Edward Friedman
Vanderbilt University
Jesús G. Maestro
Universidad de Vigo
Miguel Ángel García
Universidad de Granada
David Gies
University of Virginia
Manel Lacorte
University of Maryland

Blanca Lopez de Mariscal
Tecnológico de Monterrey
Ángel López García
Universitat de València
Kern Lunsford
Lynchburg College
Nancy Marino
Michigan State University
Enric Mateu
Universitat de València
Francoise Morcillo
Université d'Orléans
Sylvia Nagy-Zekmi
Villanova University
Rafael Nunez-Cedeno
University of Illinois, Chicago
Ana Ortega
Universidad Católica de Valencia
Brian Owensby
University of Virginia
Ted Peebles
University of Richmond
Evangelina Rodríguez Cuadros
Universitat de València
José Rafael Saborit Viguer
Universitat Politècnica de València
Laura Scarano
Universidad Nacional del Mar de Plata y
CONICET
Jacobo Sefami
University of California, Irvine
Andrea Smith
Shenandoah University
Eduardo Urbina
Texas A&M University
Mary Vasquez
Davidson College
Luis Veres
Universitat de València

***MIRÍADA HISPÁNICA* - NÚMERO 9 (Otoño 2014)**

Próxima edición

Call for Papers

EL HUMOR EN EL MUNDO HISPÁNICO

La edición número 9 de *Miríada Hispánica* girará en torno a cualquier aspecto relacionado con la representación de los viajes en el mundo hispánico desde tiempos coloniales hasta el momento presente; la literatura de viajes, los viajes y su escritura, los viajes y la traducción, la influencia de los viajes en el lenguaje y la sociedad, etc.

Invitamos a todo investigador, profesor y estudiante de posgrado que lo desee, a participar mandándonos sus artículos cuyo contenido podría estar relacionado con algunas de las siguientes líneas temáticas:

- Rutas coloniales y poscoloniales.
- Los viajes y sus implicaciones en asuntos de género, raza y clase.
- Desde la periferia al centro (y viceversa).
- Exilio y migración.
- Mapas, aventuras y fantasía.
- Crónicas de viajes.
- El viaje como elemento transgresor.
- Viajes virtuales.
- La influencia de los viajes en el lenguaje y la sociedad.
- Mundos imaginados: la representación artística del viaje.

Las contribuciones deberán ser enviadas por correo electrónico antes del 15 Enero de 2014 a miriada.hispanica@uvavalencia.org. (Normas de estilo y publicación a consultar en las páginas finales de esta edición o en www.miriadahispanica.com)



ARTÍCULOS



MANEL LACORTE¹

University of Maryland - mlacorte@umd.edu

Artículo recibido: 05 /11/2012 - aceptado: 07/12/2012

PLANTEAMIENTOS ECOLÓGICOS PARA LA METODOLOGÍA DEL ESPAÑOL COMO L2

RESUMEN:

A partir de una visión de la adquisición/aprendizaje y enseñanza de lenguas como procesos esencialmente dinámicos, este artículo comienza con una descripción de las principales dimensiones teóricas de la orientación ecológica en el campo de la adquisición de lenguas segundas o extranjeras (L2). Después se considera el modo en que esta orientación se ha reflejado en la metodología de enseñanza de L2, primero, en contextos locales (diferencias individuales y conductas colectivas en el aula de lengua como espacio social común), y segundo en contextos globales (dimensiones institucionales y sociopolíticas de la enseñanza del español como L2).

PALABRAS CLAVE: adquisición de lenguas segundas, ecología lingüística, metodología

ABSTRACT:

Drawing upon the consideration of language acquisition and teaching as essentially dynamic processes, this article begins with a description of the main theoretical aspects of the ecological perspective in the field of second language acquisition. Next, the article focuses on how this orientation has influenced current language teaching methodology in relation to, first, local contexts (individual differences and collective behaviors in the language classroom seen as a shared social space) and second, global contexts (institutional and sociopolitical dimensions of teaching Spanish as a L2).

KEYWORDS: second language acquisition, language ecology, methodology

¹ Manel Lacorte es profesor titular, director del programa de lengua y co-director del programa graduado de lingüística aplicada en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Maryland, College Park. Su investigación y publicaciones se centran en la metodología de la enseñanza del español como L2 y lengua de herencia; cuestiones sociales, culturales y políticas en la enseñanza y aprendizaje del español; educación de profesores de L2, y temas de lingüística aplicada en el mundo hispanohablante.

1. INTRODUCCIÓN

Como reflejo de su sólida posición entre las principales lenguas internacionales en el presente, la enseñanza del español como lengua segunda o lengua extranjera (L2)² aporta unas estadísticas realmente positivas (p.ej., Furman *et al.* 2010, Instituto Cervantes 2012).

El crecimiento de la demanda de cursos de español como L2 en numerosos contextos educativos ha venido acompañado por una mayor heterogeneidad respecto al origen, necesidades e intereses de los estudiantes. En concreto, al énfasis en las destrezas lingüísticas habitual en la enseñanza para alumnos tradicionales, se le une la importancia de desarrollar otros tipos de competencias estratégicas y socioculturales útiles para personas procedentes de comunidades inmigrantes establecidas en espacios hispanohablantes (p.ej., marroquíes o rumanos en España), comunidades hispanohablantes en espacios donde el español no es lengua mayoritaria (p.ej., hispanos en Estados Unidos), comunidades indígenas con diversos niveles de competencia bilingüe (p.ej., quechuas, mayas o aymaras en Latinoamérica) o grupos profesionales vinculados a una gama de actividades económicas, sociales y culturales cada vez más amplia y especializada (Andión 2006; Leeman y García 2007; Antón 2011).

El campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) presenta también un panorama teórico más dinámico, debido sobre todo a su gradual interés hacia una visión del lenguaje no solo como un conjunto de mecanismos cognitivos, sino también como una actividad social, y la certeza de que su adquisición y aprendizaje son procesos contextualizados. Este giro social en el estudio de la ASL (Block 2003) ha permitido redefinir muchos de sus conceptos esenciales y, en general, plantear una perspectiva «ecológica» respecto al aprendizaje de lenguas que, por una parte, supera la tradicional división entre orientaciones cognitivas y sociales y, por la otra, consolida una comprensión del aprendizaje como una actividad humana en contacto con el medioambiente y otros individuos, influida por el espacio físico y cronológico en que se construye y sujeta a conflictos socioculturales e históricos (Ortega 2009, 2011).

En la actualidad, se aprecia en la metodología para la enseñanza de L2 una dinámica similar a la de la ASL. En lugar del «péndulo» metodológico que solía arrastrar a los docentes desde actividades pedagógicas más tradicionales a otras más innovadoras –y viceversa–, un creciente número de expertos ha propuesto, en primera

² Escogemos esta abreviatura para referirnos a la enseñanza del español en diversos contextos geográficos en lugar de mantener una distinción entre lengua «extranjera» y «segunda» cada vez menos precisa si se tiene en cuenta los movimientos humanos, sociales y tecnológicos de los últimos tiempos.

instancia, una actitud ecléctica para adoptar técnicas de diferentes métodos en espacios pedagógicos específicos (Rivers 1968; Richards 1990; Moreno García 2011), y últimamente una aproximación post-metodológica que, a partir de determinadas pautas o principios generales, se afirme en la reflexión sobre distintos procesos de enseñanza y aprendizaje, las necesidades individuales de profesores y estudiantes, la dinámica de grupo en el aula de L2, los recursos pedagógicos, los contextos socioculturales e institucionales, o las ideologías que pueden definir la enseñanza de L2 en esos contextos (Kumaravadivelu 1994, 2005).

Las próximas páginas presentarán algunos de los rasgos más destacados de estas áreas de interés para la metodología de L2. Tras esbozar algunas dimensiones teóricas de la orientación ecológica para la ASL, consideraremos el modo en que se refleja esta orientación a un nivel metodológico, primero desde un enfoque más general, y después en relación con varios aspectos prácticos relacionados con (a), las diferencias individuales y la conducta colectiva de alumnos y profesores en el aula como espacio social común, y (b), la reflexión crítica sobre algunos de los aspectos institucionales y políticos que delimitan la enseñanza de L2 en diversos contextos geográficos y socioculturales. Dedicaremos la parte final de la introducción a sugerir algunas perspectivas para el futuro de nuestro campo de trabajo.

2. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS DESPUÉS DEL GIRO SOCIAL

En una reciente revisión sobre la disciplina, Lourdes Ortega (2011) señala que el estudio de ASL durante los noventa avanzó en torno a dos enfoques dominantes. Por un lado, una visión lingüística (White 1989; Hawkins 2001), influida sobre todo por el generativismo, analiza la manera en que el conocimiento de una gramática universal y la relación entre lenguas primeras y segundas pueden guiar la construcción de gramáticas mentales en la L2. Por el otro, un enfoque cognitivo-interaccionista (también conocido como modelo de input-interacción-output) propone integrar factores psicológicos internos, como la memoria y la atención, con otros externos como el tipo de interacción e instrucción en la L2 que se ofrece al alumno (Long 1996, Gass 1997).

Ya a mediados de esa misma década, cobran fuerza otras perspectivas teóricas menos atraídas por cuestiones formales y cognitivas, y más concentradas en los aspectos contextuales y sociales del proceso de ASL. Entre ellas, tal vez la más productiva hasta el presente haya sido la teoría sociocultural (Lantolf y Thorne 2006), derivada de la psicología constructivista, que explica el desarrollo del conocimiento lingüístico como un proceso de «mediación» por el cual el aprendiz

puede regular y transformar los elementos significativos de la comunicación en una L2 para incorporarlos a su actividad mental. Por su parte, el enfoque identitario en la ASL (Norton y Toohey 2011) sostiene que el aprendizaje de una L2 afecta la identidad de los participantes, ya que el lenguaje no constituye solamente un sistema de signos y reglas, sino también una práctica social donde se negocian aspectos clave de la identidad de las personas. Los estudios de socialización lingüística (Duff y Talmy 2011) ubican el concepto de identidad junto a otras formas de conocimiento como la subjetividad, las emociones, los rituales sociales o las ideologías como parte de la esencia del aprendizaje de L2. Con ello, el objeto de estudio deja de ser el lenguaje como un sistema aislado, y abarca rutinas sociolingüísticas interaccionales que dan pie a repertorios comunicativos individuales y colectivos. Por último, la aproximación sociocognitiva (Batstone 2010) plantea que la mente, el cuerpo y el mundo funcionan de modo conjunto en el aprendizaje de L2, percibido como comportamiento humano abierto, adaptativo y dinámico. La cognición no forma en este caso un sistema de representaciones exclusivamente mentales, sino una variedad de sistemas contextualizados de actividad humana, a los que el aprendiz de L2 puede tener acceso mediante diversos grados de participación.

En contraste con ciertas actitudes catastrofistas ante la situación actual de la ASL (véase por ejemplo Long 1993), cada vez más expertos perciben esta pluralidad teórica como una prueba de fortaleza y madurez, y no como un impedimento para la consolidación científica de la disciplina. En concreto, una progresiva armonización de las posiciones cognitivas y sociales en el estudio de la ASL nos permite, por ejemplo, incorporar a nuestro análisis temas de identidad, emociones, relaciones de poder, prácticas sociales o rutinas discursivo-culturales, del mismo modo que anteriormente se ha investigado con éxito la interlengua, el input, el output o la negociación de significados. Podemos asimismo acercarnos a todas estas cuestiones desde posiciones epistemológicas deductivas o inductivas, a través de múltiples técnicas de recogida y análisis de datos, y con un mayor alcance lingüístico, psicológico, sociológico, antropológico o político, entre otras opciones (Ellis 2010; Ortega 2011).

En líneas generales, la situación actual de la disciplina parece responder a una visión ecológica, o sea, un estudio de la ASL basado en la interacción de dimensiones personales, situacionales, culturales y sociales que, de una manera holística, dan forma a la producción y evolución de las lenguas (Kramsch y Vork Steffensen 2010). El estudio ecológico del lenguaje, definido ya desde los años setenta como «el estudio de las interacciones entre cualquier lengua y su medio ambiente» (Haugen 2001: 57), ha resultado especialmente productivo en el análisis de realidades tan complejas como el multilingüismo, los procesos de extinción o revitalización lingüística o la adquisición de lenguas, ya sea a un nivel psicológico («micro-eco-

lógico») o sociológico («macro-ecológico»). La perspectiva ecológica se aleja de los argumentos positivistas o absolutos, y se concentra en una actitud dialógica hacia el estudio lingüístico que permite, primero, estrechar los vínculos entre la investigación lingüística y las características socioculturales y socioeconómicas de la comunidad de habla; segundo, valorar la riqueza de experiencias, identidades y proyecciones que cualquier aprendiente aporta al proceso de ASL, y, como veremos en las siguientes secciones, darle mayor sentido a los múltiples elementos individuales, colectivos y contextuales que confluyen en el aula de L2.

3. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS COMO UN ESPACIO ECOLÓGICO

A lo largo de la historia, la metodología de la enseñanza de L2 ha mostrado una marcada tendencia hacia normas, secuencias y actividades pedagógicas de carácter más bien prescriptivo. Aquilino Sánchez (1997, 2008) señala, por ejemplo, que la metodología tradicional se apoya generalmente en la presentación deductiva de estructuras y reglas gramaticales, la memorización de palabras y frases en un orden específico, y la lectura y traducción de textos considerados clásicos. Si bien el siglo XIX representó un gran paso adelante en cuanto a la aparición de métodos de enseñanza alternativos, la segunda y más profunda fase del cambio metodológico se produce a mediados del siglo XX, conocido como el «siglo de los métodos», cuando surge una serie de enfoques con diversos referentes teóricos. Entre ellos, los más divulgados han sido (a) el método audiolingual (a partir de la lingüística estructuralista y la psicología conductista de los años 30 y 40, con énfasis en la repetición, memorización y traducción); (b) el enfoque cognitivo (derivado del generativismo en la década de los 50, que prima el descubrimiento, exploración y aplicación de un sistema común e innato de reglas gramaticales); (c) el enfoque situacional (adaptado de la lingüística funcional de finales de los 60 y principios de los 70, que propone aprender las lenguas en relación con su contexto y situaciones de uso); (d) el humanístico (bajo la influencia de la psicología humanística de los años 70, con énfasis en los aspectos afectivos, colaborativos y personales del aprendizaje); (e) el enfoque comunicativo (en torno a los años 70 y sobre todo en los 80, con fundamentos funcionales y sociolingüísticos, y especial interés por convertir la interacción y la negociación de significados en puntos clave del aprendizaje de L2), y más recientemente (f) el enfoque por tareas, que en general se define como un programa de aprendizaje basado en actividades de uso y aplicación real de la lengua en contextos significativos donde se integran puntos gramaticales, léxicos, nocionales y situacionales.

Sin embargo, ya desde los años noventa un creciente número de autores plantea serias dudas sobre si la noción tradicional de «método», como sistema

de determinadas técnicas de aprendizaje y enseñanza (Anthony 1963) vinculado a una u otra posición teórica, constituye en realidad el marco pedagógico más adecuado tanto para docentes como aprendientes de una L2. En los últimos años, la metodología –o post-metodología– de L2 parece depositar menos énfasis en la promoción de uno u otro enfoque, y más en la comprensión del aprendizaje y la enseñanza de una lengua como procesos interactivos –en lugar de «causa» y «efecto»– definidos no solo por lo que ocurre en la clase, sino también por múltiples factores individuales, colectivos, culturales y sociopolíticos. Esta posición ecológica para la metodología de L2 debería servir como base para un eclecticismo pedagógico con pleno conocimiento de causa (Pastor Cesteros 2004), que facilite la adaptación a diversos contextos socioculturales e institucionales, la adopción de técnicas y recursos pedagógicos apropiados, el manejo de las necesidades y conductas de los participantes en el aula, y una evaluación holística del progreso de los aprendientes (Tudor 2001, Mantero 2007; Kramsch 2008, van Lier 2010).

Al tomar plena conciencia de la complejidad inherente a los procesos de aprender y enseñar una L2, los planteamientos «tecnológicos» de la metodología tradicional (aplicación sistemática de determinadas técnicas en cualquier ámbito pedagógico) pueden ser sustituidos en la actualidad por otros de carácter ecológico (Tudor 2003) que incorporan principios generales –pero no «universales»– derivados de la investigación en ASL y ciencias de la educación como referencia para cualquier contexto académico o no académico. Entre otros, se nos propone (a) mantener un cierto equilibrio entre la forma y el significado del material gramatical, siempre a través de textos relevantes para el estudiante; (b) promover la producción de output mediante interacciones significativas dentro y fuera del aula de lengua, junto con la provisión de input comprensible y realmente significativo; (c) reforzar el conocimiento implícito de una L2 mediante el trabajo con estrategias de aprendizaje y de comunicación; (d) combinar elementos pre-determinados con otros de carácter creativo tanto en la secuencia de instrucción como en el proceso de evaluación, y (e) incorporar en la evaluación de los aprendientes no solo elementos gramaticales o culturales específicos, sino también la producción lingüística de carácter espontáneo y creativo (Ellis 2008)³.

En el plano curricular, los parámetros formulados por el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER), el Plan Curricular del Instituto Cervantes o los Estándares Nacionales para el aprendizaje de L2⁴ promueven el desarrollo

³ Otros autores que proponen distintos principios generales para la enseñanza de L2 son Bailey y Nunan (1996), Kumaravadivelu (2003) y Long (2009), sin que ello implique necesariamente conformidad y/o interés por su parte hacia la perspectiva ecológica para la metodología de L2.

⁴ El lector interesado podrá encontrar más información sobre estos parámetros en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (Marco Común de Referencia), <http://cvc.cervantes.es/ensenan->

tanto de la competencia gramatical o lingüística, como el de la comunicativa, la intercultural o incluso, como sugiere Ernesto Martín Peris (2010), la existencial («saber ser uno mismo, sin dejar de serlo al usar la nueva lengua»). Martín Peris subraya además la importancia de reconsiderar los usos receptivos de la lengua, de modo que la interacción en el aula no se limite solamente a la producción oral, sino que también abarque la recepción e interpretación de textos (orales y escritos) sin necesidad de ofrecer una respuesta lingüística. En este sentido, Martín Peris recalca el valor de los textos literarios en la enseñanza de L2 como parte importante de un proceso de familiarización con diversos géneros textuales imprescindible para un alumno visto como «agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo». En una línea programática similar, cabe señalar la progresiva atención dedicada en Estados Unidos hacia un aprendizaje holístico de otras lenguas. Así, un significativo informe de la Modern Language Association of America (2007) indica que la enseñanza de L2 a nivel universitario en los EEUU debería abandonar la tradicional división entre una secuencia básica de cursos dedicada casi por completo a las destrezas gramaticales y lingüísticas, y otra más avanzada en torno a corrientes o períodos literarios. En su lugar, el informe defiende una secuencia curricular donde el alumno, desde sus primeros pasos en el estudio de una L2, desarrolle un conocimiento integrado de contenidos lingüísticos, literarios y culturales que le permita alcanzar una competencia «translingüe y transcultural», es decir, la habilidad de desenvolverse en otras lenguas por medio de «recursos lingüísticos, conciencia lingüística crítica, destrezas de traducción e interpretación, percepción histórica y política, sensibilidad social y apreciación estética» (MLA 2007: 4).

Las próximas dos secciones presentarán varios conceptos vinculados a las dimensiones internas o locales y las dimensiones externas o globales de la perspectiva ecológica aplicada a la metodología de L2. En la primera sección, discutiremos las nociones de comunidad de práctica y cultura del aula de L2, así como algunas metáforas que pueden resultar útiles para ilustrarlas. En la siguiente sección, plantearemos una serie de cuestiones sociales, ideológicas e institucionales que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

4. LAS CONDICIONES LOCALES: EL AULA DE L2

Del mismo modo que en la ASL actual ya no resulta posible hablar sobre diferencias individuales a partir de modelos de hablante «perfecto» o «universal» (Larsen-Freeman 2011), tampoco parece viable mantener las posturas unitarias,

za/biblioteca_ele/plan_curricular/ (Plan Curricular del Instituto Cervantes) y http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf (Estándares).

cerradas y sistemáticas que han regido tradicionalmente en la metodología de L2 con respecto a las condiciones locales («microcosmos» o «micro-ecología») de un contexto de aprendizaje determinado. En este sentido, una visión ecológica sugiere prestar especial atención a las características individuales y colectivas que definen la conducta de los participantes en cualquier espacio pedagógico.

Desde los primeros pasos de una experiencia académica, tanto profesor como alumnos entran a formar parte de una comunidad de práctica que comparte (a) un cierto compromiso mutuo hacia esa experiencia y la comunidad en sí, (b) unos objetivos y necesidades comunes, aunque no homogéneos (pueden compartirse incluso si se comprenden de maneras distintas) y (c) un repertorio compartido de prácticas, expresiones, rutinas y símbolos que evolucionan con el tiempo (Wenger 1998). En realidad, en cualquier clase de L2 se dedica un notable esfuerzo a desarrollar rutinas y prácticas específicas a partir de experiencias previas a nivel individual y colectivo, y de una continua negociación de significados e interacción de tipo pedagógico y social (Wright 2005: 99). En este proceso de «participación periférica legítima», profesor y alumnos van formando parte de una comunidad con rasgos propios que progresivamente les ofrecerá conocimientos y destrezas para poderse acercar a una participación plena en las prácticas socio-culturales de comunidades nativas de la L2 (Lave y Wenger 1991).

Otro concepto igualmente interesante para el análisis ecológico de las condiciones locales tiene que ver con la cultura de la clase de L2, o sea, el sistema de normas o pautas creadas –a menudo de forma tácita– por los participantes en función de sus responsabilidades, expectativas y estatus a nivel pedagógico y social (Holliday 1999). Michael Breen *et al.* (2001) ofrecen una serie de rasgos más concretos sobre la cultura de un aula de L2, entre ellos: (a) es interactiva (los participantes se involucran en interacción tanto verbal como no verbal), (b) es diferenciada (en la clase confluyen las diferentes realidades personales y sociales de los participantes), (c) es colectiva (la personalidad del grupo resulta de la yuxtaposición de experiencias personales y el conjunto de actividades y convenciones pedagógicas) y (d) es co-construida (profesor y alumnos construyen y reconstruyen conocimientos nuevos en cada sesión académica). Como parte de la cultura de la clase, podemos también considerar la noción de culturas de aprendizaje (Cortazzi y Jin 1996), relacionada con las estrategias de estudio y aprendizaje y, en general, la ética de trabajo propias de un grupo concreto de aprendientes de L2. La comprensión de estas prácticas locales puede resultar de gran utilidad a la hora de adaptar distintas técnicas y conductas pedagógicas a comunidades de práctica específicas.

Varios expertos han propuesto una serie de metáforas o imágenes que pueden ilustrar la complejidad de las condiciones locales del aula de L2, entre ellas: un

«jardín de coral» donde se reúnen, negocian y evolucionan realidades subjetivas e intersubjetivas con el fin de llevar a cabo diversas actividades pedagógicas (Breen 1985); un «ruedo» de interacción humana donde se puede apreciar el efecto de percepciones, actitudes, expectativas y temores que los participantes sienten acerca de cualquier proceso pedagógico (Prabhu 1992), o un «espacio dinámico» ligado a la formación de un grupo humano en función de normas internas y externas, las características psicológicas de sus miembros y las condiciones físicas del entorno pedagógico (Dörnyei y Murphey 2003). Estas metáforas parten de estudios enfocados en la adquisición, el diseño curricular y la psicología social en educación, respectivamente. En cambio, la imagen de la clase de L2 como un «nicho ecológico» (van Lier 2010) conecta más abiertamente con lo que hasta ahora hemos discutido sobre la orientación ecológica hacia las condiciones locales. En concreto, esta metáfora percibe la clase como un ecosistema ya formado por factores externos, pero que tanto profesor como estudiantes, al igual que ocurre con otros colectivos en otros ambientes sociales o naturales, procuran adaptar, reconstruir o cambiar según sus propias necesidades e intereses. Según Van Lier, este ecosistema pedagógico puede ser definido por, primero, los límites que pueden emerger entre el espacio lectivo y los participantes, derivados por ejemplo de un aparentemente «importante» conocimiento impartido en el aula pero irrelevante en cualquier otro contexto, o de ciertas cuestiones de control y poder subyacentes en el discurso pedagógico; segundo, los obstáculos y problemas causados por la incompatibilidad de discursos, ausencia de diálogo o conflictos de identidad entre los participantes, y tercero, las conexiones pedagógicas que profesores y alumnos pueden establecer a partir del aula con otras realidades mediante el desarrollo de cualidades como (a) la conciencia lingüística (capacidad de situarse en distintos tipos de discurso privado y público, entender su importancia, valorar su efecto y ofrecer la respuesta adecuada de ser necesario); (b) la agencia o potencial de acción (capacidad de asignar distintos niveles de relevancia y significado a ciertos objetos o eventos); (c) la autenticidad (relevancia y significatividad de los modelos de lengua, textos y materiales a los que se expone al aprendiente), y (d) la voz propia (distintos puntos de vista sobre cualquier proceso en clase vinculados a la experiencia personal y el contexto social del aula).

5. LAS CONDICIONES EXTERNAS: CONTEXTOS INSTITUCIONALES Y SOCIOPOLÍTICOS

El salón de L2 se concibe a menudo como un espacio neutral para las transacciones pedagógicas, en el que los profesores imparten conocimiento lingüístico y se encargan de los recursos necesarios para que éste sea aprendido. Sin embargo, con el tema de las condiciones externas («macrocosmos» o «macro-ecología»), Elsa Auerbach (1995, cf. Pennycook 2001) nos recuerda la importancia de las cuestiones sociales e ideológicas dentro de la clase y su conexión con lo que ocurre en

el mundo exterior: «aunque parezcan basadas en consideraciones profesionales apolíticas, las opciones pedagógicas sobre diseño curricular, contenidos, recursos, manejo de clase y uso de la L2 son, de hecho, inherentemente ideológicas» (1995: 9). En una línea similar, Kubota y Austin (2007) subrayan que cualquier práctica pedagógica, incluso las ligadas a discursos progresistas (p.ej., para celebrar las ventajas de la diversidad lingüística) o a posiciones objetivas (p.ej., para describir los rasgos lingüísticos de distintas variedades de la L2), implica toda una serie de cuestiones como ¿de qué manera(s) se revela el poder en la relación entre la variedad estándar y otras variedades?, ¿qué elementos simbólicos se establecen a partir de la imposición de determinadas normas institucionales?, ¿qué consecuencias de carácter social, cultural y educativo derivan de esas construcciones simbólicas?, ¿de qué modo interactúan categorías sociales como la raza, el género o la clase social con las relaciones de poder en el aula de L2?, ¿qué técnicas, recursos o enfoques pedagógicos alternativos existen? (p. 76).

En un plano ideológico, se pueden distinguir actitudes diferentes hacia el aprendizaje de otras lenguas en función del área geográfica, el nivel socioeducativo o el bagaje cultural de una comunidad u otra. Por ejemplo, se ha planteado con frecuencia un posible contraste entre un mayor o menor interés por aprender otras lenguas vinculado a ideologías más o menos orientadas hacia el multilingüismo (la existencia simultánea de más de una lengua en una sociedad) o el plurilingüismo (la competencia individual o colectiva construida a partir de experiencias lingüísticas y culturales diversas) en contextos como el europeo o el estadounidense. No obstante, las razones que dan pie a ese interés son comunes para cualquier grupo humano sin importar su origen: (a) pragmáticas (énfasis en aplicaciones prácticas en campos como negocios, comunicaciones, comercio, asistencia sanitaria, seguridad nacional, etc.), (b) humanísticas (deseo de comprender textos literarios u otras expresiones artísticas de culturas diferentes) o (c) socioculturales (voluntad de reforzar vínculos personales con otras comunidades y culturas, o de promover la diversidad y comprensión sociocultural). Aunque la segunda y tercera opciones parezcan ofrecer mayores posibilidades para alcanzar un conocimiento realmente global de una L2, en estos tiempos de grandes cambios y conflictos socioeconómicos, el principal motivo de muchas personas para aprender otra lengua radica muy a menudo en cuestiones prácticas o, en palabras de Jennifer Leeman (2007), la obsesión contemporánea por la comercialización («comodificación») de ciertos tipos de conocimiento.

Otro tema particularmente relevante sobre la influencia de factores externos en los procesos pedagógicos en el aula de L2 tiene que ver con las perspectivas estereotípicas o negativas hacia esa lengua, su cultura o sus hablantes. Por ejemplo, O'Neill (2000) recoge las impresiones de un grupo multicultural de alumnos de español en una escuela secundaria de EEUU, y la mayoría coincide en definir

a los hablantes de este idioma como «de compleción muy morena», «muy parlanchines» o «enérgicos o agresivos». En otra investigación sobre percepciones hacia temas sociopolíticos en la enseñanza del español en EEUU, Lacorte (2006) obtiene numerosos comentarios de profesores acerca de actitudes bastante comunes entre sus estudiantes, entre ellos el de una colega que vincula las percepciones negativas de sus alumnos a su motivación docente a un nivel general: «Es simplemente la cuestión del estigma que lleva el español, que es el idioma que habla la señora que me vende los tacos, así es que ha de ser muy fácil. Y eso me resulta profundamente ofensivo, y triste. Porque es mi idioma y es lo que yo he optado hacer como carrera de vida». Este tipo de comentarios podría hacernos pensar que la enseñanza de una L2 puede verse afectada por los significados subjetivos que esa lengua presente para los alumnos a un nivel sociocultural e ideológico. En otras palabras, la manera en que los estudiantes perciben e interactúan con el idioma que están aprendiendo depende notablemente de su propia identidad sociocultural y, por lo tanto, de sus actitudes hacia la L2 y su(s) cultura(s) (Tudor 2003). En el caso del español como L2, esta situación quizá resulte más visible en contextos como el estadounidense donde, a pesar de su posición internacional en el mundo, el español no deja de ser una lengua minoritaria –y para muchos también subordinada y marginada– con respecto al inglés (Schmidt 2009).

Aparte de las actitudes o estereotipos lingüísticos y socioculturales, la influencia de las circunstancias externas en la enseñanza de L2 se refleja también en las condiciones laborales de los profesores y, en general, las actitudes, creencias y valores compartidos y transmitidos por los profesionales docentes en cualquier contexto educativo. El análisis crítico de estas condiciones emerge frecuentemente de la propia experiencia del investigador como profesor de L2, formador de profesores o coordinador de programas académicos de lenguas. Así, Crookes (1997) y Reagan y Osborn (2002), entre otros autores, indican que los docentes de L2 pueden llegar a sentirse tan alienados como los trabajadores en cadenas de producción debido al bajo estatus otorgado por gran parte de la sociedad a la enseñanza de lenguas en contraste con otras materias académicas más «rentables», las escasas oportunidades de crecimiento profesional, la creciente presión para incorporar nuevas tecnologías en la enseñanza sin la suficiente preparación ni apoyo material, la poca o nula participación en el desarrollo de programas académicos, el exceso de responsabilidad ante la evaluación y resultados del aprendizaje –y de la propia enseñanza–, los obstáculos a la interacción y cooperación con otros colegas, y la necesidad que muchos docentes tienen de buscar otros trabajos para compensar los bajos salarios que reciben de sus centros de enseñanza (pública o privada), todos ellos aspectos que podrían influir en el modo en que el profesor percibe su conducta pedagógica y profesional dentro y fuera del aula de L2.

6. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

El argumento central para este artículo ha sido proponer que la actual metodología de enseñanza de L2 –y muy posiblemente, también la futura– debería conceder menos atención a «fórmulas mágicas» aplicables a cualquier contexto pedagógico, y más al análisis informado y crítico de las conexiones entre, por un lado, los descubrimientos de una ASL percibida como un proceso esencialmente dinámico y sociocognitivo, y por el otro, las dimensiones pedagógicas, individuales y sociopolíticas del proceso de enseñanza de L2.

Esta perspectiva ecológica no solamente se distingue de las «fórmulas» marcadas por los métodos de enseñanza en el sentido más tradicional del término, sino incluso de los «principios generales» planteados por la post-metodología más reciente. Como señala Akbari (2008), si los métodos han ignorado la complejidad del aprendizaje de L2 y de las características individuales de los aprendientes, los post-métodos parecen haber hecho algo similar con las realidades de la enseñanza y los profesores: «Al plantear a los docentes tantas pautas pedagógicas [basadas en escenarios hipotéticos], las perspectivas post-metodológicas no les permiten reflexionar con el suficiente detenimiento sobre las realidades sociales, políticas y culturales de sus contextos de enseñanza, ni sobre los límites bajo los cuales desempeñan su labor docente» (p. 642).

Una aproximación ecológica a la metodología de L2 podría facilitar un enfoque más integral («emic», en inglés) desde la perspectiva de los propios participantes acerca de la dinámica de enseñanza/aprendizaje; en concreto, cómo ellos mismos perciben el contexto pedagógico en que se encuentran y el lugar que ocupan en ese contexto, y cómo descubren y asumen gradualmente la lógica y normas internas que, como en cualquier otro espacio social, subyacen en la clase de L2 (Tudor 2003). Esperamos que los conceptos y áreas de interés descritas tanto en estas páginas como en los artículos siguientes resulten de utilidad para que docentes, formadores de profesores e investigadores alcancen una mayor comprensión sobre el carácter único de cada aula de L2 y, en general, la manera en que esas realidades locales pueden influir en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Akbari, Ramin. «Postmethod discourse and practice», *TESOL Quarterly* 42 (2008): 641-652.
- Andión, María Antonia. «La inmigración no hablante de español en España: Situación y características», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 1 (2006): 7-24.
- Anthony, Edward. «Approach, method and technique», *English Language Teaching* 17 (1963): 63-67.
- Antón, Marta. «A review of recent research (2000-2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Spanish», *Language Teaching* 44 (2011): 78-122.
- Auerbach, Elsa. «The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices». *Power and inequality in language education*, ed. James W Tollefson. Nueva York: Cambridge University Press, 1995. 9-33.
- Bailey, Kathleen y David Nunan (eds.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Batstone, Rob (ed.). *Sociocognitive perspectives on language use and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Block, David. *The social turn in second language acquisition*. Washington: Georgetown University Press, 2003.
- Breen, Michael. «The social context for language learning: A neglected situation?», *Studies in Second Language Acquisition* 7 (1985): 135-158.
- Breen, Michael, Bernard Hird, Marion Milton, Rhonda Oliver y Anne Thwaite. «Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices», *Applied Linguistics* 22 (2001): 470-501.
- Cortazzi, Martin y Lixian Jin. «Cultures of learning: Language classrooms in China». *Society and the language classroom*, ed. Hywel Coleman. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 169-206.
- Crookes, Graham. «What influences what and how second and foreign language teachers teach?». *The Modern Language Journal* 81 (1997): 67-69.
- Dörnyei, Zoltán y Tim Murphey. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Duff, Patricia y Steven Talmy. «Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages». *Alternative approaches to second language acquisition*, ed. Dwight Atkinson. Londres: Routledge, 2011. 95-116.
- Ellis, Rod. *Principles of instructed second language acquisition*. CAL Digest Diciembre 2008. Web. http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf.
- Ellis, Rod. «Theoretical pluralism in SLA: Is there a way forward?». *Conceptualising «learning» in applied linguistics*, ed. Paul Seedhouse. Londres: Palgrave, 2010. 23-51.

- Furman, Nelly, David Goldberg y Natalia Lusin. «Enrollments in languages other than English in United States: Institutions of higher education, Fall 2009». Nueva York: MLA, 2009. Web. http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf.
- Gass, Susan. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.
- Haugen, Einar. «The ecology of language». *The ecolinguistic reader: Language, ecology and environment*, eds. Alwin Fill y Peter Mühlhäusler. Nueva York: Continuum, 2001. 57-66.
- Hawkins, Roger. *Second language syntax: A generative introduction*. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- Holliday, Adrian. «Small cultures», *Applied Linguistics* 20 (1999): 237-264.
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva. Informe 2012*. Web. http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf. 23 oct. 2012.
- Kramsch, Claire. «Ecological perspectives on foreign language education», *Language Teaching* 41 (2008): 389-408.
- Kramsch, Claire y Sune vork Steffensen. «Ecological perspectives on second language acquisition and socialization». *Encyclopedia of language and education* (2ª. ed.), eds. Patricia Duff y Nancy Hornberger. Nueva York: Springer, 2010. 17-28.
- Kubota, Ryuko y Theresa Austin. «Critical approaches to world language education in the United States: An introduction», *Critical Inquiry in Language Studies* 4 (2007): 73-83.
- Kumaravadivelu, B. «The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching», *TESOL Quarterly* 28 (1994): 27-48.
- Kumaravadivelu, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, NJ: Yale University Press, 2003.
- Kumaravadivelu, B. *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- Lacorte, Manel. «But what am I doing here...?: A qualitative study of perceptions about sociopolitical issues among teachers of Spanish in the United States», *Hispania* 89 (2006): 347-357.
- Lantolf, James y Steven Thorne. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Nueva York: Oxford University Press, 2006.
- Larsen-Freeman, Diane. «Key concepts in language learning and language education». *The Routledge handbook of applied linguistics*, ed. James Simpson. Nueva York: Routledge, 2011. 155-170.
- Lave, Jean y Etienne Wenger. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Leeman, Jennifer. «The value of Spanish: Shifting ideologies in United States language teaching», *ADFL Bulletin* 38 (2007): 32-39.
- Leeman, Jennifer y Pilar García. «Ideologías y prácticas en la enseñanza del español como lengua mayoritaria y lengua minoritaria». *Lingüística aplicada del español*, ed. Manel Lacorte. Madrid: Arco Libros, 2007. 117-148.
- Long, Michael. «Assessment strategies for second language acquisition theories», *Applied Linguistics* 14 (1993): 225-249.

- Long, Michael. «The role of the linguistic environment in second language acquisition». *Handbook of second language acquisition*, eds. William Ritchie y Tej Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 413-468.
- Long, Michael. «Methodological principles for language teaching». *The handbook of language teaching*, eds. Michael Long y Catherine Doughty. Londres: Blackwell, 2009. 373-394.
- Mantero, Miguel. «Toward ecological pedagogy in language education». *Identity and second language learning*, ed. Miguel Mantero. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007. 1-12.
- Martín Peris, Ernesto. «Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza». Ponencia en el V Congreso Internacional de la Lengua Española, Valparaíso, Chile. 2010.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. «Foreign languages and higher education: New structures for a changed world», *Profession* (2007): 234-245. Web. http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf
- Moreno García, Concha. *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2011.
- Norton, Bonny y Kelleen Toohey. «Identity, language learning, and social change», *Language Teaching* 44 (2011): 412-446.
- O'Neill, Nancy. «Multicultural, multiracial high school students' feelings toward Hispanic cultures», *Foreign Language Annals* 33 (2000): 71-81.
- Ortega, Lourdes. *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education, 2009.
- Ortega, Lourdes. «Second language acquisition». *The Routledge handbook of applied linguistics*, ed. James Simpson. Nueva York: Routledge, 2011. 171-184.
- Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.
- Pennycook, Alastair. *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- Prabhu, N. S. «The dynamics of the language lesson», *TESOL Quarterly* 26 (1992): 225-241.
- Richards, Jack. *The language teaching matrix: Curriculum, methodology and materials*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Reagan, Timothy y Terry Osborn. *The foreign language educator in society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
- Rivers, Wilga. *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.
- Sánchez, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997.
- Sánchez, Aquilino. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2008.
- Schmidt, Ronald. «English hegemony and the politics of ethno-linguistic justice in the US». *Language allegiances and bilingualism in the US*, ed. Rafael Salaberry. Clevedon, Multilingual Matters, 2009. 132-150.
- Tudor, Ian. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- Tudor, Ian. «Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching», *System* 31 (2003): 1-12.
- Van Lier, Leo. «Classrooms and 'real' worlds: Boundaries, roadblocks, and connections». *Critical and intercultural theory and language pedagogy*, eds. Glenn Levine y Alison Phipps. Boston: Heinle and Heinle, 2010. 32-42.
- Wenger, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- White, Lydia. *Universal grammar and second language acquisition*. Filadelfia, PA: John Benjamins, 1989.
- Wright, Tony. *Classroom management in language education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2005.



ELENA MERINO¹

Universitat Pompeu Fabra - mariaelena.merino@upf.edu

DANIEL CASSANY²

Universitat Pompeu Fabra - daniel.cassany@upf.edu

Artículo recibido: 16/11/2012 - aceptado: 22/12/2012

EL ESPACIO DE LA CULTURA

RESUMEN:

En este artículo se explora el concepto de cultura y su tratamiento en el aula de lengua extranjera. Para ello, primero se ofrece una visión panorámica y se aportan algunas definiciones relevantes desde la antropología y sociología. En segundo lugar, se examina la evolución en el tratamiento de cultura dentro del campo de la didáctica de lenguas. En último lugar, se describe el concepto de comunicación comunicativa intercultural, que surge a causa de los nuevos objetivos comunicativos en las sociedades modernas. Se crea entonces la necesidad de enfocar la enseñanza de lenguas desde una nueva perspectiva que no solo permita a los aprendices obtener una competencia lingüística sino también intercultural, es decir, de conciencia crítica de la propia cultura así como de otras.

PALABRAS CLAVE: lengua, cultura, interculturalidad, didáctica, aprendizaje

ABSTRACT:

In this article we explore the concept of culture and its treatment in the foreign language classroom. In order to do that, we first offer a panoramic view with some relevant definitions taken from anthropology and sociology. Secondly, we examine how this concept has been treated in the field of language teaching. Finally, we describe the concept of communicative intercultural communication, which emerges because of the new communicative goals in modern societies. As a consequence, language teaching has recently

¹ Elena Merino es profesora de lengua inglesa en la Universitat Pompeu Fabra y de español como lengua extranjera en ALBA Study Abroad en Barcelona. Licenciada en filología inglesa y doctora en comunicación lingüística y mediación multilingüe, ha publicado materiales sobre didáctica de la lengua con inmigrantes adultos y sobre interculturalidad y estudiantes universitarios en el extranjero. Forma parte del grupo de investigación sobre literacidad crítica, dirigido por Daniel Cassany.

² Daniel Cassany es profesor de análisis del discurso en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Licenciado en filología catalana y doctor en didáctica de la lengua, ha publicado más de quince monografías y cien artículos y capítulos de libro sobre lectura, escritura y didáctica de la lengua. Forma parte del consejo editor de más de quince revistas del contexto hispanoamericano y ha sido profesor y conferenciante invitado en más de veinticinco países en Europa, América y Asia.

focused on a new perspective whose goal is to foster the acquisition of not only linguistic competence but also intercultural competence, i.e., a critical attitude towards the learners' own culture and others' cultures.

KEYWORDS: language, culture, interculturality, teaching, learning

1. INTRODUCCIÓN

Las clases de lengua se presentan hoy como el espacio ideal para adquirir conocimientos y habilidades que van más allá del uso lingüístico. Tras una larga y consolidada tradición en el estudio sobre adquisición, aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, la dimensión (socio)cultural se considera esencial para el diseño de los cursos, junto con la dimensión lingüística, pragmática y discursiva.

En el pasado, entendíamos la cultura como el saber aplicado a las artes, la literatura, la filosofía y la ciencia, pero pertenecía a unos pocos «cultivados» y se utilizaba para marcar un estatus social. En el aula, lengua y cultura eran contenidos separados, tanto en los libros de texto como en el currículo. A la lengua, por un lado, se le dedicaba el mayor porcentaje del tiempo, mientras que la cultura era información añadida que los estudiantes debían aprender, incluso de memoria, sobre instituciones, personas, sistemas políticos y costumbres de uno de los países en que se hablaba la lengua objeto de aprendizaje (Barro *et al.* 1998; Oliveras 2000; Martín Rojo 2003; Miquel y Sans 2004; Soler-Espiauba 2004; Corros 2005; Galindo 2006).

El reciente aumento de los intercambios internacionales y el desarrollo tecnológico han fomentado el contacto lingüístico y cultural entre los estudiantes de lenguas y se ha empezado a asumir que la cultura impregna el resto de competencias lingüísticas. La investigación ha demostrado sobradamente cómo la cultura no solo aporta un barniz a la lengua, sino que en muchos casos resulta decisiva para tener éxito en las interacciones lingüísticas con hablantes nativos. Sin embargo, todavía encontramos algunas deficiencias en el tratamiento de este aspecto tan relevante.

En los siguientes apartados presentamos el concepto de *cultura*, primero mediante su vinculación a la lengua y a continuación mediante el tratamiento del concepto en disciplinas como la antropología y la sociología, de las cuales surge lo que hoy conocemos como cultura en la clase de español. Como veremos, este concepto todavía sigue siendo problemático, vago y abstracto, aunque como afirman Duranti (2000) y Rodrigo (2000b), es necesario posicionarse y elegir una definición que mejor se adecue a nuestros objetivos ya que, dependiendo de

ello, determinaremos la manera en que observamos y adquirimos la realidad y, en definitiva, la manera en que se enseña y aprende. Más adelante, examinamos el concepto de *competencia comunicativa intercultural*, que surge a raíz de la importancia que adquiere el espacio de la cultura en el aula. Terminamos con algunas líneas de investigación para el futuro.

2. LENGUA Y CULTURA

El lenguaje, como sistema de signos convencionales, se construye en contextos situacionales concretos, dentro de una sociedad y una cultura particulares. Lo usamos con nuestros colegas, amigos y familiares, en cada contexto, para resolver las prácticas sociales cotidianas (trabajar, comprar, organizarse). Los productos culturales o realidades extralingüísticas están íntimamente asociados a la lengua o, en palabras de Duranti (2000), «poseer cultura» significa contar con una serie de recursos lingüísticos que permiten al individuo comunicarse con otras personas.

Desde el análisis del discurso, van Dijk (2008, 2011) afirma que en la interacción oral o escrita el *contexto* y la *ideología* son esenciales. El primero, en su componente cognitivo, indica la identidad subjetiva de los hablantes y aporta opiniones sobre un hecho o persona. Con el segundo, este autor afirma que los enunciados emitidos por los hablantes esconden ideologías, pero para que estas puedan tomar forma, adquirir fuerza y servir a los intereses de una comunidad lingüística (como interpretar significados, participar en la vida social y relacionarse con otros grupos) es necesario que un número de miembros de la sociedad las compartan. Como vemos, la lengua determina la pertenencia a un grupo (cultural) pero existen otros factores como son la clase social, la edad, el género, el espacio geográfico o la profesión. Si además consideramos que las relaciones sociales determinan los usos del lenguaje, podemos decir que un hecho comunicativo es un hecho social. Es así como no solo lengua y cultura pero también sociedad están relacionadas. En palabras de Moreno *et al.* (2002: 1-2):

El error de partida es pensar que las lenguas son exclusivamente medios de transmisión de información. Son más que eso. Son medios de identificación y de caracterización de la personalidad y de la idiosincrasia de una comunidad o colectividad que comparten determinados presupuestos, finalidades y unas determinadas pautas de comportamiento. Además, las lenguas posibilitan que un individuo se integre en una comunidad o grupo sin tener que renunciar a sus características individuales, a su manera de ser.

La vinculación entre lengua y cultura es indiscutible también para profesores y profesionales de la lengua: las producciones lingüísticas son reflejo de las prácticas y concepciones del mundo de cada cultura (Kramsch 1998; Oliveras, 2000; Guillén, 2002; Miquel y Sans 2004; Areizaga, 2006; Irimia, 2007). Además, Cordovilla y Muros (1998) consideran que la lengua se utiliza en contextos concretos, por lo que se hace con una variedad lingüística social, geográfica e histórica, con un registro determinado y con fórmulas de cortesía y géneros discursivos concretos.

De nuevo, lengua y cultura aparecen firmemente asociadas a la sociedad. Por ello, disciplinas como la sociolingüística o la pragmática se han encargado de estudiar esta relación y otros factores extralingüísticos que se refieren a los participantes (edad, sexo, clase social), la relación entre ellos, sus identidades y el evento comunicativo donde se desarrolla la interacción (Kramsch 2003).

En la misma línea, Miquel (1997) afirma que la cultura se manifiesta en elementos lingüísticos y discursivos, por ejemplo, el léxico, los recursos funcionales y los intercambios reglados por ritos culturales. Kramsch (1998) añade que la cultura se crea a través del lenguaje, que como sistema de signos convencional, le da significado, pero varía entre las diferentes comunidades discursivas, las cuales comparten una manera de usar el lenguaje para comunicar sus objetivos (temas, estilo, rasgos gramaticales, léxicos o fonológicos). La cultura, además, se produce y reproduce, como se argumentará más adelante, a través de la interacción. Así, según Oliveras (2000), si observamos cómo se comunican las personas, podremos comprender las normas de comportamiento, las creencias y los valores de sus comunidades.

En suma, tanto lengua y cultura son vehículos de comunicación ya que la gente se relaciona mediante un uso verbal concreto (determinado por el contexto y el evento comunicativo). Por eso es necesario que el aprendiz de lenguas posea no solo el conocimiento lingüístico del idioma sino también el conocimiento de las maneras en que sus usuarios perciben y actúan en el mundo, a través de, sobre todo, sus comportamientos discursivos.

3. PERSPECTIVAS SOBRE LA CULTURA

La cultura ha sido estudiada desde múltiples ámbitos y disciplinas a lo largo de la historia, por lo que existe una enorme cantidad y diversidad de definiciones y aproximaciones a la misma, lo cual no siempre aclara y delimita los conceptos. Con el objetivo de estudiar la evolución de este concepto, haremos referencia

al origen antropológico y sociológico del término, que es la base de muchas de las definiciones empleadas por la didáctica de lenguas, como se muestra en los siguientes apartados.

Los primeros trabajos antropológicos relevantes del XIX y principios del XX describían las costumbres de los pueblos observados extensamente por investigadores como Franz Boas, Bronislaw Malinowski o Edward B. Tylor. En sus notas, estos antropólogos recogían aspectos folclóricos y enfatizaban los que resultaban ajenos o exóticos para Occidente (Rodríguez *et al.* 1996; Guber 2001). Este modo de presentar la realidad, afirman Barro *et al.* (1998), servía para justificar la exclusión y la diferencia entre pueblos. En esta línea, Hofstede (1984) sostenía que la cultura definía la identidad grupal y que los investigadores la podían usar para describir y comparar sociedades enteras, a través de patrones de conducta, según él predecibles, que seguían los grupos mayoritarios pero que también se anclaban en la historia durante largos períodos de tiempo.

Más adelante, dentro de este campo de investigación, surgieron posturas más críticas. Oberg (1960) afirmaba que una persona no nacía con una cultura, sino con la capacidad de aprenderla y utilizarla. Para este autor, los seres humanos adquieren una serie de actitudes durante su socialización en un grupo de personas. Para Marvin Harris en 1990 (en Garcés *et al.* 1997: 143), uno de los antropólogos más citados en el campo de la didáctica de las lenguas, la cultura es:

el estilo de vida total, socialmente adquirido de un grupo de personas, que incluye las formas y maneras de pensar, sentir y actuar... que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

Por lo tanto, estos y otros autores sostenían que la cultura está constituida por elementos aprendidos a lo largo de la historia y el tiempo, y que además se utilizan para interpretar significados de forma automática, en todas las esferas del día a día –y no solo en las ceremonias tradicionales o especiales–. Sin embargo, el concepto de cultura en antropología a veces continúa siendo sinónimo de tradiciones y maneras de actuar.

Siguiendo a Pulido (2008), generalmente la cultura se asocia a un estado (cultura española), a un grupo étnico (cultura gitana), a una religión (cultura musulmana) o a una región (cultura gallega). Pero en los últimos años observamos un pequeño giro en la concepción de cultura: de concebirla como una entidad fija se empieza a considerar como algo dinámico, que se hace y se renueva en el día a día, por lo que, al estar en movimiento, es difícil asociarla a un grupo cerrado.

El dinamismo viene dado no solo por los movimientos geográficos o el contacto internacional entre personas; nos movemos con lo que leemos, con interacciones que tenemos (en la calle, en Internet), con lo que vemos en el cine o en televisión, con lo que escuchamos, etc.

Recientemente en sociología, Mayoral y Tor (2009: 39) sostienen que la *cultura* es «la forma que adoptan los valores, las normas y los conocimientos en que se amparan las concepciones religiosas, éticas o ideológicas que rigen la vida cotidiana de una sociedad». Así, la cultura, aunque convencional, forma parte de los seres humanos y posibilita la interacción entre los miembros que la comparten. Estas autoras, además, afirman que la cultura no es única, ni universal ni constante. De este modo, otros sociólogos como Gil (2000) o Thije (2006) afirman que la cultura, además de dinámica, permite comprender los sistemas conceptuales desde los que se interpretan los hechos sociales. Es el ser humano el que construye, usa, manipula y transforma la cultura y, por ello, nadie pertenece a una cultura sino que esta pertenece a las personas.

Rodrigo (2000a, 2000b), dentro del ámbito de la comunicación, suscribe estas ideas y concibe la cultura desde un punto de vista *interaccionista*. Como los anteriores, Rodrigo piensa que ser humano y cultura son inseparables y el uno se forma gracias al otro. Este nuevo modelo, donde la cultura es una entidad viva, queda ya alejado de modelos anteriores con manifestaciones etnocentristas o esencialistas. Es más, la cultura se construye, transmite, conserva y transforma gracias a la interacción y al contacto entre la pluralidad de culturas.

Desde el punto de vista del análisis del discurso, el ser humano es un ser plural ya que una misma persona contiene varias identidades. Una mujer, por ejemplo, puede actuar de manera diferente cuando se presenta como ama de casa que cuando lo hace como profesora, alumna, feminista, madre, amiga, etc. (van Dijk 2011). En realidad, la línea que separa los conceptos de *identidad* y *cultura* es muy fina, especialmente si consideramos la cultura como un microelemento de las personas, por ejemplo, existe una cultura según la generación (cultura juvenil), según el sexo (cultura feminista), según la profesión (cultura académica), etc. En este sentido, Gudykunst (1991) menciona que cada individuo presenta varios tipos de culturas, ambientes sociales o comunidades generacionales al mismo tiempo, por lo que sería más pertinente hablar de *subculturas*.

Suscribimos las ideas anteriores y consideramos que la cultura es una entidad compleja, dinámica y plural. La cultura, producto del hombre, se aprende y transmite en la interacción entre pueblos y de generación en generación. Evoluciona a través de la historia y, aunque compartida entre los miembros de comunidades concretas, cambia de persona a persona y se utiliza para interpretar y compren-

der la realidad. Lo que no se comparte se considera raro y se rechaza y las diferentes maneras de reaccionar ante un mismo hecho social se perciben como diferencias culturales.

4. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DEL ESPAÑOL

Uno de los mayores problemas con que se encuentra la enseñanza de un idioma es la pretensión de enseñar una cultura estándar o hegemónica que oculta la diversidad lingüística y cultural del mundo del español. Sin embargo, el español, como lengua internacional, no puede asociarse a un solo estado o nación ya que, como otras lenguas en el mundo, está compuesta por un número infinito de variedades lingüísticas (léxico, frases hechas, argot, entonación) y de costumbres, tanto dentro de la península ibérica como dentro de Hispanoamérica y otros lugares donde el español es la lengua corriente. Es más, cada uno de los países compositores del español en el mundo cuenta con sus propias variedades dentro de sus fronteras geográficas y, obviamente, fuera de ellas. Un ejemplo claro es la diferencia en el sistema pronominal de segunda persona. Mientras que en algunas partes de la península se usan más comúnmente los pronombres *tú* y *vosotros* y solamente para ocasiones formales se usa *usted* o *ustedes*, en otras partes dentro de las mismas fronteras geográficas *usted* y *ustedes* se usan en el lenguaje cotidiano con el primer sentido de *tú* o *vosotros*. Más aún, en Hispanoamérica *vosotros* ni siquiera existe y dependiendo del país, los pronombres que se utilizan para referirse a la segunda persona son *tú*, *usted*, *ustedes* o *vos* y los contextos donde se usan son muy diferentes en cada país. Por ello, el aprendiz de español encontrará dificultades en comprender esta variedad si solo conoce una única forma; claro que muchas veces el tipo de español que se muestra en el aula depende generalmente de la variedad que presente el profesor, el libro de texto y el currículo de la escuela.

Finalmente, otra perspectiva sugerente al respecto de la diversidad proviene de los estudios de Análisis Crítico del Discurso y del Currículum Oculto, que analizan el contenido de los libros de texto para mostrar todo lo que se transmite, ejemplifica o muestra –aunque sea de manera callada o en un segundo plano–. Son las imágenes y los vídeos que se incluyen en los materiales didácticos, los hablantes modelo que aparecen en ellos (con su forma de vestir, los lugares donde están, los roles que asumen, etc.) o los paisajes urbanos y rurales de la realidad en que se usa el idioma meta. Así, muchos contenidos transmiten una serie de valores culturales y sociales estereotipados, con creencias o ideologías, que pueden ser sexistas, racistas o clasistas, que focalizan algunos aspectos de la diversidad y que ocultan otras perspectivas culturales no hegemónicas de una

cultura (van Dijk, 2004). Los textos, además, a veces no reflejan el uso de la lengua necesario para un grupo concreto de aprendices y puede resultar irrelevante para sus necesidades u objetivos, como por ejemplo, un texto del siglo XIX para un aprendiz que solamente necesite la lengua para hablar de negocios.

La lengua y cultura del español son, por tanto, diversas y aunque es casi imposible enseñar todas sus variedades, el aula de español es un lugar donde los profesores (por la variedad de orígenes), tipo de actividades y medios (libros de texto, TIC³), los estudiantes (clases pluriculturales) y lugares o países donde se enseña muestran esa diversidad. Un aprendiz de español necesita ser consciente de esta variedad lingüística dentro y fuera de la clase, porque supone riqueza cultural, lingüística y personal, por ello, un profesor no puede ceñirse únicamente a la cultura de su país o a la cultura que en ese momento histórico sea la estándar o hegemónica.

5. LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El campo de la didáctica de las lenguas se adscribe a esta nueva perspectiva de la concepción de la cultura (Olivera, 2000; Miquel y Sans, 2004; Areizaga, 2006). Por ejemplo, Candau (1994: 10) y otros docentes e investigadores asocian la cultura con la imagen de un iceberg. Para ellos, la parte visible de la cultura, solamente el diez por ciento, está constituida por lo que hasta entonces profesores y manuales habían prestado atención: el arte, la literatura, la música, los juegos, la cocina y el vestido. El resto, un noventa por ciento, es el conocimiento inconsciente y son los elementos que guían los comportamientos dentro de un grupo social: el modo de entender la modestia, la belleza, los ideales sobre la educación, las reglas sobre la relación padres-hijos, las relaciones jerárquicas, el concepto de justicia, la organización del tiempo, los modelos de conversación, la forma de resolver problemas, el ritmo de trabajo, etc.

Destacamos la definición de cultura de Miquel y Sans (2004: 4) ya que hasta ahora ha sido una de las más citadas en el campo de Español Lengua Extranjera (ELE). En su artículo proponen tres tipos de cultura íntimamente relacionados:

- *La cultura con mayúsculas*: literatura, historia, geografía, arte, etc.
- *La cultura (a secas)*: cultura para entender, cultura para actuar (los huevos se compran en docenas o medias docenas en España) y cultura para interactuar comunicativamente (en España, se quita importancia cuando se

³ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

recibe un piropo). Esto es, todo lo compartido por los miembros de una cultura. Además, abarca todo lo pautado, lo que no se dice y lo sobreentendido por los hablantes, por ejemplo, que el negro es símbolo de luto en España.

- *La kultura con k*: cultura subyacente para el manejo en diferentes contextos y registros socioculturales. No es compartida por todos los hablantes y difiere del estándar cultural, por ejemplo, el tipo de cultura de un barrio o de un grupo concreto.

Estas autoras consideran que un estudiante de lenguas, por tanto, debe conocer algo más que la cultura general (*cultura con C mayúscula*) y subyacente (*cultura con K*). Necesita ser consciente también de la cultura de costumbres (*cultura a secas*), que se adquiere a través de la experiencia y la interacción en la cultura meta. Es así como el modelo presentado por Miquel y Sans está en consonancia con la concepción interaccionista, plural y dinámica de la cultura planteada por los autores citados.

Los tres tipos de cultura propuestos por Miquel y Sans (2004) son inseparables y sirven no solo para aumentar el nivel cultural de las personas (para comprender textos, leer periódicos, conversar) sino también para participar en la sociedad, ya que según estas autoras, la cultura no solo condiciona nuestra posición en la sociedad sino que también nos permite distinguir entre lo normal y lo diferente, entre lo cierto o falso, según los parámetros de la comunidad de vida a la que pertenecemos. Pero además, la cultura a secas demuestra que la lengua y la cultura son instrumentos de comunicación, ya que transmiten comportamientos o actitudes, valores y normas propias de una comunidad que determinan las conductas individuales y sociales.

Al adoptarse esta concepción dinámica y plural de cultura se presentan nuevos planteamientos sobre los factores que facilitan o dificultan la comunicación entre hablantes nativos y no nativos. Hoy muchos investigadores sostienen que los problemas en la conversación no solo se producen en conversaciones exolingües sino que también son frecuentes entre nativos de una misma lengua. Así se evita hacer a la cultura responsable de los conflictos comunicativos (Hinnenkamp, 2001; Kramsch, 2003; Hartog, 2006; Rost-Roth, 2006), ya que como sostiene Areizaga (2002, 2006) la presentación en el aula de la cultura desde la diferencia solo alcanza un nivel informativo (transmisión de información para evitar conflictos) pero carece del nivel formativo (que se usaría para la concienciación del aprendiz). Desde esta perspectiva, los estudios de sociolingüística interaccional y pragmática intercultural han destacado otros elementos que pueden ser los causantes del malentendido y la incomprensión: diferencia en la realización de actos de habla (Díaz, 2003; Tran, 2006; Félix-Brasdefer 2010), diferencia en la mecánica

conversacional (Cestero, 2007) o existencia de asimetrías lingüísticas y sociales entre los participantes (Codó, 2003; Wodak, 2006; Bertrán, 2009; van Dijk, 2011).

6. LO (INTER)CULTURAL EN LA ACTUALIDAD

Las sociedades modernas se caracterizan por haber sufrido grandes cambios que repercuten en el contacto internacional, debidos a las migraciones, la globalización, el desarrollo de los medios de transporte y el intercambio de estudiantes, entre otros. Por su parte, el desarrollo tecnológico y el uso de las TIC han sido uno de los factores más impactantes para conectar personas de diferentes puntos del planeta, sincrónica y asincrónicamente. Para Marí *et al.* (2010: 144) «la sociedad digital será una sociedad de multilingüismo digital en que la tecnología puede abrir más y más puertas a la diversidad». Por ello, se ha creado una nueva necesidad de comunicación más allá de la transmisión de información, es decir, que las lenguas sirvan para llevar a cabo interacciones sociales e interpersonales así como transacciones económicas. De hecho, según Marí *et al.* (2010), las sociedades que tienen una concepción abierta de la diversidad lingüística encontrarán más oportunidades en el mundo de los negocios porque conocer la lengua y la cultura del país con el que estamos llevando a cabo una transacción comercial y quizás una relación económica futura es imprescindible para competir en el mercado internacional.

Dentro de la didáctica de lenguas, en el pasado se creía que adquirir un conocimiento puramente lingüístico dotaba a los aprendices con las herramientas necesarias para la interacción social. Anteriormente, argumenta Byram (1997), se pretendía que los aprendices imitaran a los hablantes nativos (*modelo de hablante nativo*) porque supuestamente existía un modelo único de comportamiento competente o comunicativo. Para ello, el aprendiz debía dejar de lado su propia cultura para adoptar una nueva identidad similar a la de los nativos y así sentirse aceptado en la sociedad meta. Para Kramsch (2001), el hablante nativo ya no es el modelo a seguir sino más bien un hablante plurilingüe e intercultural.

6.1. *Competencia comunicativa intercultural*

En los últimos veinte años, la denominada *competencia comunicativa intercultural* (CCI) se ha convertido en el fin y en el medio para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Así, el lenguaje se entiende a partir de su uso real en contextos determinados en los que se comprenden y transmiten intenciones comunicativas. Además, al aprendiz se le proporcionan las herramientas necesarias

para producir y comprender textos orales y escritos y para superar las dificultades que puedan surgir (Cordovilla y Muros, 1998; Miquel y Sans, 2004; Areizaga *et al.* 2005).

Según Ridao (2007), la CCI es un concepto multidimensional que se refiere a la eficacia de la comunicación, la adaptación, la integración social, la competencia en la lengua y el conocimiento de la cultura de acogida. Por su parte, Byram (2000) considera que la CCI está compuesta por cinco elementos:

- *Actitudes*: curiosidad e interés, deseo de evitar emitir juicios de valor sobre otras culturas o de exaltar solamente la propia.
- *Conocimiento*: de los grupos, de su producción y aplicación en la propia cultura y la cultura del interlocutor, y de las etapas comunes de la interacción social y personal.
- *Habilidad para interpretar y relacionar*: capacidad para entender un documento o evento de otra cultura, hablar de ello y vincularlo a documentos de la propia cultura.
- *Habilidad de descubrimiento e interacción*: capacidad para adquirir el conocimiento de una cultura y las aplicaciones culturales y para utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades bajo la restricción de la comunicación y la interacción en tiempo real.
- *Consciencia crítica cultural / educación política*: capacidad para evaluar críticamente y en relación a distintas perspectivas, aplicaciones y producciones sobre la propia y otras culturas y países.

Esta nueva forma de entender el aprendizaje de lenguas ha repercutido en su objetivo primordial: la comunicación. Para ello, los libros de texto han ido cambiando y se plantean actividades, por ejemplo, desde el enfoque por tareas o actividades comunicativas. El desarrollo de las clases también ha pasado de estar centrado en el profesor para estar centrado en el aprendiz (participación activa, trabajo cooperativo en grupos o parejas, etc.). Asimismo, se ha producido un cambio en la concepción de lengua como único medio de comunicación y se han empezado a incluir otros aspectos verbales, no verbales, culturales, pragmáticos, sociales y discursivos como instrumentos de interacción. Según el currículo escolar nacional inglés, desarrollado en Gales por el Department of Education and Science, and the Welsh Office, en 1990, (en Byram y Fleming 2001), el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) no puede realizarse sin tomar en cuenta el componente cultural.

Un conocimiento progresivo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma [...] Sin la dimensión cultural, una comu-

nicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión incluso de palabras y expresiones básicas (por ejemplo las que hacen referencia al horario de comidas) puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor. (Department of Education and Science, and the Welsh Office, 1990: 37)

Según Chen y Starosta (1996), una persona competente en la comunicación intercultural es una persona efectiva, es decir, que adquiere una habilidad que le permite controlar y manejar las situaciones para conseguir sus objetivos. Para ello, el individuo conoce y aplica sus objetivos, colabora con otros, se adapta a las variaciones situacionales y mantiene la imagen de sus interlocutores. Otros autores como Martín Rojo (2003) o Iglesias (2010) afirman que formar a un estudiante de lenguas desde una perspectiva intercultural tiene dos ventajas fundamentales: fomenta el respeto por otras culturas o comunidades y es un elemento motivador, ya que se relacionan los conocimientos sobre una lengua con el conocimiento sobre otras personas. En palabras del lingüista Poyatos (1994: 25):

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de la personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros.

Se pretende formar a ciudadanos activos y participativos para lo que la lengua sola no es suficiente. Por ello, la competencia lingüística (gramática) debe siempre ir unida a la competencia cultural. El objetivo de una clase de lengua, por tanto, afirman Byram y Fleming (2001), es formar personas capaces de desarrollar una actitud crítica sobre lo que estudian (la lengua) y –como argumentaba el sociólogo Bourdieu en 1985– sobre su capital cultural⁴, sus gentes (los hablantes), y las situaciones en las que se mueven (los contextos). Hoy en día se requieren personas que participen y actúen dentro de una sociedad pero que al mismo tiempo desarrollen actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas, a través de la observación y la comparación entre las culturas implicadas. En definitiva, se pretende formar lo que Byram y Fleming (2001: 15-16) denominan

⁴ Para Bourdieu (1985) la lengua es un *capital simbólico* que cotiza más o menos en el *mercado lingüístico*, dependiendo del poder que tenga el grupo al que se pertenece. Por tanto, la comunicación es un intercambio en el que existe una relación de poder y desigualdad.

el *hablante intercultural*, es decir, una persona «capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar la diferencia y fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone». El estudiante de lenguas es, por tanto, un agente social y hablante intercultural consciente de las marcas asociadas a una lengua y cultura, a veces estereotipadas, y de llevar a cabo una serie de acciones o decisiones que más le convengan para su objetivo comunicativo.

Por tanto, el aula de español es un espacio ideal para formar a los nuevos miembros de la sociedad que huyan de planteamientos hegemónicos o etnocentristas de la lengua y la cultura. Para Iglesias (2010: 28) es un contexto ideal donde crear lugares para el «encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación». Por su parte, Byram (1997) cree que el aprendizaje de una lengua y, por ende, el desarrollo de una conciencia intercultural puede o no adquirirse dentro de la clase. Creemos, sin embargo, que la clase de lenguas es un lugar primordial donde ampliar el horizonte cultural (bagaje y conocimiento cultural) y donde adquirir las herramientas que finalmente impulsen a los estudiantes hacia la integración social (participación fuera del aula).

6.1.1. La CCI en las sociedades modernas

A partir de las primeras investigaciones realizadas en los años 60 y las que citamos más recientes a finales del XX y principios del XXI, los investigadores y profesionales de la educación hoy en día han ampliado su campo de estudio y concretamente, sus destinatarios. Nos referimos a la necesidad de ampliar ciertos aspectos metodológicos según el nuevo tipo de usuarios de la lengua que se originan debido a la composición actual de las sociedades modernas.

El perfil del aprendiz de lengua está cambiando gracias al contacto intercultural y plurilingüe, ya sea por motivos económicos (migraciones, transacciones entre países), académicos (programas del tipo Erasmus en Europa o intercambios), políticos, etc. En España, por ejemplo, el número de cursos de español para inmigrantes ha tenido un crecimiento casi repentino debido a las migraciones de los últimos años. En Cataluña se produjeron fuertes migraciones dentro del país en los años 60 y 70, pero son los últimos diez años con la llegada de personas de otros países los que han supuesto un gran impacto demográfico. Eso ha generado la necesidad de llevar a cabo una serie de acciones lingüísticas y sociales; por ello desde hace 20 años existe una organización, el *Consorci per a la Normalització Lingüística*, dedicada a ofrecer cursos de catalán para los recién llegados. Concretamente en Barcelona, el aumento del número de extranjeros ha hecho que además otras instituciones (centros cívicos, ONG, asociaciones de vecinos, etc.) dediquen parte de su actividad a la enseñanza de

lenguas. Sin embargo, la rapidez con la que se han creado este tipo de cursos ha supuesto un retroceso metodológico, sobre todo para la enseñanza de ELE, por cuatro principales razones:

- 1) los centros han visto la necesidad de crear nuevos materiales adaptados a un tipo de usuarios con otras realidades sociales, pero que carecen de la sofisticación y tradición de los libros de texto actuales de ELE (García Parejo, 2004; Andión, 2006; Villalba y Hernández, 2008);
- 2) al ser cursos cuasi-gratuitos, el profesorado está formado por voluntarios que generalmente no tienen formación reglada y profesional en didáctica de lenguas (García Parejo, 2003);
- 3) los centros normalmente ofrecen cursos básicos, de carácter asistencial y compensatorio (Villalba y Hernández, 2010); y
- 4) muchas veces los alumnos dejan de asistir a los cursos porque encuentran trabajo, migran a otras ciudades o retornan a sus países (Hernández, 2003; Massó y Alcañiz, 2003), o, en el caso de las madres, no tienen tiempo porque se tienen que dedicar a cuidar a los niños, hacer las tareas de la casa, etc. (Melero, 2003).

En el caso en los cursos para inmigrantes es todavía más necesario promover una conciencia intercultural que permita a estas personas adaptarse al entorno y actuar activamente en una sociedad que comparte una serie de elementos, no solo lingüísticos. La conciencia intercultural es necesaria para que el individuo no se sienta rechazado por su «condición» de extranjero (el conocido «guiri») o inmigrante, para que se sienta parte de lo «normal» (según los parámetros de la sociedad); en definitiva, para poder llegar a ser miembro de una sociedad.

Así, los trabajos realizados desde la sociolingüística interaccional, sobre todo los de Gumperz (1992, 1995 y trabajos anteriores), Codó (2003) y Bertrán (2009), se dedican al estudio de la interacción entre inmigrantes y nativos con el objetivo de hacer visibles las desigualdades lingüísticas y sociales que impiden al extranjero participar activamente en la sociedad. Pero no podemos obviar que los estudiantes de español que no se encuentran en un contexto de inmersión no necesitan este tipo de aprendizaje, sobre todo porque, como hemos estado argumentando, en la actualidad el movimiento de personas (tanto físico como virtual) es constante y frecuente y necesitamos personas que sepan desenvolverse adecuadamente en contextos diversos.

7. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

En este capítulo se ha pretendido presentar el aula de español como un lugar de reflexión donde se adquieren conocimientos y habilidades que permiten al aprendiz actuar y comunicarse adecuadamente en las sociedades hispanohablantes.

A pesar de que se han hecho valiosos avances en la presentación de los contenidos en una clase de lengua, el espacio de la cultura es todavía deficiente, sobre todo cuando se incluyen aspectos socioculturales con una perspectiva folclórica, llena de tópicos y prejuicios. Además, hacen falta estudios empíricos que describan y analicen la situación actual sobre el aprendizaje, las motivaciones, las dificultades y las oportunidades de uso de la lengua de grupos de estudiantes concretos.

Profesores y profesionales del lenguaje, centros e investigadores necesitan colaborar para crear programas que incluyan aspectos de sociolingüística, historia, dialectología, literatura, pragmática y discurso. Hoy en día además, contamos con una gran cantidad de recursos didácticos para poner al servicio de los estudiantes y despertar su curiosidad y sensibilidad (inter)cultural: películas, vídeos en la red, textos variados, canciones, chats, redes sociales, etc. Por tanto, es necesario preguntarse quiénes son nuestros usuarios y para qué usan la lengua. De esta manera, el objetivo primordial de los cursos, más que la adquisición de conocimientos debe ser el de formar personas críticas (conocimiento de otros puntos de vista distintos) y analíticas (seleccionar modelos de cultura que resulten enriquecedores).

Para entender la cultura en un sentido amplio, tanto en la vida cotidiana como en la clase, se necesitan una serie de acciones que se pueden desarrollar en el aula (y que el alumno puede continuar fuera de ella). Por ello, proponemos que se realicen actividades desde un punto de vista etnográfico, donde los alumnos analicen la interacción de las personas que componen la sociedad, con el objetivo de despertar una conciencia crítica que fomente la autoestima por la propia cultura y el respeto por otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Andión, María Antonia. «La inmigración no hablante de español en España: Situación y características», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 1 (2006): 7-24.
- Areizaga, Elisabet. «El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y evaluación del material didáctico», *Cultura y Educación* 14/2 (2002): 161-175.
- Areizaga, Elisabet. «Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?» *II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2006. Burgos: Universidad de Burgos.
- Areizaga, Elisabet, Inés Gómez y Ernesto Ibarra. «El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación», *Revista de Psicodidáctica* 10/ 2 (2005): 27-46.
- Barro, Ana, Shirley Jordan y Celia Roberts. «Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer». *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*, eds. Michael Byram y Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 76-79.
- Bertrán, Carles. «Cooperación y juegos de poder en las relaciones de servicio», *Discurso & Sociedad* 3 (2009): 1-43.
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985.
- Byram, Michael. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael. «Assessing intercultural competence in language teaching», *Sprogforum* 18, 2000: 8-13.
- Byram, Michael y Michael Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Candau, Vera. «Educación y culturas». *Interculturalidad y cambio educativo*, ed. María Rosa Elosúa. Madrid: Narcea Ediciones, 1994: 7-19.
- Cestero, Ana María. «Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres», *Linred* 5 (2007).
- Chen, Guo M. y William J. Starosta. «Intercultural communication competence: A synthesis». *Communication yearbook*, 19, ed. Brant R. Burleson. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1996. 353-383.
- Codó, Eva. *The struggle for meaning: Immigration and multilingual talk in an institutional setting* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003).
- Cordovilla, Andrés y Jesús M. Muros. «El componente sociocultural en la enseñanza de la lengua extranjera», *Revista Educación Universitaria Granada* 11 (1998): 117-131.
- Corros, Francisco Julián. «Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos». *XVI Congreso de ASELE, La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (2005): 213-221.

- Díaz, Francisco Javier. *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén, 2003.
- Duranti, Alessandro. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- Félix-Brasdefer, César. «Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports». *Speech act performance: Theoretical, empirical, and methodological issues*, eds. Alicia Martínez-Flor y Esther Usó-Juan. Amsterdam: John Benjamins, 2010. 41-56.
- Galindo, Mar. «La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas», *Interlingüística* 16 (2006): 1-11.
- Garcés, Jorge y otros. «La información como potenciador de la convivencia intercultural». *Lenguaje y emigración*, eds. Carlos Hernández Sacristán y Ricard Morant Marco. Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges, Universitat de València, 1997. 139-161.
- García Parejo, Isabel. «Los cursos de ‘español para inmigrantes’ en el contexto de la educación de personas adultas», *Carabela* 53 (2003): 45-64.
- García Parejo, Isabel. «La enseñanza de español a inmigrantes adultos». *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lingua extranjería (LE)*, eds. Aquilino Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004: 1259-1277.
- Gil, Pilar. «El inmigrante y la sociedad receptora». *En Propuestas Interculturales, actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*. Madrid: Edinumen (2000): 101-104.
- Guber, Rosana. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.
- Gudykunst, W. B. *Bridging differences: effective intergroup communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1991.
- Guillén, Carmen. «La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras». *Lenguas para abrir camino*, ed. Carmen Guillén. Madrid: Ministerio de Educación, 2002. 193-226.
- Gumperz, John. «Contextualization and understanding». *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, eds. Alessandro Duranti y Charles Goodwin. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 229-252.
- Gumperz, John. «Mutual inferencing in conversation». *Mutualities in dialogue*, eds. Ivana Marková, Carl Graumann y Klaus Foppa. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 101-123.
- Hartog, Jennifer. «Beyond ‘misunderstandings’ and ‘cultural stereotypes’: Analysing intercultural communication». *Beyond misunderstanding*, eds. Kristin Bührig y Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. 175-188.
- Hernández, Maite. «La enseñanza de español a inmigrantes ¿Una metodología específica?» *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona. International House y Difusión, 2003.
- Hinnenkamp, Volker. «Constructing misunderstanding as a cultural event». *Culture in communication. Analysis of intercultural situations*, eds. Aldo Di Luzio, Susanne Günter y Franca Orletti. Amsterdam: John Benjamins, 2001. 211-243.

- Hofstede, Geert. *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1984.
- Iglesias, Isabel. «El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes». *1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación* (2010): 1-30.
- Irimiaş, Eugenia. «Cultural patterns reflected in language». *Studia Universitatis Babes-Bolyai - Philologia* 4 (2007): 159-170.
- Kramsch, Claire. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Kramsch, Claire. «El privilegio del hablante intercultural». *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, eds. Michael Byram y Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 23-37.
- Kramsch, Claire. «Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication». *Misunderstanding in social life. Discourse approaches to problematic talk*, eds. Juliane House, Gabriele Kasper y Steven Ross. Londres: Pearson Education, 2003. 129-153.
- Marí, Isidor, Antoni Mir Fullana y Marta Rovira i Martínez. «Llengua i economia: del hándicap a l'oportunitat de negoci», *Paradigmes: Economia Productiva i Coneixement* 5 (2010): 143-48.
- Martín Rojo, Luisa. «Dimensiones principales de la comunidad intercultural», *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias educativas* 8 (2003): 81-90.
- Massó, Amparo y Maximiliano Alcañiz. «¿Cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado/a?: Una propuesta metodológica para personas adultas inmigrantes». *Encuentro «La enseñanza del español a inmigrantes»*, Instituto Cervantes, Madrid (2003).
- Mayoral, Dolors y Mercè Tor. *Cultures en interacció. La vida quotidiana*. Barcelona: Edicions 62, 2009.
- Melero, Pilar. «Mamá aprende español», *Notas: Educación de Personas Adultas* 15 (2003): 48-52.
- Miquel, Lourdes. «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español», *Frecuencia L* 5 (1997): 3-14.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans. «El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua». *RedELE* 0 (2004).
- Moreno, Juan Carlos y otros. *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Girona: Universitat de Girona, Grup de Lèxic i Gramàtica, 2002.
- Oberg, Kalervo. «Culture shock: Adjustment to a new cultural environment», *Practical Anthropology* 7 (1960): 177-182.
- Oliveras, Àngels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen, 2000.
- Peirce, Bonny N. «Social identity, investment, and language learning», *TESOL Quarterly* 29 (1995): 9-31.
- Poyatos, Fernando. *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo, 1994.
- Pulido, Rafael. «Había una vez un inmigrante, un turista y un antropólogo'. Notas etnográficas sobre las relaciones entre lengua y cultura». *Manual sobre comunicación e*

- inmigración*, eds. Antonio Bañón y Javier Fornieles. Donosti: Tercera Prensa, 2008. 515-526.
- Ridao, Susana. *Análisis pragmalingüístico de resoluciones de conflictos: las mediaciones laborales* (Tesis doctoral, Universidad de Almería, 2007).
- Rodrigo, Miquel. *Identitats i comunicació intercultural*. Barcelona: Edicions 3 i 4, 2000a.
- Rodrigo, Miquel. La comunicación intercultural. *Aula Abierta. Lecciones básicas*, 2000b.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª edición) .Málaga: Aljibe, 1996.
- Rost-Roth, Martina. «Intercultural communication in institutional counselling sessions». *Beyond misunderstanding*, eds. Kristin Bührig y Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. 189-216.
- Soler-Espiauba, Dolores. «La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante». *RedELE* 0 (2004).
- Thije, Jan D. ten. «Notions of perspective and perspectivising in intercultural communication research». *Beyond misunderstanding*, eds. Kristin Bührig y Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. 175-188.
- Tran, Giao Quynh. «The naturalized role-play: An innovative methodology in cross-cultural and interlanguage pragmatics research», *Reflections on English Language Teaching* 5 (2006): 1-24.
- Van Dijk, Teun A. «Racism, discourse and textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks». *Symposium on Human Rights in Textbooks*. History Foundation, Istanbul (2004).
- Van Dijk, Teun A. *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Van Dijk, Teun A. «Discourse and ideology». *Discourse studies* (2ª edición), ed. Teun A. Van Dijk. Londres: SAGE, 2011. 379-407.
- Villalba, Félix y Maite Hernández. «Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes». *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao (2008).
- Villalba, Félix y Maite Hernández. «Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes», *MarcoELE* 10 (2010): 163-184.
- Wodak, Ruth. «What critical discourse analysis is about-history, important concepts and its developments». *Methods of Critical Discourse Analysis*, eds. Ruth Wodak y Michael Meyer. Londres: SAGE, 2006. 1-14.



EDUARDO NEGUERUELA-AZAROLA¹

University of Miami - enegueruela@miami.edu

Artículo recibido: 31/01/2013 - aceptado: 17/02/2013

COMUNICACIÓN Y PENSAMIENTO VERBAL EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: UN ENFOQUE CONCEPTUAL

RESUMEN:

En la clase de idiomas, enseñar gramática desde una perspectiva conceptual se centra en ayudar a los alumnos a internalizar las categorías de significado semánticas y pragmáticas que explican el uso de puntos gramaticales complejos que no pueden ser aprendidos a través de reglas gramaticales convencionales. El aprendizaje de estos conceptos no es una cuestión de presentar explicaciones perfectas o de una práctica comunicativa implícita. Desde un punto de vista pedagógico, la clave está en usar estos conceptos como herramientas comunicativas reales. Los profesores deben crear espacios de pensamiento verbal a través de actividades pedagógicas de reflexión que promuevan el desarrollo del pensamiento mediado por conceptos gramaticales.

PALABRAS CLAVE: Gramática, Vygotsky, conceptos, comunicación, internalización

ABSTRACT:

From a conceptual perspective, the teaching of second languages focuses on fostering the internalization of semantic and pragmatic categories of meaning. These conceptual categories better explain the use of complex grammatical features that cannot be learned through conventional rules of thumb. The learning of concepts is not a question of finding a perfect explanation for grammar. It is neither an issue of promoting implicit communicative interactions. The key is to use these concepts as real tools for communication and thinking. L2 teachers need to create meaningful conceptual tasks to promote mediated thinking. Learners' reflection on grammatical issues has to be grounded on meaning-based grammatical concepts.

KEYWORDS: Grammar, Vygotsky, concepts, communication, internalization

¹ Eduardo Negueruela-Azarola es profesor titular en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Miami. También es director del programa básico de español como lengua extranjera. Sus áreas de investigación son la adquisición de español como segunda lengua desde una perspectiva sociocultural, la metodología y enseñanza de idiomas en la universidad y el uso de las nuevas tecnologías en contextos educativos.

1. INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA CLASE COMUNICATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL

Partamos de una premisa: la enseñanza de idiomas, en este caso la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), desde una perspectiva comunicativa y sociocultural (Hall 2002; Lantolf y Thorne 2006; Lantolf y Poehner 2008) en contextos educativos como la educación secundaria y la universitaria, desde las clases básicas a las más avanzadas, tiene como objetivo el promover el desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales. Conectando con este objetivo sociocultural y comunicativo, una perspectiva conceptual va más allá de la comunicación. La cuestión no es solo promover el desarrollo comunicativo, sino entender que el propio desarrollo comunicativo está unido a la cognición y en concreto al pensamiento verbal, entendido este como la capacidad de conceptualizar a través de categorías de significado ideas abstractas, generalizables y sobre todo aplicables a contextos comunicativos concretos (Arievitch y Stetsenko, 2000).

En las siguientes páginas se plantea como el pensamiento verbal a través de categorías conceptuales es parte central de la educación (Bodrova y Leong 1996; Kozulin 1998) en general y de la enseñanza de segunda lengua en particular (Negueruela-Azarola 2003). La internalización de categorías conceptuales con funcionalidad real en la comunicación escrita y oral es esencial para promover en la clase de idiomas el pensamiento crítico sociocultural y que los alumnos sean capaces de usar la lengua no solo de manera básica –lo que les permite participar en intercambios comunicativos sencillos–, sino también para que se hagan conscientes de los significados complejos que se expresan con el lenguaje y así sean realmente capaces de usar la lengua de manera sofisticada para expresar los significados que realmente quieren. Para ejemplificar, en la clase de español como lengua extranjera (ELE), un enfoque conceptual se ocupa de cuestiones como el aspecto verbal, el modo verbal, la expresión del movimiento o cuestiones relacionadas con la gramática del texto: el tipo de texto, la coherencia o la cohesión textual.

Es importante enfatizar que este tipo de pensamiento crítico conceptual a través de categorías de significado –conceptos– es práctico, no es una cuestión de metalenguaje o de ser capaz de entender la lengua de manera sofisticada. La cuestión es internalizar conceptos que han de transformarse en herramientas con funcionalidad real a la hora de comunicarse en la lengua extranjera. Este tipo de conciencia no es meta-conciencia lingüística sino onto-conciencia transformadora (Negueruela-Azarola 2010). La propia actividad de construir significados sofisticados a través del lenguaje nos descubre nuestra propia capacidad de simbolización y mejora nuestra capacidad de comunicación.

En este artículo empiezo por revisar brevemente el papel de la gramática en la metodología de enseñanza de idiomas. Después, argumento sobre la importancia de definir el término gramática cuando se quiere determinar su papel en el aula. Seguidamente, explico cómo un enfoque conceptual se basa en introducir categorías de significado en la enseñanza de idiomas. Mi argumento se basa en explicar cómo los puntos gramaticales difíciles de aprender en una segunda lengua lo son por cuestiones fundamentalmente conceptuales y no tanto por cuestiones morfológicas o sintácticas. En este sentido, los materiales pedagógicos son clave a la hora de ofrecer al profesor y a los alumnos explicaciones completas y accesibles, y aún así esto no es suficiente. Los alumnos deben tener modelos para reflexionar sobre la semántica y la pragmática en la gramática al mismo tiempo que deben construir sus propios modelos gráficos que les sirvan como herramientas simbólicas para el pensamiento. El crear espacios de reflexión conceptual es una labor fundamental desde una perspectiva sociocultural, comunicativa y conceptual. Finalmente ejemplifico este argumento con la enseñanza del pretérito e imperfecto en la clase de ELE para hablantes cuya primera lengua es el inglés.

2. LA CLASE DE LENGUAS Y LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Históricamente, y simplificando, la evolución en la metodología en la enseñanza de idiomas en Estados Unidos y Europa, y de la gramática en concreto en los últimos cincuenta años, ha pasado desde aproximaciones que se centraban en promover el uso preciso de la morfosintaxis y el vocabulario (enfoques mecanicistas de repetición de estructuras a nivel de la oración sobre todo en las clases de nivel básico) más típico en los años sesenta basados en una visión conductista de la enseñanza y en resaltar la precisión morfosintáctica, a promover enfoques pedagógicos que proclamaban la importancia de fomentar la fluidez comunicativa y la enseñanza de gramática implícita en la clase básica de idiomas (metodologías comunicativas que daban la supremacía a la interacción y la creación de significados sin importar tanto los errores) en las décadas de los ochenta y los noventa, a finalmente y más recientemente proponer ya entrada la primera década del siglo XXI, que la gramática debe centrarse en la complejidad del texto y en la interpretación de ideas en textos auténticos, no solo en la precisión y la fluidez comunicativa (Kramsch 1993). Esta evolución desde la precisión conductista a la fluidez comunicativa llegando a la complejidad sociocultural es especialmente relevante en contextos educativos como la secundaria y la universidad. Los programas de idiomas en la universidad no deben convertirse en simples clases de conversación sobre temas banales. Todo curso de secundaria y universidad debe promover el pensamiento crítico y la reflexión intelectual, y en este contexto, el aprender una

lengua debe ser, desde los niveles más iniciales, una labor sociocultural donde los estudiantes desarrollan sus capacidades comunicativas al tiempo que también desarrollan su capacidad de situar de una manera crítica y sociocultural la lengua que están aprendiendo.

Muchas de las propuestas sobre metodología de enseñanza de idiomas, al menos diferentes tipos de actividades pedagógicas inspiradas en visiones tradicionales y también en visiones comunicativas de la clase han subsistido y hoy podemos considerar que hay un cierto eclecticismo en las prácticas pedagógicas que se implementan en las clases tanto a nivel de secundaria como de universidad. En cualquier caso, hay ciertos principios básicos que la mayor parte de los especialistas en enseñanza de segunda lengua están de acuerdo en lo que se refiere a la gramática y la comunicación (Omaggio Hadley 2001):

- (1) Las clases de idiomas se enseñan en el idioma: español en español y francés en francés para maximizar la práctica comunicativa;
- (2) El papel de la gramática, al menos lo más mecánico (morfosintaxis) debe estar siempre en función de la expresión de contenidos comunicativos;
- (3) La gramática básica se aprende a través de usar el lenguaje en tareas comunicativas;
- (4) Las lecciones se contextualizan a través de objetivos funcionales, lo que es clave para promover la interacción y la construcción de ideas a través de tareas pedagógicas coherentes;
- (5) El profesor debe conectar con los intereses de los estudiantes para organizar los temas y contenidos de los cursos;
- (6) El uso de materiales reales y actuales integra una riqueza cultural en la clase de idiomas que permite trascender los estereotipos y sitúan la cultura como parte central en el aula (Kramsch 1993; Swaffar y Arens 2005).

Aparte de estos principios básicos para integrar la gramática en la clase de idiomas, desde una perspectiva sociocultural y conceptual, se ha argumentado que la precisión gramatical a nivel de la oración o la fluidez en intercambios comunicativos básicos no son suficientes en programas de idiomas que pretenden que los alumnos adquieran habilidades y conocimiento de idiomas que les permitan participar en contextos socialmente sofisticados y con una conciencia cultural y pragmática adecuada. En esta misma línea el informe de la *Modern Language Association* (MLA 2007), argumenta a favor de promover una competencia translingüística con el objeto de que los estudiantes se conviertan en interlocutores adecuados en una sociedad global y multicultural. En este contexto, no es suficiente con enseñar a los alumnos a hablar, de sus pasatiempos, del fin de semana o de lo que hacían cuando eran niños. La clase de idiomas debe tratar contenidos sofisticados. Incluso los programas básicos de lengua deben integrar

una visión de la cultura y la lengua que sea integradora y que promueva un análisis intelectual sofisticado, relevante e interesante tanto para profesores como para alumnos sin perder de vista la promoción de objetivos comunicativos.

En esta postura, la enseñanza de la gramática juega un papel fundamental pero no la gramática de la oración simple sino la gramática del texto –tipos de texto, coherencia, cohesión– y la gramática del contexto –como categorías semánticas como el modo, el tiempo y el aspecto por ejemplo, se interpreta en situaciones concretas. Esta visión de la clase, la gramática del texto y el contexto y la adquisición de la habilidad de escribir como una capacidad intelectual y cultural, como afirma Kern (2000), son los pilares de una visión sociocultural y conceptual para la clase comunicativa. En todo este proceso la escritura es central como una actividad que no sólo implica el aprendizaje de la capacidad de expresarse a través de textos sino también la capacidad de pensar. En definitiva, esta visión sociocultural propone que el desarrollo comunicativo y gramatical de los alumnos está unido al desarrollo de la capacidad analítica y creativa, y la lengua y su gramática deben ir unidos al aprendizaje de contenidos culturales que sitúen con coherencia las posibilidades comunicativas de un idioma en un contexto determinado.

3. EL DEBATE SOBRE CÓMO ENSEÑAR GRAMÁTICA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El debate sobre si se debe o no enseñar gramática va mas allá de afirmar su relevancia indispensable o negar su importancia (van Lier 2001). Generalmente por gramática en la clase de ELE, se entiende la práctica mecánica de aspectos morfológicos y sintácticos y la introducción de ciertos conceptos metalingüísticos (sujeto, objeto, transitividad). Este tipo de gramática y su papel dentro de una clase comunicativa y sociocultural es considerado relevante pero no central y siempre debe estar al servicio de objetivos comunicativos. No queremos que la clase se convierta en una clase de lingüística descriptiva. Las actividades de repetición deben completarlas los alumnos por su cuenta y no debe emplearse demasiado tiempo durante las clases a prácticas monótonas sobre aspectos lingüísticos que son mecánicos.

Desde una perspectiva sociocultural y comunicativa, la enseñanza de gramática en el aula de lenguas extranjeras es considerada una de las áreas claves para el aprendizaje de una nueva lengua. Pero para entender esta postura, el primer paso es delimitar su papel en el aula a través de definir qué entendemos exactamente por gramática. Negueruela-Azarola en «*A conceptual approach to promoting L2 grammatical development*» (2008) explica que al hablar de gramática pedagógica

en el aula de ELE no siempre nos referimos a lo mismo y la palabra gramática y su enseñanza se utiliza en diferentes sentidos: gramática como metalenguaje (categorías y funciones gramaticales), gramática descriptiva (reglas de morfosintaxis), gramática lingüística (principios abstractos provenientes de un paradigma teórico), o prescriptiva (normas de uso social que delimitan la norma culta).

Ninguno de estos sentidos es fundamental desde una perspectiva conceptual. El presente artículo se centra en la gramática pedagógica desde el punto de vista de la semántica y la pragmática. Es decir, los significados que subyacen al uso de formas gramaticales en contextos concretos y que se suelen encontrar en los libros de texto descritos en reglas de uso simplificadas. El tiempo en la clase de idiomas, siempre limitado, debe utilizarse para la práctica comunicativa y para la reflexión conceptual en cuestiones que sean realmente complicadas.

El segundo paso para entender el papel de la gramática conceptual dentro del aula de idiomas es determinar cómo debe ser enseñada y en qué momento. Todo esto depende del objetivo general de las clases. Por ejemplo, y como he mencionado, la gramática entendida como morfosintaxis no es un fin en sí mismo en una clase de idiomas donde el objetivo es aprender a comunicarse hablando y escribiendo. La gramática en este sentido se puede enseñar de una manera más o menos explícita a través de explicaciones breves y prácticas comunicativas guiadas o también se puede llevar a los alumnos a que descubran estas terminaciones con prácticas comunicativas implícitas. El decidir si la práctica implícita es mejor que la explícita es todavía una cuestión abierta a la investigación en el campo de adquisición de segunda lengua (Norris y Ortega 2000). Las opciones metodológicas para cómo introducir la gramática básica de una manera interesante y conectada con la enseñanza de la comunicación son varias (Nassaji y Fotos 2011). Pero lo importante, como se ha señalado es que la cuestión en contextos educativos como la educación secundaria y sobre todo la universidad no es solo aprender a comunicarse para hablar de aficiones y pasatiempos favoritos. Los estudiantes deben aprender a comunicarse de manera completa y adecuada en un contexto pragmático concreto, donde el objetivo sea la presentación de ideas de manera convincente, la comunicación interpersonal de manera apropiada y relevante al contexto, o la interpretación de ideas de forma completa e informada. La enseñanza de idiomas no es cuestión de dominar cuatro destrezas (hablar, entender, escribir, leer) como si fueran habilidades aisladas, sino que la comunicación debe conceptualizarse en cuanto a modalidades integradoras para enseñar idiomas como una actividad comunicativa de una manera completa y coherente. Es en este sentido que se habla de enseñar para la comunicación interpersonal –que se centra en la interacción entre hablar y entender–, la comunicación interpretativa –la interacción entre leer, escribir y hablar– y la comunicación para la presentación –la organización y presentación de ideas a la hora de hablar y escribir (Hall 2002).

El tercer paso para situar la enseñanza de gramática y su papel es definir qué es aprender un idioma y cuál es su relación con el proceso de aprendizaje y el desarrollo de categorías de pensamiento verbal como son los conceptos. Esta premisa que parece más abstracta es crucial, ya que todo esfuerzo de enseñanza se basa en un entendimiento implícito o explícito de qué es aprender (DeKeyser 2003). Desde un punto de vista sociocultural, el aprendizaje es una actividad sociocultural basada en la participación en actividades comunicativas.

Una visión sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo basada en Vygotsky (1986) conecta con una visión comunicativa, pero va más allá. La comunicación está unida a la conceptualización, al pensamiento verbal. El pensamiento es la actividad de reflexionar a través de herramientas semióticas como el lenguaje, pero también las matemáticas, la geometría, la música, o cualquier otro sistema de representación. En este proceso de aprendizaje y desarrollo, la internalización de conceptos como ideas funcionales con aplicación en la actividad comunicativa son esenciales.

Para entender la importancia de la gramática conceptual como la enseñanza de categorías conceptuales en la clase comunicativa, es importante valorar bien qué es nuestra capacidad de pensar y de aprender a través de conceptos. Los conceptos como herramientas funcionales del pensamiento no se pueden enseñar directamente. La definición básica de un concepto gramatical se puede explicar o memorizar de manera más o menos directa dependiendo de su complejidad, pero no supone un concepto adecuado como herramienta para el pensamiento. Para que un concepto se convierta en una herramienta para el pensamiento debe adquirir funcionalidad teórica y práctica. Dicho de otra manera, el concepto como idea aplicable nos debe de servir para entender, explicar y orientar nuestra actividad comunicativa práctica. Esto requiere tareas pedagógicas específicas que promuevan la reflexión a través de conceptos.

4. LOS CONCEPTOS Y LAS EXPLICACIONES SIMPLISTAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

El momento clave para la internalización de ideas con funcionalidad práctica en la comunicación es el uso del concepto como una herramienta para la comprensión (Vygotsky 1986). Los ejercicios de conceptualización a través de la reflexión verbal ya sea por escrito o hablado han de ser sistemáticos y son una de las actividades claves para concretar este proceso (Gal'perin 1969; Arievidh y Stetsenko 2000). Las actividades de conceptualización han de utilizar categorías semánticas para fomentar el desarrollo conceptual y son la fuente de ese propio desarrollo ya que al intentar explicar algo a través de un concepto desarrollamos el propio concepto (García 2012; García-Frazier 2012; Polizzi 2012).

Esta paradoja pedagógica del desarrollo conceptual solo se comprende si se entiende la naturaleza semántica del concepto. Los conceptos se aprenden y desarrollan al usarlos o intentar usarlos aplicándolos a situaciones concretas. El proceso y el resultado de ese desarrollo es lo mismo. Es decir, el propio proceso de reflexión es el resultado de la reflexión. Esto tiene implicaciones para la investigación en segunda lengua ya que el documentar las tareas de conceptualización es relevante y revelador tanto para profesores como para investigadores. El estado final en la internalización de un concepto es una idea con una funcionalidad para la mediación práctica del pensamiento. Es necesario que funcione como herramienta para la comprensión, y posee al mismo tiempo especificidad contextual en la comunicación –se puede aplicar a casos prácticos y a ámbitos y contextos concretos– y su capacidad de generalización –es una idea abstracta que nos da una visión global o general de lo que pretendemos entender, ya sea nuestro objeto de estudio el lenguaje, las matemáticas o un evento histórico.

Uno de los problemas en la enseñanza de idiomas es precisamente la presentación de los significados que subyacen a ciertos puntos gramaticales de una manera demasiado simplista. Las reglas gramaticales que se presentan en los libros de texto para los estudiantes de español en Estados Unidos no son sistemáticas ni completas, no se pueden generalizar, y no ayudan al alumno a entender el concepto gramatical (Whitley 2002). Por ejemplo, este es el caso del concepto de aspecto (Comrie 1976) que explica la distinción entre pretérito e imperfecto y que se explica de una manera poco adecuada en los libros de texto (Frantzen 1996; Blyth 1997). Los alumnos de ELE, cuya primera lengua es el inglés, una lengua donde la diferencia de aspecto verbal no ha sido gramaticalizada en la morfología, encuentran una gran dificultad en aplicar las reglas simplistas que aparecen en los libros de texto porque no explican con claridad la distinción semántica de aspecto (Negueruela y Lantolf 2006). Y aún así, incluso si les damos una explicación perfecta, no sería suficiente. Los alumnos deben construir una idea que tenga funcionalidad práctica en la comunicación y no memorizar una definición, por lo que es necesario crear en la clase espacios de reflexión conceptual que sean interesantes y adecuados.

5. UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

La pedagogía conceptual parte de la idea de que uno de los elementos fundamentales al aprender un idioma es la internalización de conceptos léxicos, gramaticales y pragmáticos. Negueruela-Azarola (2008), inspirado por las investigaciones de Vygotsky (1986) y Gal'perin (1969), propone seguir cuatro principios para implementar un enfoque conceptual en la enseñanza de idiomas y la gramática:

- (1) El concepto como unidad mínima para la enseñanza de la gramática. Los profesores de idiomas han de ofrecer explicaciones conceptuales sistemáticas y completas a sus alumnos. Los profesores de ELE deben de continuar con las investigaciones en gramática pedagógica de autores como Bull y Bolinger en las décadas de 1960 y 1970. Este primer paso es clave para evitar las reglas gramaticales demasiado simplificadas. Por ejemplo, el concepto de aspecto verbal es adecuado para captar el significado de el pretérito e imperfecto mientras que las reglas gramaticales de uso son demasiado simplistas.
- (2) La importancia de los modelos didácticos. Los conceptos no pueden internalizarse a través de largas explicaciones teóricas. No es suficiente con presentar al alumno una explicación perfecta y muy elaborada de un libro de lingüística del español. Para que la definición de un concepto se convierta en una idea con funcionalidad comunicativa, el alumno debe de construir un modelo de la idea que le sirva como herramienta para entender el lenguaje. Para ello, el profesor de ELE debe de desarrollar una variedad de gráficos, modelos y esquemas que sean capaces de captar la esencia del concepto que se está estudiando. Partiendo de estos modelos el alumno debe de crear sus modelos prácticos (ver Figura 1 en la siguiente sección).
- (3) Conceptualización. El uso del lenguaje a través de explicaciones es un paso esencial para la internalización de conceptos funcionales (Vygotsky 1986). Estas ideas deben de ser utilizadas por los alumnos para explicar casos concretos y no para dar una definición. El profesor debe ser capaz de diseñar actividades concretas para que el alumno reflexione aplicando el concepto. Esta es la clave de la enseñanza conceptual, la auto-reflexión. Esta puede ser a nivel oral (el alumno puede grabarse a sí mismo) o a nivel escrito (a través de diarios de aprendizaje). El uso de nuevas tecnologías como foros de debate, *Blogs*, *wikis*, *voice boards*, son herramientas muy atractivas para la clase de ELE ya que permiten integrar la reflexión conceptual de una manera dinámica y entretenida. En la siguiente sección de este artículo hay un ejemplo de una actividad básica de conceptualización adaptada de Negueruela (2003). Esta actividad fomenta la auto-reflexión del estudiante a través del concepto del aspecto verbal.
- (4) La articulación de redes conceptuales semánticas. Los alumnos deben desarrollar conceptos sobre la comunicación, el texto, la frase, el aspecto, el tiempo verbal, o el modo verbal. Toda conceptualización viene unida a otros conceptos por el hecho de ser parte de nuestro entendimiento consciente. Este es un principio importante para la articulación de programas de estudio donde hay que tener en cuenta las explicaciones conceptuales

implícitas al aprender otro idioma. Esta es una tarea de investigación para profesores e investigadores.

6. RESULTADOS DE UNA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL EN ALUMNOS DE ELE: EL PRETÉRITO E IMPERFECTO

Como ya se ha comentado, la unidad mínima de enseñanza para el pretérito y el imperfecto es el aspecto (Negueruela-Azarola 2003, Ganém-Gutiérrez y Harun 2011). En español, la morfología del verbo en tiempo pasado se ha gramaticalizado dos aspectos: el puntual o pretérito y el durativo o imperfecto. El aspecto verbal es la parte de una acción que el hablante destaca al usar la morfología. Esta distinción que para los hablantes nativos no causa mayores problemas ya que se internaliza en el desarrollo de una primer lengua, es difícil de internalizar para estudiantes de ELE.

Una vez encontrada la unidad conceptual a ser enseñada, los alumnos deben recibir una explicación breve que tenga algún acompañamiento gráfico. Esta materialización de la idea a través de algún modelo didáctico es crucial. En este caso se presenta a través de un diagrama, pero el uso de dibujos, u otros modelos también es apropiado.

MODELO DIDACTICO: ASPECTO Y PRETÉRITO E IMPERFECTO

- El concepto de aspecto subyace el uso de pretérito e imperfecto.
- El aspecto es la perspectiva que el hablante toma con respecto a un evento.
- ¿Cuál es la parte de la acción que el hablante quiere enfatizar?
- Para entenderlo, podemos distinguir entre dos tipos de aspecto:
 - (1)Aspecto léxico: basado en el significado del verbo (cíclico y no-cíclico según Bull)
 - (2)Aspecto gramatical: basado en la morfología de pretérito e imperfecto.

En español, cuando combinamos estos dos elementos podemos enfatizar el comienzo de una acción, el final, su desarrollo o que ha sido completada.

- Sigue el siguiente diagrama para determinar qué tipo de evento quieres enfatizar como hablante:

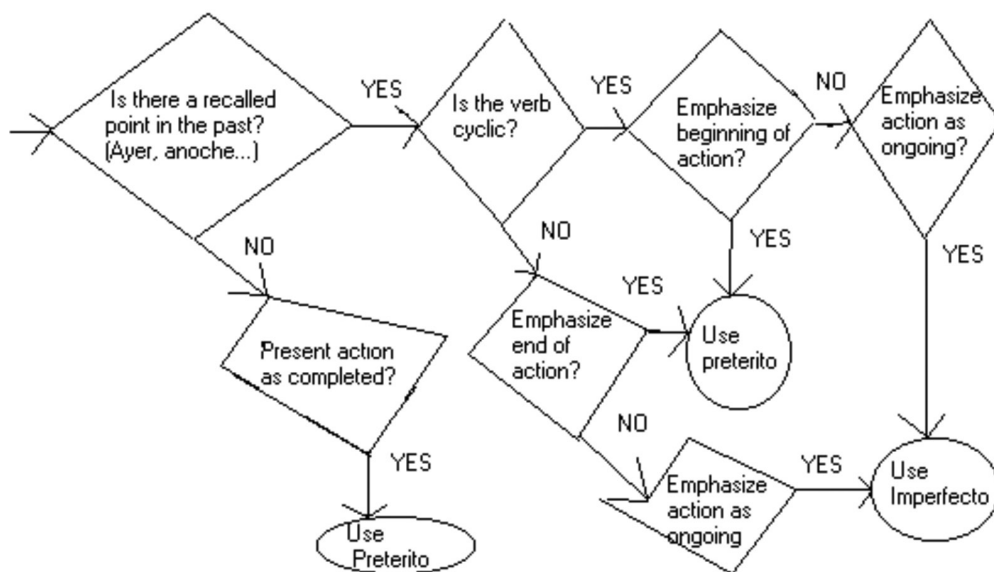


Figura 1. Modelo didáctico basado en Negueruela (2003)

El diagrama guía a los alumnos a reflexionar sobre el aspecto léxico y el aspecto gramatical y a pensar qué tipo de aspecto quieren enfatizar. La cuestión no es seguir una regla como autómeta y elegir una terminación al verbo. La clave está en reflexionar sobre el concepto de aspecto. Otras opciones gráficas o metodologías son posibles: por ejemplo Yañez Prieto (2008) que utiliza dibujos para representar esta distinción o Serrano-López y Poehner (2008) donde los alumnos crean modelos en arcilla para representar la distinción aspectual.

TAREA DE COMUNICACION Y CONCEPTUALIZACIÓN POR ESCRITO

1. Escribe un correo electrónico a tu profesor donde le cuentes cómo pasaste estas últimas vacaciones. Usa el pretérito y el imperfecto para contar tu historia.

HABLAR

2. Grabación digital: Cuenta ahora la historia sobre tus vacaciones a un amigo. No leas. Improvisa.

ANALISIS

3. Escucha tu propia historia. Escríbela para el análisis.

CONCEPTUALIZACION

Usando el diagrama sobre el aspecto verbal explica por qué usas el pretérito y el imperfecto.

4. Analiza ocho frases. Usa el concepto de aspecto y el diagrama para decir porqué. No puedes usar las reglas del libro de texto.
5. Explica la conexión entre aspecto verbal y aspecto gramatical en cada una de las ocho frases.
6. Explica porqué cada una de las opciones es coherente en el contexto que tú lo quieres usar. ¿Es la otra opción posible? ¿Pretérito por imperfecto o al revés? En bastantes casos, las dos opciones suelen ser posibles.

Esta actividad de comunicación y conceptualización es difícil porque requiere que los estudiantes de ELE decidan qué opción es la adecuada. No es una cuestión de seguir reglas. Más aun, la tarea les enfrenta a los alumnos con la ambigüedad semántica ya que en muchos contextos, las dos opciones son posibles. El descubrimiento de que es posible usar la gramática de manera flexible es algo fundamental para muchos alumnos de nivel intermedio.

El siguiente ejemplo proviene de los datos de Negueruela-Azarola (2003), donde un alumno comenta cómo la gramática es algo flexible. Este descubrimiento fue generalizado para los doce alumnos de nivel intermedio avanzado (sexto semestre de estudio), en una universidad de Estados Unidos, que participaron en un curso de dieciséis semanas de duración, donde se implementó un enfoque conceptual para promover la internalización de conceptos complejos como son el aspecto verbal y el modo en español. Los datos sobre el uso del lenguaje y la

mejora en su escritura y comunicación oral se encuentran en Negueruela-Azarola (2003). La siguiente es una de las reflexiones de un estudiante después del curso:

«It's more difficult to speak and rationalize using a certain tense for me, mainly because the reasoning is different from what I've been taught in the past. I'm still stuck on trying to rationalize it using old methods and it gets confusing sometimes.»
«[Verbalizations and recordings] have helped a lot because it's a more abstract way of thinking about it, so instead of saying 'ok, this situation uses this particular rule, so I need to use this tense' I say 'what is the point I'm trying to express here, and which tense best accomplishes that.' I think I've learned how to effectively communicate my ideas better.»
«I need to consider the aspect that I wish to emphasize and what the meaning is behind the words that I'm saying so that the verb tense helps people understand what I'm saying as much as the actual verbs I use.»

Este participante, como todos los alumnos que participaron en la clase usando actividades de reflexión conceptual destaca como la clave está en qué idea se quiere expresar, lo que le ayuda a comunicarse mejor. Esta unión de la comunicación y conceptualización es precisamente la clave del pensamiento verbal. En definitiva, en este ejemplo, el estudiante destaca cómo por fin había aprendido a mirar la gramática de una manera semántica y abstracta. El descubrimiento de que la gramática conceptual sirve para expresar lo que uno quiere decir, la intención del hablante, le supone una revelación fundamental a los estudiantes que quieran realmente aprender a comunicar sus ideas, en lugar de estar atrapado por las reglas gramaticales y trucos simplistas que llevan a los estudiantes a usar formas gramaticales en contextos muy restrictivos. Esta es una de las consecuencias más importantes de un enfoque conceptual para enseñar gramática. Desde una perspectiva sociocultural, los conceptos son herramientas para la orientación ya que guían nuestra actuación pero no la determinan (Valsiner 2001). Los conceptos les permiten a los estudiantes estar regulados por ellos mismos en lugar de estar regulados por reglas pedagógicas simplistas.

7. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

La enseñanza de la gramática desde una perspectiva sociocultural es la unión de la comunicación con la conceptualización. Desde esta perspectiva, la esencia del lenguaje es la simbolización (Tomasello 2003). En la clase de idiomas, enseñar gramática desde una perspectiva conceptual se centra en ayudar a los alumnos a apreciar e internalizar las categorías de significado semánticas y pragmáticas --a nivel contextual y a nivel de texto y no solo a nivel oracional- que subyacen el uso de puntos gramaticales complejos que no pueden ser explicados ni apren-

didos bien ni a través de reglas gramaticales convencionales ni tampoco a través de prácticas comunicativas implícitas. Un enfoque conceptual argumenta que lo que es difícil para los estudiantes de segunda lengua es entender conceptos que expresan ideas que no están presentes en su primera lengua, o cuyas distinciones no son habituales a través de la gramática de una primera lengua. Por ello, los alumnos no llegan nunca a ser conscientes de estas categorías gramaticales ni si quiera a niveles avanzados.

El aprendizaje de estos conceptos no es una cuestión de presentar explicaciones perfectas o de mucha práctica comunicativa implícita. Un ejemplo canónico en la clase de español como lengua extranjera es el concepto de aspecto verbal que explica la distinción entre el pretérito y el imperfecto. Esta distinción semántica es muy difícil de internalizar para estudiantes cuya lengua no gramaticaliza dicho significado de manera explícita, por ejemplo los estudiantes de ELE cuya primera lengua es el inglés. Desde un punto de vista pedagógico, la clave está en usar estos conceptos como herramientas comunicativas reales. Los estudiantes deben de enfrentarse a la difícil tarea de la manipulación conceptual. Para ello, los profesores deben también crear espacios de pensamiento conceptual a través de actividades que sean relevantes para el aula y que promuevan el desarrollo del pensamiento mediado a través de conceptos gramaticales.

La enseñanza de conceptos gramaticales ha de empezar por ofrecer a los alumnos explicaciones completas, sistemáticas y accesibles. Por ejemplo, los conceptos de modalidad, aspecto verbal y tiempo verbal, no se enseñan de manera conceptual y completa. Desde un enfoque conceptual, los conceptos se deben explicar y aplicar desde el principio porque el desarrollo de los conceptos ayuda al aprendizaje de la morfosintaxis. Esto no significa que el enfoque principal de la clase de idiomas es la enseñanza de ideas complejas. La conceptualización solo tiene sentido si está unida a la comunicación escrita (Kern 2000) y oral (DiPietro 1987). El objetivo pedagógico más común y adecuado en la mayor parte de los contextos educativos es aprender un idioma para desarrollar la comunicación oral y escrita. Sin embargo, la psicología sociocultural nos enseña que la comunicación va unida a la conceptualización. El desarrollo de una segunda lengua es también un proceso conceptual y el aprender idiomas requiere la reflexión necesaria para internalizar esos conceptos como herramientas cognitivas.

Como argumenta Negueruela-Azarola (2010), la mente humana es en esencia conciencia sobre la existencia de la conciencia, a través de participar en actividades creativas de representación semiótica. Por ello, la pedagogía para el aprendizaje de un idioma tiene que incorporar actividades de enseñanza que fomenten la reflexión no sobre reglas gramaticales simples sino sobre conceptos sistemáticos. Al participar en actividades creativas mediante el uso y aplicación de signos

nace la conciencia sobre nuestra propia conciencia como agentes creadores: la onto-meta-conciencia.

El momento clave en la enseñanza conceptual es el uso del concepto como una herramienta que debe ser aplicada para explicar y orientar nuestra actividad práctica, que en la clase de idiomas es nuestra actividad comunicativa escrita y oral. En este artículo se han ofrecido cuatro principios generales que deben y necesitan ser concretados en actividades prácticas para cursos de idiomas. El futuro de la enseñanza de la gramática desde una perspectiva conceptual se encuentra en la concreción de estos principios. Los profesores de idiomas deben formar parte de grupos de investigación en lingüística aplicada donde se reflexione sobre la calidad de la enseñanza. Es necesario desarrollar tareas conceptuales, mejores explicaciones gramaticales en los libros de texto y crear dinámicas de clase que fomenten la reflexión conceptual integrando este componente reflexivo en cursos comunicativos que entiendan la importancia del desarrollo sociocultural de los alumnos en la clase de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arievitch, Igor y Anna Stetsenko. «The quality of cultural tools and cognitive development: Galp'perin's perspective and its implications», *Human Development* 43 (2000): 69-92.
- Blyth, C. «A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect», *Modern Language Journal* 81 (1997): 50-66.
- Bodrova, Elena y Deborah Leong. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 1996.
- Bolinger, Dwight. *Essays on Spanish: words and grammar*. Newark, DE: Juan de la Cuesta Hispanic Monographs, 1991.
- Comrie, Bernard. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- DeKeyser, Robert. «Implicit and explicit learning». *The handbook of second language acquisition*, eds. Catherine Doughty y Michael Long. Oxford: Blackwell, 2003. 313-348.
- Di Pietro, Robert. *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Frantzen, Diana. «Preterite/Imperfect half-truths: Problems with Spanish textbooks rules for usage», *Hispania* 78 (1996):144-158.
- Gal'perin, Piotr. «Stages in the development of mental acts». *A handbook of contemporary Soviet psychology*, eds. Michael Cole e Irving Maltzman. Nueva York: Basic Books, 1969. 249-273
- Ganém-Gutiérrez, G. A. y H. Harun. «Verbalisation as a mediational tool for understanding tense-aspect marking in English: An application of concept-based instruction», *Language Awareness* 20 (2011): 99-119.
- García, Próspero. *Verbalizing in the second language classroom: The development of the grammatical concept of aspect* (Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst, 2012).
- García-Frazier, Elena. *Concept-based teaching and Spanish modality in heritage language learners: A Vygotskian approach* (Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst, 2012).
- Hall, Joan. *Methods for teaching foreign languages. Creating a community of learners in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002.
- Kern, Richard. *Literacy and language teaching*. Nueva York: Oxford University Press, 2000.
- Kramsch, Clare. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kozulin, Alex. *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- Lantolf, James (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Lantolf, James y Matthew Poehner (eds.) *Sociocultural theory and the teaching of foreign languages*. Londres: Equinox Publishers, 2008.

- Lantolf, James y Steven Thorne. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. «Foreign languages and higher education: New structures for a changed world». *Profession* (2007): 234-245. Web. http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf
- Nassaji, Hossein y Sandra Fotos. *Teaching grammar in second language classrooms*. Nueva York: Routledge, 2011.
- Negueruela-Azarola, Eduardo. *Systemic-theoretical instruction and L2 development: A Sociocultural approach to teaching-learning and researching L2 learning* (Tesis doctoral, The Pennsylvania State University, 2003).
- Negueruela-Azarola, Eduardo. «Metáforas de la mente y enseñanza de idiomas: Principios básicos para un enfoque conceptual basado en la teoría sociocultural de la mente humana». *Hispanismo y Lingüística*, eds. Joaquín Sueiro-Justel *et al.* Axac: Lugo, 2010. 27-48.
- Negueruela-Azarola, Eduardo. «A conceptual approach to promoting L2 grammatical development: Implications for language program directors». 2008 *annual volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators. Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom*, eds. Stacey Katz y Johanna Watzinger-Tharp. Boston: Heinle and Heinle, 2008. 151-171.
- Negueruela-Azarola, Eduardo. «Revolutionary pedagogies: Learning that leads development in the second language classroom». *Sociocultural theory and second language teaching*, eds. James Lantolf y Matthew Poehner. Londres: Equinox Publishers, 2008, pp. 189-227.
- Negueruela-Azarola, Eduardo y James Lantolf. «Concept-based pedagogy and the acquisition of L2 Spanish». *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*, eds. Rafael Salaberry y Barbara Lafford. Washington DC: Georgetown University Press, 2006. 79-102.
- Norris, John y Lourdes Ortega. «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis», *Language Learning* 50 (2000): 417-528.
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching language in context*. Boston: Heinle, 2001.
- Polizzi, Marie Christie. *The development of Spanish aspect in the second language classroom: Concept-based pedagogy and dynamic assessment* (Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst, 2012).
- Serrano-Lopez, María y Matthew Poehner. «Materializing linguistic concepts through 3-D clay modeling: A tool-and-result approach to mediating L2 Spanish development». *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, eds. John Lantolf y Matthew Poehner. Londres: Equinox Publishers, 2008.
- Swaffar, Janet y Katherine Arens. *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. Nueva York: Modern Language Association, 2005.
- Tomasello, Michael. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

- Valsiner, Jaan. «Process structure of semiotic mediation in human development». *Human Development* 44 (2001): 84-97.
- Van Lier, Leo. «The role of form in language learning». *Reflections on language and language learning*, eds. Marcel Bax y Jan-Wouter Zwart. Amsterdam: John Benjamins, 2001. 287-300.
- Vygotsky, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- Whitley, M. S. *Spanish/English contrasts. A course in Spanish linguistics* (2a. ed.). Washington, DC: Georgetown University Press, 2002.
- Yañez Prieto, Carmen. *On literature and the secret art of (Im)possible worlds: Teaching/learning literature through language* (Tesis doctoral, The Pennsylvania State University, 2008).



PATROCINIO RÍOS SÁNCHEZ¹

Emérito. Middlebury College (Madrid) - priossan@middlebury.edu

Artículo recibido: 21/11/2012 - aceptado: 04/01/2013

LA LITERATURA EN EL AULA: MAESTROS Y MÉTODOS

RESUMEN:

El artículo expone los elementos que intervienen en la enseñanza de la literatura como acto de comunicación y la función que corresponde a los profesores y alumnos como agentes activos en esa tarea. Defiende la aplicación en el aula de una metodología integradora encaminada a leer de forma crítica, principalmente los textos clásicos, y a desarrollar la capacidad expresiva, escrita y oral, de los estudiantes. Propone la aplicación de unas estrategias o procedimientos para acercarse a cada uno de los tres géneros literarios con el fin de realizar una lectura lúcida de los textos.

PALABRAS CLAVE: Literatura, géneros literarios, metodología para la enseñanza de lenguas, lectura, expresión oral, escritura.

ABSTRACT:

This article deals with the communicative teaching of literature and the roles of both teacher and student. Methodology integrates critical reading, mostly of classical texts, with the development of the student's oral and written skills. It suggests strategies for achieving a fuller understanding of texts from all three literary genres.

KEYWORDS: Literature, literary genres language teaching methodology, reading, speaking, writing.

¹ Patrocinio Ríos Sánchez ha enseñado en institutos de Madrid y cursos de posgrado en NYU, Suffolk University y Middlebury College. Ha publicado artículos científicos sobre Galdós, Clarín, Baroja, Curros Enríquez, Unamuno, Valle-Inclán, etc., *Lutero y los protestantes en la literatura española desde 1868* (Ed. Universidad Complutense) y *El reformador Unamuno y los protestantes españoles* (Clie) y ha editado *Libro de las memorias de las cosas de Fernández Santos* (Cátedra).

«Todo el estudio teórico de la obra poética está inicialmente al servicio del importante y difícil arte de saber leer. Sólo quien sabe leer bien una obra está en condiciones de hacer que los demás la entiendan, es decir, de interpretarla con acierto» (Kayser 1992: 14).

«Quizás el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la enseñanza de la literatura sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque esa competencia se está perdiendo [...]. Y la literatura dejará de existir, al menos con la plenitud que le es consustancial, en el momento en que no existan individuos capaces de saber leerla, desde esa complejidad de los códigos que la obra literaria incorpora.» (Villanueva 1994: 12-13)

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es compartir unas consideraciones y procedimientos relacionados con la enseñanza de la literatura. El cuerpo central consta de tres apartados: «La enseñanza como acto de comunicación», donde, con la guía de maestros y escritores, se señalan las funciones correspondientes a los tres factores principales del mismo (profesor, estudiante y textos); consideraciones sobre metodología; y «La literatura en el aula». Sigue un apéndice con Orientaciones para el estudio de los textos.

Lo redacto pensando fundamentalmente en dos tipos de profesores, sobre todo noveles: 1. Quienes ejercen o ejercerán como docentes de Literatura en los niveles de Bachillerato español con estudiantes de L1 (lengua materna española) o L2 (estudiantes de español en coexistencia oficial con otra lengua o lenguas); y 2. Quienes enseñan en los Estados Unidos el curso Advanced Placement (AP) de Literatura a estudiantes de español como lengua extranjera (LE), que se desarrolla en muchos centros educativos preuniversitarios de ese país y cuyo nivel, sin embargo, equivale al tercer curso de introducción a la literatura que imparten universidades y *colleges*.

Los estudiantes que cursan Bachillerato y AP han alcanzado ya altas competencias de comprensión y de interpretación de los textos literarios, y también de generar textos críticos o académicos. Por eso, considero que la función de los profesores que ejercen en estos niveles de enseñanza de la literatura debe dirigirse principalmente a procurar un doble objetivo académico: *formar lectores* críticos y competentes por una parte y por otra desarrollar académicamente

la *aptitud expresiva*. Dicho con palabras de Fernando Lázaro Carreter, que fue maestro y director de la Real Academia Española: descifrar textos literarios y cifrar textos, principalmente acerca de la literatura. De esta doble función de enseñar académicamente a *leer* y a *escribir* en esta etapa de la primera juventud podría desprenderse una loable consecuencia: la estimulación o refuerzo del gozo de la lectura para desarrollar o acaso crear el hábito lector, aunque éste ya debe haberse propiciado desde la infancia, en la familia o en la escuela.

La *formación de lectores* (incremento de la competencia literaria) y el fomento de la *aptitud expresiva* (incremento de la competencia lingüística) de los estudiantes devienen del entusiasmo de *enseñar* por un lado y de *aprender* por otro, correspondiente respectivamente al profesor y a los estudiantes. El primero ha de añadir al entusiasmo el *saber* la disciplina que enseña, y el segundo ha de *querer saber* para *aprender*. Sin esta disposición dominante en ambos agentes de la didáctica fracasarán los objetivos propuestos, sea cual sea la metodología aplicada.

2. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO ACTO DE COMUNICACIÓN

No es ilógico pensar que antes de adentrarnos en algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la literatura nos preguntemos qué se entiende por literatura. Pero no entraremos en esa cuestión². Enseñar literatura, como cualquier otra disciplina, constituye un acto de comunicación, con los elementos propios que intervienen en el circuito comunicativo de Roman Jakobson: emisor (el profesor), receptor (el estudiante, que, a su vez, puede y debe ser emisor), canal (metodología) y mensaje (textos, obras). En este acto el mensaje se configura como el punto de convergencia de los otros: el profesor, con el canal o metodología, y el estudiante, con su disposición participativa y enriquecedora, se constituirán en agentes activos y dinamizadores de la acción docente en torno al eje de las obras. Partimos de la idea fundamental de que el mejor modo de enseñar literatura es *leer*; aprehender conjuntamente el significado de los textos, en papel o en otros soportes (Cassany 2012); pero qué leer, cuál es la función del profesor y la del estudiante.

2.1. *Qué leer*

Esta cuestión ha tenido varias respuestas. La profesora Rosa Bobes Naves, refiriéndose al programa de Bachillerato superior de los años setenta del siglo XX, manifes-

² Clara caracterización de qué es un texto literario, en Lázaro Carreter (*¿Qué es la literatura?* y «La literatura») e Eagleton (1993: 11-28).

taba lo siguiente en el libro colectivo *Literatura y educación*, donde se planteaban cuestiones acerca del método de enseñanza y de los libros que había que leer: «Me gustaría un método basado en la lectura. Para cada curso una lista de lecturas obligadas, unas 20, me parece imprescindible [...]. Todas ellas deben comentarse en clase, aunque no se profundizara demasiado» (Lázaro Carreter 1974: 55).

Pero al final de los noventa, algunos profesores adoptaban posturas más flexibles en España. Pablo Zapata se preguntaba en un artículo de 1997 por qué los alumnos dejan de leer cuando llegan a la edad de los 16 años y defendía la idea de que el gusto debe predominar sobre el deber para crear lectores entre los estudiantes del tramo final de la enseñanza media. Reconocía, con realismo, que «pretender que adquirieran el hábito lector para el futuro partiendo de las obras clásicas [es] requetedifícil» (1997: 36) y apoyado en el principio del placer, proponía estudiar a los clásicos, aunque de forma somera, al tiempo que postulaba «que lean por el placer de leer. Nada de trabajos obligatorios profundos y extensos» (1997: 36). Más radical en la defensa de ese mismo principio del placer y contraria a los clásicos se muestra una década después la escritora alemana Cornelia Funke, según declaraciones recogidas por Carmen Mañana en el reportaje «A la conquista de los lectores perdidos». Funke, al referirse a los escolares adolescentes, propone el ostracismo de los clásicos: «Tal vez habría que dejar los clásicos llenos de polvo y centrarse en enseñarles la lectura como placer» (2009: 14)³.

Desde mi punto de vista, se trata de un enfoque desacertado: los clásicos, de ayer y de hoy, son obras permanentes, vivas, verdaderas escuelas, que pueden

³ Esa defensa del placer sin exigencia parece acusar el eco del profesor francés Daniel Pennac, valedor firme de ese principio en *Como una novela* (1993). Propone, para la reconciliación del adolescente con la lectura, «no pedir nada a cambio» (p. 122). Después: «Queda por 'entender' que los libros no han sido escritos para que mi hijo, mi hija, la juventud, los comente, sino para que, *si el corazón se lo dice*, los lean» (p. 132). El novelista Fernando Aramburu dista hoy de pensar como Pennac. Escribía en 2005: «Por lo regular, los padres admiten sin reservas que sus hijos se ejerciten en el manejo de los números. Les parece bien que agreguen al idioma vernáculo el conocimiento de otros. Que sepan un poco de animales, de leyes físicas, de Grecia y Roma. Que brinquen y corran al compás de un silbato. Pero... ¿leer a la fuerza un libro de literatura, el Quijote y esas cosas? Ah no, eso sí que no, pues no faltaba más». Luego contaba cómo se produjo en él, siendo adolescente, el «prodigio» que obró la didáctica de su profesor: «La imposición de la lectura, por sí sola, no hace lectores, de la misma manera que un niño arrojado a la piscina no se convierte al instante en nadador. Sin embargo, es innegable que una vez dentro del agua aumentan las posibilidades de aprender a nadar». A su profesor, para despertar el gusanillo de la lectura, «no le hizo falta echarnos por la fuerza a la piscina. Todos los días nos salpicaba desde dentro unas gotas de agua tibia y rica. Eso y algo de paciencia sabia obró el prodigio» (p. 6). Declaraba también que a ese maestro, un cura de «sagacidad didáctica», «jamás le oí ensalzar la lectura en función del placer, como se estilaba hoy día» (p. 7). El novelista y académico José María Merino declaraba a finales de 2012: «El otro día estaba en un congreso donde una joven escritora de cuyo nombre no quiero acordarme me reprochó seguir defendiendo el siglo XIX y la lectura de los Tolstoi, Galdós, Dickens. Y yo le dije que no era una escritora sino una impostora, porque la literatura es una gran tradición, y que sin conocer a los maestros no se puede escribir» (p. 9).

ser acercados al alumno, para cada edad el suyo, mediante la competencia del profesor y con el apoyo extraescolar e incluso preescolar, que tan importante papel juega en la enseñanza, sobre todo creando en el hogar la conciencia del esfuerzo y el deber⁴. Pienso que los libros fundamentales, que no carecen de placer intelectual y estético, hay que leerlos en los centros institucionales de enseñanza, el profesor *con* los alumnos, y los demás, discrecionalmente.

Por los clásicos, por el «los buenos libros», abogan distinguidos creadores y maestros. Mencionemos sólo algunos. Para el poeta y profesor Pedro Salinas el *qué* y el *cómo* se lee deben ir juntos en la educación. Proponía en *El defensor* (1948) lo siguiente:

Se leen los clásicos, para cada edad el suyo; los mejores libros, señalados no por Fulano o Mengano acorde con su capricho, sino por la tradición culta del mundo, con las variantes propias de cada país. Y se leen delicadamente aclarados, diariamente vividos, en la clase, año tras año, de suerte que el cómo leer se aprende sin saber cómo, al igual que el andar y el respirar, por natural ejercicio de la función. (p. 336)⁵

En 1961, el profesor Enrique Moreno Báez abogaba por esos escritores consagrados para el aprendizaje de nuestra tradición y de nuestra lengua en los capítulos VII y IX de *Nosotros y nuestros clásicos*. González de Cardedal, teólogo y profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, se mostraba determinativo en «¿Qué leer?» (2005). Desestimaba el hecho de reducir la lectura a aquellos libros de consumo que buscan sólo el halago del lector y afirmaba con resolución: «Hay que leer, sobre todo, aquellos libros que han superado la prueba de humildad: los clásicos. Éstos han dignificado a los humanos tirando de ellos hacia arriba, hacia su mejor yo, y no correspondiendo vilmente a sus pasiones» (2005: 3). Y a finales de 2011, el novelista, crítico y profesor Rafael Reig nos ofrecía con la gracia de su pluma esta dieta de lectura en forma de pirámide alimenticia:

Hay que leer de todo, aunque la base siempre son los clásicos, que alimentan mucho y apenas engordan; también se recomienda el consumo diario y moderado

⁴ Según Marina y De la Válgoma, una especialista norteamericana en la enseñanza de la lectura llamada Mem Fox asegura que «el primer día de escuela ya es demasiado tarde para que un niño empiece a aprender a leer» (p. 94).

⁵ Para Salinas los autores clásicos constituyen «una escuela total» en la que se puede aprender de lo sentido y de la forma de decir, de manera que «cuando nos toque a nosotros, en nuestra modesta tarea del mundo, la necesidad de hacer partícipes a nuestros prójimos de una idea o de un sentimiento nuestros, esos clásicos que leímos estarán detrás [...] ayudándonos a encontrar la justa expresión de nuestra intimidad» (p. 452).

de poesía láctea y novela contemporánea de carne o de pescado; hay que leer sesudos ensayos igual que hay que comer verduras y frutas; y en el vértice de la pirámide están, como siempre, las deliciosas chucherías, las golosinas, la bollería industrial y esas hamburguesas hechas con párpados de ternera: son los *best sellers* que nos dan tanto placer y se comen casi sin darse cuenta, pero de los que no conviene abusar, si no queremos perder la línea o atrancar las neuronas con prejuicios, ideas bobas pronunciadas con solemnidad y espesos clichés de colesterol. (p. 2)

2.3. La función mediadora del profesor

Pedro Salinas se refería igualmente a la función principal del profesor. Afirmaba con claridad en *El defensor* (1981) que «la solución al gran drama de la lectura está, para mí, en la enseñanza de la lectura. En la formación del lector». Sentenciaba: «la letra con letra entra» (p. 335), y abogaba por «la restauración del aprendizaje del bien leer en la escuela. El cual se logra, no por misteriosas y complicadas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros». Y estimaba que «el maestro en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no fuera, como algunos creen, y sólo se encuentra adentrándose en él y no andando por las ramas». Y aseguraba que «se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. Y al final de ella se alcanza a la posesión de una inteligencia formada, de un gusto propio, de una *conciencia de lector*, personal y libre [...]» (p. 336)⁶.

La enseñanza de la literatura requiere una técnica metodológica, unas estrategias u orientaciones. Sin embargo, eso no basta para crear y formar lectores en las aulas, que es en lo que coincidimos todos los profesores y pedagogos. Antes que la pedagogía abstracta está el conocimiento de la materia por el profesor y el entusiasmo para, como mediador, presentarla y hacer viva la clase. Andrés Amorós, catedrático de Literatura de la Universidad Complutense, contaba en el libro colectivo *Literatura y educación* que después de dar una charla, «Ciertamente

⁶ Isabel García Lorca, hermana del poeta, fue alumna de Salinas en Madrid y luego profesora de Literatura y dejó anotado que «fue uno de mis mejores maestros», que «sus clases eran una delicia» y que sus explicaciones y comentarios de los textos se sustentaban en tres principios didácticos: expansión, penetración y fusión (2002: 180). Emilio Alarcos (Universidad de Oviedo) respondía a la pregunta de los métodos de enseñanza que le había sido planteada con estas palabras: «Como siempre, cada maestrillo tiene su librillo. Pero la base metodológica es evidente: leer, leer, y explicar, explicar. Naturalmente que si se tropieza con muros de hormigón, todo método falla» (Lázaro Carreter 1974: 23). En ello insisten profesores consultados por Lázaro Carreter (1974: 55, 94, 337). Y el novelista y profesor Luis Landero declaraba hace poco: «Mis clases son muy sencillas: leemos y comentamos lo que leemos» (en Abril 2004: 104).

profesor que ocupa un alto puesto en uno de los ICES (Institutos de Ciencias de la Educación) me hizo una pregunta: '¿Qué cree Ud., Amorós, que hace falta, antes de nada, para enseñar bien la literatura?' Después de pensar un poco, contesté: 'Saber literatura'. Él se quedó atónito ante esta respuesta inesperada y añadió: 'Bueno, yo me refería a *programar*' (Lázaro Carreter 1974: 44). Continuaba Amorós unas líneas más abajo: «Por desgracia, existen hoy en España muchos pedagogos que creen que para enseñar bien literatura española lo primero que hay que saber es *programar*» (pp. 44-45)⁷. Luego hacía esta declaración taxativa: «Quiero que queden muy claros dos principios, que, en mi opinión, son básicos: 1. Para enseñar, hace falta conocer a fondo la materia correspondiente, antes que la didáctica general. 2. Sólo pueden discutir de los métodos de enseñanza de una materia concreta los que dominan suficientemente esa materia y poseen experiencia de haberla enseñado» (p. 45).

Y más cercano en el tiempo, otro reconocido profesor universitario, Miguel Ángel Garrido Gallardo, en el capítulo titulado «Didáctica de la literatura» con el que cierra su *Nueva introducción a la teoría de la literatura* (2000), considera que la mediación cualificada del profesor «puede ser clave para el encuentro del lector (o alumno) con el texto en dos direcciones bien diferentes, una sumamente positiva, cual es la de facilitarle, mediante el análisis y la contextualización, el camino hasta el mismo vértice originario a partir del que ya no caben *más explicaciones*». La intermediación negativa es aquella, de carácter funcional, «en la que, antes que el verdadero aprendizaje, se valora que los muchachos aprueben (ja cualquier precio, incluso a costa de odiar la literatura!)» (p. 322-323). Apuntaba un camino sobre la mediación docente cuando aseveraba poco después que «nadie puede enseñar lo que no ama. Más allá de los métodos pedagógicos y las sucesivas y perecederas corrientes de análisis, una buena enseñanza de la literatura radicará siempre, antes, en los conocimientos del maestro y en su capacidad para transmitir entusiasmo» (p. 327)⁸.

⁷ No faltan hoy en España opiniones refractarias de los pedagogos. El escritor y crítico Andrés Ibáñez dice en 2009 que «para los pedagogos todos los profesores son malos». Pero en realidad, según él, «el verdadero enemigo de la pedagogía es el buen profesor, el profesor que tiene experiencia, amor por lo que enseña, un estilo propio y una personalidad carismática» (p. 31). El profesor Moreno Castillo coloca a los «presuntos expertos» que son los pedagogos «entre los males de nuestro sistema» educativo (p. 32).

⁸ En 2005, Moreno Bayona, profesor del instituto P. Moret-Irubide (Pamplona), sostiene igualmente en «Lectores competentes» que «la mejor animación lectora existente es la que consiste en impartir unas buenas clases de lengua y literatura. La percepción negativa que el alumnado tiene de dichas clases repercute -¡y de qué modo!- en la desgana lectora» (p. 154). Unamuno había defendido posturas parecidas. En un artículo de 1913 aseguraba desde su experiencia docente que «Lo que más encadena a un discípulo a su maestro, lo que más le hace cobrar afición a lo que éste le enseña, es sentir el calor de la pasión por la enseñanza, del heroico furor del magisterio. Cuando el que aprende siente que quien le enseña lo hace por algo más que por pasar el tiempo, por cobrar su emolumento, o por lo que llamamos cumplir el deber, y no suela pasar de hacer que se hace, entonces es cuando aquél se aficiona a lo que se le en-

A este principio fundamental de conocer la materia y transmitir entusiasmo deben supeditarse los planteamientos pedagógicos, aunque necesarios igualmente. Se deben *enseñar* los textos, exponerlos, explicarlos pedagógicamente, sí, pero sin perder la perspectiva y sin caer en el uso abusivo del lenguaje abstruso, en la «jerga técnica, tan cómicamente esotérica», que ya acusaba Salinas, para mostrar «su secreto» y sentir «la palpitación psíquica», en palabras del mismo (335, 336 y 418). De manera que en la base de la pirámide gráfica sobre la función mediadora del profesor se sitúan el saber y la pasión por la enseñanza; en el vértice, la metodología, práctica y racional.

2.4. *La función del estudiante*

La actitud del estudiante cumple un papel fundamental en el circuito de la enseñanza. Durante la década de los ochenta del siglo XX se postulaba en los centros españoles de enseñanza media la corriente pedagógica del juego. Igualmente se proponía lo lúdico en las actividades extraescolares de animación a la lectura. Esta tendencia puede ser acaso aplicable a los niños, pero no me parece adecuada para bachilleres y estudiante de AP, donde debe predominar el rigor académico. Incluso para niños, Unamuno la consideraba impropia. Nos prevenía en «Arabesco pedagógico» (1913) contra este tipo de pedagogía lúdica, que huye de las dificultades y de enseñar a los niños lo recio que es el trabajo. «Y de ahí -arguye Unamuno- ha nacido lo de que aprenda jugando, que acaba siempre en que jueguen a aprender. Y el maestro mismo que les enseñan jugando, juega a enseñar. Y ni él, en rigor, enseña, ni ellos, en rigor, aprenden nada que valga la pena» (p. 551)⁹.

El 8 de mayo de 1990, Antonio Muñoz Molina disenta igualmente de este principio didáctico de lo lúdico en la conferencia inaugural del simposio de la Asociación de Profesores de Español (APE), celebrado en el Paraninfo de la Universidad Complutense de Madrid. Combatía con rotundidad lo lúdico como una tendencia contraria al esfuerzo, a la tenacidad y a la disciplina que observaba por entonces en España. «Eso que llaman lo lúdico se ha convertido en una categoría sagrada», afirmaba; y ponía como ejemplo sintomático de esa tendencia a la pereza y a la falta de rigor una película muy premiada:

seña. Y advierta, señor mío, que la pasión por la enseñanza no es la afición a la pedagogía como ciencia, del mismo modo que la pasión por la moralidad no es la afición a estudiar Ética» («Arabesco» 551-552).

⁹ «En la plaga del normalismo», publicado dos años después, insistía en el error que según él suponía la pedagogía lúdica y defendía la introducción de «una concepción de la vida más austera, más ascética. Harto se abusa del juego» (989).

Me refiero a *Amadeus*, de Milos Forman. En ella se nos presenta a Mozart como un joven cretino al que el genio le ha sido concedido por una especie de capricho de Dios. Salieri, que es estudioso, perseverante, concienzudo, resulta ser un fracasado. Mozart, un idiota que no para de reír y de emborracharse y que lleva la peluca torcida, se sienta de pronto al clave y compone una música irrepetible. El genio, pues, según esa película, y según la creencia que se impone en la actualidad, no requiere trabajo ni disciplina, sino nada más que espontaneidad y juventud, y algo de suerte. («La disciplina» 57-58)

Y en 2008, Carlos Marzal, poeta y profesor de Enseñanza Secundaria, sostenía tesis semejantes en una columna periodística titulada «Placer y deber». Hacía diversas consideraciones contrarias a la pedagogía del juego, como «el hecho obvio de que no a todo el mundo le gusta jugar el mismo juego» y el no menos obvio de que «a las aulas los alumnos y profesores no acuden por capricho, sino por la obligación de aprender y trabajar», pues el juego y el placer bien entendidos se caracterizan porque «representan una elección pura, fuera de toda imposición, incluida la de tener que entregarse al placer y al juego por decreto académico». Continuaba con otras observaciones y luego exponía este principio acerca del esfuerzo: «El entretenimiento y el placer son la sorpresa de la educación, no su apriorismo: el cofre del tesoro con el que termina dando quien sigue el mapa y cava con esfuerzo termina por ser la verdadera fuente de placer y entretenimiento, para quien da con el secreto de la enseñanza». Para el profesor Marzal, «sin oposición, sin mérito, sin sudoración, no hay ningún placer maduro, ningún placer intelectual que merezca la pena». Terminaba su columna con una declaración contraria al tópico de que nadie ha de leer un libro por obligación, porque «gracias a ella leemos lo que tal vez nunca leeríamos por cuenta propia. En la exigencia late también la revelación de la alegría, un concepto mucho más ajustado a la verdad en materia de enseñanza. Contra el deber del placer –ese absurdo–, defiende el perseguir el placer del deber» (p. 8)¹⁰.

¹⁰ Harold Bloom, profesor de Humanidades la Universidad de Yale, había escrito al final del prólogo de *Cómo leer y por qué* (2002): «Yo no patrocino precisamente una erótica de la lectura, y pienso que ‘dificultad placentera’ es una definición plausible de lo sublime» (p. 27). Brioschi y Di Girolamo (2000) estiman que «El placer estético se funda, por su naturaleza, en un acto de libre elección; responde a un deseo, a una necesidad, que cada uno de nosotros satisface cuando y como mejor cree. Por el contrario, la escuela tiene por finalidad convertir los derechos en deberes, y esto vale también para la literatura. Así, la escuela no puede tomar en consideración los gustos y las disposiciones circunstanciales que suelen guiar nuestras preferencias: si en tal día y tal hora tocan las *Rimas* de Bécquer, no queda más remedio que leer las *Rimas* o refugiarse en una distracción culpable. Se trata, repetimos, de una contradicción general, que afecta a la institución educativa y no específicamente a la enseñanza de la literatura y no resulta más lamentable aquí que en otra parte. Por lo demás, es una contradicción necesaria, a la que probablemente no cabe dar una solución; a lo sumo tener conciencia crítica» (p. 65).

La tarea del estudiante estribará, pues, principalmente, en el *deseo de saber*, en la finalidad de *aprender* y en el hecho de ser activo y cooperador perseverante en el esfuerzo del aprendizaje con esa finalidad. En la afición a la lectura cumple un papel fundamental la pasión del profesor que *sabe* y vive la clase, pero operan otros factores importantísimos, como la sociedad, los amigos o la familia¹¹. Y los padres, la sociedad, las instituciones son igualmente corresponsables de la creación de esa conciencia del deber de los educandos. En la tarea de la educación estamos implicados todos: padres, maestros, sociedad y Administración. Advierten los profesores Marina y De la Válgoma que «para educar a un niño, hace falta la tribu entera» (2007: 159).

Así pues, en la base de la pirámide se colocará, junto a la corresponsabilidad extraescolar de «la tribu entera», la responsabilidad particular y el *deseo de saber* del estudiante y luego no *el deber del placer*, sino *el placer del deber*, el placer que deviene de la *lectura* del texto tras la dedicación y el esfuerzo personal para lograr, con la ayuda vocacional y el entusiasmo y conocimiento del profesor, vencer las resistencias de ese texto y llegar al «secreto» que todo texto lleva consigo, a la «palpitación psíquica», de la que hablaba Salinas (1981: 418). Y así, *leyendo*, principalmente a los clásicos, y participando atenta, responsable y cooperativa-mente en las lecturas guiadas y vividas en clase aprenderemos *cómo leer* y a la vez alcanzaremos una conciencia reflexiva de lector personal y de calidad y no un consumidor de productos publicitados, muchas veces pseudoliterarios, o de numerosas y diversas informaciones servidas en la red y evaluadas por el criterio cuantitativo del número de visitantes, alejados de «la buena literatura»¹².

¹¹ Lázaro Carreter declaraba en el artículo «El deseo de leer» (1984), motivado por la reaparición de un libro de Roland Barthes, donde habla de la lectura como deseo: «No creo apenas en el lector espontáneo; los que solemos tenernos por tales hallaremos en los orígenes de nuestra afición, si recapacitamos, estímulos y contagio. Para unos fue el ambiente familiar; para otros compañeros, amigos, que pusieron en nuestras manos el primer libro. Existía antes la coerción social, que exigía haber leído determinadas obras como señal de respetabilidad» (p. 49). Marina y De la Válgoma ofrecen un decálogo de «propuestas para que nuestros hijos se aficionen a la lectura» (2007: 108-111).

¹² El crítico Ignacio Echevarría se refería (octubre de 2012) al aumento del número de lectores y al incremento, a su vez, de la baja calidad de esos lectores: «Se recordará cómo años atrás Philip Roth escandalizó a muchos lectores al declarar que en Estados Unidos la buena literatura apenas contaba con 25.000 lectores. Entretanto, Roth se ha mostrado convencido de que esta cifra no cesa de disminuir». Cita a continuación estas palabras del novelista estadounidense: «En unos años, los buenos lectores van a ser tan pocos que van a ser como un culto; las 150 personas en los Estados Unidos que leen Anna Karenina, por ejemplo» (p. 25). Cerrillo apuntaba en 2005 que «uno de cada dos españoles mayores de 14 años no lee habitualmente» (p. 58) y según Rodríguez Marcos «leemos, pero a ritmo de *zapping*».

3. CUESTIÓN DE MÉTODOS

Dicen los teóricos de la literatura que una obra, como mensaje que es, no está completa hasta que no se actualiza en el lector. La literatura, como su enseñanza, constituye igualmente un acto de comunicación; un acto especial en virtud de las características y las distintas funciones que cumple cada elemento de ese acto. El esquema de comunicación de Jacobson, aplicado a los textos literarios, permite entender mejor los puntos de vista que adoptan los distintos enfoques metodológicos según las diversas corrientes de la Teoría Literaria, auxiliar indispensable, por otra parte, para la enseñanza junto con la Historia de la Literatura.

3.1. *Enfoques metodológicos*

De manera muy general, Raman Selden, profesor de la Universidad de Durham, coloca las principales teorías de la literatura en el esquema de la comunicación, teniendo en cuenta el aspecto destacado en cada una de esas corrientes desde el siglo XIX. Unas hacen hincapié en la mente y en la vida del *escritor*; otras se centran en la experiencia del *lector*; los formalistas atienden a la *obra* en sí; la crítica marxista considera fundamental el *contexto* social e histórico; y la estructuralista llama la atención sobre los *códigos* utilizados en la elaboración del significado (1998: 11)¹³.

De manera más precisa y localizada, Ana Díaz-Plaja se refería en «El lector en Secundaria» (2002) a la evolución de los enfoques metodológicos en España y trazaba esta trayectoria que sintetizo. En los años cincuenta y primeros sesenta, predominaba un enfoque didáctico basado en el método historicista y positivista y el eje del método giraba en torno al *autor*. Se potenciaba excesivamente con este enfoque el memorismo y una cierta desconsideración del conocimiento directo de las obras. Por eso vino después el planteamiento *formalista* de los sesenta y setenta. Se aplicaron entonces propuestas didácticas basadas en el comentario de texto y la *obra* era el eje fundamental de este enfoque, que, finalmente, llevó a una aplicación rutinaria o mecanicista en su aplicación (p. 174). A mediados de los años ochenta y durante los noventa, la didáctica dio prioridad al *lector*, basándose en la *teoría de la recepción*. Esto conllevó el desarrollo de

¹³ Una caracterización sencilla con ejemplos sobre las distintas corrientes de Teoría de la Literatura, en Michael Meyer: desde las estrategias formalistas a las de la Deconstrucción, pasando por las biográficas, psicológicas, históricas (Historia de la Literatura, Marxismo, Estudios Culturales, Nueva Crítica Historicista), estrategias de Género, (Feminismo, Crítica Gay y Lesbiana), Mitocrítica y Teoría de la Recepción (cap. 49: 1574-1592).

los talleres literarios¹⁴ y se dedicó atención especial a la creación del lector y a la animación a la lectura con juegos previos o posteriores a esa actividad y una libertad lectora que encontró predicamento, como dijimos, en Daniel Pennac, defensor de los derechos del lector. Afirma Díaz-Plaja que este enfoque «prioriza el descubrimiento del placer de la lectura por encima del conocimiento sistemático de obras y autores» (p. 176). Un poco después, en 2006, Glòria Bordons y la misma Ana Díaz-Plaja hacían esta matización sobre la prioridad concedida al lector: «Hay que partir del lector, sí, pero también hay que recuperar los aspectos más ricos basados en el autor y en la obra para una comprensión global -y un mayor disfrute- del fenómeno literario» (2006: 10).

Así, pues, al final de esta trayectoria cronológica sobre los enfoques metodológicos, encontramos especialistas que advierten signos de vuelta a aspectos de la obra literaria que algunas metodologías nunca debían haber abandonado. Advertía el profesor Leonardo Romero Tobar en *Literatura y educación* de que ciertos planteamientos metodológicos podían caer en desviación y pérdida de los objetivos docentes más auténticos, pues aplicados desafortunadamente «solo sirven para enterrar lo específicamente literario en un turbión de logomaquias que vuelven a hacer buenos los versos del romance: *Entre tanta polvareda/ perdimos a don Beltrán*» (Lázaro Carreter 1974: 137-138). Y Eugenio de Bustos, profesor de la Universidad de Salamanca, apuntaba en igual sentido en ese libro colectivo: «Dámaso Alonso, común maestro de poetas y retóricos, nos ha advertido que la literatura se ha escrito para lectores y no para críticos, aunque parece que con escasa fortuna entre bastantes escritores y numerosos docentes» (p. 80).

Todavía en el siglo XXI oímos quejas semejantes, como la del teórico Tzvetan Todorov. Este crítico búlgaro, seguidor del estructuralismo francés desde los años sesenta y muy interesado entonces en los procedimientos, técnicas y métodos críticos, advierte ahora del peligro que corre la literatura con esta desatención al

¹⁴ En el contexto metodológico de esos años disfrutó de cierta acogida en los institutos españoles la propuesta que los profesores Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón ofrecían como alternativa al enfoque didáctico historicista e incluso al comentario de texto. Publicaron en 1985 un opúsculo programático y al mismo tiempo de balance de su aplicación didáctica (*Los talleres literarios*). Convirtieron o pretendían convertir el aula de literatura en un espacio de creación o re-creación literaria, desplazando del programa de Literatura en el Bachillerato todos los demás elementos constitutivos, básicos según mi opinión, de una didáctica completa de esta materia, como el comentario de textos y la Historia de la Literatura, llegando incluso a «suprimirla durante un curso» (p. 57). La profesora Bordons corregía poco después este radical enfoque desestimativo del historicismo de Sánchez y Rincón diciendo que al fin y al cabo «tot text literari és històric» («Visió sincrònica» 33). Yo considero que tanto la Historia de la Literatura como el comentario de texto no han perdido valor hoy. Lo perjudicial es el abuso rígido o mecánico del modelo así como de los tecnicismos y jergalismos en que se puede caer al realizar el ejercicio del comentario o el exceso de historicismo. Pero el uso inadecuado que pueda hacerse del recurso auxiliar del estudio del texto no es imputable al recurso.

contenido en pro de la crítica. En *La literatura en peligro* (2007) censura la forma de enseñar la literatura en Francia cuando observa sentencioso que hoy «en la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos» (p. 22). Tal aseveración se asemeja a aquella que hacía Pedro Salinas sesenta años antes: «En las escuelas ya no se enseña a leer» (p. 336).

3.2. *Por una metodología integradora*

Bruce Joyce y Marsha Weil (1985) afirman que «los educadores han buscado durante milenios el modelo *perfecto*: el enfoque que resolverá *todos* los problemas educativos» y luego impugnan esa idea y defienden la tesis de que «la tarea de selección de modelos apropiados es compleja y que las formas de enseñanza ‘buena’ son numerosas según los objetivos» (p. 11). Poco después, en la línea contraria al dogmatismo metodológico, escriben: «No debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje» (p. 11).

En esta línea de pensamiento un tanto ecléctica estaba situado en 1975 el profesor y novelista Francisco Ayala. En medio de las controversias acerca de los métodos de aproximación al texto literario, se celebró en ese año un coloquio en el York College (Nueva York). Ayala participó con la exposición «Las disputas de las escuelas críticas». Parte de la idea de reconocer en el crítico una capacidad de percepción intuitiva ante el texto artístico para luego proceder a su examen mediante la «busca de los procedimientos más apropiados para alcanzar dicho valor estético» (1978: 233).

Sin desdeñar ningún método pero atendiendo al doble objetivo principal de enseñar a *leer* y a *escribir*, asentimos al enfoque de Ayala cuando argumenta en favor de un procedimiento crítico que considere el *contexto histórico-cultural*, puesto que «la obra es un producto de cultura dado en un cierto momento histórico y, por lo tanto, el esclarecimiento de su marco histórico-cultural y cuantas vinculaciones sociológicas con la realidad donde aparece inserta podamos establecer, ayudarán a su mejor entendimiento» (1978: 234)¹⁵; en favor de un método que tenga en cuenta la *personalidad y las circunstancias biográficas* de su autor, porque «servirán en gran medida para aclarar las intenciones conscientes y tam-

¹⁵ Cómo explicar *El retablo de las maravillas* sin conocer la sociedad de la época en que Cervantes escribió y a quién se dirigía, se pregunta el narrador y profesor Alonso Zamora Vicente (Lázaro Carreter 1974: 194). En esta misma obra, Julián Marías advertía de la necesidad de prestar atención a todos los elementos que intervienen en el esquema de comunicación que es la literatura (1974: 294 y 296). Coinciden en ese enfoque Carlos París (p. 319) y Enrique Tierno (p. 327).

bién sus impulsos inconscientes en la redacción de la obra» (p. 234); y en favor de una aproximación crítica que no se olvide de la *tradición literaria* desde la que escribe el autor, porque «cuando se pone a escribir tiene ante sí paradigmas, modelos que imitar –o que eludir– en la producción de su propia obra» (pp. 234-235). Finalmente observa el profesor Ayala que «siendo la obra de arte literaria una estructura verbal, un edificio construido con palabras, los análisis de todas las clases que haya de practicarse en el terreno de la gramática y del lenguaje son de importancia primaria para la interpretación del poema» (p. 235).

Lázaro Carreter, «maestro de la moderna teoría literaria española» (Villanueva 1994: 15), es también partidario de una semiótica integradora de todos los elementos que intervienen en la creación de una obra, a la manera de Ayala. En 1983 presentó la ponencia «El poema lírico como signo» en el Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo y que hoy podemos leer en *De poética y poéticas*. Defendió en ella la tesis de que en la interpretación de la obra literaria hay que atender también al autor, por el que abogó igualmente Ayala, hecho que la Semiótica y muchas corrientes de la Teoría de la Literatura se resistían a considerar desde que fue desterrado. En su intervención dijo que no se trataba sino de devolverle la importancia que se le negaba en muchas de las ramas inmanentistas de la Teoría: «Sin autor, no hay obra; pero es esta verdad perogrullesca la que para muchos teorizadores literarios necesita demostración». Aclaraba después que concederle la importancia propia al autor «no implica restituirlo al trono desde el cual gobernó la crítica, sino reconocer el hecho obvio de que el poema recibe su intención significativa del poeta, y de que a éste lo ha movido un designio de comunicación, sin el cual no puede imaginarse cómo se hubiera decidido a escribir» (*De poética* 20).

Creemos que de esta manera, con los enfoques metodológicos de los profesores españoles Ayala y Lázaro Carreter, se presta la atención debida y equilibrada a todos los elementos que intervienen en el acto de comunicación que es la literatura y que habían sido desatendidos en muchos enfoques. Se cumplirá así aquella observación que hacía Selden (1998) cuando al presentar la función predominante en los planteamientos de cada una de las principales teorías de la literatura afirmaba que «en sus formulaciones más brillantes, ninguno de esos planteamientos hace caso omiso de las demás dimensiones de la comunicación literaria» (p. 11).

4. LITERATURA EN EL AULA DE L1, LE Y L2

En «La enseñanza de la literatura», Lázaro Carreter atribuía al profesor dos funciones principales: «facultar a los jóvenes ciudadanos para que su capacidad expresiva, oral y escrita, les permita una instalación social confortable»; y «enseñar a leer; es decir, adiestrar a los alumnos para una lectura 'lúcida', de toda clase de

mensajes» y entre ellos, claro está, los artísticos: «la literatura es el gran medio para iniciar en esas lecturas difíciles» (pp. 12, 13)¹⁶.

4.1. *Expresión escrita y oral*

El profesor Moreno Bayona cree que escribir ayuda a comprender mejor lo que leemos. En el artículo «Lectores competentes» (2005) sostiene que «la escritura se convierte, en este sentido, en la radiografía de nuestra capacidad para entender y expresar la complejidad que nos acucia. Si nuestro conocimiento de la complejidad del lenguaje es óptimo, también lo será nuestra expresión y, por tanto, la comprensión ajena» (p. 165). Propone el recurso de *trascodificar* textos, consistente en «tratar de decir lo mismo que el texto madre, pero recurriendo a otro código expresivo. Sólo si se comprende el texto, se podrá emprender con éxito dicha actividad» (p. 165). De esta manera nos apropiamos del mensaje y podemos utilizarlo en un acto de comunicación determinado. La trascodificación, aclara después, «implica, ante todo, realizar una lectura detenida de una información determinada para, después, presentarla de otra forma y mediante un código expresivo distinto» (p. 165): recreación, modernización, expansión, reducción, etc.

Muchos libros y manuales de literatura proponen actividades de ficción. Sería largo traerlas aquí, pero no debo dejar pasar la ocasión de referirme a algunas que persiguen practicar ese tipo de escritura de ficción narrativa, es decir, creativa o re-creativa. Valgan de ejemplo las que ofrece la novelista Laura Freixas, quien realiza una clara exposición teórica sobre este género y luego propone ejercicios prácticos de provechoso interés didáctico. Plantea ocho de esos ejercicios y a cada uno le asigna un texto de referencia. También vincula los ejercicios con la teoría de la narración (1999: 85-97).

Del estudio del texto literario en sus distintos aspectos (la enunciación del mensaje, el espacio y el tiempo de la acción, los personajes, el tema o el estilo...), surgen diversas cuestiones, susceptibles de ser tratadas oralmente o por escrito. Para fomentar la competencia comunicativa oral servirán la exposición y el debate, de los que habla M^a Victoria Reyzábal Rodríguez en «Didáctica de la comunicación oral» (1991). Para practicar la modalidad escrita, de carácter expositivo o argumentativo, el lector encontrará propuestas o estrategias en autores españoles como Onieva (1995), Cassany (1998, 2012) o Montolío (2007).

¹⁶ Sobre las mismas funciones del profesor insistirá de nuevo en «Hacia una moderna pedagogía de la literatura». Observa en esta conferencia la necesidad de practicar una «Didáctica del texto», lo cual implica para el profesor de enseñanza media ensanchar didácticamente el campo de la lengua y la literatura para incluir también la pedagogía del texto cuyo fin principal es «desarrollar en nuestros alumnos la aptitud para la lectura lúcida y la expresión satisfactoria de cualquier mensaje» (p. 37).

En este mismo sentido, disponemos también de interesantes trabajos norteamericanos. Quentin Miller, profesor de Suffolk University, agrupa una amplia selección de escritos, pertenecientes a autores significativos, en torno a ejes temáticos (2005). Cada texto, a su vez, va seguido de un cuestionario dividido en tres tipos de preguntas: para comprender, para generar ideas y para desarrollar ideas, sobre un texto en sí mismo o en comparación con otro; es decir, literatura para leer críticamente y para escribir académica o creativamente. Recomendables resultan también el libro de Reid (1988), el de Barnet, Berman y Burto (1988, caps. 1-5), y el de Michael Meyer (2012, caps. 50-51), ambos con varias ediciones. Este tipo de escritos expositivos o argumentativos, orales o escritos, puede realizarse de forma directa sobre un aspecto de un texto en sí o en comparación con otros textos.

4.2. *Literatura para la enseñanza de LE*

Quiero además señalar que la literatura como instrumento para la enseñanza de lengua española a estudiantes pertenecientes a la categoría de LE, especialmente en niveles inferiores a los que aquí venimos considerando, va adquiriendo importancia creciente en nuestros días. Hace unos años se consideraba que el método, prácticamente único, de enseñanza del español como lengua extranjera debía ser el comunicativo e instrumental, utilizando para ello textos escritos en un lenguaje conversacional. Dejaban marginados los textos literarios. Hoy son varias las voces de profesores que defienden la literatura como instrumento para cumplir esa función: Mendoza (1993), Jurado y Zayas (2002), Acquaroni (2006 y 2007), Cruz Piñol (2006) y Marta Sanz (2006). Esta última estima la literatura «como medio útil y legítimo para el aprendizaje de lenguas y también como fin en sí mismo» (p. 7). Recoge un repertorio de técnicas para la explotación de textos poéticos y su aplicación en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Además de analizar el poema, plantea una tabla de técnicas y ejercicios que permiten sacar rendimiento didáctico a los textos en el plano comunicativo y creativo: ejercicios en cierto modo apuntados arriba de *reconstrucción* o restauración de textos previamente alterada; *reducción* del texto; *sustitución* de unos elementos por otros; *expansión* (inclusión de pasajes narrativos, discursivos, etc.); cambio de *formato* del poema (convertirlo en dibujo, transformar una carta en narración); *contraste* entre dos poemas o textos, etc. (pp. 16-17).

4.3. *Para la lectura en el aula de L1, L2 y LE*

Pese a que no exista correspondencia absoluta de competencia entre las categorías de L1, LE y L2 en los niveles a los que nos hemos dirigido aquí, el proceso

de enseñanza y aprendizaje en las tres categorías presenta muchas características comunes. En virtud de ese nivel de competencia comunicativa que comparten, propongo, en apéndice por su extensión e independencia, unas estrategias u Orientaciones metodológicas cuya aplicación puede resultar útil para esa lectura «lúcida» de la que hablaba Lázaro Carreter. Ténganse en cuenta en su consideración estas palabras de G. Bordons y A. Díaz-Plaja: «En didáctica de la literatura no existen las ‘recetas’. Los mejores resultados siempre se obtienen cuando el profesor parte de experiencias ajenas, pero elabora sus propias propuestas» (2006: 8).

Las estrategias o procedimientos y técnicas de acercamiento al texto que proponemos están basadas en una Teoría de la Literatura sencilla, pero de aplicación necesaria en estos niveles de Bachillerato y de AP en quienes hemos estado pensando principalmente a lo largo del ensayo. Afirma Eagleton que «hay también estudiosos y críticos que protestan porque la teoría literaria ‘se interpone entre el lector y el libro’. A esto se responde sencillamente que sin algún tipo de teoría –así sea irreflexivo e implícito– no sabríamos, en primer lugar, qué es una obra literaria ni cómo hemos de leerla» (1993: 10).

Cada género literario tiene una estrategia o *procedimiento*, pero toda estrategia conllevará dos ideas básicas asociadas a ella y acordes con nuestra visión metodológica de la literatura: los *contenidos* propios de toda unidad didáctica, y los *objetivos* que nos proponemos al realizarla. De esta manera, la unidad didáctica quedará estructurada en tres apartados interrelacionados: objetivos que nos proponemos, contenidos que queremos desarrollar y procedimientos o estrategias aplicables para ello, pues, como afirma Kayser, «para estar en condiciones de responder a todas las cuestiones acerca de la esencia y significado del estudio literario, se impone el riguroso conocimiento de los objetivos que deseamos alcanzar y de los métodos adecuados» (1992: 14).

Los procedimientos examinarán, a su vez, el autor, el contexto histórico y cultural y el texto. Expresamente proponemos que al estudiar el texto, completo o fragmentario, se tengan en cuenta datos sobre el autor (biografía, ideología, obras, movimiento literario...) y la época, siempre que tales datos o hechos estén directa y estrechamente relacionados con el texto objeto de estudio¹⁷. Desde nuestro enfoque metodológico, estos aspectos son importantes para que el estudiante no se quede en el *sentido* subjetivo del texto, aisladamente considerado, e

¹⁷ Brioschi y Di Girolamo (2000), hablando de los métodos críticos intrínsecos (formalismo, estructuralismo) y extrínsecos, advierten de la semejanza existente entre el acto conceptual de ver y el de leer y estiman que la lectura de un texto será más rica cuantas más categorías tengamos para observar e interrogar al texto, para hacer que hable: «Y es obvio –afirman– que veremos tanto mejor cuanto más numerosas, sutiles y ricas sean las categorías con que interrogamos a las cosas» (p. 59).

intente llegar al *significado* del mismo, a pesar de la tesis mantenida por Roland Barthes y otros defensores de la idea de que es imposible llegar al significado de una obra, a lo que quiso decir el autor. A nuestro juicio, la Teoría Literaria junto a estos aspectos contextuales y biográficos propios de la Historia de la Literatura son auxiliares importantes para aproximarnos a los significados de las obras. Es posible que no lleguemos a la *verdad* del significado, pero al menos aspiramos a conseguir con ellos una interpretación *válida* de la intención del autor, como propugna Lázaro Carreter («La enseñanza» 19).

Las orientaciones o estrategias metodológicas aspiran a ser el instrumento didáctico para interrogar y hacer hablar al texto, para *leer* el texto *con* el estudiante y también para que el estudiante lo aplique personalmente en el caso de tener que rendir cuentas de una lectura obligatoria, un análisis o una exposición oral o escrita. Daniel Pennac, activo defensor, como se ha dicho ya, del placer de leer y de su gratuidad para el adolescente (1993: 122), se pregunta: «¿Y si, en lugar de *exigir la lectura*, el profesor decidiera de repente *compartir* su propia dicha de leer?» (p. 78). Yo matizaría la cuestión así: ¿Y si, además de *exigir la lectura*, el profesor y el estudiante *compartieran la lectura* y la propia dicha de leer?

Las estrategias contribuyen a la lectura compartida, y sus puntos son susceptibles, circunstancialmente, de ser tratados de forma selectiva y a su vez deben ser encargados para que el estudiante participe activamente y realice exposiciones. Además, contribuyen a evitar que en las clases se produzca eso que el profesor Lázaro Carreter llamó «el espontaneísmo, esa plaga de la pedagogía que consiste en una mera incitación al parloteo» («La enseñanza» 23).

Y en fin, resulta obvio decir que el grado de exigencia demandado en su aplicación dependerá del nivel de competencia de los alumnos. Sobre esta reciprocidad, nunca se ha de olvidar que la atracción de toda actividad está relacionada con la satisfacción que produce y el esfuerzo que requiere lograrla, según estiman los profesores José Antonio Marina y María de la Válgoma (2007) en la fórmula siguiente: El *atractivo* de una tarea es igual a la *satisfacción* producida, dividida por *dificultad* para conseguirla (p. 79).

5. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

Recapitulando las principales ideas expuestas, pienso que para orientar la enseñanza de la literatura en el futuro sería deseable no caer en babelismos ni en rígidas disputas de escuela. Invirtamos la apreciación crítica de Todorov para que en las aulas se hable más de las obras que de los críticos. El profesor de literatura,

que lo es también de expresión, para ejercer la enseñanza de su disciplina necesita saber literatura, Teoría de la Literatura, Historia de la Literatura y disponer, además, de una metodología. Con todo este equipaje podrá acercarse al deseado objetivo de enseñar a *leer* y a *escribir*. Si el profesor no disfruta con la enseñanza o no conoce la literatura o las ciencias auxiliares para acercarse a ella y hablar de ella y escribir sobre ella, los procedimientos y recursos metodológicos y las programaciones más atinadas no serán suficientes. Ninguna metodología surtirá efecto por sí misma, porque no hay recetas mágicas para enseñar bien lo que no se sabe bien. Y el estudiante, por su parte, sin apertura mental ante la materia y sin predisposición favorable y esfuerzo, no aprenderá satisfactoriamente, porque es difícil aprender lo que no se quiere saber.

George Steiner publicó en 1979 un ensayo titulado «Crítico/Lector», recogido en *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Dice al final del mismo: «Lo que necesitamos son lugares; por ejemplo, una mesa con unas sillas alrededor donde podamos volver a leer, a leer juntos. Uno apunta a tal desiderátum en los niveles más literales» (p. 130). De la lectura *compartida* se pasará a la escritura para alcanzar un grado elevado de posesión del lenguaje¹⁸. Se trata, además, de evitar que se cumpla ese sombrío pronóstico supuesto por Darío Villanueva que colocamos al comienzo de este trabajo. Enseñar literatura consistirá, como decía Pedro Salinas, en «buscar en las palabras de un autor la palpitación psíquica que me las entrega encendidas a través de los siglos: el espíritu en su letra» (1981: 418). Y la labor del profesor de literatura, con su metodología, se asemejará mucho a la del sembrador de la parábola evangélica. Ciertamente, no todas las tierras recibirán la semilla con igual grado de aceptación ni esa semilla arraigará y fructificará en todos los campos al mismo tiempo y como sería deseable, por distintas circunstancias. Tratemos, no obstante, de enseñar con *sabiduría* y entusiasmo, porque así, aunque no podamos mejorar la predisposición de algunas tierras, evitaremos que las buenas y fértiles dejen de dar el fruto que les corresponde y alcanzaremos la satisfacción consecuente.

¹⁸ Marina y De la Válgoma (2007) ofrecen este dato: «Las encuestas nos dicen que más de un 30% de los jóvenes españoles y franceses de 24 años de edad no entienden los editoriales de los periódicos» (p. 69). Serafín Fanjul (2012), de la Real Academia de la Historia, considera que España hoy es «Un país sin lengua». Detecta en la expresión del español «faltas de ortografía, trabucamientos chistosos, logomaquias, imposibilidad de que hile dos frases con un cierto sentido lógico, huelga salvaje de concordancias de género y número [...], un elenco de instrumentos de tortura que patentiza la ignorancia del hablante tanto como la pésima instrucción pública (y privada) que reciben niños y jóvenes [...]» (p. 3). Se olvidó de la prosodia en muchos comunicadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril Villalba, Manuel. *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 2004.
- Acquaroni, Rosana. «Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE», *Carabela* 59 (2006): 49-77.
- Acquaroni, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.
- Aramburu, Fernando. «Hacer leer a un niño (sin romperlo)», *El Cultural* (supl. de *El Mundo*) 29 sept. 2005: 6-7.
- Ayala, Francisco. «La disputa de las escuelas críticas». *El jardín de las delicias. El tiempo y yo*. Madrid: Espasa-Calpe (Austral), 1978. 230-235.
- Barnet, Sylvan, Morton Berman y William Burton eds. *Literature for Composition. Essays, Fiction, Poetry, and Drama*. 2ª. ed. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company: 1988.
- Bloom, Harold. *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- Bobes Naves, María del Carmen. «El teatro». Comp. y ed. Darío Villanueva 241-268.
- Bordons, Glòria. «Visió sincrònica sobre la didàctica de la literatura», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 1 (julio 1994): 27-36.
- Bordons, G., y A. Díaz-Plaja, coords. *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó, 2006.
- Brioschi, Franco, y Costanzo di Girolamo. *Introducción al estudio de la literatura* (colaboración de A. Bleuca, A. Gargano y C. Vaíllo). 5ª ed. Barcelona: Ariel, 2000.
- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. 6ª ed. Barcelona: Anagrama, 1998.
- Cassany, Daniel. *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. «Lectura y sociedad del conocimiento.» *Sociedad lectora y educación*. Salida espec. de *Revista de Educación* (2005): 53-61.
- Cruz Piñol, Mar. «La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades», *Carabela* 59 (2006): 119-130.
- Díaz-Plaja Taboada, Ana. «El lector en Secundaria». *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 12. Comp. Belén Muñoz y otros. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación y Universidad de Zaragoza, 2002. 171-197.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Reimp. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Echevarría, Ignacio. «Lectores de baja calidad», *El Cultural* (supl. de *El Mundo*) 26 oct. 2012: 25.
- Fanjul, Serafín. «País sin lengua», *ABC* 29 dic. 2012: 3.
- Freixas, Laura. *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya, 1999.
- García Lorca, Isabel. *Recuerdos míos*. Ed. Ana Gurruchaga y pr. Claudio Guillén. Barcelona: Tusquets Editores, 2002.
- Garrido Gallardo, Miguel Ángel (colaboración de A. Garrido y Á. García Galiano). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

- González de Cardedal, Olegario. «¿Qué leer?», *ABC* 29 mar. 2005: 3.
- Gutiérrez Flores, Fabián. «El espacio y el tiempo teatrales. Propuesta de acercamiento semiótico». *Tropelías. Revista de teoría de la literatura y literatura comparada* 1 (1990): 135-149.
- Ibáñez, Andrés. «Pedagogía», *ABC de las Artes y las Letras* (supl. de *ABC*) 14-20 feb. 2009: 31.
- Joyce, Bruce, y Marsha Weil. *Modelos de enseñanza*. Trad. R. Sánchez. Madrid: Anaya, 1985.
- Jurado Morales, José, y Francisco Zayas Martínez. *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad e Instituto San Fernando de la Lengua Española, 2002.
- Kayser, Wolfgang. *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Trad. María D. Mouton y V. García Yebra. 4ª ed. rev. 7ª reimp. Madrid: Gredos, 1992.
- Lázaro Carreter, Fernando. *De poética y poéticas*. Madrid: Cátedra, 1990.
- Lázaro Carreter, Fernando. «El deseo de leer», *ABC* 18 dic. 1984: 49.
- Lázaro Carreter, Fernando. «La enseñanza de la literatura». *Actas I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas (noviembre-diciembre de 1988)*. Cáceres: ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) y Universidad de Extremadura, 1991. 11-32.
- Lázaro Carreter, Fernando. «Hacia una moderna pedagogía de la literatura», *Boletín Informativo* (Fundación Juan March) 217 (feb. 1992): 32-37.
- Lázaro Carreter, Fernando. «La literatura como fenómeno comunicativo». *Pragmática de la comunicación literaria*. Ed. José Antonio Mayoral. Madrid: Arco/Libros, 1987. 151-170.
- Lázaro Carreter, Fernando. *¿Qué es la literatura?* Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1976.
- Lázaro Carreter, Fernando. ed. *Literatura y educación. Encuesta realizada por Fernando Lázaro Carreter*. Madrid: Castalia, 1974.
- Lázaro Carreter, Fernando, y Evaristo Correa Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. 14ª ed. rev. y amp. Madrid: Cátedra, 1976.
- López-Casanova, Arcadio. *El texto poético. Teoría y metodología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1994.
- Mañana, Carmen. «A la conquista de los lectores perdidos», *Babelia* (supl. de *El País*) 3 en. 2009: 14.
- Marina, José Antonio, y María de la Válgoma. *La magia de leer*. Barcelona: DeBols!llo, 2007.
- Marzal, Carlos. «Placer y deber.» *Campus* (supl. de *El Mundo*) 20 feb. 2008: 2.
- Mendoza Fillola, Antonio. «Literatura, Cultura, Intercultura: reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera», *Lenguaje y textos* 3 (1993): 19-42.
- Merino, José María. «La literatura está en franco abandono», Entrevista. *El Cultural* (supl. de *El Mundo*) 9 dic. 2012: 8-9.
- Meyer, Michael. *The Compact Bedford Introduction to Literature. Reading. Thinking. Writing*. 9ª ed. Boston: Bedford, 2012.

- Miller, Quentin. *The Generation of Ideas. A Thematic Reader*, Boston: Thomson Wadworth, 2005.
- Montolío, Estrella, ed. *Manual práctico de escritura académica*. Vol. 2. Reimpr. Barcelona: Ariel, 2007.
- Moreno Báez, Enrique. *Nosotros y nuestros clásicos*. Madrid: Gredos, 1961.
- Moreno Bayona, Víctor. «¿Escribir para leer?», *Alacena* 32 (otoño 1998): 39-43.
- Moreno Bayona, Víctor. «Lectores competentes.» *Sociedad lectora y educación*. Salida espec. de *Revista de Educación* (2005): 153-167.
- Moreno Castillo, Ricardo. «Algunos males del sistema educativo», *El País* 4 dic. 2008: 31-32.
- Muñoz Molina, Antonio. «La disciplina de la imaginación». *¿Por qué no es útil la literatura?*, ed. Luis García Montero y Antonio Muñoz Molina. Madrid: Hiperión, 1993. 43-60
- Onieva Morales, Juan Luis. *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum, 1995.
- Pennac, Daniel. *Como una novela*. Trad. Joaquín Jordá. Barcelona: Círculo de Lectores, 1993.
- Redondo Goicoechea, Alicia. *Manual de análisis de la literatura narrativa. La polifonía textual*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- Reid, Joy M. *The process of Composition*. 2ª ed. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1988.
- Reig, Rafael. «Abundancia roja», *ABC Cultural* (supl. de *ABC*) 17 dic. 2011: 2.
- Reyzábal Rodríguez, Mª Victoria. «Didáctica de la comunicación oral.» *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*. Dir. Víctor García Hoz. Madrid: Rialp, 1991. 229-263.
- Rodríguez Marcos, Javier. «Leemos, pero a ritmo de *zapping*», *El País* 15 dic. 2007: 32-33.
- Rubio Martín, María, Ricardo de la Fuente y Fabián Gutiérrez. *El comentario de textos narrativos y teatrales*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1994.
- Salinas, Pedro. *El defensor. Ensayos completos*. Vol. 2. Madrid: Taurus, 1981.
- Sánchez Enciso, Juan, y Francisco Rincón. *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos, 1985.
- Sanz Pastor, Marta. «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela* 59 (2006): 5-23.
- Selden, Raman. *La teoría literaria contemporánea*. 2ª ed. corr. 3ª reimp. Barcelona: Ariel, 1998.
- Steiner, George. *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- Todorov, Tzvetan. *La literatura en peligro*. Trad. Noemí Sobregués. Barcelona: Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg, 2009 [en Francia, 2007].
- Unamuno, Miguel de. «Arabesco pedagógico.» *Meditaciones y ensayos espirituales*. OC. Ed. M. García Blanco. Vol. 7. Madrid: Escelicer, 1967. 550-553.
- Unamuno, Miguel de. «La plaga del normalismo.» *La raza y la lengua*. OC. Ed. M. García Blanco. Vol. 4. Madrid: Escelicer, 1968. 985-990.
- Villanueva, Darío. Introducción. *Curso de teoría de la literatura*. Coord. y ed. Darío Villanueva. 11-16.
- Villanueva, Darío. Coord y ed. *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus, 1994.
- Zapata, Pablo. «Leer en Bachillerato», *Alacena* 29 (1997): 35-36.

APÉNDICE 1

ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO DE LA POESÍA

La poesía es el género que más dificultades suele presentar a los estudiantes de Secundaria y Bachillerato y a los estudiantes anglohablantes de literatura española. No contamos con imágenes narrativas o filmaciones que, como en la narrativa o en el teatro puedan allanar el camino. Muchas veces no se lee poesía por falta de competencia lectora. Ahora bien, con frecuencia existe competencia lectora y tampoco se lee. Como profesores, pues, debemos encaminar nuestra estrategia a que los estudiantes adquieran esa competencia.

1. INTRODUCCIÓN. EL AUTOR EN RELACIÓN CON EL TEXTO Y EL CONTEXTO HISTÓRICO Y CULTURAL

Consideramos conveniente y necesario situar esa obra dentro de la producción del autor. Por ello proponemos aquí que deben incluirse, de forma selectiva y pertinente, los datos del autor (biografía, ideología, obras, movimiento literario...) y de la época directamente relacionados con el texto objeto de estudio.

2. PLANO DE LA FORMA INTERIOR: MODELO COMPOSITIVO Y ACTITUDES DE LA VOZ

Es fundamental, ante un texto poético, facilitar al estudiante unos procedimientos de comprensión que le permitan reducir en lo posible el grado de dificultad y lograr esa satisfacción que invite a realizar la tarea de redactar un comentario, un análisis o preparar una exposición general o sobre asuntos particulares. Arcadio López-Casanova, profesor de la Universidad de Valencia, nos ofrece algunos aspectos interesantes (1994). Los más importantes son dos: el *modelo compositivo* o disposición de la idea o ideas básicas y las *actitudes líricas* de la voz en la situación comunicativa que es el poema.

2.1. *Modelo compositivo: cómo se disponen las ideas*

Para el modelo compositivo, López-Casanova parte del principio de que la construcción de todo poema obedece a un esquema interno que puede presentar distintas modalidades según dispone o distribuye las unidades temáticas (1994: 36 y ss.). Estos son los esquemas o modelos principales:

2.1.1. Disposición de las ideas de forma lineal o acumulativa. Se caracteriza por la repetición de unidades de significado. Es la que ofrece la rima 41 de Bécquer «Tú eras el huracán».

2.1.2. Analítica o analizante. Se caracteriza por presentar al principio la base o idea principal que luego se va desarrollando o analizando. La rima 4 sirve de ejemplo (38): en los cuatro primeros vv. se habla de la falta de asuntos, y en las estrofas siguientes se van exponiendo diversos motivos. (Recordamos que esta rima 4 se propone en el curso de AP).

2.1.3. Sintetizante. Lleva la idea central al final, y en la parte o partes anteriores se van presentado modalidades o casos de la idea central. López-Casanova pone por ejemplo una canción de Miguel Hernández. También puede servir la rima 11 de Bécquer, donde la mujer rubia y la morena son aspectos distintos de una idea central que va al final y que es la búsqueda de la mujer ideal. Igualmente serviría la rima «Volverán las oscuras golondrinas». Ambas composiciones se deben estudiar en el curso AP.

2.2. *Actitudes de la voz lírica y funciones del lenguaje: quién habla y cuál es la actitud*

En relación con las actitudes de la voz y la situación comunicativa que presenta el texto, López-Casanova establece distintas modalidades en el capítulo «Figuras pragmáticas» (1994: 61-82). Resultan de combinar la voz que habla, la actitud que manifiesta y la función que cumple el lenguaje. He aquí expuestas con cierta simplificación:

2.2.1. Actitud enunciativa. Habla de otro. La voz del poema es un mero presentador del mensaje: actúa como descriptor o narrador porque él no está dentro del poema. En el poema no hay un yo ni un tú, sino un él. La actitud es meramente enunciativa, y la función del lenguaje es representativa, es decir, quiere comunicar objetivamente un hecho o un fenómeno ajeno.

2.2.2. Actitud de apóstrofe. Habla a otro. La voz se dirige a un tú o segunda persona, singular o plural; ya no habla de un él, como en la anterior, sino que se refiere a un tú existente en el poema ante el que la voz muestra una actitud de apóstrofe y utiliza el lenguaje con una función apelativa, para influir en ese tú en cierto modo, puesto que se dirige a él. A veces la voz se dirige a un tú que puede ser un yo desdoblado. En esta actitud de apóstrofe la voz puede estar dentro del poema o fuera de él. Ejemplo de poema con la voz fuera del mismo: «Palacio,

Buen amigo» de Machado. Ejemplo de poema con voz interna tenemos en estos versos de Herrera: «Amor, en un incendio no acabado/ ardí de fuego tuyo, en la florida/ sazón y alegre de mi dulce vida,/ todo en tu viva imagen transformado». El yo puede dirigirse a la amada, a la patria, a un amigo, etc.

2.2.3. Actitud de canción. Habla de sí mismo. La voz es interna y su actitud es la de canción porque el yo habla y da testimonio de sí mismo y utiliza el lenguaje con la función expresiva.

2.2.4. Actitud de escenificación. Aparece cuando el hablante concede la voz y la actorialización a una figura. Esa figura presentará rasgos de ser eso, actor y voz. Hay voces que hablan unas con otras. Es lo que ocurre también en un apartado del romance «Ay de mi Alhama» y en otro de «El infante Arnaldos». Esta actitud cumple una función representativa y resulta la más objetiva.

3. PLANO DE LA EXPRESIÓN O DE LA FORMA EXTERIOR: ESTRUCTURA, MÉTRICA Y RECURSOS

El modelo compositivo y la voz permiten describir y procesar el poema y realizar un acercamiento fundado racionalmente al contenido y al tema del mismo, cuyo acceso no siempre resulta fácil. Ahora bien, ese primer plano constituye la primera fase de su análisis. Debe tratarse también de presentar la organización o *estructura* de la materia poética estableciendo los apartados apreciables de forma razonada, y destacar el rendimiento expresivo de los principales *recursos* que el autor ha puesto en juego para su propósito comunicativo, tanto desde el punto de vista fónico (ritmo, acentos, rima, etc.) como morfosintáctico y léxico-semántico. Es lo que Lázaro Carreter y Correa denominan «análisis de la forma partiendo del tema» (1976: 39).

4. CONCLUSIÓN: JUICIO Y VALORACIÓN PERSONAL

Estos mismos autores señalan dos aspectos: balance y opinión. Para lo primero debemos reducir a líneas generales los rasgos de nuestras observaciones y análisis que confirman el principio fundamental de nuestro comentario. En cuanto a la opinión, ha de ser personal y expuesta de manera sincera, fundada, «modesta y firme». Pensemos, por ejemplo, qué dice al lector en general y a nosotros en particular. Se debe rehuir el empleo de fórmulas hechas o demasiado generales. A veces tendremos que alabar y elogiar el texto, porque así lo exija su calidad; pero otras veces su sentido moral, su tema o su forma no nos agradarán y debemos decirlo (Lázaro Carreter y Correa 1976: 47).

APÉNDICE 2

ORIENTACIONES PARA LA LECTURA Y ESTUDIO DE UNA OBRA NARRATIVA

Los elementos de la narración se pueden sintetizar de manera sencilla en estas cinco preguntas: quién, qué, dónde, cuándo y cómo. En el acercamiento a un texto narrativo hay que considerar estos elementos, que se agrupan en dos grandes apartados: la historia y el discurso, además de la introducción y localización.

1. INTRODUCCIÓN

Remitimos a lo dicho en el apartado 1 de Orientaciones para la lectura y estudio de la poesía.

2. LA HISTORIA

La historia constituye el plano del contenido y en ella están el quién, el qué, el dónde y el cuándo.

2.1. *Acción:*

- Argumento (qué dice).
- Tema o intención comunicativa del texto (qué quiere decir).
- Estructura: partes o forma de ordenar los elementos de la acción.

2.2. *Personajes principales (quién):*

- Caracterización: nombres y características que los definen (edad, sexo, clase social, cualidades físicas...).
- Funciones que desempeñan en la historia (categorías actanciales).

2.3. *Ambiente: tiempo (cuándo ocurre y cuánto dura la acción) y espacio (lugar o lugares de la acción).*

3. EL DISCURSO

El discurso constituye el plano de la expresión y responderá a la pregunta cómo se narra la historia. Aquí se deberán tener en cuenta el narrador, el narratario y los niveles que en la narración puedan aparecer, el orden temporal y los modos narrativos. Su tratamiento no consistirá en mera constatación de su uso, sino de justificarlo en función del contenido.

3.1. *El narrador y el punto de vista. Existen dos clases:*

- Heterodiegético o fuera de la historia, o sea, no participa en ella como personaje. Puede ser omnisciente, limitado, implicado (hace comentarios, advertencias, juicios, etc.) u objetivo.
- Homodiegético o narrador dentro de la historia. Participa en la historia como personaje, y puede ser central o periférico.
- Niveles narrativos: son aquellos que existen en determinados relatos a la manera de cajas chinas o ‘mise en abyme’. Esos niveles son: extradiegético o básico, de primer grado o principal a partir del cual se pueden suceder otros niveles de narración, como el intradiegético o secundario, o el hipodiegético, sometido al anterior.

3.2. *Narratario*: personaje al que el narrador de un relato dirige su mensaje dentro del texto. Es una noción cercana al lector implícito. Ambas categorías tienen en común el hecho de ser instancias a las que se refiere el narrador, pero se diferencia en que el narratario justifica la existencia del texto, es decir, es el personaje al que el narrador destina el relato. El lector implícito es un supuesto lector.

3.3. *Tiempo*:

- Orden temporal del discurso en relación con el tiempo de la historia: lineal o con anacronías (analepsis y prolepsis).
- Ritmo o *tempo*.

3.4. *Modos narrativos y estilos discursivos*:

- Narrado: descripción y narración.
- El diálogo.
- Monólogo y fluido de conciencia.

- Algunas características del estilo literario de la obra (figuras literarias, léxico, sintaxis...).

4. CONCLUSIÓN: JUICIO Y VALORACIÓN PERSONAL

Para este apartado, remitimos a lo dicho en el punto 4 de Orientaciones para la lectura y estudio de la poesía.

APÉNDICE 3

ORIENTACIONES PARA LA LECTURA Y ESTUDIO DE OBRAS DRAMÁTICAS

1. INTRODUCCIÓN

De igual modo es válido aquí lo dicho en el apartado 1 de Orientaciones para la lectura y estudio de la poesía.

2. EL TEXTO LITERARIO

En la obra dramática existen dos tipos de texto: literario y espectacular. El literario corresponde al autor y está formado por la historia y el discurso.

2.1. *La historia*

2.1.1. Acción: argumento, tema y estructura o partes de la acción (exposición, nudo y desenlace).

2.1.2. Personajes principales: Caracterización (nombres y características que los definen) y funciones que desempeñan en la historia.

2.1.3 Tiempo diegético (cuánto tiempo dura la acción y cuándo ocurre). Es el tiempo de la ficción. (En *El tragaluz* de Buero abarca 10 siglos).

2.1.4. Espacio diegético (lugar o lugares de la acción).

2.2. *Discurso. Existen dos clases:*

2.2.1. Discurso actancial o de los personajes. Comprende una amplia gama de modalizaciones: diálogo, soliloquio o monólogo (reflexivo o narrativo) y aparte (monólogo dirigido al espectador. Algo parecido a un aparte son el coro clásico o la intervención de los investigadores en *El tragaluz*).

2.2.2. Discurso autorial (formalizado a través de las acotaciones o didascalías. Buero es muy minucioso al describir a los personajes y la escenografía).

2.2.3. Tiempo mimético o tiempo seleccionado respecto del diegético y orden temporal en relación con el tiempo de la historia (lineal o con anacronías: analepsis, elipsis y prolepsis...). En *El tragaluz*, 27 días del siglo XX y unas horas del siglo XXX.

2.2.4. Espacio mimético o espacio seleccionado respecto del diegético.

3. TEXTO ESPECTACULAR

Corresponde al director escénico y lo forma la representación del texto literario: los actores, la escenografía en el local de la representación, con los códigos complementarios, tiempo y espacio:

3.1. Códigos que complementan al actor: los paraverbales (tono, énfasis, etc.); los gestuales o kinésicos que acompañan al código verbal y completan la creación del personaje en la escena; el código proxémico o de movimiento y distancia de los actores en el escenario; el código de la exterioridad (maquillaje y vestidos), que servirá para saber si está en consonancia con lo exigido por el personaje o el tiempo referenciado en el texto literario.

3.2. Códigos que complementan la representación (escenografía): código del decorado y de los objetos teatrales, que sirven para completar el sentido del diálogo y la acción; código de la luz y el sonido: marcan la diferencia entre escena y sala y sirven para indicar cambios de lugar o tiempo o implicar al espectador.

3.3. Se puede hablar aquí del tiempo y el espacio espectaculares, es decir, del escenario y el local (lo que se muestra al espectador) y el tiempo escénico, que es el percibido por el espectador en su reloj.

4. JUICIO Y VALORACIÓN PERSONAL

Remitimos a lo dicho en el apartado 4 de Orientaciones para la lectura y estudio de la poesía.

APÉNDICE 4

RECURSO COMPLEMENTARIO PARA LA LECTURA Y ESTUDIO DE LA OBRA NARRATIVA Y DRAMÁTICA: LAS CATEGORÍAS ACTANCIALES

Por actante se entiende la entidad, antropomórfica o no, que cumple una función en la acción narrada o representada. El tratamiento de esta instancia ofrece un buen rendimiento didáctico para establecer el juego de fuerzas que mueven la acción y determinan el desarrollo de la historia, al tiempo que ayudan al estudiante a plantearse cuestiones sobre el papel que cumplen los personajes, sin prescindir por ello del estudio de la complejidad psicológica (planos y redondos en la tipología de E. M. Foster). Este esquema actancial que arranca con Vladimir Propp se determina con A. J. Greimas. Por su denominación, estos actantes evocan las principales funciones sintácticas de una oración. Greimas establece un modelo actancial con las seis instancias siguientes (aplicables también al teatro o al cine):

Sujeto: la fuerza que lleva a cabo la acción. Se corresponde con el sujeto de la oración gramatical.

Objeto: aquel propósito que el sujeto pretende alcanzar. Le corresponde la categoría sintáctica del objeto o complemento directo.

Destinador: es el actante que promueve o impulsa la acción del sujeto.

Destinatario: entidad en beneficio de la cual actúa el sujeto. Sería el complemento indirecto.

Ayudante: la fuerza que colabora con el sujeto para llevar a cabo la acción. Su función se corresponde con un adverbio o complemento circunstancial en la sintaxis.

Oponente: aquella fuerza que se opone a las pretensiones del sujeto. También se correspondería con la función adverbial o la de un complemento circunstancial.

Una presentación clara de todas las categorías y términos propios de la narración, contada o representada, en Rubio, De la Fuente y Gutiérrez (1994), Villanueva (1994) y en Redondo Goicoechea (1995: 19-39). Para el espacio y tiempo teatrales, Gutiérrez Flores (1990). Sobre lectura y escritura académicas, Meyer (2012). Para analizar poemas o fragmentos en prosa, Lázaro Carreter y Correa (1976).



CAROL A. KLEE¹

University of Minnesota - klee@umn.edu

Artículo recibido: 07/01/2013 - aceptado: 26/01/2013

NUEVOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS: ENSEÑANZA POR CONTENIDOS Y ESPAÑOL PARA LAS PROFESIONES

RESUMEN:

En el presente artículo se examina el desarrollo de la enseñanza por contenidos en una variedad de contextos desde los colegios de inmersión hasta el nivel universitario, los diferentes modelos que se han desarrollado y su aplicación en los EEUU y en España. A continuación, se enfoca en el desarrollo y análisis del español para las profesiones y su relación con la enseñanza por contenidos. El artículo finaliza con unas conclusiones sobre los retos que se tienen que enfrentar en el futuro, incluyendo sugerencias y recomendaciones para el desarrollo de las dos modalidades.

PALABRAS CLAVE: enseñanza por contenidos, español para las profesiones, enseñanza del español como segunda lengua.

ABSTRACT:

This article begins by examining the development of content-based language instruction in a variety of contexts from elementary immersion schools through university-level instruction, including the different models that have been created and their application in both the United States and Spain. Subsequently, the focus turns to the development and analysis of Spanish for the professions and its connection to content-based language instruction. The article ends by focusing on the special challenges that must be faced, and includes suggestions and recommendations for the development of these two types of instruction in the future.

KEYWORDS: content-based language instruction, Spanish for the professions, the teaching of Spanish as a second language.

¹ Carol A. Klee es catedrática y directora del Departamento de Estudios del Español y el Portugués en la Universidad de Minnesota. Ha realizado estudios sobre la sociolingüística, el español en contacto con el quechua y la adquisición del español como segunda lengua. Entre sus libros se encuentran: *Lingüística aplicada: la adquisición del español como segunda lengua* (2ª ed. 2013) y *El español en contacto con otras lenguas* (2009).

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos treinta años se ha abierto una variedad de nuevos espacios pedagógicos dedicados a la didáctica del español como segunda lengua debido en gran parte al crecimiento extraordinario del número de alumnos del español como segunda lengua, no solo en los EEUU sino también en España y en otras partes del mundo, esta última gestión fruto en gran medida de la labor del Instituto Cervantes. Según esta institución, hoy en día unos 18 millones de alumnos estudian el español como lengua extranjera. La cantidad total de alumnos de español como segunda lengua en los EEUU se calcula en unos seis millones, figura que incluye alumnos del nivel primario y secundario además de los adultos que estudian el español tanto dentro como fuera de la universidad. En los EEUU al nivel universitario ese monto total de alumnos del español subió de 180,066 en 1960 a 534,182 en 1990 mientras que para 2009 había 864,986 estudiantes de la lengua (Modern Language Association 2012). Entre 1993 y 2011 el registro de matrículas de español en los Institutos Cervantes al nivel mundial se multiplicó por trece, subiendo de 16,926 a 227,185 en apenas dieciocho años (Instituto Cervantes 2012). Esta expansión relativamente rápida de pupilos, los cuales aprenden el español por razones muy diversas, ha llevado ~~señ~~ a la enseñanza de español por contenidos y al desarrollo del campo de español para las profesiones.

En el presente artículo se analiza el desarrollo de estas dos modalidades con un enfoque en su aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua (L2). En el primer apartado, comenzamos con un examen de la enseñanza por contenidos, incluyendo una descripción de los diferentes contextos en que se realizan y de los diferentes modelos que se han desarrollado, y un análisis de sus beneficios y sus limitaciones. A continuación, se sigue con otro apartado que se orienta hacia el desarrollo y análisis de español para las profesiones y su relación con la enseñanza por contenidos. El artículo finaliza con unas conclusiones sobre los retos que se tienen que enfrentar, incluyendo sugerencias y recomendaciones para el desarrollo de las dos modalidades en el futuro.

2. ENSEÑANZA POR CONTENIDOS

La enseñanza por contenidos es una manera de proveer instrucción en español a un creciente número de alumnos quienes estudian la lengua por motivos diferentes, dándoles la oportunidad de aprender otras materias a través de la segunda lengua. Los tres modelos prototípicos de la enseñanza por contenidos caracterizados por Brinton, Snow y Wesche (1989, 2003) son los siguientes:

1. *La instrucción basada en temas*. En este modelo el curso de lengua se organiza a base de temas que facilitan no solo el contenido académico sino también un punto de partida para las lecciones de gramática. Típicamente se centra en un tema por un período de varios días o varias semanas. Aunque el tema aporta mucho del contenido del curso, el enfoque principal sigue siendo la adquisición de la lengua.
2. *La inmersión estructurada* (en inglés *sheltered instruction*). Estas clases están restringidas a alumnos para quienes la lengua de instrucción es una L2. Esta restricción permite que los instructores usen técnicas especiales que ayudan a los alumnos a entender la materia a la vez que adquieren el español. Las técnicas que se usan incluyen las siguientes: hablar más despacio que en una clase para alumnos de primera lengua (L1), ofrecer un esquema de la conferencia al comienzo de cada clase para que los alumnos la puedan seguir con más facilidad, asignar menos páginas de lectura y entregar guías de lectura, diseñar los exámenes sobre el contenido de una manera que no castigue a los alumnos por fallas lingüísticas, entre otras.
3. *La instrucción adjunta* (en inglés *adjunct instruction*). En este modelo los alumnos de L2 toman una asignatura, como psicología, juntos con alumnos de L1, pero a la vez están inscritos en un curso de lengua anexo. El instructor del curso de lengua identifica las necesidades lingüísticas de los alumnos de L2, sean éstas vocabulario o prácticas con estructuras sintácticas complejas, y diseña el curso de lengua para apoyar el aprendizaje en la otra asignatura. Por ejemplo, los alumnos tienen la oportunidad de practicar y recibir retroalimentación sobre sus presentaciones orales antes de darlas en la otra clase e incluso redactar un borrador del trabajo final escrito, recibiendo ayuda con los aspectos lingüísticos que son complejos para un aprendiz avanzado de la L2.

Esta modalidad puede orientarse más hacia la enseñanza de la lengua, como en la instrucción basada en temas, o más hacia el contenido de la asignatura, lo cual es el enfoque de la inmersión estructurada. La instrucción adjunta tiene una posición intermedia al combinar un curso de lengua con otra asignatura. Se encuentra la enseñanza por contenidos en todos los niveles del currículo (véase p.ej., Brinton, Snow y Wesche 1989, 2003; Strkyer y Leaver 1997). Al nivel primario se ubica el origen de la enseñanza por contenidos en la época contemporánea a la aparición de las escuelas de inmersión en Canadá en los años 60, en las que los niños angloparlantes aprendían el contenido curricular en francés. Después de seis años en estos programas, los alumnos demuestran confianza al usar la lengua meta y comprenden y leen casi al mismo nivel que los hablantes nativos de la misma edad. Sin embargo, su producción oral y por escrito en la L2 no alcanza el nivel de los hablantes nativos (Harley y otros 1991; Johnson y Swain

1997); es decir, sufre de una falta de precisión gramatical y de menor variedad y complejidad estructural.

En las últimas décadas varios estudiosos, entre ellos Merrill Swain y Roy Lyster, han propuesto modificaciones metodológicas para abordar esa limitación. Swain, por ejemplo, ha observado que la metodología de enseñanza en las escuelas de inmersión se basaba en la teoría de Krashen (1981, 1982, 1985) sobre el *input* comprensible, la cual proponía que la adquisición de una segunda lengua dependía únicamente del *input* comprensible y de un filtro afectivo bajo. Según esa teoría, los niños deberían adquirir la L2 solamente a base de su comprensión –tanto oral como por escrito– de las materias, sin necesitar instrucción directa sobre la gramática de la L2. Sin embargo, los resultados de numerosas investigaciones lingüísticas (véase p.ej., Swain 1985; Norris y Ortega 2000; Lyster 2007; Spada y Tomita 2010; Mitchell 2011) han demostrado que algún tipo de enfoque en las formas gramaticales resulta esencial para que los aprendices desarrollen más precisión gramatical en su producción de la L2. Swain (1985) propuso un énfasis en el *output forzado* puesto que solo al hacer un esfuerzo por producir estructuras complejas, como las que requieren el subjuntivo, el alumno va a fijar su atención en las formas de la L2 y eventualmente adquirirlas. Lyster (2007) y Lyster y Ballinger (2011) plantean otra solución –la *instrucción contrabalanceada*– que implica una integración de la enseñanza por contenidos y la instrucción enfocada en la forma, la cual ocurre cuando el instructor cambia frecuentemente el énfasis, enfocándose tanto en el contenido de la materia como en las formas lingüísticas que comunican el significado. Encontrar un balance adecuado entre un enfoque en el contenido y un enfoque en las formas lingüísticas sigue siendo una de los retos principales de la enseñanza por contenidos.

En cuanto a la enseñanza del español por contenidos al nivel primario, en 1971 se inauguró el primer programa de inmersión en español para anglohablantes en los EEUU en Culver City, California. Desde entonces, el número de colegios en los EEUU que proveen este tipo de programas ha aumentado; para el año 2012 había más de 250 programas de inmersión en español en todo el país. Si se incluyen los programas de inmersión dual en los que hay hablantes nativos de español y hablantes nativos de inglés en la misma sala de clase y en los que se estudian las materias en las dos lenguas, hay unos 400 programas adicionales. En general, las escuelas de inmersión han gozado de mucho éxito, un factor que ha motivado su expansión extraordinaria en los últimos 50 años. Aunque los alumnos no desarrollan el dominio de las destrezas productivas –la expresión oral y la expresión escrita– al mismo nivel que las receptivas, adquieren un dominio mayor de la L2 en las clases de inmersión que en una clase tradicional de L2.

En España se han introducido clases enfocadas en la enseñanza de contenidos en español como programa transicional para los niños migrantes que no hablan el castellano (véase p.ej., Martín Rojo 2010). Sin embargo, la mayoría de los programas al nivel primario se dan o en una lengua regional –el catalán, el euskera o el gallego– o en una lengua extranjera, principalmente el inglés. Los que se enfocan en la enseñanza de una lengua extranjera se basan en gran parte en el programa europeo de *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* conocido en español como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)² y se concentran al nivel secundario.

Estos mismos principios de CLIL se han difundido en los EEUU a partir de 1990, sobre todo al nivel secundario y universitario, bajo el nombre de *Languages Across the Curriculum (LAC)*. Igual que en CLIL, los instructores que enseñan en ese programa son especialistas en su propia disciplina y no en la enseñanza de una L2. La justificación de los programas de LAC ha sido detallada por el *Consortium for Languages Across the Curriculum* y se fundamenta en las posibles ventajas que el trabajo académico en otra lengua puede aportar al conocimiento de su cultura, y a la comprensión de sus textos y artefactos.

Se han desarrollado varios modelos para los cursos de LAC en el contexto norteamericano, los cuales corresponden a diferentes contextos institucionales y a los diferentes niveles de competencia en la L2. El modelo más difundido en los EEUU combina un curso en inglés, como *Latin American Politics* o *Latin American History*, con un cursillo adicional que se reúne una hora por semana con un grupo de diez a veinticinco alumnos que lee y discute en español materiales relevantes al curso en inglés y que plantean una perspectiva adicional o diferente a los materiales en inglés. Uno de los objetivos de esos cursos es reforzar la importancia de leer documentos en la L2 ya que pueden proporcionar puntos de vista e interpretaciones distintos a los que aparecen en textos escritos por anglohablantes. Muchas veces los instructores que enseñan los cursillos son alumnos de posgrado que se especializan o en la disciplina del curso en inglés o en lingüística aplicada. Los primeros no tienen experiencia ni entrenamiento en cómo desarrollar tareas que ayuden a los alumnos a procesar los textos de una manera efectiva en la L2. Al mismo tiempo, los especialistas en lingüística aplicada no tienen los conocimientos disciplinarios necesarios para poder profundizar en el contenido de los textos. Para poder enseñar bien, los dos tipos de instructores requieren de formación profesional, lo cual hace que este modelo sea costoso de mantener. Sin embargo, las instituciones que tienen un centro administrativo que promueve los cursos y facilita módulos de formación profesional a los

² Para mayor información véase http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

nuevos instructores, como la Universidad de Carolina del Norte o la Universidad Estatal de Nueva York en Binghamton³ han visto crecer la cantidad de alumnos que participan en los cursos de LAC y han logrado expandir el número de lenguas y asignaturas que se ofrecen.

Otra modalidad de LAC que se ha hecho cada vez más popular al nivel universitario es la inmersión estructurada (en inglés *sheltered instruction*) en la que los alumnos de L2 estudian una asignatura impartida en la L2 por un experto en la disciplina. Requiere una selección cuidadosa de textos que sean al nivel apropiado para la competencia lingüística de los alumnos, además de otras adaptaciones pedagógicas que se han detallado más arriba. Estas clases no resultan fáciles de enseñar puesto que el dominio de la L2 de los alumnos es parcial y el instructor tiene que encontrar maneras de hacer comprensible el contenido académico sin simplificar el contenido curricular demasiado. Además, encontrar un balance adecuado entre la enseñanza de la materia y un enfoque en la L2 es difícil, puesto que los instructores normalmente no tienen entrenamiento en la enseñanza de la L2 (véase Klee y Tedick 1997; Lynch, Klee y Tedick 2001; Klee y Barnes-Karol 2006, para más detalles sobre los retos de enseñar este tipo de curso.)

En el contexto universitario del Estado español la cantidad de alumnos no nativos en las asignaturas ha subido en las últimas dos décadas debido a la intensificación de los intercambios universitarios, entre ellos los Programas Erasmus y Sócrates. Pastor Cesteros (2010) ha detallado algunos de los retos que acompañan el programa Erasmus, entre ellos la inexistencia de un criterio uniforme en toda la universidad española acerca del nivel de competencia lingüística mínima que permita al alumno un buen rendimiento académico. Además, igual que en las clases de inmersión estructurada, el profesorado precisa de cierta preparación y conocimientos sobre cómo adaptar la enseñanza a las necesidades lingüísticas de ese tipo de alumno. Pastor Cesteros (2010: 77) observa que esto es especialmente importante a la hora de evaluar a los alumnos dada la falta de criterios claros sobre cómo hacerlo. Otro reto es el de «guiar al alumno en el uso del discurso académico del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, manuales, artículos, trabajos escritos, tesis...) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo» (2010: 78). La creciente presencia de alumnos no nativos en las universidades españolas presenta claras ventajas en relación al intercambio intelectual, pero a la vez requiere adaptaciones pedagógicas propias de la enseñanza por contenidos por parte del profesorado y el desarrollo de programas que apoyen la adquisición del español mediante contenidos en el contexto universitario español.

³ Para mayor información véase <http://areastudies.unc.edu/lac/> y <http://www.binghamton.edu/oip/lxc/>, respectivamente.

3. EL ESPAÑOL PARA LAS PROFESIONES

Aunque la enseñanza por contenidos se da en todos los niveles educativos desde la escuela primaria hasta los estudios universitarios, el español para las profesiones se dirige generalmente o a los alumnos universitarios o a los que ya ejercen una profesión. Constituye una innovación pedagógica estrechamente relacionada con la enseñanza por contenidos, pero que la precede al haberse originado en la década de los sesenta en Inglaterra. Brinton (2013: 5) ha resumido las similitudes entre la enseñanza por contenidos y el inglés (o español) para las profesiones, observando que las dos modalidades rechazan la abstracción lingüística y los cursos generales de lengua que –desde su perspectiva– no ofrecen una preparación adecuada para las necesidades lingüísticas, retóricas y contextuales de los alumnos en el mundo real. Sin embargo, una de las diferencias más importantes entre las dos modalidades es que la enseñanza por contenidos se derivó de necesidades académicas y se centra todavía en el contexto académico, mientras que la enseñanza de lenguas para las profesiones está más asociada con contextos comerciales y las necesidades específicas del uso de la lengua (léxico, sintaxis, discurso, pragmática) en tales contextos.

En los EEUU, el desarrollo de cursos del español para las profesiones resultó no solo del deseo de diversificar el currículo, atraer a más alumnos al estudio de una lengua extranjera e internacionalizar la educación superior (Grosse y Voght 1991), sino que también respondía a la necesidad de dotar de servicios en español a la creciente población inmigrante de Latinoamérica y a la percepción por parte de muchos alumnos de que poder combinar una competencia lingüística básica en español con otra profesión les daría una ventaja en el mercado de trabajo. En 1988 el Ministerio de Educación de los EEUU estableció un programa *Center for International Business Education and Research (CIBER)* (<http://ciberweb.msu.edu/>) al nivel universitario para promover la capacidad y la competitividad de los EEUU en el comercio internacional. Desde entonces el número de universidades con esos centros ha aumentado a 33, y entre las actividades que promocionan se incluye la colaboración con departamentos de lenguas modernas en el desarrollo de cursos como «el español de los negocios». Además, en 1998 la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* publicó un volumen sobre *Spanish and Portuguese for Business and the Professions* que se enfoca principalmente en el desarrollo de cursos y programas para el español de los negocios, pero incluye capítulos sobre el español para medicina, turismo, policía, trabajo social, además de traducción e interpretación y el español jurídico. Una encuesta reciente de Long y Uscinski (2012) de 183 universidades estadounidenses reveló que 59% ofrecen cursos para las profesiones, la mayoría dirigidos hacia el español para el comercio seguido por el español para la medicina (véase Long 2010, para una

reseña de los programas interdisciplinarios de español para las profesiones en los Estados Unidos).

En España, el campo del español para las profesiones cobra fuerza a partir de 1978, cuando la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid desarrolló un Diploma, un Certificado Superior y un Certificado Básico de Español de los Negocios y luego en 1994 añadió exámenes en Turismo y Ciencias de la Salud⁴. Además, para ayudar a la preparación de candidatos para los exámenes de negocios, la Cámara publicó una colección *Español de los Negocios* en la editorial Arco/Libros. Con la expansión del interés en el español para las profesiones se inició el Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) (<http://www.ciefe.com/>) en 2000, organizado por la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo para apoyar y desplegar una red de comunicación con otros profesionales en este campo.

Las características principales del español para las profesiones, una rama del español para fines específicos, han sido detalladas por Sánchez-López (2010, 2013) e incluyen la especificidad no solo del contexto profesional que se enseña, sino también de los alumnos, quienes normalmente tienen un dominio básico del español; la evaluación de las necesidades comunicativas de los alumnos y el diseño del curso a partir de esa evaluación; un enfoque en la precisión comunicativa y en el conocimiento de los contextos socioculturales, interculturales y profesionales en los que los alumnos van a usar la lengua; el empleo de la instrucción basada en tareas y del aprendizaje vivencial para que los alumnos tengan la oportunidad de practicar sus destrezas lingüísticas en un contexto profesional; y cierta flexibilidad en el currículo para poder ajustarlo a las necesidades e intereses de los alumnos.

El español para las profesiones enfrenta algunos de los mismos retos que el español por contenidos, incluyendo preguntas sobre cuál es la preparación adecuada para los profesores y cuánto deben saber sobre la profesión de enfoque. Además faltan recursos pedagógicos basados en las diferentes profesiones en gran parte porque no ha habido suficientes estudios lingüísticos sobre las características del lenguaje en cada contexto profesional. Para que el campo siga evolucionando, se necesita llevar a cabo más trabajo de investigación a fin de informar el desarrollo del currículo y los materiales pedagógicos, sobre todo en los Estados Unidos donde las investigaciones sobre las lenguas para fines específicos tienden a proponer orientaciones aplicadas sin mucha fundamentación teórica (véase Lafford 2012 para un excelente análisis) en contraste con la aproximación europea basada en una concepción funcional-pragmática (Aguirre Beltrán,

⁴ Para mayor información véase <http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=513>

Sánchez Lobato y Santos Gargallo 2012). Asimismo, sería beneficioso establecer mayor comunicación entre los que investigan y practican el español para las profesiones en los Estados Unidos y sus colegas en otras partes del mundo para el desarrollo de esta modalidad.

4. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

El interés en la enseñanza por contenidos y en el español para las profesiones sigue aumentando dado el creciente número de estudiantes de español al nivel mundial y la multiplicidad de razones que estudian la lengua. Sin embargo, las dos modalidades tienen varios retos por resolver.

1. La capacitación de los profesores es fundamental para las dos modalidades. En cuanto a la enseñanza por contenidos, la mayoría de los profesores o bien tienen formación como profesores de lengua o bien como especialistas en la asignatura; pero para poder maximizar el aprendizaje integrado de lengua y contenido, necesitan formación en las dos áreas. Los que enseñan el español para las profesiones normalmente no reciben mucha formación profesional relacionada con la enseñanza de esos cursos. Es necesario desarrollar programas de capacitación con una perspectiva especializada y entrenamiento en cómo hacer adaptaciones al currículo y a las actividades pedagógicas según las necesidades cognoscitivas, lingüísticas y afectivas de los alumnos.
2. Se requieren más trabajos de investigación para guiar el desarrollo de las dos modalidades. En cuanto a la enseñanza por contenidos, faltan estudios, especialmente al nivel de la educación universitaria, sobre cómo lograr el desarrollo de la L2 simultáneamente con el aprendizaje de contenido. En lo que se refiere a la enseñanza para profesiones se necesitan más estudios sociolingüísticos y de tipo funcional-pragmático sobre el uso del español en contextos profesionales para poder guiar el desarrollo del currículo y el diseño de las actividades pedagógicas.
3. Sería importante fortalecer la comunicación entre investigadores y profesores de estas modalidades en español a nivel mundial para poder compartir recursos pedagógicos y avances teóricos en las investigaciones sobre estas modalidades.

Con el aumento en la demanda de enseñanza de español como L2 en las últimas décadas se ha producido una mayor exigencia de calidad y de orientación hacia las necesidades de comunicación de los alumnos, tanto en contextos académicos como en contextos profesionales. A pesar de los retos que se tienen

que enfrentar y resolver, la enseñanza por contenidos y el español para las profesiones prometen proporcionar al alumno no solo la oportunidad de desarrollar las destrezas lingüísticas sino a la vez adquirir competencia académica y/o profesional que le sea de utilidad fuera de la clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Blanca, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. «La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general», *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, eds. Sara Robles Ávila y Jesús Sánchez Lobato. Málaga: Universidad de Málaga, 2012. 13-38.
- American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. *Spanish and Portuguese for business and the professions*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1998.
- Brinton, Donna M. «Content-based instruction in English for Specific Purposes». *The encyclopedia of applied linguistics*, ed. Carol A. Chapelle. Oxford: Blackwell, 2013. 897-906.
- Brinton, Donna M., Marguerite Ann Snow y Marjorie Wesche. *Content-based second language instruction*. Rowley, MA: Newbury House, 1989.
- Brinton, Donna M., Marguerite Ann Snow y Marjorie Wesche. *Content-based second language instruction*. (Michigan Classics ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.
- Grosse, Christine Uber y Geoffrey M. Voght. «The evolution of languages for specific purposes in the United States», *Modern Language Journal* 75 (1991): 181-195.
- Harley, Birgit y otros. *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva. Informe 2012*. Web. http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf. 23 oct. 2012.
- Johnson, Robert Keith y Muriel Swain. *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Klee, Carol A. y Diane J. Tedick. «The undergraduate foreign language immersion program in Spanish at the University of Minnesota». *Content-based instruction in the foreign language classroom*, eds. Stephen Stryker y Betty Lou Leaver. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1997. 140-173.
- Klee, Carol A. y Gwendolyn Barnes-Karol. «A content-based approach to Spanish language study: Languages Across the Curriculum». *The art of teaching Spanish*, eds. Rafael Salaberry y Barbara Lafford. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2006. 23-38.
- Krashen, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Krashen, Stephen D. *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.
- Lafford, Barbara A. «Languages for Specific Purposes in the United States in a global context: Commentary on Grosse and Voght (1991) revisited», *Modern Language Journal* 96 (2012): 1-27.

- Long, Mary. «Spanish for the professions degree programs in the United States: History and current practice», *How globalizing professions deal with national languages: Studies in cultural conflict and cooperation*, ed. Michel R. Gueldry. Lewiston, NY: Mellen Press, 2010. 29-53.
- Long, Mary K. y Izabela Uscinski. «Evolution of Languages for Specific Purposes programs in the United States: 1990–2011», *Modern Language Journal* 96 (2012): 173-189.
- Lynch, Andrew, Carol A. Klee y Diane J. Tedick. «Social factors and Spanish language proficiency in postsecondary Spanish immersion: Issues and implications», *Hispania* 84 (2001): 265-79.
- Lyster, Roy. *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.
- Lyster, Roy y Susan Ballinger. «Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts», *Language Teaching Research* 15 (2011): 279-288.
- Martín Rojo, Luisa. *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Walter de Gruyter, 2010.
- Mitchell, Rosamond F. «Current trends in classroom research». *The handbook of language teaching*, eds. Michael H. Long y Catherine J. Doughty. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011. 675-705.
- Modern Language Association. *Language Enrollment Database, 1958–2009*. Web. http://www.mla.org/flsurvey_search. 23 oct. 2012.
- Norris, John y Lourdes Ortega. «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis», *Language Learning* 50 (2000): 417-428.
- Pastor Cesteros, Susana. «Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario», *Testi e linguaggi* 4 (2010): 71-88.
- Robles Ávila, Sara y Jesús Sánchez Lobato (eds.). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Universidad de Málaga, 2012.
- Sánchez-López, Lourdes. «El español para fines específicos: La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI», *Hispania* 93 (2010): 85-89.
- Sánchez-López, Lourdes. «Spanish for specific purposes». *The encyclopedia of applied linguistics*, ed. Carol A. Chapelle. Oxford: Blackwell, 2013. 5319-5326.
- Spada, Nina y Yasuyo Tomita. «Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis», *Language Learning* 60 (2010): 1-46.
- Stryker, Stephen B. y Betty Lou Leaver, eds. *Content-Based instruction in the foreign language classroom*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1997.
- Swain, Merrill. 1985. «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», *Input in second language acquisition*, eds. Susan M. Gass y Carolyn G. Madden. Rowley, MA: Newbury House, 1985. 235-53.



ROBERTA Z. LAVINE¹

University of Maryland - rlavine@umd.edu

Artículo recibido: 21/12/2012 - aceptado: 03/02/2013

LAS DISCAPACIDADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE EN LAS CLASES DE IDIOMAS EXTRANJEROS

RESUMEN:

Una de cada cinco personas tiene una diferencia (discapacidad) específica del aprendizaje. Algunas discapacidades pueden impactar las habilidades de leer, escribir, hablar, comprender oralmente y hacer matemáticas, mientras que otras afectan la organización, las relaciones sociales o el sentido del tiempo. En este artículo vamos a explorar estas diferencias con énfasis en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros al nivel universitario. Los temas por tratar incluyen: la naturaleza de las discapacidades específicas del aprendizaje, el trastorno de inatención, impulsividad e hiperactividad (ADHD), su impacto en general y en las clases de lenguas extranjeras, además de estrategias y modificaciones útiles para profesores y estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad del aprendizaje, diferencia específica o discapacidad específica del aprendizaje; ADHD, estrategias del aprendizaje; estudiantes universitarios.

ABSTRACT:

It is estimated that one in five people has a learning disability. Specific learning disabilities (SLDs) can affect listening, speaking, reading, writing, mathematics, executive function, social skills and self esteem. This article will look at SLDs, emphasizing their impact on university students studying foreign languages. Topics include: discussion of the definition of specific learning disabilities, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), important issues for university students with disabilities in general, and in foreign language classes, in particular. Useful strategies, accommodations and methods for both learners and teachers to help students succeed are also explored.

¹ Roberta Z. Lavine es profesora titular y directora del programa de pregrado en el Departamento de Español y Portugués, y profesora adjunta en el programa de TESOL en la Facultad de Educación en la University of Maryland, College Park. Sus especialidades son pedagogía de idiomas, tecnología y discapacidades del aprendizaje. Es asimismo co-directora de un programa de transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario en Ecuador.

KEYWORDS: Learning disability, specific learning difference or specific learning disability; ADHD, learning strategies, university students.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando le pedí ayuda a mis profesores porque sentía que no podía escribir un trabajo, me dijeron que me relajara y que no me preocupara porque a su parecer yo tenía buenas ideas según mi participación en las discusiones en clase. Me tenían confianza y me aconsejaban que simplemente «escribiera en papel» mis ideas. Para mí, sin embargo, fue un reto imposible. Amenazado y sin recursos, terminé desarrollando una actitud de impotencia y mi meta se limitó a entregar un trabajo, cualquier cosa, dentro del plazo (comentario anónimo citado en Wren y Segal 1998: 4).

Según el Reporte Anual de 2007 para el Congreso del Departamento de Educación de los Estados Unidos, se calcula que una de cada cinco personas en este país tiene algún tipo de diferencia específica o impedimento del aprendizaje (citado en el Centro Nacional de Difusión para Menores con Discapacidades del Aprendizaje, National Dissemination Center for Children with Disabilities o NICHCY). Asimismo, el Centro Nacional de Estadísticas Educativas (National Center for Education Statistics o NCES), indica que en 2009-2010 casi 13% de todos los estudiantes en la escuela pública en los Estados Unidos recibía servicios de educación especial, 38% con discapacidades específicas del aprendizaje.

Muchas veces estas personas son tan inteligentes como la población general; a menudo incluso exhiben un nivel de inteligencia bastante o hasta muy alto, son muy creativas e innovadores, entusiastas y energéticas. Aunque generalmente se descubren los problemas en los primeros años de la escuela básica, éstos no desaparecen; tienen un impacto durante toda la vida. Como no se aprecian a primera vista, estos impedimentos muchas veces se caracterizan como «invisibles». Tener una diferencia del aprendizaje puede causar problemas en el ambiente educacional y a menudo resulta en baja autoestima, dificultades sociales y una extrema sensibilidad frente a la crítica.

Entre algunas diferencias específicas del aprendizaje, existen las que afectan la organización, el sentido del tiempo y las capacidades de leer y escribir. Es común tener varias discapacidades conjuntas, y a menudo los impedimentos acompañan los problemas de inatención, impulsividad e hiperactividad del trastorno por

déficit de atención con hiperactividad (TDAH en español, pero por lo general conocido por sus siglas en inglés, ADHD). Hay muchas estrategias y/o modificaciones que pueden resultar útiles para las personas con diferencias específicas del aprendizaje, tanto en el salón de clase como fuera del ambiente académico. En este artículo vamos a explorar la naturaleza y el impacto de las diferencias específicas del aprendizaje además de algunas técnicas y estrategias útiles, con énfasis en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeras al nivel universitario.

2. DEFINICIÓN DE LAS DIFERENCIAS² ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

Para que tenga lugar un aprendizaje hay una serie de operaciones cognitivas que deben realizarse. Silver (2012) ofrece la siguiente explicación: Primero el cerebro tiene que recibir la información, por lo general mediante los ojos y los oídos, que forma lo que denominamos *input* o recepción. Una vez que la información ha sido recibida, el cerebro crea sentido a partir de ella durante el proceso de la integración. Después, la información debe ser almacenada y luego recuperada por la memoria. Finalmente, el cerebro debe enviar una señal a los nervios y músculos para que haya producción (*output*). Un impedimento específico del aprendizaje indica que hay algo que no funciona en algún momento durante estos procesos.

¿A qué denominamos una diferencia específica o un impedimento del aprendizaje? Algunos investigadores señalan que no hay un acuerdo sobre una definición clara ni los criterios diagnósticos, aunque no cabe duda que existe en todas partes del mundo (Sparks 2006; Tannock 2012). Durante los últimos 50 años ha habido diferentes maneras de interpretar y hablar acerca de los impedimentos del aprendizaje y su relación con el individuo, la educación y la sociedad (Sparks 2006; Klingner, Hoover y Baca 2008; Martin 2009; Kormos y Smith 2012), la medicina (especialmente la psiquiatría) y el derecho y defensa jurídica (Tannock 2012). La Figura 1 sobre los desarrollos cronológicos en los discursos de las diferencias específicas del aprendizaje (adaptada de la propuesta por Kormos y Smith

² Hay diferentes términos que se usan. En español es común decir «impedimentos del aprendizaje», «trastornos del aprendizaje», «discapacidades del aprendizaje» y «dificultades del aprendizaje». En los Estados Unidos, actualmente el campo de la educación usa o «impedimento específica del aprendizaje» o «diferencia específica del aprendizaje». «Diferencia del aprendizaje» corresponde al discurso inclusivo, aunque también puede referirse a diferencias tales como las de los estudiantes superdotados. Este artículo usa «diferencia específica del aprendizaje» en la mayoría de casos; no obstante, los otros términos también se emplean para significar lo mismo.

2012) sintetiza el discurso sobre los impedimentos del aprendizaje y sus términos correspondientes según el momento específico (6)³.

Época	Ubicación del problema	Discurso común	Temas típicos
Finales del siglo XIX	Es un problema individual	<i>Discurso médico</i> Impedimentos son síndromes médicos, hay que arreglar a la persona	Diagnosis, tratamiento, condición, desorden
		<i>Discurso legal</i> Impedimentos vistos según la ley; los que cumplen los requisitos tienen derecho a ayuda y apoyo	Modificaciones razonables, discriminación, derechos
Finales del siglo XX	Es un problema de la sociedad	<i>Discurso social</i> La sociedad determina lo que es un impedimento; se habla en términos de impedimentos específicos del aprendizaje	Ambiente como fuente de la discapacidad, la integración
		<i>Discurso educativo</i> El impedimento exige que las escuelas tomen ciertas acciones a través de la educación especial	Necesidades de la educación especial, inclusión, apoyo para el estudiante
Siglo XXI	No hay ningún problema; es solo cuestión de diversidad	<i>Discurso inclusivo</i> Se habla de una diferencia específica del aprendizaje	Diferencias individuales, perspectivas diversas, acceso completo

Figura 1: Desarrollos cronológicos en los discursos de las diferencias específicas del aprendizaje

En la educación, el ambiente que más nos interesa y preocupa en este artículo, hoy en día generalmente se usa la terminología de una «diferencia o discapacidad del aprendizaje», que constituye una manera general de referirse a un problema de recepción, integración, producción o una combinación de ellos que provoca dificultades para hablar, leer (dislexia), deletrear y escribir (disgrafía), hacer matemáticas (discalculia); también puede indicar una dificultad con el sistema del movimiento y las capacidades motoras globales o locales (dispraxia). Igualmente, puede haber problemas con la estructura, la organización, el manejo del tiempo y el espacio y las capacidades sociales. La definición legal para una discapacidad específica del aprendizaje según el código legal de los Estados Unidos bajo el Acta para la Educación de Individuos con Discapacidades (Individuals with Di-

³ Kormos y Smith se enfocan en la dislexia; he adaptado su esquema para incorporar las diferencias específicas del aprendizaje en general.

sabilities Education Act, o IDEA) se presenta a continuación: «[...] un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje, oral o escrito, que puede manifestarse en la habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, incluyendo condiciones tales como las discapacidades perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. Sin embargo, la discapacidad específica del aprendizaje no incluye problemas del aprendizaje que son principalmente resultado de discapacidades visuales, auditivas o motrices, del retraso mental, del trastorno emocional o de una desventaja ambiental, cultural o económica» (citado en NICHCY 2012).

3. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) (*ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER* O ADHD)

Otro tipo de diferencia de aprendizaje es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), llamado Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) en inglés. Se trata de un trastorno de comportamiento que muchas veces se presenta en combinación con otros problemas de aprendizaje; de hecho, DuPaul *et al.* (2001) indican que 20% a 30% de los niños/as y adolescentes que han sido identificados con ADHD tiene una o más dificultades específicas del aprendizaje (p. 370). Dada la importancia de la atención en el proceso de aprendizaje, el ADHD tiene un gran impacto en la educación y puede persistir durante toda la vida, aunque podría haber una disminución en el nivel de severidad. Hay debates sobre los subtipos particulares de ADHD, pero la posición general según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders en inglés o DSM-IV) es que hay tres tipos⁴: inatención, impulsividad e hiperactividad. En concreto, una persona con ADHD puede tener como característica dominante la inatención o ser principalmente hiperactivo e impulsivo, o mostrar una combinación (Tannock 2012). La dificultad más seria de los chicos con ADHD reside en poder mantener la atención; les produce interés todo lo que los rodea, y por lo tanto son distraídos. Con la repetición de las actividades aburridas o monótonas que muchas veces aparecen en la enseñanza tradicional, la capacidad de atención se empeora y a su vez provoca complicaciones académicas (Barkley 2006 citado en Kormos y Smith 2012: 51). Otros problemas típicos incluyen: evitar trabajos que requieren mucho esfuerzo; perder cosas necesarias para llevar a cabo diferentes tareas; no terminar trabajos académicos; hablar excesivamente; no poder esperar su turno, e interrumpir a otros (DuPaul *et al.* 2001). Los tratamientos incluyen medicamentos, terapia con-

⁴ Habrá cuatro clasificaciones según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales V* (2013) (Tannock 2012).

ductista y cambios en el estilo de vida. También existe un trastorno por déficit de atención (Attention Deficit Disorder o ADD), que consiste en lo mismo sin la condición de hiperactividad.

4. ESTUDIANTES CON DIFERENCIAS DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La gran mayoría de lo que sabemos sobre impedimentos de aprendizaje y ADHD procede de la investigación que se ha realizado con los estudiantes de kínder o jardín de infancia hasta el fin de la escuela secundaria. No sorprende que haya mucho conocimiento sobre cómo ayudar a estos estudiantes a alcanzar el éxito en sus estudios escolares. En los Estados Unidos, por ejemplo, los estudiantes que han sido identificados como aquellos que presentan diferencias específicas del aprendizaje pueden tener acceso a un Programa de Educación Individualizado (PEI). Según el Centro Nacional para las Discapacidades del Aprendizaje (National Center for Learning Disabilities o NCLD), por ley, el PEI debe incluir información sobre el niño y el programa educativo diseñado para satisfacer sus necesidades específicas. Esta información comprende temas tales como el desempeño actual, las metas anuales, la educación especial y servicios relacionados, las adaptaciones necesarias, la participación en los exámenes estatales y del distrito y la medición del progreso (2013: 2). Tanto la administración académico como los profesores tienen consciencia de la información del PEI; también hay profesionales, como maestros de la educación especial o tutores que ayudan individualmente o en grupos pequeños a los estudiantes mencionados arriba. Finalmente, como parte de la capacitación de maestros, muchos programas en los Estados Unidos, tanto al nivel posgrado como pregrado, incluyen si no una clase en la educación especial, por lo menos alguna información relevante.

Hasta hace poco no había muchos estudiantes con impedimentos del aprendizaje ni ADHD que quisieran ingresar en centros de educación universitaria. Unas estadísticas en el 23º Reporte Anual para el Congreso elaborado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos indican que en 2001, 27% de los jóvenes con impedimentos del aprendizaje no terminó ni la educación secundaria (Kenyon 2003: 14). Debido al cambio de la actitud general hacia las personas con impedimentos del aprendizaje y, en algunos países, las necesidades de cumplir con leyes que protegen su derecho a asistir a instituciones de educación superior, los números de estudiantes universitarios con diferencias del aprendizaje siguen aumentando en muchas partes del mundo (Vogel, Fresko, y Wertheim 2007). Se reconoce que muchos tienen diversos problemas durante su carrera académica, y por eso tanto el interés en la investigación como en las estrategias de apoyo se han convertido en el enfoque de muchos académicos y autoridades universitarios (Vogel, Fresko y Wertheim 2007).

Stage y Milne (1996) han resumido algunos de los puntos importantes para tener en cuenta en su análisis de la situación que enfrentan los estudiantes con diferencias del aprendizaje en la educación superior. Indican que una buena compatibilidad entre el alumno y su centro universitario puede dar pie a buenos resultados y que las actitudes familiares pueden facilitar el buen desempeño del estudiante. Muestran que el desarrollo de una excelente relación interpersonal entre el estudiante y su profesor constituye un factor especialmente importante. Además, señalan unos casos en que los alumnos mostraban un nivel muy alto de motivación que los impulsaba a salir bien. Ellos mismos se responsabilizaban de buscar ayuda, empleaban estrategias útiles para estudiar, participaban mucho en clase y se premiaban por cualquier éxito, aunque fuera muy pequeño. Vogel, Fresko y Wertheim (2007) añaden otro aspecto positivo al señalar que los programas de tutorías de pares (entre un estudiante con problemas y otro sin problemas) han sido muy exitosos.

A pesar del éxito de algunos alumnos con diferencias del aprendizaje, hay muchos más que sufren durante su carrera universitaria. En cuanto a las percepciones y conductas de los académicos universitarios, Stage y Milne (1996) señalan que algunos profesores no reconocen, de hecho ni siquiera quieren reconocer, que sus estudiantes presentan diferencias de aprendizaje. Por este motivo, no es de extrañar que algunos docentes no consideran que sea su responsabilidad modificar tareas ni exámenes (pp. 428-429). En otras ocasiones, quizás no saben cómo modificar sus materiales o asignaciones académicas para ayudar a los alumnos (Scott y Gregg 2000) y/o tienen miedo de que cualquier modificación resulte en una disminución de la calidad de enseñanza. Beilke e Yssel han caracterizado muchas instituciones universitarias como lugares «fríos» para estudiantes con impedimentos del aprendizaje (citado en Vogel, Fresko y Wertheim 2007).

Con respecto a los esfuerzos realizados por la propia institución universitaria, resulta ahora habitual disponer de una oficina denominada, por ejemplo, «Servicios a Estudiantes con Problemas del Aprendizaje» que provee consejos y servicios a la comunidad estudiantil, así como los programas de tutoría de pares ya mencionados anteriormente por Vogel, Fresko, y Wertheim (2007). En algunas ocasiones, el estudiante recibe la ayuda que necesita, pero a menudo la situación es muy diferente: hacen falta servicios más amplios para los estudiantes (el servicio más común consiste en conceder más tiempo para terminar exámenes o trabajos escritos), distintos sistemas para trabajar más estrechamente con los programas académicos (no hay coordinación entre estos programas) y capacitación de profesores (generalmente un programa académico específico solicita de la oficina de servicios a estudiantes con problemas de aprendizaje una breve sesión o taller orientativo para docentes que frecuentemente son alumnos graduados).

Otro reto, y quizás el más importante, tiene que ver con los estudiantes. Muchos de ellos no saben que tienen una diferencia específica hasta descubrirla en la universidad donde las exigencias, especialmente respecto a la calidad y cantidad de la lectura y la redacción son mucho más altas que las de la educación secundaria (Wren y Segal 1998). Si ya han sido identificados con diferencias específicas del aprendizaje durante la educación básica o media, hasta entrar a la universidad esos alumnos recibían apoyo según sus derechos legales. Sus padres y profesores iniciaron desde entonces el proceso de apoyo y después se preocupaban de su buen desarrollo. De repente, en la universidad es el estudiante quien ha de responsabilizarse de acreditar la naturaleza de sus impedimentos y buscar la ayuda que les corresponde por la ley (Scott y Gregg 2000). A esas alturas, muchos estudiantes presentan niveles muy bajos de autoestima y por tanto no quieren identificarse a nadie (incluso a los amigos) lo cual, a su vez, los perjudica en su desempeño, por ejemplo, relacionado con la participación en clase (Stage y Milne 1996).

Sabemos que los estudiantes con impedimentos del aprendizaje y/o ADHD generalmente presentan un bajo rendimiento e inconsistencia en su trabajo académico (DuPaul *et al.* 2001: 375) y atraviesan por muchas dificultades en la universidad que incluyen, según Skinner y Lindstrom (citado en Vogel, Fresko, y Wertheim: 486):

- (1) mostrar capacidades o estrategias no desarrolladas para el estudio (saber estudiar para exámenes, poder tomar apuntes en clase y poder comprender ponencias orales),
- (2) presentar problemas de organización,
- (3) tener complicaciones con interacciones sociales,
- (4) exhibir déficits en habilidades académicas específicas, especialmente en leer y producir trabajos escritos,
- (5) sufrir de bajo autoestima y
- (6) no terminar su educación con mayor frecuencia.

A partir de los resultados de sus investigaciones, Stage y Milne (1996) sostienen que los estudiantes mencionan particularmente el manejo del tiempo como el factor más desafiante y subrayan las siguientes disciplinas como problemáticas: matemáticas, ciencias políticas e idiomas extranjeros (p. 436). Pasamos ahora a considerar en detalle el tema de las diferencias del aprendizaje en relación con la materia de lenguas extranjeras.

5. LAS DIFERENCIAS DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS

¿Cuáles son algunas dificultades específicas de la enseñanza-aprendizaje que provocan especial impacto en el aprendizaje de idiomas? La investigación ha comprobado que las capacidades lingüísticas que el alumno posea en su idioma materno establecen el fundamento de la adquisición de otras lenguas (Sparks y Ganschow 1993; Spolsky, citado en Kormos y Smith 2012: 63), aunque no todos los estudiantes con dificultades en lenguas extranjeras padecen de impedimentos del aprendizaje. A modo de ejemplo de la correlación entre dificultades entre la primera y segunda lengua, Ho y Fong (2005) aportan evidencia de que los problemas de sus estudiantes disléxicos se manifestaron tanto en el chino (lengua materna) como en el inglés (lengua extranjera). Asimismo, Ndlovu y Geva (2008) indican que los problemas de sus estudiantes con dislexia se manifestaron por igual en la primera y segunda lenguas. Por su parte, Pardes y Rich (1996) ofrecen un resumen de algunas características que pueden influir en la redacción en inglés realizada por anglohablantes nativos universitarios con impedimentos de aprendizaje: mala organización, problemas de ortografía, uso de estructuras sintácticas repetitivas o incompletas, omisión o mal uso del artículos, confusión entre preposiciones en una frase preposicional, empleo de partes de la oración inapropiadas y desconocimiento de estructuras paralelas. Todos ellos constituyen problemas comunes que caracterizan la adquisición de idiomas extranjeros.

Existen muchas dificultades específicas del aprendizaje importantes para considerar en cuanto al estudio de lenguas. Schneider *et al.* (2010) sintetizan la investigación pionera de Sparks, Ganschow y sus colegas enfatizando los siguientes puntos para explicar los problemas del aprendizaje de idiomas: (1) la aptitud contribuye mucho a la capacidad lingüística general y los logros en la clase; (2) las malas capacidades lingüísticas acarrearán ansiedad y baja motivación para el estudio de otras lenguas, y (3) las dificultades para reconocer el patrón de correspondencia entre fonología y ortografía y para entender el sistema gramatical ocasionan muchos problemas. Estos autores sostienen también que resulta posible reconocer desde muy temprana edad las dificultades en la lengua materna que podrían causar problemas al intentar aprender idiomas extranjeras. En un principio, autores como Sparks y Ganschow plantearon la posible existencia de lo que denominaron impedimento específico para aprender idiomas extranjeros («Foreign Language Learning Disability», en inglés), pero en 2006 Sparks afirmó que tal impedimento en sí no existe.

Podemos explorar las diferencias específicas del aprendizaje organizándolas según las funciones de percepción, integración y producción, tal como suele hacerse entre los profesionales de educación especial. Unos ejemplos que tie-

nen que ver con percepción auditiva son dificultades al (1) distinguir diferencias sutiles en los sonidos, (2) distinguir fonemas individuales al ritmo normal y (3) identificar cuáles sonidos escuchar cuando se presenta más de uno. Otras dificultades afectan la percepción visual: problemas para distinguir diferencias sutiles en las formas (grafemas), como por ejemplo rotación o reverso de letras; problemas de figura/fondo derivados de confusión al encontrarse ante una página con muchas palabras y líneas y no saber muy bien en qué concentrarse, y problemas para combinar información a través de ambos ojos para lograr una percepción profunda. También hay diferencias específicas que se distinguen en el área de la producción verbal como, por ejemplo, exhibir un vocabulario limitado, no poder usar las palabras de una manera apropiada, emplear la sintaxis de modo incompleto y no poder encontrar las palabras adecuadas en la memoria.

Kormos y Smith (2012) esquematizan la investigación sobre los problemas que pueden sufrir los estudiantes con impedimentos específicos según las habilidades del vocabulario, la gramática, la lectura, la redacción y la comprensión y producción de textos orales. Por ejemplo, explican la importancia de la memoria fonológica a corto plazo para aprender vocabulario y subrayan que la memoria de los estudiantes con una diferencia específica no puede procesar ni almacenar toda la información importante; por esa razón necesitan mucha repetición y práctica. Citan también un estudio publicado en 2008 por Kormos y Kontra que indica que a los alumnos con discapacidades específicas del aprendizaje les parece más difícil memorizar palabras abstractas que sustantivos concretos, y más fácil aprender sustantivos que verbos o adjetivos (p. 70). En cuanto a la gramática, Kormos y Smith mencionan los siguientes puntos difíciles: comprender los conceptos gramaticales, adquirir reglas sobre el orden de las palabras; aprender cuándo y cómo poner sufijos y conjugar verbos, aplicar las reglas gramaticales y aprender implícitamente las reglas de gramática (2012: 71).

Aparecen obstáculos al leer y al escribir también. Entre los relacionados con la lectura se incluyen: equivocarse al reconocer las palabras, no poder determinar el significado por falta de atención, leer lentamente, no reconocer la correspondencia entre los sonidos y las letras, y mostrar conocimiento limitado de vocabulario, sintaxis y morfología (Kornos y Smith 2012: 74). La investigación también afirma que uno de los problemas más difíciles para escribir reside en poder deletrear. Kornos y Smith enfatizan que el conocimiento de fonemas es importante para deletrear y escribir palabras, y que el dominio de la sintaxis resulta esencial para la construcción de oraciones (pp. 75-77). Otro problema común es la falta de puntuación y acentos.

Entender la organización y la retórica del segundo idioma representa asimismo un aspecto fundamental para la redacción. Aunque se ha realizado poca in-

vestigación sobre las dificultades particulares de estudiantes con diferencias específicas del aprendizaje en cuanto a la redacción en una lengua extranjera, Ndlovu y Geva (2008) advirtieron que ocurren los mismos problemas en textos escritos en dos idiomas por alumnos identificados con impedimentos en la lectura. Entre otros resultados, estos autores destacan que del mismo modo aparecieron problemas relacionados con la estructura general de sus textos y la construcción de argumentos de cuentos (p. 55).

Hablar en una lengua extranjera tiene mucho que ver con la capacidad de poner atención, ya que hay que concentrarse en el significado de lo que se quiere expresar, seleccionar las palabras apropiadas, expresarse con la gramática correcta y producir claramente los fonemas de una oración. También la memoria es esencial como es necesario retener la materia en la memoria de trabajo, o sea tener la habilidad de retener datos hasta que se combinen y formen un pensamiento o concepto (Kormos y Smith 2012). Kormos y Smith además señalan que el conocimiento procedural es importante porque los hablantes deben ser capaces de recuperar y utilizar su conocimiento durante el transcurso de una conversación; de lo contrario, no se produce comunicación. Esto es lo que puede ocurrir con estudiantes de lenguas extranjeras con un vocabulario y conocimiento limitados (p. 78). Otro reto es entender el verdadero significado del habla; los alumnos con un impedimento de aprendizaje a veces interpretan literalmente lo dicho y no entienden los mensajes culturales subyacentes ni siquiera en su lengua materna.

Si un estudiante manifiesta problemas al procesar información transmitida oralmente, hay varias complicaciones que pueden perjudicarle en la clase de idiomas, entre ellas, dificultades para seguir instrucciones orales, distinguir entre palabras similares y seguir y entender un texto largo. Al igual que con la lectura, Kormos y Smith (2012) subrayan que comprender lenguaje hablado requiere poder retener la información en la memoria de trabajo para poder procesarla. También indican que si la memoria fonológica a corto plazo es reducida, eso podría crear incertidumbres en el momento de recordar correctamente la información oral o entenderla en la secuencia apropiada (p. 78).

6. ESTRATEGIAS Y ADAPTACIONES

¿Qué podemos hacer para ayudar al estudiante con una diferencia específica del aprendizaje a tener éxito en una clase de idiomas? En primer lugar, existen algunas ideas generales para mejorar la organización, desarrollar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio y modificar las materias, tareas y evaluaciones. Asimismo, hay ciertas metodologías y prácticas que los profesores pueden em-

plear al enseñar y otras que desarrollan la propia capacidad de los estudiantes para ayudarse a sí mismos.

Algunas de las estrategias generales tienen que ver con la organización: hacer calendarios con las fechas de entrega y las fechas intermedias de los deberes; dividir los trabajos en secciones y analizar cuánto tiempo tiene que dedicarse a cada parte, y usar la función de sonidos recordatorios de los teléfonos celulares para organizarse. Otras tácticas sirven para desarrollar métodos que puedan reducir la presión y la frustración cotidianas. Por ejemplo, es mejor sentarse en frente de la clase para ayudar la concentración.

En cuanto a la adaptación de las tareas, se mantienen los objetivos, pero los docentes pueden plantear cambios según la necesidad del estudiante, tipo de actividad, extensión o fecha de entrega. Por ejemplo, si un estudiante tiene problemas para procesar datos visualmente, una actividad con menos texto resultaría beneficiosa. La flexibilidad y la posibilidad de cumplir sus trabajos al emplear una de múltiples posibilidades son muy importantes. De este modo, un estudiante con problemas en sus habilidades motrices finas podría realizar un examen por vía oral; otra posibilidad sería no contar como parte de la evaluación los errores de ortografía y gramática que el alumno pudiera cometer, o incluso concederle la posibilidad de usar su libro de texto durante un examen escrito.

¿Qué más puede hacer un profesor de idiomas para ayudar a los estudiantes con diferencias específicas del aprendizaje en el salón de clase? Sin cambiar su metodología actual, hay muchas modificaciones para ayudar al alumno con diferencias del aprendizaje. A partir de la investigación realizada hasta el presente, el profesor puede incorporar algunas las siguientes sugerencias en la clase en función del tipo de problema que exhiben los estudiantes. Cabe señalar que no se trata de una lista exhaustiva, y que la gran mayoría de estas recomendaciones podrían resultar de gran utilidad para todos los alumnos en la clase de lengua extranjera (Arries 1994; Mabbot 1994; Cabal-Krastel 1999, Cabal-Krastel y Lavine 2005; Kormos y Smith 2012; Lavine y Cabal-Krastel 2003; Schneider *et al.* 2010):

- Expectativas: Establecer expectativas y rutinas muy claras para todos los participantes desde el principio de un período de instrucción.
- Presentación de información: Presentar la información de una manera multisensorial, estructurada, explícita y concreta; trabajar con las habilidades analíticas y las globales analizando y separando los componentes de las palabras y componentes de la oración y unirlos para entender explícitamente el significado (Schneider *et al.* 2010); mantener una secuencia de lo más sencillo a lo más complicado; presentar la materia en unidades pequeñas;

activar el conocimiento previo y establecer puntos de contacto con la información nueva.

- Pronunciación: Enseñar explícitamente la pronunciación, modelando la correspondencia sonido-letra y haciendo hincapié en las excepciones una por una durante cada clase durante los dos primeros años del estudio del idioma (Schneider *et al.* 2010).
- Vocabulario: Limitar el número de vocabulario presentado. Kormos y Smith (2012: 132) recomiendan un máximo de ocho palabras en una sesión de clase; no enseñar juntas las palabras cuyos sonidos y/o significados son parecidos.
- Gramática: Limitar el uso de la terminología gramatical; presentar la gramática explícitamente en contexto y relacionada con sus funciones comunicativas (Kormos y Smith 2012: 143).
- Comprensión lectora: Explotar el proceso de lectura; no pedir a los estudiantes con diferencias explícitas del aprendizaje que lean en voz alta y comprendan a la vez; asegurar la comprensión frecuentemente.
- Comprensión auditiva: Entender que es difícil escuchar y leer o escuchar y escribir simultáneamente (tomar apuntes); permitir que el estudiante demuestre su comprensión en su lengua nativa.
- Expresión oral: Evitar situaciones en clase que pueden motivar mucha ansiedad, como hablar en frente de la clase; usar tecnología para apoyar una exposición o presentación oral tanto en la organización como en la presentación (contar historias digitalmente con programas como Voicethread: <http://voicethread.com/>).
- Expresión escrita: Emplear el proceso de la redacción paso a paso; enfocar en producir textos cortos; emplear técnicas de colaboración como *google docs*.
- Instrucciones: Dar instrucciones detalladas y de modo gradual; evitar muchas instrucciones con pasos múltiples; dar instrucciones oralmente y por escrito.
- Práctica: Asegurar oportunidades para la repetición, la práctica y el resumen.
- Retroalimentación: Proveer retroalimentación frecuente y detallada.
- Evaluación en general: Asegurar oportunidades a través de distintos sistemas de evaluación; considerar la evaluación a base de resultados y permitir que el estudiante tome un examen más de una vez; emplear portafolios, autoevaluaciones, técnicas de evaluación en el aula (Angelo y Cross 1993), o dar notas diarias.
- Exámenes: Reducir el número de opciones en la evaluación a base de opciones múltiples; hacer una lista de las respuestas para pruebas de respuestas cortas; eliminar ítems sin respuestas en actividades de emparejamiento.

- Textos: Aumentar el tamaño de las palabras; resaltar información importante con colores; indicar con color o negrita los conceptos claves.
- Desarrollo de estrategias: Enseñar a los estudiantes a usar diferentes técnicas para «pensar en voz alta» que les permitan analizar su producción y corregirse; enseñar estrategias explícitamente y siempre en contexto (Oxford 1990).
- Utilizar la tecnología y la tecnología asistiva: Usar programas como los que convierten textos hablados a escritos (dragon dictation) o los que aportan ayudas para generar ideas (<http://bubbl.us/>)⁵
- Enfatizar las fortalezas: Conocer las debilidades y fortalezas del estudiante y explotar estas últimas; buscar situaciones en las que los estudiantes sientan que pueden alcanzar éxito y lucirse.

Algunas de estas sugerencias, como por ejemplo presentar explícitamente estructuras gramaticales, no forman precisamente parte del método comunicativo y otros enfoques relacionados tales como el aprendizaje de lenguas a base de tareas; sin embargo, todavía pueden aportar apoyo y estructura esenciales para la adquisición de los idiomas.

Aparte de las sugerencias anteriores, existen sistemas muy estructurados a partir de la investigación en el campo de las dificultades del aprendizaje que no son comunes al nivel universitario. De todos modos, resulta posible incluir algunas características de estos sistemas en la clase común y corriente, como ya mencionamos anteriormente. Uno de los sistemas o métodos más exitosos es el Acercamiento Multisensorial Estructurado al Lenguaje (Multisensory Structured Language Approach o MSL), con buenos resultados entre estudiantes con dificultades en la lengua nativa para ayudarles a leer, escribir y deletrear (Sparks *et al.* 1998; Schneider *et al.* 2010; Kormos y Smith 2012). MSL se caracteriza por la enseñanza directa y explícita de la pronunciación, los patrones de la correspondencia sonido-letra, el esquema de las palabras y las oraciones, y los significados de los prefijos, sufijos y raíces del idioma. También enfatiza cierta secuencia del desarrollo de las capacidades lingüísticas y atención deliberada a la estructura de la lengua (Sparks *et al.* 1998; Schneider *et al.* 2010; Kormos y Smith 2012). En concreto, Schneider *et al.* y Sparks *et al.* muestran que la mayoría de estudiantes con diferencias del aprendizaje que aprenden español mediante el método MSL muestran evidente mejoría en la producción del español, son exitosos en la clase de idiomas extranjeros y al cabo de dos años logran niveles comparables a sus compañeros que no presentan dificultades del aprendizaje.

⁵ El artículo *50 Best iPad Apps for Users with Reading Disabilities* (disponible en <http://www.teleread.com/education/50-best-ipad-apps-for-users-with-reading-disabilities/>) ofrece muchas ideas para diferentes edades con énfasis en estudiantes jóvenes.

El modelo de Desarrollo Auto-regulado de Estrategias (Self-Regulated Strategy Development o SRSD) constituye una versión elaborada de la enseñanza a través de estrategias, cuyo objetivo principal reside en ayudar a mejorar las habilidades de escritura en la lengua materna por parte de jóvenes (Harris y Graham 1992). Según este modelo, el estudiante sigue un patrón específico que incluye instrucciones y auto-regulación de la producción. Por ejemplo, una de las estructuras de Harris y Graham es TREE (todas se presentan en forma de siglas), diseñada para apoyar al estudiante en la producción de un ensayo estructurado a base de opiniones:

- Pensar en un tema (T)
- Escribir las razones (R)
- Añadir los ejemplos (E)
- Terminar con la conclusión (*ending* en inglés) (E) (citado en Hoover *et al.* 2008)

Se sugieren muchas de estas estructuras para diferentes niveles y propósitos que pueden ser adaptadas para el estudiante universitario con diferencias específicas del aprendizaje; Hoover *et al.* (2008: 327-331) ofrecen una lista de alrededor de 30 muestras y Lavine y Cabal-Krastel (2003) han adaptado actividades para diferentes textos en español.

Finalmente, cabe mencionar el concepto de evaluación dinámica y el método de Respuesta a las Intervenciones (Response to Intervention o RTI), ambos susceptibles de evaluación para su posible utilidad al nivel universitario. RTI es un sistema de apoyo intensivo para estudiantes caracterizado por conceptos como los siguientes: proveer intervenciones de alta calidad según las necesidades individuales del estudiante y usar la medida del progreso del estudiante según su desarrollo progresivo y nivel de dominio para tomar decisiones constantes sobre el nivel y tipo de apoyo adecuado (Klingner, Barletta y Hoover 2008).

7. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

Mi impedimento invisible...

Al enfrentar y estudiar la naturaleza de mi impedimento invisible, he tenido que hacer muchas adaptaciones. Ha sido un gran alivio enterarme de que no me faltaba la inteligencia, sino que sólo tenía discapacidades. Sin embargo, convencerme a mí mismo de que era cierto que tenía un impedimento, aunque invisible, era muy

difícil. Por ejemplo, muchas veces no apreciaba el tiempo y la energía adicionales que necesitaba para cumplir con los deberes o escribir un trabajo, a pesar de que estaba poniendo en práctica estrategias para ser más eficiente (comentario anónimo citado en Wren y Segal 10).

Los estudiantes con diferencias específicas del aprendizaje forman parte de una población que va a ingresar en las universidades con más y más frecuencia. Si volvemos a reconsiderar algunas de las características de estos alumnos, podríamos decir que a pesar de experimentar dificultades en la clase de idiomas extranjeros, ellos pueden triunfar. Siempre que nos enfoquemos en la multitud de talentos creativos e innovadores que poseen, con la ayuda de la institución y sus profesores, así como el propio esfuerzo del estudiante, será posible alcanzar éxito en la carrera universitaria. Las modificaciones en las tareas de las clases y las evaluaciones, los esfuerzos de trabajar con fortalezas en lugar de debilidades, la apreciación de sus perspectivas diferentes y la paciencia para ayudarles pueden resultar en que ellos logren sus objetivos y contribuyan al desarrollo de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Angelo, Thomas A. y K. Patricia Cross. *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. New Jersey: Jossey-Bass, 1993.
- Arries, Jonathan F. «An experimental Spanish course for learning disabled students», *Hispania* 77 (1994): 110-117.
- Cabal-Krastel, Maria Teresa. *Accommodating the needs of students with learning difficulties in the foreign language classroom*. (Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst, 1999).
- Cabal-Krastel, Maria Teresa y Roberta Z. Lavine. «¡Sí, puedo! Maximizing textbooks and materials for LD students». American Council on the Teaching of Foreign Languages. Chicago, IL. Nov. 2005. Taller pedagógico.
- DuPaul, George J. «50 best iPad apps for users with reading disabilities». *TeleRead*. TeleRead, 17 Sept. 2012. Web. 12 Oct. 2013. <<http://www.teleread.com/education/50-best-ipad-apps-for-users-with-reading-disabilities/>>.
- DuPaul, George J., Elizabeth A. Schaughency, Lisa L. Weyandt, Gail Tripp, Jeff Kiesner, Kenji Ota y Heidy Stanish. «Self-report of ADHD symptoms in university students: Cross-gender and cross-national prevalence», *Journal of Learning Disabilities* 34 (2001): 370-379.
- Harris, Karen R. y Steve Graham. *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge, MA: Brookline Books, 1992.
- Ho, Connie Suk-Han y Kin-Man Fong. «Do Chinese dyslexic children have difficulty have difficulties learning English as a second language?», *Journal of Psycholinguistic Research* 34 (2005): 603-618.
- Hoover, John J., Janette K. Klingner, Leonard M. Baca y James M. Patton. *Methods for teaching culturally and linguistically diverse exceptional learners*. New Jersey: Pearson, 2008.
- Kenyon, Rochelle. *Facts and statistics on learning disabilities and literacies*. Florida: State of Florida, 2003.
- Klingner, Janette K., John J. Hoover y Leonard M. Baca, eds. *Why do English language learners struggle with reading?* California: Corwin Press, 2008.
- Klingner, Janette K., Laura Méndez Barletta y John J. Hoover. «Response to intervention models and English language learners». *Why do English language learners struggle with reading?*, eds. Janette K. Klingner, John J. Hoover y Leonard M. Baca. California: Corwin Press, 2008. 37-73.
- Kormos, Judit y Anne Margaret Smith. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Clevedon: Multilingual Matters, 2012.
- Lavine, Roberta Z. y Maria Teresa Cabal-Krastel. «Beyond accommodations: A deeper look at students with learning disabilities» American Council on the Teaching of Foreign Languages. Philadelphia, PA. Nov. 2003. Taller pedagógico.

- Mabbot, Ann. «An exploration of reading comprehension, oral reading errors, and written errors by subjects labeled learning disabled», *Foreign Language Annals* 27 (1994): 293-324.
- Martin, Deirdre. *Language disabilities in cultural and linguistic diversity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.
- National Center For Education Statistics. «Children and youth with disabilities (Indicator 9-2012)». *The Condition of Education*. National Center For Education Statistics, 2012. Web. 8 Feb. 2013. <http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cwd.asp 2102>.
- National Center For Learning Disabilities, Editorial Team. «¿Qué es un PEL?» *National Center For Learning Disabilities*. National Center For Learning Disabilities, 2013. Web. 8 Feb. 2013. <<http://www.ncld.org/es/students-disabilities/iep-504-plan/what-is-iep>>.
- National Dissemination Center For Children With Disabilities. «Discapacidades específicas del aprendizaje». *National Dissemination Center For Children With Disabilities*. National Dissemination Center For Children With Disabilities, Apr. 2012. Web. 8 Feb. 2013. <<http://nichcy.org/espanol/discapacidades/especificas/aprendizaje>>.
- Ndlovu, Katherine y Esther Geva. «Writing abilities in first and second language learners with and without reading disabilities». *Language learners with special needs: An international perspective*, eds. Judith Kormos y Edith Kontra. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. 36-62.
- Orosco, Michael J., Almanza de Schonwise, Carmen de Onis, Janette K. Klingner y John J. Hoover. «Distinguishing between language acquisition and learning disabilities among English language learners». *Why do English language learners struggle with reading?*, eds. Janette K. Klingner, John J. Hoover y Leonard M. Baca. California: Corvin Press, 2008, 5-16.
- Oxford, Rebecca L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House, 1990.
- Pardes, Joan R. y Rebecca Z. Rich. «Teaching writing to college students with learning disabilities», *Intervention in School & Clinic* 31 (1996): 297-302.
- Schneider, Elke, Leonore Ganschow, Richard Sparks y Karen Miller. *Best practices in differentiating instruction: Identifying and teaching learners with special needs*. Boston: Houghton Mifflin, 2010.
- Scott, Sally S. y Noel Gregg. «Meeting the evolving education of faculty in providing access for college students with learning disabilities», *Journal of Learning Disabilities* 33 (2000): 158-168.
- Silver, Larry B. «¿Qué son las discapacidades de aprendizaje?» *LD Online*. WETA, 2010. Web. 27 Nov. 2012. <<http://www.ldonline.org/article/5745/>>.
- Sparks, Richard L. «Is there a 'disability' for foreign language learning?», *Journal of Learning Disabilities* 39 (2006): 544-557.
- Sparks, Richard L. y Leonore Ganschow. «The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis», *Modern Language Journal* 77 (1993): 58-74.

- Sparks, Richard L., Marge Artzer, Jon Patton, Lenore Ganschow, Karen Miller, Dottie Hordubay y Geri Walsh. «Benefits of multisensory language instruction in Spanish for at-risk learners: A comparison study of high school Spanish students», *Annals of Dyslexia* 48 (1998): 239-70.
- Stage, Francis K. y Nancy V. Milne. «Invisible scholars: Students with learning disabilities», *Journal of Higher Education* 67 (1996): 426-445.
- Tannock, Rosemary. «Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria», *Journal of Learning Disabilities* 46 (2012): 5-25.
- Vogel, Gila, Barbara Fresko y Cheruta Wertheim. «Peer tutoring for college students with learning disabilities: Perceptions of tutors and tutees», *Journal of Learning Disabilities* 40 (2007): 485-493.
- Wren, Carol y Laura Segal. *College students with learning disabilities: A student's perspective*. Chicago: DePaul University, 1998.



CARMEN RAMOS MÉNDEZ¹

Universidad de Lenguas Aplicadas (Munich)/Universitat de Barcelona
carmen.ramos@sdi-muenchen.de

BEGOÑA MONTMANY MOLINA²

IH Barcelona/Universitat de Barcelona - *bmontmany@ub.edu*

Artículo recibido: 01/11/2012 - aceptado: 08/01/2013

REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL AULA COMO MOTORES DEL DESARROLLO DOCENTE

RESUMEN:

La investigación en acción parte de la práctica docente para estudiarla, reflexionar sobre ella y, como objetivo primordial, mejorarla. Puede ser considerada, por tanto, como motor del desarrollo docente. Constituye un tipo de indagación unido a procesos de reflexión, tanto compartida como individual, que están integrados en la actividad docente. Profesor e investigador son la misma persona. En el presente artículo se exponen las bases teóricas de la investigación en acción, se explica el proceso de indagación, se presentan algunos instrumentos adecuados para llevarla a cabo y se describe un ejemplo en sus diferentes fases.

PALABRAS CLAVE: Investigación en acción, enfoque reflexivo, formación de profesores, desarrollo profesional, conocimiento práctico

ABSTRACT:

Action research draws upon teaching itself in order to analyze it, reflect upon it and, as its main goal, improve it. For this reason, action research can be considered as the basis of teacher professional development. It constitutes a type of inquiry linked to processes

¹ Carmen Ramos Méndez, licenciada en filología y doctora en pedagogía. Catedrática de ELE en la Universidad de Lenguas Aplicadas (Múnich) y formadora de profesores. Líneas de investigación: pensamiento de alumnos y profesores sobre el aprendizaje de LE, reflexión docente e investigación en acción como forma de aprendizaje profesional y tecnologías aplicadas a la enseñanza de LE. Premio ASELE de investigación (2006). Miembro del grupo DRE_DRIX (Docencia e Investigación del Discurso en la Red).

² Begoña Montmany Molina, licenciada en filología, profesora en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona, así como en másteres de diferentes universidades. Directora del Dpto. de Formación de Profesores de ELE en IH Barcelona. Líneas de investigación: observación en el aula, portfolio, enfoque reflexivo y tecnologías en la enseñanza de lengua. Miembro de los grupos DRE DRIX y DIDAL (Dinámicas de Innovación Docente para el Aprendizaje de Lenguas).

of reflection both individual and collective that are integrated into teaching. Teacher and researcher are the same person. This article provides the theoretical foundations of action research, describes the process of inquiry, introduces several available research tools, and presents the different stages of an action research project as an illustration.

KEYWORDS: Action research, reflexive approach, teacher training, professional development, practical knowledge

1. INTRODUCCIÓN

Una de las premisas sobre la que se debate actualmente en la formación docente, tanto inicial como continuada, es la necesidad de unir teoría y práctica. Este debate nace de una concepción que tradicionalmente considera teoría y práctica de la enseñanza como dos dimensiones independientes una de otra, incluso antagónicas. Appel (2000) ofrece una amplia revisión de este antagonismo; Richards (1998) explora el papel de estas dos dimensiones en la formación docente. La formación de profesores en numerosos contextos educativos está lastrada por una falta de conexión, que llega incluso al desinterés, entre la universidad y la escuela. La universidad se ve como responsable del conocimiento teórico de los futuros profesores, valorado como científico, mientras que la escuela reclama una mayor atención al conocimiento práctico de los docentes, a una visión de la enseñanza como conocimiento experiencial. No obstante, este conocimiento que nace de la práctica no ha gozado del prestigio y de la difusión habitual del conocimiento científico.

La profesión docente exige una fundamentación teórica, que bebe de las fuentes de la didáctica, la pedagogía y la psicología, entre otras disciplinas. Está ampliamente aceptado por la comunidad docente que los profesores adquirimos gran parte de nuestro conocimiento profesional a través de la práctica. Y no solo esto, sino que algunos estudiosos reclaman nuevos modelos de formación que se originen en la práctica, en el saber experiencial del profesor y en la reflexión que surge de la actividad docente (Schön 1983; Korthagen 2001; Freeman 2002; Esteve 2004). Como apunta Korthagen, «la esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes» (2001: 98).

Los procesos docentes se caracterizan porque los profesores interpretamos continuamente lo que sucede en el aula con el fin de tomar decisiones apropiadas y coherentes. Y esto sucede en la práctica, no en la teoría. Como señala Prabhu (1992), los docentes incorporamos continuamente datos provenientes de nuestra experiencia en el aula a nuestra «teoría subconsciente». Según este autor, el proceso de teorización, que permite que este conocimiento experiencial adqui-

rído en una situación de aula concreta pase a ser operativo en otras situaciones, es fuerte cuando dicha teoría subconsciente está activa y es capaz de incorporar datos continuamente, y débil cuando, a causa de ideas preconcebidas e inamovibles, no permite esa incorporación de datos. Prabhu reclama un proceso de teorización fuerte, en el que se mantenga activa la interacción entre lo que pasa en el aula y el pensamiento docente. Consideramos que la investigación en acción es un camino adecuado para ello.

Por tanto, el objetivo de este artículo es proporcionar unas pautas generales que permitan a los profesores interesados introducirse en la investigación en acción e incluso empezar a plantearse aspectos de su práctica docente en los que deseen indagar.

2. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN? DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La investigación en acción cumple los requisitos que Korthagen (2001) reclama para lo que él denomina «realistic research», la forma de investigación deseable para el futuro en la formación de profesores: «Realistic research on teacher education is research grounded in the real practice of teaching teachers, taking into account the real people involved - the students and teacher educators» (Korthagen 2001: 272). La investigación en acción parte de la práctica y revierte en la práctica, puesto que para nosotros como docentes «our knowing is *in* our action» (Schön 1983: 49; cursiva del autor). La investigación en acción requiere por parte del profesorado una actitud propicia a la indagación (Larsen-Freeman 2000) que, a pesar de que las situaciones de la práctica se caractericen por ser eventos únicos (Schön 1983), persiga una reflexión metódica y regular para que tenga como efecto la concienciación y el cambio (Perrenoud 2004: 42).

El triángulo de Lewin, citado por Latorre (2003: 24), visualiza estos planteamientos de forma sintética y refleja la interacción entre ellos:



Investigación, acción y formación son, por tanto, dimensiones imprescindibles en el desarrollo profesional y en la formación de profesores.

En palabras de Latorre, la investigación en acción es una «indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión» (Latorre 2003: 24). A partir de la conceptualización que aporta Burns (1999: 24) podemos centrarnos en algunos elementos que definen la investigación en acción:

The major focus of action research is on concrete and practical issues of immediate concern to particular social groups or communities. It is conducted in naturally occurring settings, primarily using methods common to qualitative research (Nunan 1992; McKernan 1996) such as observing and recording events and behaviours. Its approaches are essentially 'participatory', in that they are conducted by and with members of the actual community under study (Bailey 1990). Because of its practical nature and focus on immediate concerns, it holds particular appeal for classroom teachers and a promising direction for building of theories related to teaching and learning.

La investigación en acción indaga en aspectos que se dan en la práctica, en contextos concretos de enseñanza y aprendizaje tal y como se dan, es decir, *in situ*, en el propio contexto educativo. Por tanto, no se crean condiciones especiales a tal fin, como ocurre en el enfoque experimental, sino que el profesor que indaga permanece en el escenario que quiere investigar y recurre, por lo general, a instrumentos propios de la investigación cualitativa. Por último, es relevante destacar que este tipo de investigación es realizada de principio a fin por los propios docentes, que abordan el proceso de forma colaborativa. Este último punto es importante, no solo porque facilita algunas fases del proceso investigador, sino porque aporta validez a los resultados.

Burns (1999), Latorre (2003), McKernan (2001) y Cohen, Manion y Morrison (2011) enumeran y exponen los rasgos de la investigación en acción. Aquí nos limitaremos a enunciar, de forma sintética, los que nos parecen esenciales.

La investigación en acción...

- ... es un tipo de indagación participativa y colaborativa,
- ... requiere una actitud autocrítica y rigurosa por parte de los docentes,
- ... es un proceso sistemático que relaciona la práctica con la teoría,
- ... no se limita al pensamiento habitual del docente, es una indagación más metódica,

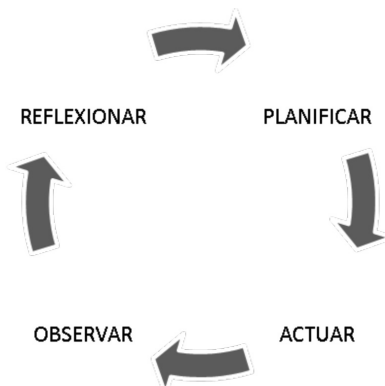
... se realiza *in situ*,
... se estructura en ciclos de acción y reflexión,
... intenta dar cuenta de la complejidad del hecho docente, sin simplificarlo,
... revierte en la práctica docente del contexto investigado, pero también
... en el desarrollo profesional de los docentes en general y
... contribuye al conocimiento de la comunidad científica.

3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

En las últimas décadas han surgido diversos modelos para conceptualizar el proceso de la investigación en acción (van Lier 1994; McKernan 2001; Latorre 2003; Cohen, Manion y Morrison 2011), pero todos coinciden en describirlo como un proceso cíclico. En este artículo, atendiendo al propósito práctico que nos mueve, nos centraremos en tres esquemas que nos parecen especialmente aplicables al día a día docente y que permiten, por una parte, entender en qué consiste el ciclo de la investigación en acción y, por otra, empezar a planificar un proyecto de este tipo. Empezaremos con el ciclo general de investigación en acción, tal y como aparece por ejemplo en Latorre (2003), que consideramos una conceptualización sencilla y operativa para este tipo de indagación; continuaremos exponiendo brevemente el modelo que propone Nunan (1992), y terminaremos con el de Burns (1999), todos ellos autores que desglosan en diferentes pasos el proceso investigativo.

3.1. *Ciclo general de investigación en acción*

Este ciclo, concebido como espiral (Latorre, 2003), sintetiza las diferentes fases del proceso de investigación en acción, tal y como aparecen en diferentes modelos, en los que estas fases se desglosan de forma más detallada. Se puede visualizar de esta forma:



En la fase de planificación, el profesor o, mejor aún, el equipo docente implicado en el proyecto, concibe un plan de acción para investigar y mejorar la práctica docente. Debe tener en cuenta las características del contexto en el que se llevará a cabo el proyecto y tendrá que plantear y diseñar instrumentos de investigación que le permitan recabar datos consistentes. En la segunda fase, el docente actúa, es decir, pone en práctica el plan. A continuación, observa dicha acción con ayuda de los instrumentos que ha diseñado y recoge evidencias de lo que observa. Por último, reflexiona sobre los datos recabados, mejor si es de forma colaborativa, y les da un significado fundamentado en la observación, pero a la luz de su experiencia docente. Lo ideal sería que el proceso no terminara aquí, sino que dicha reflexión revirtiera en un nuevo ciclo, es decir, contribuyera a la planificación del siguiente ciclo. De esta forma se pueden realizar modificaciones y nos aseguramos de que las implicaciones obtenidas revierten en nuestro proceso de formación.

3.2. El modelo de Nunan

Nunan (1992) desglosa de forma más detallada el proceso de investigación y describe siete pasos para su realización. Los incluimos aquí, porque consideramos que es una propuesta cercana a la realidad docente, factible y que refleja bien el potencial de este tipo de investigación para promover el cambio educativo. Nunan (1992: 19) describe los pasos:

1. Fase inicial: se plantea un problema, una dificultad que se percibe en el aula y sobre la que se pretende investigar con el fin de mejorar la docencia.
2. Investigación preliminar: se recogen datos preliminares en el aula, como pueden ser grabaciones u observación de clases.
3. Hipótesis: a partir de los datos preliminares se construye una hipótesis que nos ayude a centrar el problema y a seguir observando lo que ocurre en el aula.
4. Intervención: se realizan las modificaciones que se consideren pertinentes en el aula para solventar la dificultad detectada.
5. Evaluación: por medio de instrumentos adecuados (observación, grabación, etc.) se observa el efecto de la intervención en el trabajo de aula.
6. Diseminación: en esta fase, los profesores implicados informan del proceso a los compañeros de centro, pero también a la comunidad educativa.
7. Seguimiento: el o los docentes parten de los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas para reflexionar sobre otras dimensiones de la dificultad inicialmente planteada.

3.3. *El modelo de Burns*

Burns (1999) propone una secuencia aún más detallada de pasos que constituyen el proceso de investigación en acción, que sintetizamos a continuación:

1. Explorar e intentar clarificar el objeto de investigación, bien explicitando dificultades que se perciben en el aula, bien realizando algunas lecturas para centrar y delimitar mejor el tema.
2. Identificar hechos relacionados directamente con el objeto de investigación, recogiendo datos preliminares que permitan refinar las ideas iniciales.
3. Planificar el proyecto, diseñando un plan de acción viable que incluya instrumentos de investigación adecuados.
4. Recoger datos por medio de los instrumentos diseñados, profundizando en el tema.
5. Analizar los datos y reflexionar sobre ellos según criterios establecidos de antemano.
6. Establecer hipótesis basadas en el análisis de los datos y reflexión sobre ellos, que puedan servir como base para acciones futuras.
7. Intervenir en el aula, aplicando las modificaciones que se consideren adecuadas a la luz de las hipótesis formuladas.
8. Observar el efecto de dichas modificaciones y formular implicaciones.
9. Informar a otros miembros de la comunidad docente por medio de debates y reuniones que ayuden a articular el proceso y su desarrollo.
10. Escribir de forma articulada la información relativa al proceso, desde los planteamientos iniciales hasta las conclusiones, pasando por los instrumentos de investigación y la intervención en el aula.
11. Presentar el proyecto a la comunidad científica.

4. ALGUNOS INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

Como ya hemos mencionado, la investigación en acción se sirve de instrumentos de investigación cualitativa, ya que se trata de profundizar en un contexto muy delimitado para lo que no sería pertinente realizar estudios estadísticos a gran escala. En este apartado presentamos de forma somera e introductoria algunos instrumentos de investigación que consideramos especialmente adecuados. McKernan (2001) y Cohen, Manion y Morrison (2011) ofrecen un amplio repertorio de instrumentos y los explican detalladamente.

4.1. *El diario*

Un diario es un recuento personal de una serie de hechos o circunstancias experimentados, que puede incluir también opiniones, comentarios, hipótesis y reacciones. Constituye, por lo tanto, un instrumento introspectivo, que nos proporciona información sobre procesos internos de una o varias personas.

En educación, los estudios de diarios tienen una gran tradición, pudiendo estar basados en diarios de profesores, de alumnos o diarios de investigación. Un estudio de diario es «a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events» (Bailey 1990: 215). En esta definición cabe destacar dos características importantes de las entradas de un diario si este va a ser usado con fines de investigación: que sean regulares y que sean sinceras («candid»). Para ello, si en un proyecto se decide pedir a los alumnos que escriban sus diarios es importante asegurar su anonimato. El análisis de los diarios se va articulando a partir de los temas y patrones que van emergiendo de ellos, que se organizan en categorías. De esta forma se pueden rastrear dichas categorías y, mediante un análisis discursivo y del contenido, obtener resultados consistentes.

Los diarios pueden ser libres, es decir, la persona escribe sin limitación de tema (ni de espacio o frecuencia de las entradas), pero también pueden ser estructurados o semiestructurados, es decir, pueden basarse en un andamiaje más o menos detallado en el que se apoya el autor. Además, se puede considerar el uso de diarios focalizados, es decir, en los que el autor centra su atención sobre un tema o ámbito determinado de antemano. Si bien es cierto que esta variante limita también la cantidad de información que obtenemos, también es verdad que facilita su análisis.

En el uso del diario con fines de investigación, generalmente se preparan dos versiones del mismo: la versión privada, que es la que escribe el autor de forma individual e introspectiva, y la versión pública, que es la que se obtiene cuando el autor revisa su versión privada antes de ponerla a disposición para su uso en un estudio o su publicación. En el transcurso de esa revisión, el autor puede modificar, suprimir lo que crea conveniente o incluso añadir reflexiones posteriores, a la luz de una lectura del documento.

Porlán y Martín (2004) y Zabalza (2004) ofrecen una revisión del uso de los diarios como instrumento de investigación en el aula y desarrollo profesional de los docentes³.

³ Para más información sobre procedimientos de análisis de los diarios, véase Ramos (2005).

4.2. *La entrevista*

En este apartado nos referimos a las entrevistas etnográficas, semiestructuradas, porque consideramos que ofrecen un gran potencial para la investigación en acción. Burgess (1988) se refiere a las entrevistas etnográficas como «conversaciones con un propósito». Es decir, la entrevista gira en torno a un tema, el entrevistador tiene una guía flexible de preguntas-tema, pero mantiene el carácter de conversación, puesto que se intenta generar una interacción lo más rica posible. Las entrevistas tienen la ventaja de que el entrevistador puede pedir aclaraciones o profundizar en un determinado tema *in situ*. La entrevista etnográfica representa una situación comunicativa participativa e igualitaria en la que el entrevistador y el entrevistado dan cuerpo a un proceso conjunto de construcción de conocimiento (Kvale 1996). Por tanto, es esencial que entrevistador y entrevistado establezcan una relación de confianza.

Las entrevistas aportan información rica y diferenciada sobre las percepciones, opiniones y concepciones de profesores, alumnos y otros participantes en el contexto educativo. Con ayuda de entrevistas es posible saber cómo se articula el pensamiento del entrevistado en torno a temas y subtemas establecidos previamente y otros que emergen de la propia entrevista.

A la hora del análisis de datos, las entrevistas permiten analizar no solo lo que se dice (análisis de contenido), sino también cómo se dice (análisis discursivo). En Ramos (2005) se puede consultar un tipo de análisis discursivo: el análisis relacional, que permite profundizar en contextos y relaciones.

Cohen, Manion y Morrison (2011) ofrecen una amplia revisión de la entrevista como instrumento de aprendizaje, sus diferentes tipos y los procesos que conviene seguir en su realización.

4.3. *El portafolio*

Para González y Atienza (2010), el portafolio es una selección de evidencias y reflexiones por parte del estudiante o del docente que tiene como objetivo dar cuenta del aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, como puede ser un proyecto de investigación en acción, reflexionar sobre ello y evaluar la transformación efectuada.

Los portafolios constan de un primer documento, el punto de partida, que explicita las creencias del autor, cuál es el estado en el que se encuentra al iniciar

la formación y los objetivos que quiere alcanzar. Este primer documento puede, también, establecer los mecanismos por los que tratará de conseguir dichos objetivos. Además, los portafolios incluyen las muestras o evidencias que se habrán seleccionado en función de los objetivos y expectativas o de las carencias o problemas previamente detectados. A modo de ejemplo, las evidencias de un profesor podrían ser los planes de clase, extractos de un diario, artículos relacionados sus intereses formativos, etc. Las de un estudiante pueden ser muestras de sus producciones escritas u orales, apuntes de clase, etc.

Estas muestras cobran validez a partir de la reflexión que se realiza sobre las mismas. Como indican González y Atienza (2010), el portafolio potencia una reflexión activa que permite investigar sobre las creencias y la actuación con el fin de transformarlas a la luz de los datos. Se trata de una reflexión que relaciona la teoría con la práctica, de manera que se evidencia el aprendizaje tanto de la práctica como de la reflexión sobre la misma.

Dado el proceso que sigue el autor en la elaboración de su portafolio puede afirmarse que esta herramienta de formación es heredera de la investigación en acción (Instituto Cervantes 1997-2013), en tanto que se parte de la detección de un objetivo de formación, se planifica una acción de mejora, se implementa para finalmente evaluarla y poder así iniciar otro nuevo proceso formativo. Por tanto, es un instrumento que se adecúa perfectamente a los presupuestos de la investigación en acción.

El portafolio concluye con una reflexión final que pone en relación el punto de partida con lo que podríamos denominar el punto de llegada una vez que se han revisado las muestras seleccionadas. Este apartado permitirá, por una parte, descubrir hasta qué punto se han conseguido los objetivos y, por otra, crear un plan de acción que inicie un nuevo proceso reflexivo. De esta manera el portafolio es un documento abierto que está en continuo cambio.

El portafolio no solo es una herramienta de formación a través de la reflexión, sino que también propicia el desarrollo de otras competencias. Así, además de desarrollar la competencia reflexiva del alumno y la estrategia de aprender a aprender, favorece el desarrollo de la competencia discursiva.

Además del portafolio analógico, en forma de carpeta, actualmente se pueden llevar al aula herramientas para elaborar portafolios electrónicos de forma fácil y gratuita. Por ejemplo, se puede introducir el portafolio *Mahara*, aprovechando las habilidades de los alumnos en el uso de las redes sociales. Este portafolio comparte algunas características de estas (permite compartir archivos, crear gru-

pos, etc.) y además, permite la elaboración de discursos multimodales. Todo ello facilita el trabajo colaborativo entre sus usuarios a través de posibles actividades de coevaluación (Pujolà y Montmany 2010).

5. UN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

A continuación expondremos brevemente un proyecto de investigación en acción, con el fin de ilustrar este tipo de indagación y el potencial de la reflexión en la acción. Es nuestra intención presentar un ejemplo abordable aun cuando no se dispone de muchos recursos, ya que consideramos que la viabilidad es un factor esencial. De poco sirve idear un proyecto complejo que no se puede integrar en la docencia, puesto que se perdería la base misma de la investigación en acción.

5.1. *Reflexión sobre el aprendizaje de léxico*

El ejemplo que presentamos a continuación se enmarca en un proyecto de investigación más amplio (Ramos 2005), pero que fue aprovechado por dos profesoras de español como lengua extranjera para iniciar un proceso de reflexión colaborativa sobre diferentes temas, entre ellos el aprendizaje de léxico. En el momento de la realización del proyecto, las dos docentes impartían sus clases en dos cursos paralelos de nivel A1 (principiante o usuario básico, según los parámetros del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas) en una universidad alemana. Al tratarse de un proyecto más amplio, los datos recogidos incluían otros instrumentos de investigación además de los diarios de los alumnos, a los que nos referiremos aquí.

A partir del ciclo de investigación en acción propuesto por Latorre (2003), y ya descrito, en este proyecto la fase de planificación incluyó el planteamiento inicial: la tradición existente entre los alumnos alemanes, tanto escolares como universitarios, de aprender el léxico intentando memorizarlo a partir de listas bilingües. A través del *feedback* informal recibido de los alumnos en otros cursos, las profesoras eran conscientes de que los estudiantes no se sentían satisfechos con los resultados del trabajo con listas, pero no se veían capaces de aprender léxico de otra forma. Carecían de estrategias de aprendizaje. Por tanto, las docentes diseñaron un pequeño programa de estrategias de aprendizaje de vocabulario para trabajarlo con los alumnos a lo largo de los dos cursos intensivos paralelos.

En la fase de actuación, las profesoras llevaron al aula dicho programa. Más o menos cada dos días les presentaban a los alumnos una estrategia de apren-

dizaje de vocabulario, la explicaban, ponían algunos ejemplos y les pedían una pequeña actividad para que aplicaran en casa esa estrategia con el vocabulario que se había trabajado ese día en clase. A lo largo del curso, las profesoras fueron haciendo las modificaciones que consideraron oportunas en dicho programa de estrategias. Esto fue posible porque ambas se reunían brevemente después de la clase para comentar sus impresiones sobre la misma.

De forma paralela a la fase de actuación, se recogen datos de los alumnos para observar cómo están percibiendo ellos, entre otros aspectos, ese trabajo de vocabulario. Al tratarse de un proyecto de investigación más amplio, algunos alumnos estaban escribiendo de forma voluntaria un diario libre, es decir, sin limitación de temas y sin estructuración alguna, simplemente con algunas orientaciones generales, puesto que no se iba a observar solo el aprendizaje de vocabulario. En el caso de llevar a cabo un proyecto similar al ejemplo que aquí se expone, también se les podría pedir a los alumnos que escribieran un diario focalizado en el tema.

Por último, en la fase de reflexión, se categorizaron los temas emergentes de los diarios (fase no necesaria si son diarios focalizados) y se rastrearon las entradas correspondientes a la categoría «aprendizaje de léxico». Incluimos una muestra más adelante.

La última fase, de reflexión, se puede resumir diciendo que los alumnos probaron diferentes estrategias de aprendizaje por su cuenta, que mostraron mayor grado de satisfacción al aplicarlas, pero que probablemente el tiempo de exposición a ellas (curso intensivo de cuatro semanas) no fue suficiente. A medida que se acercaba más el examen final del curso, más se percibía que los alumnos «recaían» en su habitual sistema de listas.

Para cerrar la reflexión y hacer partícipes a otros profesores del centro de los resultados de este proyecto, las profesoras escribieron un breve informe sobre cómo lo habían desarrollado y qué conclusiones extraían del mismo.

Observemos ahora los siguientes datos. Se trata de las entradas del diario de una alumna que surgieron al rastrear el tema del aprendizaje del léxico a lo largo del curso. Las entradas están traducidas al español, ya que todos los alumnos escribieron el diario en alemán, su L1. Para una mejor comprensión, añadimos la cronología de las entradas.

- «Creo que la mayor parte de los problemas los tendré aprendiendo suficiente vocabulario» (2^º día de curso).

- «Hoy hemos dado un montón de vocabulario nuevo: relaciones de parentesco, adjetivos, países y nacionalidades, etc. Tengo irremediablemente que repasar todo a conciencia, si no, la mayor parte se me olvida» (3^{er} día de curso).
- «Ya noto los primeros síntomas de cansancio de aprendizaje. Es urgente que vuelva a estudiar más: ¡sobre todo vocabulario!» (6^o día de curso).
- «Poco a poco tengo problemas para seguir el ritmo de aprendizaje: ¡Díos mío! Cada día docenas de palabras nuevas ¡y no es suficiente con entenderlas cuando salen en el texto! ¡También tengo que usarlas!» (7^o día de curso).
- «Lo que más me saca de quicio es estudiar continuamente vocabulario» (8^o día de curso).
- «Todavía puedo seguir bastante bien la clase, pero no tengo tiempo de trabajar lo aprendido. Tengo la sensación de que apenas aprendo palabras nuevas. Mi vocabulario generalmente sólo alcanza – desgraciadamente de forma muy simplificada – para comunicar lo esencial. Todavía una semana – ¡ojalá siga aprendiendo!» (16^o día de curso).
- «Ahora mismo no empollo palabras nuevas, sino que sólo me quedo con las que salen frecuentemente en clase» (17^o día de curso).
- «Qué pena que pronto termine el curso, porque creo que pronto estoy en el punto en el que empiezo a usar palabras en español de forma intuitiva y no pienso mucho en posibles faltas» (penúltimo día de curso).

Vemos que estas entradas documentan diferentes fases en el pensamiento de la alumna sobre este tema. Empieza con una previsión del problema ya el segundo día del curso. Sigue una fase caracterizada por la ansiedad, que se refleja especialmente en los días séptimo y octavo del curso. Es probable que la alumna esté intentando memorizar todo el vocabulario que surge en la clase con su sistema habitual de listas y que todavía no haya interiorizado los conceptos de vocabulario activo y pasivo que también trabajaron las profesoras en el aula. Tras una fase de transición, que se refleja el día decimosexto, en la que se ve capaz de comunicar «lo esencial» (recordemos que se trata de un nivel A1), llegamos a una fase final, reflejada en las dos últimas entradas, en la que la alumna no siente ansiedad. Es más, habla incluso de usar las palabras «de forma intuitiva».

Podemos constatar, por tanto, un cambio evidente en el pensamiento de la alumna. Los factores relevantes para este cambio son los siguientes:

- La alumna se ve enfrentada a una situación de cambio en sus hábitos de aprendizaje (presentación y práctica de estrategias de aprendizaje nuevas).
- Se realiza en el aula un trabajo de concienciación y sensibilización, de reflexión compartida sobre el aprendizaje de léxico.

- Además, la alumna está pasando por un proceso de reflexión individual al escribir su diario.

Consideramos que la investigación en acción, en sus diferentes fases, potencia estos factores, tanto la situación de cambio como la reflexión, sea individual o compartida, o ambas.

CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

La investigación en acción es un tipo de indagación práctica que contribuye al desarrollo profesional de los docentes en particular y al aumento de conocimiento de la comunidad educativa. Constituye un modelo de investigación colaborativa en el que se fomenta la creación de comunidades de aprendizaje y de desarrollo profesional. El uso de la red por parte de cada vez más docentes está permitiendo la formación de comunidades de aprendizaje virtuales en las que compartir experiencias, solicitar información y ayuda, informar de los propios proyectos y mantenerse al día sobre lo que investigan los colegas. Un rastreo de redes sociales como Facebook, Twitter o YouTube indica el alto grado de conexión existente ya entre muchos docentes. A esto se le añade la publicación de blogs docentes que fomentan de forma explícita la creación de redes profesionales. Esta es, sin duda, una de las direcciones en las que convendrá investigar con el fin de saber más sobre cómo investigan y reflexionan los profesores.

El aprendizaje del docente se basa en la percepción de la disonancia entre el «self» actual (mi identidad actual como profesor) y el «self» que deseo para el futuro (Kubanyiova 2009). Este tipo de aprendizaje es el que nos permite a los profesores cuestionarnos nuestras creencias en y desde la acción. El enfoque reflexivo nos ayuda a explicitar nuestra cognición docente, nuestras creencias y concepciones, mientras que la investigación en acción nos permite cuestionarnos nuestro «self» actual y el ideal. Por eso, abogamos por procesos de formación de profesores que tengan en cuenta estas dos dimensiones.

Una de las competencias clave del profesorado, según ha establecido el Instituto Cervantes (2012) en una reciente publicación, es «desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución» (p. 21), que, además de competencias referentes a establecer un plan personal de formación continua e implicarse en el desarrollo colaborativo de los equipos docentes y de la profesión docente en general, incluye como primera competencia específica «analizar y reflexionar sobre la práctica docente». Esta competencia se define como la capacidad de reflexionar sobre la actuación didáctica, de recabar datos que permitan un conocimiento

más profundo, de analizarlos y de evaluar todo el proceso, también con miras a experimentar nuevas prácticas en el aula. La investigación en acción es sin duda un camino adecuado para adquirir esa competencia y mejorarla en el día a día docente.

Para aquellos profesores que, a partir de esta fundamentación que hemos ofrecido en el presente artículo, busquen una guía práctica que les permita ponerse inmediatamente manos a la obra, recomendamos los trabajos de Burns (1999), Wallace (1998) y Richards y Farrell (2005).

No queremos terminar esta aportación sin apelar a las instituciones y centros educativos para que pongan medios que faciliten el trabajo colaborativo de los docentes y la realización de proyectos de investigación en acción, puesto que estos reversionen en la calidad del propio centro educativo. No nos referimos necesariamente a medios económicos, pero sí a facilidades para que los profesores se reúnan como, por ejemplo, reducciones de carga docente o una mejor coordinación de horarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Appel, Joachim. *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. Múnich: Langenscheidt / Longman, 2000.
- Bailey, Kathleen. «The use of diary studies in teacher education programs». *Second language teacher education*, eds. Jack Richards y David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 215-226.
- Burgess, Robert. «Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research». *Studies in qualitative methodology. Vol. 1: Conducting qualitative research*, ed. Robert Burgess. Londres: Jai Press, 1988. 137-155.
- Burns, Anne. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison. *Research methods in education* (7ª ed). Londres: Routledge, 2011.
- Esteve, Olga. «Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el ‘aprendizaje reflexivo’ o ‘aprender a través de la práctica’», Web. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf]
- Freeman, Donald. «The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning», *Language Teaching* 35 (2002): 1-13.
- González, María Vicenta y Encarna Atienza. «El docente reflexivo: Ventajas e inconvenientes del portafolio docente», *Lenguaje* 38 (2010): 35-64.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE (2007-2013)*. Web. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.html]
- Instituto Cervantes. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, 2012. Web. [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf].
- Korthagen, Fred. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2001.
- Korthagen, Fred. «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68 (2010): 83-101.
- Kubanyiova, Magdalena. «Possible selves in language teacher development». *Motivation, language identity and the L2 self*, eds. Zoltán Dörnyei y Ema Ushioda. Bristol: Multilingual Matters, 2009. 314-332.
- Kvale, Steinar. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1996.
- Larsen-Freeman, Donald. «An attitude of inquiry: TESOL as a science», *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* 5 (2000). Web. [<http://www.njcu.edu/cill/vol5/larsen-freeman.html>].
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.
- McKernan, James. *Investigación-acción y curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata, 2001.

- Nunan, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Porlán, Rafael y José Martín. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula* (9ª ed.). Sevilla: Díada Editora, 2004.
- Prabhu, N.S. «The dynamics of the language lesson», *TESOL Quarterly* 26 (1992): 225-241.
- Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- Pujolà, Joan-Tomàs y Begonya Montmany. «Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital». *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Gabinete de Comunicación y Educación. Sevilla, 2010. Web. http://www.ub.edu/dredix/wp_es/?page_id=14.
- Ramos, Carmen. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2005). Web. <http://hdl.handle.net/10803/1285>.
- Richards, Jack. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Richards, Jack. y Thomas Farrell. *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Schön, Donald. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Van Lier, Leo. «Action research». *Sintagma* 6 (1994): 31-37. Web. [<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/759709.pdf>].
- Wallace, Michael. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Zabalza, Miguel Ángel. *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.



RESEÑAS



UMBRALES DEL IMAGINARIO

ENRIQUE BAENA

Anthropos, Barcelona, 2010, pp. 156

Tiene nuestro tiempo actual dos tendencias contrapuestas exponentes de una brillante paradoja quizá insignia del hartazgo de las mentalidades o, peor aún, de la anemia intelectual de esta época que nos toca vivir. Por un lado, el curioso desplazamiento en la academia, de investigadores y profesores hacia la Teoría literaria, producto de un cúmulo de causas no azarosas, trasladando el campo de sus investigaciones hacia cuestiones teóricas, a veces sin el bagaje necesario ni la atención precisa e ignorando en ello las fluctuaciones de nuestra sociedad. Este auge inusitado, probablemente hiperbólico, contradice la tendencia opuesta representada por el cambio cultural que implican internet y la realidad virtual y cómo han favorecido el derribo del concepto clásico de crítico literario y hace tambalear algunas conquistas clásicas de

la Teoría Literaria ante los profundos cambios dados en la creación literaria así como en su recepción. Muestra de tal erosión sufrida es como algunos términos de teoría literaria quedan ahora en suspenso y son múltiples las explicaciones e intentos de definición del cambio que experimenta la literatura actual sin lograr satisfacer tal empeño hermenéutico. Alejado de esa diatriba esclerótica aparece este libro con esclarecedor subtítulo, *Ensayos de estética literaria en la modernidad*, del profesor Enrique Baena.

Desde una perspectiva histórica se realiza en estas páginas una sólida indagación crítica sobre «las simbolizaciones que nutren la imaginación creadora». Para ello el libro queda escindido en dos grandes bloques: el primero, *Alegorías del yo*, estudia en escritores, poetas y dramaturgos,

aun eclipsados, representativos de las claves de simbolización presentes en la narrativa, la lírica y el teatro español (y por ello estas páginas se destacan por su valentía y audacia) como pueden ser José Moreno Villa, con su simbología de la introspección, José Muñoz Rojas y su serena vitalidad entre la invención y el sentimiento, que lo convertían al decir de Dámaso Alonso en un «clásico moderno». Además revisar el fino crítico que es Baena el lirismo de los poetas del 50 basado en una dramatización poética de la subjetividad con la que consiguen rehumanizar la poesía tras el amaneramiento vanguardista y la radicalización de la poesía pura. Por otro lado cabe señalar el estudio dedicado a la dramaturgia de Miguel Romero Esteo, sus *grotesmaquias* y su «búsqueda permanente del idioma de la imaginación teatral».

En el segundo bloque, cuyo título reza «Sendas del imaginario», se tratan el desdoblamiento de la voz lírica, las indicaciones del canon literario en la creatividad, las metáforas de la espiritualidad como conciencia ante lo divino, las doctrinas del humor y sus recursos de vanguardia, pero también la construcción de arquetipos, el uso simbólico del espacio y de la temporalidad o la verdad como metáfora. Parte para ello de la figura indiscutible de Bécquer, umbral de la estética contemporánea al reconstruir desde la sensibilidad ordinaria «el grado cero de la creación –la poesía de la poesía–». Ahí un detenimiento específico en la figura extrema y portentosa

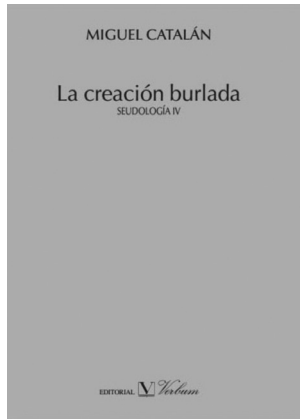
de Juan Ramón Jiménez, cuya sombra quizá aún no hayamos superado del todo. Son destacables también las páginas dedicadas a desmenuzar ese binomio de tradición y vanguardia acuñado por los poetas del 27 y la inteligente reivindicación del humor narrativo, tan diverso al dramático y tan mal entendido, de Jardiel Poncela. El tramo final de este ensayo centra su interés en la «pulcritud y precisión» de Caballero Bonald, la nostalgia de esa imagen primigenia que rezuma en la poesía de Francisco Brines o las confluencias entre Historia y Literatura a tenor del análisis del libro de José Manuel Cuenca Toribio.

El umbral del imaginario es el anuncio de la otredad, esa querencia epifánica que según Octavio Paz nos invita a ser nosotros mismos, y Enrique Baena lo entiende con acierto como factor creativo primordial de la modernidad poética, basamento a fin de cuentas de la más estricta contemporaneidad. Este ensayo se cuestiona en el fondo la esencia que ha de poseer el escritor absoluto a través de esa percepción superior con la que se da luz a las sombras de la creación. El erudito profesor indaga en páginas de abundantes sugerencias y profusas en ideas atinadas sobre los procesos de simbolización que abordan las vías imaginarias en la creación literaria contemporánea. Todo ello conjugado con una prosa bella y exacta, capaz de sintetizar verdades no siempre de clara revelación pues bien podemos aplicarle sin lugar a error parte de sus propias reflexiones en torno al carác-

ter único, especial del hecho literario ya que la crítica excelsa se asemeja a la creación en cuanto que: «La poesía tiene el don de restablecer la unidad. Los fragmentos vuelven a un todo, se reúnen, se ajustan las piezas, y en sus figuras vive la realidad de una ficción que también dejó fluir su ser en un

tiempo abolido». La extensa producción crítica de Enrique Baena resulta uno de los pilares constitutivos del ahondamiento en la hermenéutica de la simbolización creadora.

FRANCISCO ESTÉVEZ
Universidad Carlos III



«DEL ORIGEN Y SU ENGAÑO»

LA CREACIÓN BURLADA

MIGUEL CATALÁN

Verbum, Madrid, 2012, pp. 216

La creación burlada es el cuarto volumen del tratado sobre la mentira *Pseudología*, que ha ido publicando desde 2004 el profesor y filósofo español Miguel Catalán. Precedido por *El prestigio de la lejanía* (Ronsel, 2004), *Antropología de la mentira* (Muchnik, 2007) y *Anatomía del secreto* (Muchnik, 2008), esta última entrega explora la relación de perfidia y artificio entre dioses y humanos para llegar finalmente al vínculo demiúrgico que se establece entre el autor y su obra.

El axioma que vertebra tal compendio es la idea de que el engaño es una realidad connatural y paralela a la realidad humana. Con el paso del tiempo la historiografía ha perpetrado una geografía del ilusionismo; como si de no decir lo correcto su

hubiesen obtenido frutos suficientes como para acabar hablando de «mentiras piadosas» y no de «subterfugios y medias verdades». El mentiroso resulta ser, a fin de cuentas, un utilitarista antes que un villano.

Es esta obra, Catalán enhebra tal principio entre las distintas capas de la condición humana relativas al concepto de Creación, que abarcan desde la exégesis primigenia hasta la construcción imitativa de ficciones sobre nuestra realidad consciente – fundamentalmente carente de la magia ilusionante que aporta la fantasía narrativa–. A fin de cuentas la relación entre estos dos escenarios parece más que posible: Unamuno ya hizo en su novela *Niebla* lo que perpetraban los dioses olímpicos cuando jugueteaban con la ignorancia huma-

na en su propio beneficio o por pura ociosidad.

De forma inteligente se redibuja una de las cuestiones fundamentales del escepticismo militante: ¿y si las mitologías y dogmas que la Humanidad profesa no fuesen distintos de aquello que etiquetamos como «obras de ficción»? Si todo fuese parte integrante de un mismo compendio, caeríamos entonces en la cuenta de que no sólo reflejamos nuestros propios artificios y prestigios en la literatura, sino de que además somos las más dulces víctimas de nuestras fantasías, viviendo como si Shiva o Ra jamás hubiesen sido ideados por un Cervantes precristiano. Incluso como si Jesús de Nazaret fuese vivencial pese a que su presupuesta existencia empírica se diluya en la Noche de los Tiempos.

En esta disertación la mentira se convierte en un objeto que está por encima de un arquetípico concepto moral, ése al que la Iglesia Católica nos tiene acostumbrados: «No mentirás»; porque mentir o no traspasa la simplificación de un mero juicio de valor entre lo que está bien y lo que está mal.

Según el autor —que para ello rescata a José Saramago advirtiendo la metamorfosis entre actores y actantes—, la otra cara de la moneda reside

en descubrir que se está siendo engañado. Tal proceso de desmitificación o anulación del elemento fantástico guía al sujeto hacia un ineludible y forzoso incremento de la perspectiva, hacia un mayor conocimiento de la realidad y de su responsabilidad para con ésta.

Saber que la Tierra no descansa a lomos de elefantes ni jirafas, ni que —como parodió el célebre Terry Pratchett en su serie *Discomundo*— ningún galápagos llamado Gran A'Tuin empuja un sólido continente lenticular alrededor del Universo, nos invita a darnos cuenta de nuestra posición en el Cosmos, de nuestra responsabilidad en la elección, de nuestra limitada capacidad de acción y de que todos nuestros actos aluden a consecuencias de las que somos partícipes sin que haya dios que medie o perdone.

La creación burlada es una obra contundente que pone en entredicho y confunde las relaciones entre creadores y creados —sean quienes éstos sean—, que explora, más allá del sorpresivo desenmascaramiento, los rincones que ilumina el hecho de saberse vividor de una realidad parcialmente ilusoria.

GUILLEM CARBONELL
Universidad Cardenal Herrera-CEU



RESTOS. TEORÍA DE LA LITERATURA

JAVIER MORALES MENA (COMP.)

Editorial San Marcos, Lima, 2012, pp. 245

¿Qué resta¹ hoy de la teoría literaria? ¿Qué resta hoy en la era de la globalización, en el apogeo de las redes sociales, en pleno cambio climático, en medio de una crisis económica que se extiende como constante histórica, del gran proyecto teórico vinculado a la literatura que se gestó a finales de los años ochenta y durante los noventa, y que fue la continuación de la efervescencia estructuralista? ¿Qué resta de esta gran teoría

de la literatura? ¿Cómo se ha archivado este acontecimiento que marcó el curso de las humanidades durante casi tres décadas? ¿Qué episteme custodia el archivo? ¿Qué restos han quedado como basura tóxica, no biodegradable², arrojados al fondo del mar, abandonados, inservibles? ¿Qué mal es ahora el que sacude el archivo de los estudios literarios?

Restos, el libro compilado por Javier Morales Mena, traza un recorrido por la actualidad de estos estudios en teoría de la literatura tras el fervor posestructuralista. El libro, que nace de la pasión por la literatura y por la teoría de la literatura, es en su conjunto una amplia reflexión sobre el modo de actuación ante los restos; sobre su

¹ Quoi du reste aujourd'hui, pou nous, ici, maintenant, d'un Hegel?

Pour nous, ici, maintenant: voilà ce qu'on n'aura pu désormais penser sans lui.

Pour nous, ici, maintenant: ces mots sont des citations, déjà, toujours, nous l'aurons appris de lui. (Derrida Jacques. *Glas*, Paris Galilée, 1974, pg 7).

Esta cita, esta pregunta de Glas, de Jacques Derrida, devuelven la pregunta inicial de nuestro libro a la cita, a la repetición de los restos teóricos.

² Jacques Derrida, «Biodegradables», *Critical Inquiry*, vol. 15, n° 4, verano 1989, University of Chicago Press.

intervención; sobre la reinscripción monumental de la teoría. El libro, además de ser una valiente apuesta por la teoría literaria ante el incierto paso de las humanidades, es pregunta y es testimonio. Pregunta transformadora, como toda pregunta crítica. Pregunta estratégica, económica, desestabilizadora. El libro también es testimonio, pero también posicionamiento desde la crítica y en la crítica. Testimonio residual que dibuja un retrato fragmentado, anamórfico, del estado de la cuestión del panorama de la crítica literaria. Un resto.

Un testimonio recogido entre algunas universidades latinoamericanas, estadounidenses y españolas. Los textos testimoniales que lo componen entonces no están coordinados entre sí siguiendo un mismo orden de pensamiento, una misma escuela, no son homogéneos temática ni ideológicamente, lo cual es signo de buena salud para la crítica. Los testimonios aquí recogidos no están regidos por un principio homogéneo, sino que más bien vienen a cuestionar el lugar de enunciación hegemónica a través de la práctica de la teoría literaria. Sería formular un oxímoron unir teoría literaria y uniformidad teórica. *Restos*, nos da cuenta de esta proposición. Los textos aquí recogidos marcan posiciones muy diferentes ante el eje que vertebra el volumen. La pregunta de origen se convierte en espectro que ronda cada propuesta aquí reunida, cada testimonio viene acompañado del espectro al que invoca o del que huye. ¿Qué queda de la teoría litera-

ria que marcó una era en los estudios académicos? ¿Qué queda del dominio de la MLA con Hillis Miller al frente? ¿Qué queda de la arrolladora figura de Jacques Derrida que revolucionó los departamentos de las universidades norteamericanas entre filosofía y literatura; el mismo que fue vetado en Oxford, y admirado y odiado a partes iguales en media Europa? ¿No fueron los restos de Paul de Man los primeros en mostrar la dificultad de su archivo? ¿No fue todo el estruendo sobre su pasado nazi el grito reprimido del fantasma que callaba y que activaba el tratamiento de residuos teóricos tóxicos, su neutralización en un lugar seguro de este archivo? ¿Ha sucedido lo mismo con Derrida y con la deconstrucción, con Deleuze, Foucault, Lacan, y un largo etcétera? ¿Son ahora meros significantes para el duelo? ¿Nombres catacréticos para la historia de la crítica?

Restos plantea un recorrido dialógico entre diferentes modos de entender y abordar la teoría literaria, y sobre todo defiende diferentes modos de diálogo con los restos, diferentes maneras de ser restos a su vez en su modo testimonial. *Restos* es un libro que trata desde la cuestión de la *Weltliteratur* (Antonio de Murcia) hasta el mismo estatuto epistemológico de la crítica literaria en tanto que crítica (Miguel Ángel Huamán). Acoge desde la más furibunda defensa contra cualquier vínculo con los restos de la teoría que acechan el programario de más de una universidad (Aullón de Haro), hasta el relato

personal de la vivencia que relata la práctica de la crítica junto a los nombres que han sido restados (Roberto González Echevarría). La práctica de la crítica queda en el libro también articulada desde la propuesta de actualización de corrientes clásicas como la hermenéutica y su interesante reflexión como hermenéutica constructiva (Sultana Wahnón); de la presencia de la semiótica todavía vigente. No podría articularse del todo este testimonio sin la pregunta por la traducción, por la lengua del testimonio y por la lengua del resto (Tatiana Bubnova Gulaya). La traducción de los residuos y su archivo son consustanciales a la cuestión de la traducción inversa. La última parte del libro actúa como recuento, como memorial, como muro posicional. Se sigue hablando de cuestiones sobre la obra derridiana sin restricciones (Manuel Asensi), se formulan y aplican teorías de lectura basadas en el sabotaje³ aplicadas a feminismos y

postcolonialismos (Beatriz Ferrús), se recupera la voz de Paul de Man (Antonio Aguilar). Se funde el resto con el espectro en la formulación de otra espectropoética (Javier Morales). En definitiva, testimonios polifónicos, transescripturales, marginales, sobre la huella de los restos de la teoría literaria en la teoría de la literatura. De los restos de una teoría de la literatura que es ella misma, ahora, en este momento, restos.

La cuestión que se pone en escena, la pregunta que resta del libro, tiende hacia la reinscripción irónica de la misma pregunta. ¿Cómo hacer teoría con los restos, qué *inventio* puede dar cuenta de estos restos? ¿Cómo traducirlos a la teoría literaria de hoy? ¿Cómo?, cuando todos los testimonios son restos.

ANTONIO AGUILAR
Hispanic Studies Program
University of Virginia-Valencia

³ Sobre el desarrollo de esta cuestión, y como prueba de la pervivencia y resistencia de la teoría, véase *Crítica y sabotaje* de Manuel Asensi. Madrid, Anthropos, 2012.



LA TELEVISIÓN DURANTE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA

MANUEL PALACIO

Madrid, Cátedra, 2012, 453 pp + DVD documental

Las lágrimas del presidente.

Posiblemente, los años más interesantes de la historia de la televisión en España se concentran en aquéllos que coinciden con el cambio de régimen entre la dictadura franquista y la democracia constitucional que se prolonga hasta nuestros días. Y, sin embargo, la televisión de esos años ha contado tradicionalmente con el lastre de las duras críticas que casi siempre ha recibido sectorialmente el medio, sin haber profundizado lo suficiente en el análisis de los contenidos que Televisión Española ofreció en esos años.

Tal parece ser el propósito del libro de Manuel Palacio, referente imprescindible del estudio de los medios de comunicación en España durante los años de la Transición. El libro se incluye en la colección Signo e Imagen de

la editorial Cátedra, colección pionera en España sobre los medios de comunicación, cine, radio, fotografía y televisión, así como algunas cuestiones de Teoría de la imagen y que desde comienzos de los ochenta dirige Jenaro Talens. Por su parte, Manuel Palacio es Catedrático de Comunicación Audiovisual en la Universidad Carlos III de Madrid. Entre sus libros destaca *Historia de la televisión en España* (2001) que resultó premiado como el mejor libro de la Asociación española de Historiadores de Cine, *Las cosas que hemos visto... 50 años y más de TVE* (2006) y *El cine y la Transición Política en España 1975-1982* (2011).

El libro de Manuel Palacio responde muy ajustadamente a ese propósito de desmitificar el tópico de la escasa calidad de la televisión de la Transición.

Y es más, la televisión de esa época, ya desde los años del tardofranquismo insistió en «crear maneras de una socialización de los españoles articulada en valores distintos de los de la dictadura». Y esos valores cristalizaron a través de la programación televisiva de modo que su pervivencia fue vital en la forja de la democracia posterior, así como en su consolidación. No sólo los informativos y el periodismo serio fue el responsable de esa transmisión de justicia, equidad y participación política de los ciudadanos en el ritmo de la sociedad, sino también series de televisión como *Curro Jiménez*, *Turno de oficio* o *Anillos de oro*, o concursos y documentales como *Vivir cada día* o *Informe Semanal*. Del mismo modo, Manuel Palacio considera que la televisión de esos años, quizás fue más restrictiva en lo referente a la apertura política que la televisión de otros países de su entorno, como Portugal o Grecia, y sin embargo, ofrece valores diferenciales que marcan su especificidad como la relevancia otorgada a los desnudos televisivos y el destape, las palabras malsonantes o el mundo de las drogas, así como la creación de cierto marketing político y cierta fotogenia televisiva de la que se beneficiaron la mayoría de los líderes de los partidos democráticos de esos años.

De manera lineal el libro recorre cronológicamente la trayectoria de la televisión en España desde los «rescaldos del franquismo» y el ocaso de la carrera política de Carlos Arias Navarro. Y, en ese sentido, resultan interesantes los detalles que se ofrecen

sobre la manera de trabajar que tenía aquella televisión primitiva, aquejada de una carencia de medios considerable y una censura que los profesionales de la casa intentaban esquivar de manera bastante inteligente. El papel de Juan José Rosón, como Director General de Radio Televisión, marca esa apertura hacia los nuevos tiempos con un relajamiento de la censura tanto en las series como en parte de los informativos. Y frente a ese aparente cambio de rumbos, Palacio detalla los reparos de los sectores más conservadores del Opus Dei que implicaban la retirada de programas y películas una vez anunciadas, tal como sucedió en 1972 con el film *La invasión de los ladrones de cuerpos*, o la destitución de gestores de peso como Pío Cabanillas tras la emisión de una versión de Don Juan. Manuel Palacio detalla la emisión de programas verdaderamente revolucionarios en su momento como la serie *Pipi Calzas Largas* o alguna atrevida actuación de Rocío Jurado que provocó el escándalo a causa del prolongado escote de la cantante, pero que suponían síntomas de que España se dirigía por nuevos derroteros.

El libro, en general, destaca el papel de las series de ficción como modelo de socialización efectiva, ya que fueron éstas las inspiradoras de valores verdaderamente democráticos que supusieron una renovación de formas de ver el mundo y la realidad de la España del momento. En ese sentido, es fundamental el papel de series que marcaron el inicio de

la posibilidad de generar productos de calidad de producción propia acordes con la nueva etapa democrática: series como *Cañas y barro*, basada en la novela de Vicente Blasco Ibáñez o *Fortunata y Jacinta* sobre la obra de Benito Pérez Galdós. Una mención imprescindible es la de la personalidad de Antonio Mercero, autor de series inolvidables en la historia de la televisión como *Ese señor de negro* o *Verano azul*. Igualmente, las series de televisión se erigieron en un medio de traslación a la opinión pública de una nueva imagen de la mujer española. Con la presencia en el medio de mujeres como Ana Diosdado, Josefina Molina, Lola Salvador, Carmen Sarmiento o Pilar Miró germinó el ambiente propicio para que surgieran series como *La señora García se confiesa* o *Las viudas* en donde se rompía con los estereotipos de mujer abnegada del franquismo.

El papel de los informativos como un programa que consiguió pasar de las siniestras comparecencias de Arias Navarro a la configuración de unos modernos servicios informativos constituye uno de los capítulos más interesantes de este trabajo. Manuel Palacio detalla todas las reformas administrativas por las que el ente público pasó y que supusieron el cambio de la televisión hacia la apertura democrática. La figura del monarca como referente de esa nueva España y la confección de una imagen al servicio de la Corona suponen un nuevo ejemplo de cambio y traslación del nuevo imaginario del país a la opi-

nión pública. Como se señalaba en la revista Tele-Radio, citada en el libro, «Democracia es aquel sistema político por medio del cual, en vez del NO-DO es Raquel Welch la que está al alcance de todos los españoles».

Con Adolfo Suárez, como presidente del Gobierno, la televisión de convierte en un portavoz de las distintas vertientes políticas, y los valores del Estado de derecho se van presentando en la práctica diaria de la vida de los españoles. La política aprende de la televisión. Manuel Palacio explica con detalle todos los reparos e inconvenientes que rodearon al mundo de la televisión en España con las primeras elecciones democráticas, que también eran las primeras elecciones con televisión, y el problema que suponía repartir los espacios electorales para cada partido, ya que no existían referentes de cuantificación de votos como en la actualidad, pero lo curioso, y ahí se halla el valor de los datos que aporta el autor, es la escasa incidencia que tuvo la televisión en el resultado de las elecciones, ya que los resultados no fueron muy diferentes de los obtenidos en las elecciones de 1936 si colocamos a los distintos partidos en dos franjas políticas.

Pero la televisión durante la Transición española supuso ante todo un intento de apertura ante las nuevas inquietudes de los ciudadanos españoles. En un mundo en que revistas como *Interviú* se convertían en publicaciones de gran tirada, programas como *Informe Semanal* o *La Clave* ponían de

relieve la posibilidad de dialogar y de conocer aquellos temas sobre los que no se había tenido ninguna noticia sin sesgar durante cuarenta años. De especial importancia resultó ser el programa *La Clave*, dirigido por José Luis Balbín, y fundamentado en el pase de una película y el debate posterior que reunía figuras relevantes de las más variadas posiciones sociales e ideológicas. El programa se abría así a la defensa de la opinión y a la defensa de la aproximación a la verdad en un clima distendido que a veces incluía temas polémicos como el aborto, el paro, el Papa, la guerra fría o la energía nuclear. *La Clave* fue un elemento esencial en esa creación de espacio público y de sociedad moderna que se imponía la televisión de entonces, ya que antes que denostar el pasado dictatorial, se preocupó de crear una nueva generación de conciencias o como se dice en el libro de «crear nuevos españoles», cuestión que se pone de relieve al ser difusor también de una gran cantidad de películas de calidad que fueron vistas por una generación a la que luego le sirvieron como referente.

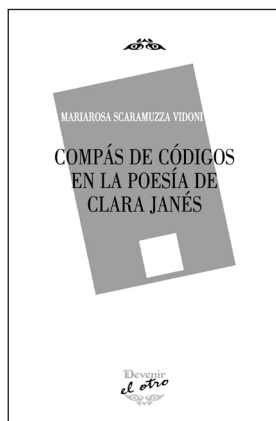
Manuel Palacio también destaca en esta generación de nuevos contenidos para una nueva ciudadanía que debía empaparse de nuevos valores, la función de los programas culturales. Espacios como *A fondo*, de obligada presencia en las bibliotecas del mundo hispano, o de programas híbridos como *Los comuneros*.

Finalmente, como destaca el capítulo final, el libro reflexiona sobre la

memoria televisiva de la Transición, es decir, sobre la visión que las ficciones televisivas han tenido sobre el papel de aquellos años, a veces mitificados a veces marcados por una nota de melancolía, años en definitiva retratados por las imágenes que, como las de sucesos como la Coronación del rey Juan Carlos I, el asesinato de Carrero Blanco, la muerte de Franco o la subida al estrado de Manuel Tejero durante el asalto al Congreso del 23-F en 1981 forman parte de la cristalización de nuestra memoria histórica: memoria hecha de imágenes e imágenes que suponen salvaguardar la memoria de nuestro país a través de un medio muchas veces exageradamente despreciado.

Todo ello hace del libro de Manuel Palacio un retrato extremadamente curioso y revelador de una época que entraña un tremendo interés. A esa época el estudio le rinde una merecida justicia al mismo tiempo que un comprensible homenaje, al confeccionar un análisis ponderado que pone a cada actor social en su papel histórico con todas sus virtudes e inconvenientes y sin reparar en exacerbados posicionamientos ni extremismos alejados de la honestidad histórica, otorgando al medio televisivo la importancia de su función de socialización y de generación de valores ciudadanos sin descuidar el hecho de que la televisión es televisión y nada más.

LUIS VERES
Universitat de València



COMPÁS DE CÓDIGOS EN LA POESÍA DE CLARA JANÉS.

MARIAROSA SCARAMUZZA VIDONI

Devenir el otro, Madrid, 2012, pp. 128

La mayor virtud del ensayo de Mariarosa Scaramuzza Vidoni, Catedrática de Literatura Española en la *Università degli Studi di Milano*, es acercarse de manera comprehensiva y abarcadora a la obra de Clara Janés, una poeta de obra amplia, diversa, resistente a las clasificaciones y a las adscripciones a escuelas y grupos en el fragmentado panorama de la poesía española, y que pocas veces ha recibido la atención que merece por parte de la crítica literaria española.

El trabajo, aborda por ejemplo, la tupida red de influencias que confluye en los textos de Janés, desde Holan a Juan Eduardo Cirlot, pasando por el poeta turco İlhan Berk, así como los elementos de origen heterogéneo que se integran de manera armónica en su universo poético: la filosofía sufí o la alquimia, por poner dos ejemplos.

También permite comprender de manera muy didáctica y bien argumentada la profunda unidad que subyace a toda la producción poética de esta autora, desde poemarios tempranos, como *Límite humano* (1873), hasta sus experimentos con la poesía visual, como *Kampa* (1986) o *Espacios translúcidos* (2006), a través de la presencia constante de elementos como el cromatismo, la profunda unidad de la concepción poética enraizada profundamente con el misticismo, o la importancia del amor en la cosmovisión poética de Janés. Este es sin duda uno de los aspectos más novedosos del ensayo, y constituye sin duda una de sus mayores aportaciones. En ese sentido, el capítulo final me parece especialmente recomendable.

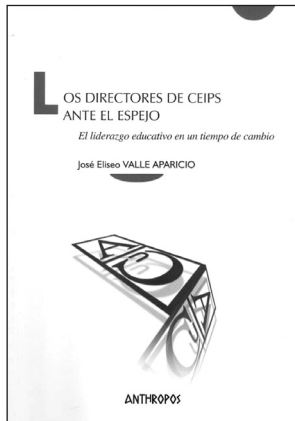
Habría que señalar también, sin embargo un cierto exceso de glosa

en la lectura de los poemas, que, por momentos, parece olvidar la especificidad del lenguaje poético. Es decir, la poesía no es una manera cifrada de expresión, sino que la propia materialidad de los poemas, su consistencia lingüística, es una parte inseparable de su mensaje. Eso, por momentos, parece olvidarse en las lecturas de carácter discursivo, filosófico, o sentimental, que incluso leen los poemas visuales como una suerte de jeroglíficos, y rara vez ahondan en el análisis de los procedimientos formales escogidos por la autora. Es decir, a fuerza de subrayar la continuidad, algo loable, por momentos se olvidan las implicaciones de las diferentes opciones retóricas o estéticas adoptadas por la escritora en distintos momentos de su producción.

Además, a una cierta ingenuidad hermenéutica, une una lectura en clave de conceptos absolutos que deshistoriza la escritura. En ese sen-

tido, también es de lamentar el uso poco riguroso de algunos conceptos críticos con amplia tradición crítica e historiográfica. Por ejemplo, en la página 178 se lee que «sería plausible añadir sin timidez que se trata de una poesía neobarroca que pasma al receptor con la exuberancia de códigos distintos (ideogramático, gráfico, pictórico, fotográfico, musical, científico...), que crea una nueva sensibilidad enredando varios signos artísticos y jugando con la multiplicidad». Esa definición *ad hoc* de neobarroco, que lo hace equivaler a una suerte de heterogeneidad discursiva, de hibridación de procedimientos, obviamente no guarda ninguna relación con el concepto de neobarroco, tal y como fue definido por Severo Sarduy, y que es una categoría fundamental de la crítica literaria latinoamericana del siglo XX.

JESÚS PERIS
Universitat de Valencia



*LOS DIRECTORES DE CEIPS ANTE EL ESPEJO. EL LIDERAZGO
EDUCATIVO EN UN TIEMPO DE CAMBIO*

JOSÉ ELISEO VALLE APARICIO
Anthropos, Barcelona. 2012, pp. 302

José Eliseo Valle es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia donde imparte materias vinculadas a la Organización y Dirección de Centros. Director académico del Hispanic Studies Program de la University of Virginia y director residente del Summer Program de la Michigan State University en Valencia. Es autor de diversos libros y artículos en los que analiza las conexiones entre literatura e historia y temas de género. En la actualidad se ha interesado en el estudio de la Organización Escolar y más en concreto en profundizar en la figura de los equipos directivos y su papel de liderazgo dentro de la escuela.

El libro de Eliseo Valle se nos presenta como una oportunidad de profundizar en la conexión entre la

investigación, la formación universitaria y el compromiso social del profesional de la educación que el autor defiende a lo largo de su obra.

El texto está organizado en cinco grandes apartados más una sexta dedicada a las referencias bibliográficas y, unos anexos en los que aporta los instrumentos utilizados para su estudio –cuestionario y guion de las entrevistas. En la primera parte Valle nos aporta las bases teóricas y las categorías de análisis sobre la dirección de los centros docentes, ofreciéndonos un riguroso análisis del estado de la cuestión. Al mismo tiempo nos aporta amplias reflexiones sobre los desafíos y nuevas necesidades a los que la escuela se enfrenta y se deberá enfrentar en un futuro próximo. De este modo, los distintos enfoques que

a lo largo del tiempo han ido desarrollándose, y que son revisados en esta primera parte del trabajo, nos llevan a constatar tal y como concluye esta aproximación teórica que la formación de los equipos directivos es una cuestión esencial para conseguir la eficiencia en el desarrollo de su tarea, y como señala (Uribe, M., 2010: 317) «no basta con la vocación directiva, sino que esta debe estar orientada por una política que regule una carrera y un sistema de desarrollo profesional continuo que mejore sus competencias», encontrando en esta afirmación una de las posibles tesis que de modo transversal recorrerán el texto.

En la segunda parte del texto se nos presenta el planteamiento metodológico del estudio; investigación empírica que explora el pensamiento de los Directores de CEIPS –Centros de educación infantil y primaria– de la Comunidad Valenciana. Para llevar a cabo esta exploración el autor reflexiona sobre distintos planteamientos y enfoques de investigación, llegando a la conclusión ampliamente justificada de optar por la integración o combinación metodológica como la herramienta más interesante para gestionar sus preguntas y consiguientemente obtener las respuestas acorde al interés del planteamiento. De este modo Valle utiliza para su investigación una combinación de métodos que consiguen que el estudio «abarque el mayor número de perspectivas de análisis, de modo que permita la posibilidad de apreciar en los resultados obtenidos tanto las convergen-

cias entre los alcanzados por ambas vías de aproximación a la realidad, como las discriminaciones, o resultados diferentes en función del método empleado» (Valle, J.E., 2012: 31) de este modo consigue que la combinación metodológica en palabras de (Cea, M.A., 1997: 52) permita «paliar las limitaciones de cada método, contrarrestándolas con las potencialidades de los otros métodos.

Para llevar a cabo el planteamiento descrito en primero lugar reúne información proveniente de fuentes secundarias, fundamentalmente explotando documentos administrativos de la Conselleria de Educación y Empleo de la Generalitat Valenciana, destacando el análisis de la guía de Centró Docentes, así como diferentes resoluciones y convocatorias relacionadas con el proceso de acceso y selección de directores de CEIPS, documentos que nos permiten hacer un balance en términos de requerimiento político desde una posición formal y normativa. En segundo lugar utiliza una encuesta que ha sido cumplimentada por una elevada muestra de directoras y directores de CEIPS de las tres provincias de la Comunidad Valenciana, encuesta muy completa y que el autor aparta en los anexos. En tercer lugar el trabajo se complementa con una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas a una selección significativa de directores/as de la Comunidad.

La tercera parte del texto que Valles titula «Dirigir un colegio, una ta-

rea compleja: Análisis de la encuesta a los directores de la Comunidad Valenciana», el autor por medio de la encuesta, se adentra en el análisis de la compleja y siempre controvertida tarea de la dirección de los centros educativos, Valle esquematiza las aportaciones de la encuesta en siete grandes ámbitos descriptivos que a modo de categorías van realizando una radiografía muy actualizada del estado de la cuestión desde la posición del propio profesional en ejercicio. De este modo, encontramos los siguientes campos de análisis.

- Los perfiles personales, profesionales y tipología de los centros educativos. A modo de radiografía se nos ofrecen los principales rasgos descriptivos de los directores y directoras y su relación con el tipo de centro en el que ejercen.
- Los candidatos a la dirección. Titulaciones académicas, edades, experiencias profesionales, influencias, experiencias previas y un largo etc. Sin olvidar las reflexiones alrededor de la formación para el ejercicio de la dirección. El resultado nos da una clara imagen de lo que los profesionales consideran un aval a la hora de proponerse como futuros directores.
- El acceso a la dirección. Las vías de acceso, los mandatos, las candidaturas alternativas, el proyecto de dirección, etc... En este apartado, los directores argumentan las motivacio-

nes, su disposición e incluso el modo en que accedieron al cargo.

- El equipo directivo y la distribución del liderazgo. En este apartado Valle nos adentra en el argumentario justificativo de los motivos por los que eligieron a sus equipos directivos y el tipo de relación interpersonal que se establece entre ellos.
- El desarrollo de los cometidos directivos. En este bloque se analizan diferentes aspectos de la función directiva entre los que destaca; la necesidad de formación específica, los problemas en el ejercicio, la satisfacción/insatisfacción en el trabajo, entre otros.
- Repensar la dirección de Centros Docentes. En este bloque como bien indica el autor nos ofrece la oportunidad de repensar la dirección y lo hace iluminando a partir de las opiniones temas como; el modelo directivo, la duración del mandato, etc.
- Miradas sobre la dirección de centros docentes. Reflexión sobre cómo es percibido el rol del director por los propios docentes y como esto se traduce en procesos de mayor o menor atracción por la dirección y hacia las funciones derivadas del mismo. Finalizando esta reflexión con la valoración que los propios directivos hacen del reconocimiento de la función directiva a nivel social.

Como podremos comprobar, esta tercera parte de resultados nos ofrece una radiografía interesantísima de la función directiva que, nos aporta puntos de anclaje para entender la figura del director ante los desafíos y nuevas necesidades de la escuela, retos que se producen en momentos de cambios tanto sociales, económicos o políticos y que inevitablemente van a traducirse en nuevas normas y exigencias administrativas sobre la dirección, trabajos como el de Eliseo Valle nos permiten equilibrar las tensiones inoculadas desde el exterior con el discurso sosegado producido desde la experiencia, la implicación y el compromiso con la escuela de los actuales equipos directivos y profesores en general, compromiso que queda reflejado a lo largo de las distintas aportaciones del capítulo.

Si los datos cuantitativos del capítulo tres nos radiografiaban un escenario complejo y en permanente transformación, en el capítulo cuatro Valle nos introduce en los matices, en las luces y las sombras de la dirección, y es lo hace, de forma rotunda ya desde el propio título «Hablan los directores», inmersión cualitativa por medio de entrevistas individuales que van facilitando un discurso proyectivo de los profesionales en el que se resitúan protagonismos y se dan las claves sobre la dirección, actuando Valle en primer lugar como facilitador, como dinamizador de la palabra que más tarde organizará y dará valor al agrupar y elevar a la categoría de discurso académico, y lo hace, de un

modo no solo efectivo sino también afectivo, sin olvidar en ningún momento al actor, al protagonista real de la palabra. De este modo y a lo largo del encaje de voces y comentarios, va desgranando cuestiones como los patrones familiares, el modo en que accedieron a la carrera docente, cómo fueron evolucionando y creciendo como profesionales, sin olvidar hitos tan importante como las oposiciones, las primeras experiencias docentes, los primeros destinos y un largo recorrido por territorios comunes pero de gran significatividad para entender la actual forma de posicionarse frente a la realidad de los profesionales, si en alguna profesión la autobiografía es un condicionante es con toda seguridad la profesión docente y esto queda reflejado ampliamente en las aportación de Eliseo Valle.

En el quinta parte Valle nos ofrece las conclusiones del estudio, este capítulo merece especial interés ya que nos ofrece de modo ágil y bien trabado un juego de reflexiones en las que de forma sistemática va elaborando los datos obtenidos a partir de la aplicación de los distintos instrumentos dando el sentido de conjunto y ejemplarizando el concepto de complementariedad metodológica. Sin pretender agotar las conclusiones que encontramos en el apartado si quiero destacar algunas contribuciones como es la que hace referencia a la falta de formación específica para el ejercicio del rol de dirección, la ausencia de un cuerpo funcional de directores, cuestiones que son

ampliamente debatidas en el texto y que nos pueden dar nuevas formas de entender el pensamiento de los profesionales sobre el campo.

Finalmente señalar que la obra de Eliseo Valle «Los directores de CEIPS ante el espejo» resulta de apreciable valor para adentrarse de forma guiada y solvente en el conocimiento de una de las parcelas de la organización escolar más compleja y, que suele estar poco analizada desde la perspectiva del propio profesional, es por este motivo que el texto consigue despertar el interés tanto por la metodología utilizada como por la claridad de las aportaciones realizadas desde la implicación y el compromiso personal, siendo al mismo tiempo un trabajo oportuno en el tiempo ya que como Valle advierte, «ante los desafíos y nuevas necesidades de la escuela, de la educación, en definitiva, del sistema la dirección escolar ha ido evolucionando, de manera que hoy en día ha ido surgiendo en casi toda Europa un nuevo estilo de dirección» (Valle, J.E., 2012: 15). Trabajos como este, en los que se da la

voz y el protagonismo a los propios profesores, experiencias en las que se permite situar la propia experiencia frente al espejo, permitirán que los cambios se produzcan a partir de la aportación reflexiva gestionada desde el interior, representativa de todas las sensibilidades de la comunidad educativa, y no al margen de estos, desde intereses ajenos a la escuela cuanto no contrarios a la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- CEA D'ANCONA, M^aA. (1997): *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- URIBE, M. «Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3 N^o 1e, 2010.

JOSÉ FRANCISCO BELDA IBÁÑEZ
Universitat de València

REVISTAS

REVISTA INTERNACIONAL DE
LINGÜÍSTICA IBEROAMERICANA (RILI)
*[www.iber-america.net/de/
rili1.htm](http://www.iber-america.net/de/rili1.htm)*

LETRAS PENINSULARES / DAVIDSON
COLLEGE
www3.davidson.edu/cms/x6120.xml

DECIMONÓNICA, REVISTA DE
PRODUCCIÓN CULTURAL HISPÁNICA
DECIMONÓNICA
www.decimononica.org

REVISTA ESPÉCULO. REVISTA DE
ESTUDIOS LITERARIOS.
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID
*[www.ucm.es/info/especulo/
numero44/index.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero44/index.html)*

REVISTA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA
APLICADA. UNIVERSIDAD DE LA
RIOJA
www.aesla.uji.es/resla

REVISTA MONTEAGUDO. REVISTA
DE LITERATURA ESPAÑOLA,
HISPANOAMERICANA Y TEORÍA DE
LA LITERATURA. UNIVERSIDAD DE
MURCIA.
www.um.es/dp-liter-esp/revista.php

REVISTA DIECIOCHO. HISPANIC
ENLIGHTENMENT. UNIVERSITY OF
VIRGINIA (EE.UU)
*[http://faculty.virginia.edu/
dieciocho](http://faculty.virginia.edu/dieciocho)*



OTROS ENLACES DE LA MIRÍADA:

revistas
y congresos
de interés

REVISTA HISPANIC POETRY REVIEW
<http://hispanic.tamu.edu/hpr>

REVISTA PARNASEO. CIBER-PASEO POR
LA LITERATURA.
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
<http://parnaseo.uv.es>

ACADEMIA EDITORIAL DEL HISPANISMO
www.academiaeditorial.com

452Fº - REVISTA DE TEORÍA DE
LA LITERATURA Y LITERATURA
COMPARADA
www.452f.com

HISPANIC REVIEW – REVISTA DE LA
UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA
<http://hr.pennpress.org>

PRÓXIMOS CONGRESOS, JORNADAS Y CONFERENCIAS

AGOSTO 2013

Del 8 al 9 de agosto de 2013

III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Escuela de Ingeniería de

Antioquia, Envigado

Medellín – Colombia

<http://www.upb.edu.co>

Del 13 al 16 de agosto de 2013

IV INTERNATIONAL CONFERENCE ON
AFRO-HISPANIC, LUSO-BRAZILIAN,
AND LATIN AMERICAN STUDIES (IV
ICALLAS)

University of Ghana

Accra – Ghana

<http://personal.tcu.edu/kaggor/ghanaindex.htm>

Del 21 al 23 de agosto de 2013

XIII JORNADAS «BORGES Y LOS OTROS»

Universidad Nacional

del Nordeste, Facultad de

Humanidades, Instituto de Letras

«Alfredo Veiravé»

Buenos Aires – Argentina

<http://gabrielabarbara.wordpress.com>

SEPTIEMBRE 2013

Del 9 al 11 de septiembre de 2013

35TH ANNUAL CONFERENCE OF THE
ASSOCIATION FOR CONTEMPORARY
IBERIAN STUDIES

Faculdade de Ciências Humanas,

Universidade Católica Portuguesa

Lisboa – Portugal

<http://www.iberianstudies.net>

Del 18 al 20 de septiembre de 2013

FORMAS SIMPLES Y COMPUESTAS DEL
PASADO EN ESPAÑOL Y OTRAS LENGUAS

Universidad de Salamanca

<http://www.usal.es>

Del 21 al 23 de septiembre de 2013

II CONGRESO IBERO-ASIÁTICO DE
HISPANISTAS

Kyoto (Japón), 21-23 de

septiembre de 2013

Kyoto – Japón

<http://www.unav.es/congreso/ciash2013/>

OCTUBRE 2013

Del 16 al 18 de octubre de 2013

COLOQUIO INTERNACIONAL. «EL
HUMOR Y LA IRONÍA COMO ARMAS DE
COMBATE: DECIR LA VERDAD, DESVIAR
LA VERDAD». LITERATURA Y PRENSA EN
ESPAÑA 1960-2010

*Université de Pau & des Pays de
l'Adour*

Pau – Francia

*[http://arc-atlantique.univ-pau.fr/
live/actualites](http://arc-atlantique.univ-pau.fr/live/actualites)*

Del 24 al 26 de octubre de 2013

COLOQUIO INTERNACIONAL:
«ESCRITURAS DEL NUEVO MUNDO: LO
FANTÁSTICO Y LAS NARRATIVAS DEL
FUTURO»

Sala de Conferencias del CELACP

Lima – Perú

Del 24 al 26 de octubre de 2013

V CONGRESO DEL GRUPO DE
INVESTIGACIÓN ESCRITORAS Y
ESCRITURAS: «AUSENCIAS. ESCRITORAS
EN LOS MÁRGENES DE LA CULTURA»

UNED Madrid

<http://www.uned.es>

Del 24 al 26 de octubre de 2013
CONGRESO INTERNACIONAL: «IRONÍA
Y VIOLENCIA EN LA CULTURA
LATINOAMERICANA»

*Radboud University Nijmegen
Nijmegen - Países Bajos
[http://www.ru.nl/politicsofirony/
conferences/call-papers-irony/](http://www.ru.nl/politicsofirony/conferences/call-papers-irony/)*

Del 30 al 31 de octubre de 2013
COLOQUIO INTERNACIONAL
«IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN LA
PRENSA ESCRITA: EL CASO DE LAS
LENGUAS ROMÁNICAS»

*Universidad de Augsburg,
Alemania – Alemania
[http://www.uni-augsburg.de/de/
allgemeines/portrait2/es.html](http://www.uni-augsburg.de/de/allgemeines/portrait2/es.html)*

NOVIEMBRE 2013

Del 6 al 8 de noviembre de 2013
VII CONGRESO INTERNACIONAL
CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA
Y ESCRITURA
«LECTURA Y ESCRITURA:
CONTINUIDADES, RUPTURAS Y
RECONSTRUCCIONES»

*Facultad de Lenguas. Universidad
Nacional de Córdoba.
Argentina. Valparaíso s/n.
Ciudad Universitaria. Córdoba –
Argentina
[http://www.fl.unc.edu.ar/
congresounesco2013](http://www.fl.unc.edu.ar/congresounesco2013)*

Del 6 al 8 de noviembre de 2013
COLLOQUE INTERNATIONAL L'OEUVRE
AU MIROIR DE LA VÉRITÉ: STRATÉGIES
ET OUTILS DU «FAIRE VRAI».

*Université de Pau et des Pays de
l'Adour
Pau – Francia*

*[http://arc-atlantique.univ-pau.fr/
live/](http://arc-atlantique.univ-pau.fr/live/)*

Del 14 al 16 de noviembre de 2013
I COLOQUIO DEL POLO NOROESTE
DEL INSTITUTO DE LAS AMÉRICAS. «LAS
AMÉRICAS, IMAGINARIOS EN DEVENIR:
TERRITORIOS, TRAYECTOS, ESPACIOS
INVENTADOS»

*Université Lille 3
Lille – Francia
<http://www.univ-lille3.fr/>*

Del 27 al 29 de noviembre de 2013
VIII CONFERENCIA INTERNACIONAL
LINGÜÍSTICA 2013

*La Habana - Cuba
<http://www.ill.cu/eventos.html>*

Del 26 al 29 de noviembre de 2013
CONGRESO INTERNACIONAL DE
TEATRO SIGLO XXI

*Universidad de Vigo
Vigo- España
[https://bubela.uvigo.es/
bubela/publico/publico.
php?funcion=lista_grupos_
publica_ediciones&tab=LC](https://bubela.uvigo.es/bubela/publico/publico.php?funcion=lista_grupos_publica_ediciones&tab=LC)*

Del 26 al 27 de noviembre de 2013
V CONGRESO INTERNACIONAL DE
GEXEL

*Universidad Autónoma de
Barcelona
<http://www.gexel.es>*

Del 28 al 29 de noviembre de 2013
COLOQUIO INTERNACIONAL «LA
DIMENSIÓN TRANSNACIONAL DEL
ENSAYO HISPÁNICO»

*KU Leuven, Facultad de Letras
Lovaina – Bélgica
[http://www.romanistik.de/
aktuelles/newsartikel/article/](http://www.romanistik.de/aktuelles/newsartikel/article/)*

*cfp-coloquio-internacional-la-
dimension-transnacional-del-
ensayo-hispanico/*

DICIEMBRE 2013

Del 12 al 13 de diciembre de 2013
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN
DEMOCRACIAS MULTILINGÜES: ¿ES
EVITABLE EL CONFLICTO?

*Universidad Pablo de Olavide
Sevilla – España
[http://www.politicasinguisticas.
com/](http://www.politicasinguisticas.com/)*



CONTENIDOS
DE
MIRÍADA HISPÁNICA

La estructura de *Miríada Hispánica* está concebida en torno a tres ejes principales:

1. Sección monográfica de artículos relacionados con un tema específico. En cada edición se elegirá a un «Editor invitado» o se realizará un «call for papers» animando a estudiantes de posgrado, profesores y especialistas a contribuir con sus ensayos.
2. Sección de artículos varios organizada en tres líneas académicas distintas:
 - a) literatura y cine.
 - b) lingüística y didáctica de la lengua.
 - c) historia, cultura, y arte.
3. Reseñas críticas de libros de reciente publicación.

Los artículos, ensayos o reseñas que se remitan para la consideración de su publicación deberán estar relacionados con los siguientes campos generales:

- Literatura española y latinoamericana (autores, géneros, épocas, estilos.)
- Teoría y crítica literaria.
- Lingüística en cualquiera de sus vertientes (semántica, gramática, pragmática, etc.).
- Didáctica de la lengua, la literatura y la cultura hispánica.
- Enseñanza del español a través de las nuevas tecnologías.
- Estudios feministas, sociales, culturales y artísticos relacionados con las humanidades.
- Podrán proponerse otros campos, aparte de los indicados, si se entiende que pueden tener relación con la línea general de la revista.
- Reseñas de obras de reciente publicación así como de eventos (congresos, recitales o exposiciones) relacionados con el hispanismo.

EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Los trabajos serán remitidos a dos evaluadores anónimos propuestos por los miembros del comité editorial y/o el comité científico de *Miríada Hispánica*. Es requisito imprescindible para la publicación de los trabajos la obtención de dos evaluaciones positivas. La evaluación se efectuará en relación a los siguientes criterios:

- Originalidad e interés en cuanto a tema, método, datos, resultados, etc.
- Pertinencia en relación con las investigaciones actuales en el área.
- Revisión de trabajos de otros autores sobre el mismo asunto.
- Rigor en la argumentación y en el análisis.

- Precisión en el uso de conceptos y métodos.
- Discusión de implicaciones y aspectos teóricos del tema estudiado.
- Utilización de bibliografía actualizada.
- Corrección lingüística, organización y presentación formal del texto.
- Claridad, elegancia y concisión expositivas.
- Adecuación a la temática propia de *mb*.

La evaluación se realizará respetando el anonimato, tanto de los autores como de los evaluadores; posteriormente, en el plazo de tres meses desde la recepción del artículo, los autores recibirán los correspondientes informes (véase *infra*) sobre sus trabajos, junto con la decisión editorial sobre la valoración que se haga de los mismos.

Para cualquier consulta, pueden ponerse en contacto con:

miriada.hipanica@uvavalencia.org

Agustín Reyes-Torres

reyes.torres@uvavalencia.org

www.miriadahispanica.com

Enrique Pélaez

enrique.pelaez@uvavalencia.org

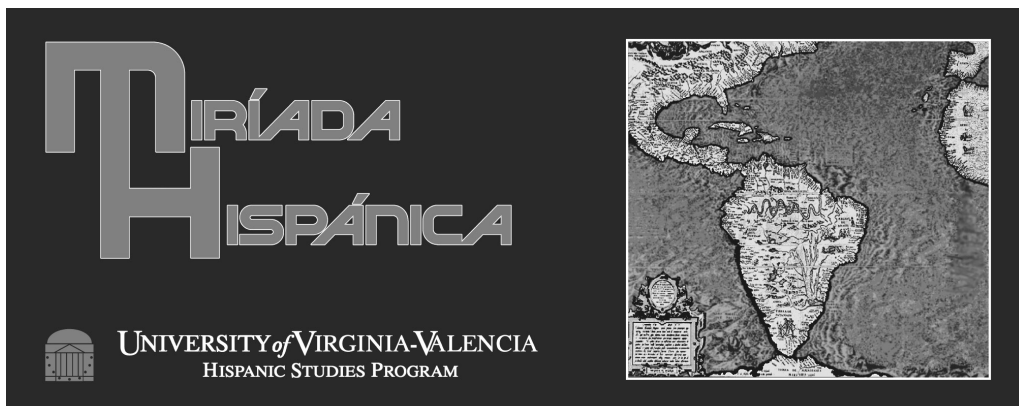
www.miriadahispanica.com

University of Virginia-Hispanic Studies Program

Calle Ramón Gordillo, 4

46010 Valencia (España)

Telf: (34) 96 369 4977 Fax: (34) 96 369 1341



EVALUACIÓN DE LAS CONTRIBUCIONES

La evaluación experta y anónima de los artículos recibidos es indispensable para que *MIRÍADA HISPÁNICA* se consolide como una revista académica de referencia en el ámbito del hispanismo. Por esta razón, agradecemos tu labor crítica y el apoyo que nos prestas como evaluador.

- Escribe por favor una evaluación que pueda ser compartida (de manera anónima) con el autor del artículo.
- Indica las razones para tu recomendación.

TÍTULO DEL ARTÍCULO:

1. *Evaluación general*

Con el objeto de ayudarnos a tomar una decisión sobre el artículo recibido, por favor realiza una evaluación acorde a los siguientes criterios y usando una escala del 1 (malo) a 5 (excelente). Por favor, rellena esta tabla:

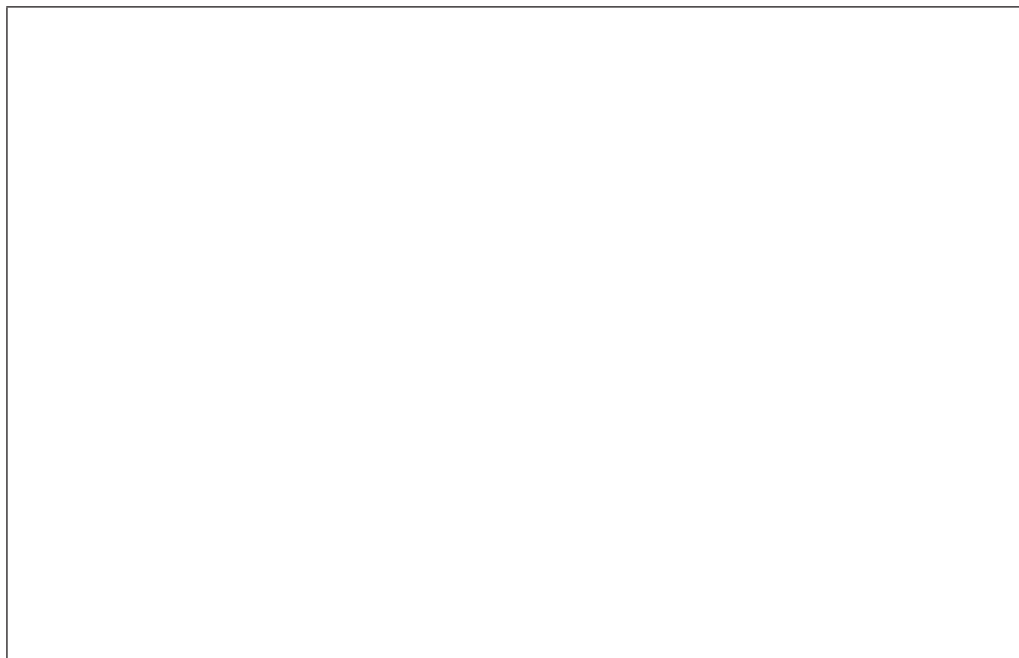
CRITERIO	1	2	3	4	5
Originalidad e interés del contenido tratado					
Claridad y adecuación del título y el abstract con el artículo.					
Objetivo del artículo					
Base crítica y metodológica de la investigación					
Solidez de la argumentación y las conclusiones alcanzadas					
Estilo y uso del lenguaje.					
Relevancia de la bibliografía					

2. Recomendación

☐ Publicar ☐ Rechazar ☐ Aceptar, sujeto a revisión y cambios

** Por favor indica los comentarios oportunos para que el autor pueda realizar cambios efectivos en su artículo.

Razones para tu recomendación / Sugerencias / Comentarios para el autor:



Tu evaluación deberá ser enviada por correo electrónico a miriada.hispanica@uvavalencia.org en el plazo máximo de un mes.



NORMAS DE ESTILO Y PUBLICACIÓN

NORMAS DE ESTILO

NORMAS GENERALES

- * *Miríada Hispánica* acepta contribuciones en castellano y en inglés que sean originales, que no hayan sido publicadas previamente o estén siendo consideradas en otra revista para su publicación.
- * Los artículos serán sometidos a revisión por pares de forma anónima.
- * Se entregará el texto definitivo en formato electrónico a la dirección miriada.hispanica@uvavalencia.org antes de la fecha establecida.
- * Publicación: El comité científico publicará los artículos seleccionados en la revista siempre que éstos tengan el nivel de calidad requerido, se adecúen a las normas de estilo, las referencias bibliográficas y sean entregados dentro de los plazos establecidos.
- * El artículo deberá presentarse junto con un resumen de entre 80 a 100 palabras y cinco palabras clave tanto en inglés como en español.
- * Los documentos deberán consignar los datos del autor, la institución a la que pertenece y la dirección de correo electrónico. Estos datos deberán ir tras el título del artículo.
- * Derechos de autor. Los derechos de cada autor recaerán sobre su artículo. Hispanic Studies Program tendrá los derechos de la obra colectiva. Para proteger a los autores, el comité editorial registrará la revista con un Depósito Legal.
- * El hecho de mandar un artículo implica que los autores acatarán las decisiones tomadas tanto por el comité científico como por el comité editorial.
- * Ambos comités tendrán el poder de enmendar las normas que aquí se establecen.

FORMATO DEL ARTÍCULO

- * Extensión: Incluyendo gráficos, notas, tablas, imágenes y bibliografía la extensión de los artículos será de un mínimo de 10 y un máximo de 20 páginas – Utilización de imágenes y datos en los artículos. Toda la información utilizada para la elaboración del artículo debe estar libre de derechos de autor, el autor de cada artículo se hará responsable de las diligencias que pudieran recibir al respecto.

- * Procesador de textos: Microsoft Word para Windows (*.doc). El nombre del archivo ha de ser «APELLIDO_APELLIDO_Nombredelautor.doc»
- * Formato del documento: DIN-A4.
- * Márgenes:- Superior, inferior, izquierdo y derecho: 3 cm.
- * Fuente: Times New Roman. Para el cuerpo del texto el tamaño será de 12 puntos, en cambio para las notas a pie de página, citas fuera del cuerpo del texto y los ejemplos será 11 puntos.
- * Interlineado: 1'5 líneas. Separación entre párrafos. No hay que dejar línea en blanco entre párrafos. Tampoco sangría en los párrafos. Deberán dejar un espaciado de seis puntos en el párrafo anterior.
- * Alineación: Justificada.
- * Negrita, cursiva y subrayado. Para destacar palabras utilizaremos la cursiva, si necesitáramos dos formatos diferentes para destacar, entonces negrita, pero nunca subrayado.
- * Paginación: No aparecerá en ningún lugar la paginación (esto se dejará para cuando se maquete el total de artículos).
- * Imágenes, gráficos y tablas: Estarán incluidos en el artículo y también se presentarán en soporte informático en formato *.JPG, *.TIFF o *.EPS (han de tener buena resolución y estar libres de derechos de autor).
- * Título del artículo: Debe ir centrado al comienzo de página (en la primera línea), en mayúsculas, negrita, sin punto final. A continuación, se deja una línea en blanco entre el título de la comunicación y el nombre del autor.
- * Nombre del autor: Debajo del título de la comunicación, alineación derecha. En la línea siguiente, y también a la derecha, se indica la Universidad o Centro de procedencia. En el caso de ser dos personas dejaremos un espacio entre los datos de cada persona.
- * Dedicatoria del artículo: El artículo NO podrá ser dedicado.
- * División en apartados: Los distintos apartados y subapartados se tienen que numerar, comenzando siempre por el número 1. La excepción la representa la bibliografía, que aparecerá sin numerar.
 - 1. En negrita y sin sangrar, minúsculas. La frase no acaba en punto final.
 - 1.1 En negrita y sin sangrar, minúsculas. No acaba en punto final (no se deja línea en blanco anterior si va justamente después de la línea del 1.).

No se dejará una línea entre el subtítulo y el texto siguiente.

Ejemplo:

- 1. Introducción
- 1.1 Objetivos principales
- 1.2 Fundamentación pedagógica

CITAS TEXTUALES

- * Citación en el pie de página de la bibliografía. No se debe citar a pie de página, sino que se hace una referencia a la bibliografía final. Tampoco se utilizarán los términos: sic., vid., véase...
- * De tres o menos líneas: entre comillas (« ») e insertadas en el texto; el tamaño de la fuente sigue siendo 12.
- * De cuatro o más líneas: sangradas a la izquierda 1'25 cm (una tabulación) tamaño de la fuente 11. No hay que sangrar en inicio de párrafo. Hay que dejar una línea en blanco entre el texto y la cita, o entre la cita y la siguiente línea. Si no se indicara la autoría antes de la cita aparte, se podría, igualmente, poner entre paréntesis al final de la misma:
...en trance de recomponerse anagramáticamente. (R. Rodríguez Ferrándiz 1998: 245) (Para más información al respecto consultar las normas de publicación de la revista).

CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y LINGÜÍSTICA

Recomendamos que visiten el Diccionario panhispánico de dudas, el Diccionario de la Real Academia Española y el apartado «Consultas lingüísticas» de la RAE, así como también «El Museo de los horrores» del Instituto Cervantes.

BIBLIOGRAFÍA

SOLO se citará la bibliografía que ha aparecido durante el artículo, y no toda la que se conoce con respecto al tema. El apartado se llamará Bibliografía. Irá en negrita, sin punto final y sin numerar. Después una línea en blanco. Se seguirán las normas marcadas por MLA.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Las contribuciones deberán respetar las normas de MLA (www.mla.org) Modern Language Association of America.

NORMAS PARA CORREGIR MANUSCRITOS

En líneas generales la revista intenta reducir al máximo las notas al pie de página, incluyéndolas dentro del texto y evitando así repeticiones de información. Los datos bibliográficos de los libros sólo deben ir desarrollados en la bibliografía que se encuentra al final de cada artículo. Se recomienda la concisión y brevedad en las citas intratextuales, y la información completa y precisa, sin escatimar dentro de la bibliografía datos que puedan servir al lector.

A. BIBLIOGRAFÍA AL FINAL DE LOS TEXTOS

Cada artículo debe ir acompañado por una bibliografía donde aparezcan todas las obras mencionadas y utilizadas por el autor. Debe estar organizada alfabéticamente por apellidos.

1) *Libros*

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente:
apellido del autor, nombre.

Título del libro (cursivas). Lugar de publicación: Editorial, año:

Frye, Northrop. *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton University Press, 1957.

Si el libro tiene un encargado de edición o un coordinador, debe incluirse después del título del libro:

Colón, Cristóbal. *Textos y documentos completos*, ed. Consuelo Varela. Madrid: Alianza Universidad, 1984.

Si se tiene el año de la primera edición del libro y se considera pertinente colocarlo, éste deberá ir después del título:

Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Comunicación, cultura y hegemonía. 1987. México: Ediciones G. Gili, 1991.

Si el libro tiene 2 autores:

Magaña Esquivel, A. y Lamb, R. *Breve historia del teatro colombiano*. ...

3 autores:

Borges, Jorge Luis, Silvina Ocampo y Adolfo Bioy Casares. *Antología de la literatura fantástica*. ...

Más de 3 autores:

Müller Bergh, Klaus y otros. *Asedios a Carpentier*. ...

2) Artículos de revistas

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente:

Apellido del autor, nombre.

«Título del artículo» (entre comillas), *Nombre de la revista* (cursivas) volumen/número (año de publicación): páginas:

Adorno, Rolena. «El sujeto colonial y la construcción de la alteridad», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 28 (1988): 55-68.

Concha, Jaime. «La literatura colonial hispano-americana: Problemas e hipótesis», *Neohelicón* 4/1-2 (1976): 31-50.

3) Capítulos de libros

Debe citarse el título del artículo entre comillas, antecediendo al título del libro donde se encuentra.

Citar utilizando el apellido del autor del artículo al que se hace referencia:

Apellido del autor, nombre. «Título del artículo» (entre comillas). *Nombre del libro* (cursivas), ed. Nombre del editor. Lugar de publicación: Editorial, año. Páginas:

Goic, Cedomil. «La novela hispanoamericana colonial». *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época Colonial, ed. Luis Iñigo-Madrigal. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 369-406.

Si se utilizan varios artículos de un mismo libro se deben incluir todos los datos bibliográficos en cada una de las referencias, y también incluir una referencia bibliográfica al libro completo, en la que aparezcan los editores o recopiladores al principio de la cita. Esto facilita al lector encontrar con rapidez y claridad el lugar donde se encuentran editados los artículos y el libro:

Franco, Jean. «La cultura hispanoamericana en la época colonial». *Historia de la Literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Iñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 35-56.

Mignolo, Walter. «Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista». *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Iñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 57-116.

Roggiano, Alfredo. «Bernardo de Balbuena». *Historia de la hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Iñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 215-224.

Iñigo Madrigal, Luis, editor. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.

NOTA: Cuando se cita en la bibliografía un autor que incluye un artículo o una preposición dentro del nombre, debe colocarse dentro de la bibliografía atendiendo a la primera letra del apellido y no a la preposición o artículo que lo antecede:

Cruz, Sor Juana Inés de la
Certeau, Michael de

4) Periódicos

El orden en que deben aparecer los datos es el siguiente: apellido del autor, nombre. «Título del artículo». *Nombre del periódico* (cursivas). Fecha (día, mes, año): sección, página:

Cabrujas, José Ignacio. «Con real y medio». Nacional. 16 nov. 1990: C-7.

Algunos periódicos contienen diferente información en sus distintas ediciones. En este caso es importante especificar la edición después de la fecha y precedido por una coma:

Collins, Glen. «Single-Father Survey Finds Adjustment a Problem». *New York Times*. 21 Nov. 1983, late ed.: B-17.

B. CITAS INTRATEXTUALES

Las citas o referencias intratextuales deben marcarse entre paréntesis dentro del texto de la siguiente manera:

- 1) La información intratextual sólo requiere el apellido del autor y el número de la página. No se separan por ningún signo. Cuando son páginas no continuas, se separan con comas. No se utilizan las abreviaciones 'p.', 'pp.', 'pág.' o 'págs.':(Rorty 38) o (Heidegger 25, 42).
- 2) Cuando existen varias obras del mismo autor se le añade a la cita intratextual el año que corresponde en la bibliografía. El apellido del autor, el año de la edición y el número de la página no se separan por ningún signo:(Ricoeur 1969 33).
- 3) Cuando varias obras del mismo autor corresponden al mismo año, entonces se coloca una letra –en orden alfabético– al lado del año. Esta misma referencia debe mantenerse en la bibliografía al final del texto.

Ejemplo:

[En la Bibliografía]:

Davidson, D. (1997a) «Indeterminism and Antirealism». En: *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Claredon Press, 2001. 69-84.

Davidson, D. (1997b) «The Emergence of Thought». En: *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Claredon Press, 2001. 123-134.

[En el texto]:

(Davidson 1997a 85) o (Davidson 1997b 42).

4) La abreviación 'cf.', usualmente empleada cuando la referencia no es textual, es opcional.

(cf. Rodríguez 54)

5) Cuando la referencia bibliográfica no remite a un conjunto de páginas del texto, sino a toda la obra, se introduce sólo el apellido del autor y el año correspondiente.

(Lèvinas 1980)

5.1) Además, si el apellido del autor en cuestión se menciona explícitamente en la oración en la que aparece la referencia, sólo se escribe el año correspondiente, así:

Kripke (1972) esgrime una serie de argumentos en contra de la teoría descriptivista de la referencia de los nombres propios.

6) Cuando está claro el nombre del autor, puede incluirse únicamente el número de página (y si es necesario se incluye el año de la edición, si existen más obras del mismo autor; ver numeral 2).

7) Para enfatizar un subrayado, o cursivas resaltadas por el autor del artículo, debe escribirse dentro del paréntesis y después del número de la página: «énfasis mío»:

(Rama 1990 31, énfasis mío)

8) Cuando en el mismo párrafo se cita la misma obra y la misma página, entonces se coloca «Ibid.», entre paréntesis, en cursiva y sin tilde: (Ibid.).

9) Cuando en el mismo párrafo se cita la misma obra pero diferente página, entonces se coloca «Id.» en cursiva y el número de la página: (Id. 48).

10) Esto se aplica a todos los casos, con excepción de los textos clásicos. En éstos se utiliza la convención canónica relativa a la obra a la que se hace referencia.

Por ejemplo:

Según señala Kant, «la unidad en la multiplicidad, criterio de la belleza pura, define las formas bellas» (KU 267, 291), y describe aquella relación en la que el objeto se muestra al sujeto en su apertura más originaria.

Aristóteles despliega algunos argumentos para demostrar «que hay un principio y que las causas de los seres no son infinitas» (Met. 994a1-2).

C. CITAS TEXTUALES

- 1) Las citas textuales de más de cuatro renglones deben realizarse en un párrafo aparte, sangrado a la izquierda.

Ejemplo:

Cabe señalar lo que, en su estudio sobre el mito de Antígona, nos dice George Steiner, refiriéndose precisamente a la interpretación que ofrece Hegel de esa figura trágica en la Fenomenología del Espíritu:

Todo el discurso de Hegel representa una negativa a prestarle un carácter fijo, una definición formal. Esta negativa es esencial a su método y hace engañosos los conceptos de «sistema» y de «totalidad» que habitualmente se atribuyen al hegelianismo. En Hegel la reflexión y la expresión se mueven constantemente en tres niveles: el metafísico, el lógico y el psicológico, el último de / los cuales abarca a los otros dos en la medida en que trata de hacer explícitos los procesos de conciencia que generan y estructuran operaciones metafísicas y lógicas (35-36).

- 2) Cuando la cita es de menos de cuatro renglones puede incluirse dentro del texto, marcándola con comillas:

Por un lado la rechaza al ver su vanidad, y por otro se deslumbra: «Era tal la impresión que Aureliana me había causado, que no podía apartar mi vista de su precioso rostro» (Acosta de Samper 1990 383).

- 3) Si existen comillas dentro del texto que se cita, las comillas generales de la cita deben ser dobles y las que están dentro de la cita deben cambiarse a simples:

Como lo señala Antonio González: «El núcleo social de la familia, a su vez, funciona como el modelo ‘natural’ de la comunidad nacional, con los mismos ideales de unión, y con las mismas jerarquías».

D. ALGUNAS NORMAS ESTILÍSTICAS

1) Las palabras extranjeras van en letra cursiva:

Fiestas, celebraciones, performances o representaciones artísticas...

2) Se utilizan corchetes [...] para intervenciones u omisiones.

«...para ellos [los italianos] fue siempre así», sostiene Pedro.

«Las letras equivocadas [...] se tachan con un signo o llamada que se repite al margen.

3) No deben tener notas al pie de página, ni los títulos, ni los epígrafes.

4) Las comillas siempre preceden a otra puntuación (la coma, el punto, Habla de la existencia de «montones de notas sobre una novela».

5) En inglés y en portugués las palabras de los títulos llevan mayúscula As I Lay Dying - O Crime do Padre Amaro.

En español solamente la primera palabra y los nombres propios:

Maldición eterna a quien lea estas páginas. Los terribles amores de Agl

En francés sólo las dos primeras palabras importantes del título:

Les Femmes savantes. - Les Liaisons dangereuses

6) Se debe utilizar la mayúscula cuando se nombra un período o una corriente:

Romanticismo, Modernismo, la Colonia, la Conquista, Edad Media.

No así cuando se utiliza la palabra como adjetivo o nombre de lugar:

«La poesía modernista de Darío». «Había estado en la India antes, y se resolvió volver a vivir en la colonia». «Los tapices medievales».

7) Utilícese «pos» en lugar de «post» en palabras compuestas:

Posmoderno - Pos-feminista

8) Palabras compuestas muy utilizadas, deben escribirse sin guión:

Sociopolítico - Sociohistórico

9) Los números deben ser escritos en letras, dentro del texto:

uno, dos, tres.

10) Las letras mayúsculas deben estar acentuadas.

AMÉRICA - Álbum - LA NACIÓN.

11) Se recomienda no usar abreviaturas y siglas en el cuerpo del texto. Si tuvieran que usarse (para uniformar criterios) nombramos algunas abreviaturas reconocidas y usadas por la revista:

Ant. (Antología) - Col. (Colección) - Comp. (Compilador) - Ed. (Editorial) - ed. (1ra ed.; 2da ed.) - ed. (editor) - O. C. (Obras Completas) - seud. (Seudónimo).

30 Años de
Excelencia
Académica



El Programa de Hispanic Studies de la Universidad de Virginia (UVA-HSP), fundado en 1983, proporciona una **experiencia educativa de alta calidad en Valencia**, una ciudad vanguardista ubicada en la costa del Mediterráneo.

Su departamento académico, en concordancia con el rigor y las expectativas del Departamento de Español en Charlottesville, ofrece las siguientes clases:

Accelerated Elementary Spanish	Translation from Spanish to English
Advanced Intermediate Spanish/Medical	Hispanic Sociolinguistics
Intermediate Spanish-Adv.Int.Sp. Phonetics	Don Quijote
Grammar Review	Modern Spanish Literature
Composition	Literature & Cinema
Cultural Conversations	Hispanic Women Writers
Business Spanish	Spanish Culture & Civilization
Spanish for Medical Professionals	Islamic Iberia
Introduction to Hispanic Linguistics	Spanish Mass Media
Texts and Interpretation	Spanish 20thC History
Survey of Spanish Literature I (Middle Ages-1700)	Introduction to Spanish Art
Survey of Spanish Literature II (1700-present)	Modern Spanish Art
Survey of Latin American Literature II (1900-present)	Latin American Culture & Civilization
Advanced Conversation/Cinema	Spanish Economy
	Independent Study
	Comparative Health Care Systems

Además, UVA-HSP ofrece una serie de **talleres** gratuitos (revista, fútbol, teatro, cine español, cortos cinematográficos) y la oportunidad de participar en el programa de **Service Learning** con diversas instituciones valencianas: arte fallero aplicado, derecho, docencia, logopedia, medicina, servicios sociales, traducción, turismo, etc.

A lo largo de casi 30 años de historia, más de 10.000 estudiantes procedentes de más de 200 universidades norteamericanas han pasado por sus aulas.

Para más información visita www.uvavalencia.org o www.virginia.edu/span-ital-port/valencia