

Guerrero Ruiz, Pedro (2008), *Metodología de investigación en Educación Literaria (El modelo Ekfrástico)*. Murcia, Librero- Editor Diego Marín.

Esta obra estructurada en nueve capítulos precedidos de una *Introducción General*, donde el autor recorre brevemente los antecedentes de la investigación en Educación Literaria, nos ha sorprendido gratamente por dos razones: por fundamentarse en el conocimiento teórico más relevante hasta nuestros días y por ser capaz de plantear algo innovador en la práctica educativa, desde la óptica literaria, vinculada a otros códigos artísticos y experimentando con lectores pertenecientes a diferentes niveles educativos.

Estamos ante una investigación-acción basada en el concepto de *ekfrasis* como «descripción literaria de una obra de arte» y en el principio *ekfrástico* como «el que conduce a la representación verbal de la expresión visual».

Su propuesta investigativa inicial va dirigida a estudiantes de magisterio, bachillerato, secundaria, primaria e infantil; cuenta para plantearla con la participación del profesorado colaborador a quien hace partícipe de la investigación.

Destaca Pedro Guerrero la simbiosis intertextual como un elemento relevante y al mismo tiempo, aporta técnicas de gran utilidad para trabajar otras disciplinas; como señala el propio autor «mediante metodologías que indican que el intertexto lector es la clave de la formación literaria y, por tanto, de la interpretación».

Nos va indicando todos los pasos a seguir en cualquier investigación sobre educación literaria, partiendo de la *definición del problema*, los *objetivos* que se proponen y la *formulación* de hipótesis. Recomendamos sustentar toda investigación didáctica en los conocimientos que ofrece la teoría literaria actual, que reivindica el análisis del texto literario basado en el propio texto. En su recorrido por las teorías de crítica literaria resalta el valor del comparatismo, sin olvidar las otras teorías que han influido en la investigación como la marxista, feminista, psicoanalista, pragmático-comunicativa, semiótica, hermenéutica etc. para llegar a la denominada «crisis de la teoría», que ha provocado una «retórica de la crisis».



Todo ello, señala el autor, ha conducido a pensar últimamente en que la teoría de la Didáctica de la Lengua y la Literatura depende del cambio de interpretaciones de las competencias del alumnado, deteniéndose en la competencia lectora para lo que se apoya en la obra de Mendoza Fillola *Lecturas de Museo*.

A partir del capítulo VI nos introduce de pleno en la parte procedimental de la investigación llevada a cabo en la Facultad de Educación y en Colegios Públicos de Murcia y provincia. Las posibilidades de relación de la literatura con la pintura, la música, la danza, etc son infinitas, lo que demuestra Pedro Guerrero en este libro, al que habrá que acudir cada vez que se vaya a iniciar una investigación en Didáctica de la Literatura.

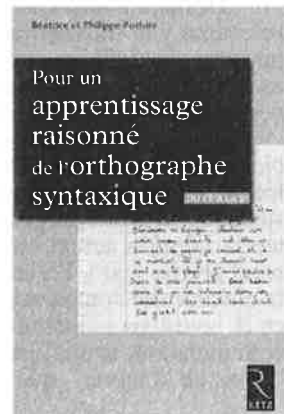
Por último y después de añadir una bibliografía que conoce perfectamente, en el capítulo IX Anexos, da unas pautas para los seminarios con profesores y presenta una serie de propuestas didácticas en que relaciona temas literarios con pinturas esculturas, etc., todo lo cual aconsejo que se tenga en cuenta en cuenta de ahora en adelante. A todos nos va a servir para enriquecernos y enriquecer a nuestros estudiantes en cultura y humanidades, de que tan necesitada está la sociedad actual.

Enhorabuena, pues, a su autor por la publicación de este libro que tanto tiempo de trabajo le habrá costado y al editor Diego Marín por la sensibilidad que demuestra, dándolo a conocer.

Pascuala Morote Magán.
Universitat de València
Grupo ELCiS

Béatrice et Philippe Pothier (2008) *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique. Du CP à la 5^e*, Retz, Paris, 192 páginas.

El reto de la competencia ortográfica de los aprendices franceses suscita actualmente un debate tan acalorado como el que se ha desarrollado a lo largo de toda la historia de la escuela. Los autores de esta obra ponen en nuestras manos un estudio sobre los usos ortográficos de los niños y niñas franceses que supone un retrato magnífico de la situación actual, contrastado además por un estudio similar elaborado en 1992. Más allá de la búsqueda de culpables o de un espíritu crítico, lo que se pretende es mostrar las lagunas existentes y proponer vías de solución.



Para el investigador no relacionado con la docencia de la lengua francesa como lengua materna, lo más destacable del estudio es el dispositivo de investigación que los autores ponen en funcionamiento, el cual complementa de manera envidiable el estudio cuantitativo y estadístico de los datos con un análisis cualitativo pormenorizado de cada una de las categorías que se pretenden describir. Así, las cifras nos dan una visión de conjunto de la situación, pero las explicaciones y las interpretaciones de cada una de las actividades hace emerger una propuesta de jerarquización de la enseñanza de la ortografía sintáctica acorde con el progresivo grado de maduración del alumnado en la escuela primaria y los primeros años de *collège*.

La obra se abre con una breve exposición teórica en la que se muestra como los estudiantes están sometidos año tras año a las mismas rutinas ortográficas, casi sin variación ni secuenciación en los manuales. A continuación expone la diferencia entre **ortografía léxica** y **ortografía sintáctica**.

Para conseguir un buen nivel de ortografía léxica, el alumnado tiene que adquirir tres competencias: una buena maestría de la lengua oral, la competencia de aislar sonidos en la cadena fónica y, finalmente, la capacidad social de ratificar la inadecuación gráfico-fonética que caracteriza a la lengua francesa. La didáctica de este nivel ortográfico implica dos caminos complementarios: la creación de automatismos y la capacidad de los aprendices de razonar y preguntarse sobre lo que están escribiendo. Subrayan que la reflexión ortográfica es importante ya desde el primer borrador de un escrito.

La ortografía sintáctica atiende a las relaciones entre palabras por lo que implica un nivel de abstracción mucho más elevado. Es justamente este tipo de ortografía la que da cuenta del hecho que la escritura no es una simple traducción de la lengua oral, sino que es una comunicación privilegiada que procura evitar la ambigüedad de la interacción oral. La dificultad de comprender todas estas relaciones reclama una jerarquización de los contenidos que aparece de manera muy difusa en las orientaciones generales del currículo.

Rápidamente se entra en la relación de competencias estudiadas, que surgen de tres fuentes: de los usos habituales de la lengua francesa, de los textos oficiales de evaluación y de los libros de gramática. Este estudio previo se concreta en la definición de quince categorías, entre las que citamos, a modo de ejemplo, la escritura de palabras-útil, es decir, vacías de significado propio; el presente de indicativo, los plurales en -s, las concordancias de género...

La muestra del estudio está formada por 10 textos de más de 3.000 estudiantes, a los cuales se les dictaban unas oraciones previamente preparadas. Son en total más de 400.000 grafías estudiadas relativas a siete cursos educativos. Todos los alumnos realizaron la misma prueba a finales del curso 2006-2007.

El capítulo cuatro está consagrado a la exposición de los resultados cuantitativos, formada por unas aclaradoras gráficas completadas con

escuetos comentarios. Recogemos una serie de observaciones realmente significativas:

- En las gráficas se observa como hay un progreso paulatino de todas las categorías a lo largo de los cursos, aunque sorprende que el avance en los primeros años de *collège*, cuando los alumnos ya han salido de la escuela, se hace mucho más lento, seguramente porque ya se tratan otras competencias y se entiende que el alumno ya debe aprender por su cuenta la ortografía.
- La comparación entre los datos de 1992 y 2007 (recordemos que se trata de la misma prueba) muestra un hundimiento significativo en todas las categorías de entre uno y dos puntos sobre diez en la media del alumnado. Si en 1992 los alumnos salían de la escuela con una competencia consolidada en 10 de las 15 categorías, en 2007 sólo eran 4 categorías y ni en el segundo año de *collège* se llegaba al nivel de 1.992.
- La comparación curso por curso muestra que es en los últimos años de escuela donde se produce el hundimiento de progreso más significativo. Los autores imputan parte de esa pérdida a la reducción de tiempo lectivo dedicado a la ortografía.
- El análisis competencia por competencia muestra como los resultados se han polarizado. Cada vez hay menos alumnos excelentes y más de perfil bajo.
- Finalmente, el análisis por sexos muestra claramente como gran parte del retroceso se debe a los varones, pues en la mayoría de competencias, las chicas casi mantienen el nivel de 1992. Esa caída de los chicos aparece justamente en los últimos cursos de primaria.

Una vez expuesta esta imagen nada alentadora, los autores entran en el análisis cualitativo competencia por competencia, grafía por grafía. Este análisis les permite dibujar perfectamente la situación de cada competencia y de cada norma ortográfica curso por curso y relacionarla con el nivel de maduración del alumnado. En consecuencia, se fundamenta de una manera muy sólida la hipótesis inicial de los autores según la cual hay que jerarquizar de una manera mucho más precisa los aprendizajes ortográficos a lo largo de ocho años, de manera que el alumnado pueda ir consolidando lo que ha ido aprendiendo. Esta manera de enfocar el aprendizaje por etapas se plasma en dos documentos de gran calado: unas tablas donde se recapitula el momento de inicio y de consolidación de cada competencia y de sus subcompetencias, y una propuesta de programación curso por curso.

El libro concluye con la confesión de un corrector externo del bachillerato que justifica los errores de muchos de los alumnos que llegan a la universidad: "Nous avons des directrices pour fermer les yeux sur les fautes d'orthographe, sinon la moyenne nationale de réussite baisserait trop". Creemos que investigaciones como de la que acabamos de dar cuenta resultan paradigmáticas para la didáctica de lengua y literatura pues reúnen los principales requisitos que esta ciencia debiera siempre

plantarse: una recogida de datos amplia, significativa y rigurosa; una metodología flexible a las aportaciones cuantitativas y cualitativas; y unas conclusiones sólidas pensadas claramente para ser retornadas a la realidad de las aulas y ofrecer vías de mejora factibles y asumibles tanto por el profesorado como por el sistema.

Joan Marc Ramos Sabaté
IES Cristòfol Ferrer

Rodríguez Gonzalo, Carmen (Ed.) (2008), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia, Perifèric Edicions.

El texto es exactamente lo que se promete en el título: una serie de propuestas didácticas para el aula que tienen en común el desarrollo de la lengua a partir de los proyectos de trabajo. Y, a través de estos, consigue que desaparezca esa sensación de que la investigación didáctica va por un lado y los profesores por otro. Es decir, los profesores leen artículos y piensan que los teóricos de la enseñanza tienen razón, pero luego, en clase, siguen el libro de texto porque les parece que las propuestas de los investigadores son difíciles de llevar al aula. Este libro muestra que no, que investigación didáctica y trabajo en el aula pueden darse la mano.



La obra es fruto de la colaboración de diversos profesores que han participado activamente y desde hace años en el proceso de implantación de la LOGSE en la Comunidad Valenciana. Y en la línea didáctica que desde el libro se defiende confluyen, por un lado, la propuesta de Anna Camps y sus secuencias didácticas para aprender a escribir, que integra proyectos de lengua; y, por otro, el trabajo con los tipos de texto en géneros discursivos de diferentes ámbitos (Bronckart y Dolz). Todo ello integrando las aportaciones de la Escuela Nueva y las investigaciones de Vigotsky sobre el aprendizaje.

Así, desde el primer capítulo (“La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo”, Carmen Rodríguez Gonzalo) se establece claramente que hay dos tipos de unidades didácticas: uno, el que considera que los distintos saberes lingüísticos poseen una organización interna que permite desarrollarlos en capítulos independientes (gramática, léxico, literatura...). Y un segundo tipo, que es el que aquí se muestra, propone procesos de trabajo que rela-

cionan los distintos saberes lingüísticos, integrados de manera que el producto final, un texto, sea el resultado del esfuerzo del alumno, que habrá contado con las ayudas necesarias. Así, el elemento que estructura todos los saberes será el texto final, que es el que proporciona sentido a todo aquello que el alumno deberá aprender a lo largo de la unidad.

Las propuestas de trabajo que siguen a este capítulo inicial pertenecen todas ellas al ámbito de la Secundaria y son perfectamente adaptables a Primaria o Bachillerato, pues los textos finales que se proponen (una reseña, un artículo de opinión, una autobiografía...) son asimilables para alumnos de otros niveles. Todas ellas toman como eje vertebrador el género textual, que es el molde que organiza el texto, y siempre atentos a insertarlos en situaciones comunicativas que sean reconocibles para el alumnado. Encontramos, pues, desde una reseña literaria hasta un artículo de opinión, pasando por una autobiografía, un informe académico, una memoria, una lectura dramatizada y dos capítulos dedicados a la escritura digital.

Los diferentes capítulos, a excepción del octavo, están estructurados siguiendo las tres fases señaladas por A. Camps para los proyectos: preparación, realización y evaluación, con la intención de proporcionar al profesorado unas pautas claras que permitan llevar estas propuestas al aula.

En el capítulo II (“Expresar la opinión: redacción de columnas de prensa”, Carmen Rodríguez Gonzalo), se propone al alumnado de la ESO la redacción de una columna de opinión a partir de la reflexión que el término “clásico” tiene para ellos. La claridad a la hora de justificar y presentar la experiencia hace que se pierda el miedo a abordar en clase un género textual que, en general, se piensa que sólo puede trabajarse en niveles superiores (Bachillerato y Universidad).

El capítulo III (“Las reseñas de lectura”, Aguas Vivas Catalá, Matilde Cuenca y José Ignacio Madalena), centrado en la escritura de una reseña literaria, que, posteriormente, aparecerá publicada en una página web, resulta especialmente interesante como proyecto de iniciación a la educación literaria, pues su objetivo es conseguir que el alumno mejore la comprensión de la lectura y reflexione sobre ello.

El siguiente proyecto de trabajo, la elaboración de un informe académico, (capítulo IV, “Aprender a leer a través de las áreas del currículo. El Ámbito Lingüístico y Social”, José Ignacio Madalena), al estar pensado para Diversificación Curricular, aporta un enfoque globalizador que integra las áreas de Geografía, Historia, Ciencias Sociales y Lengua, si bien esta última con un carácter más bien instrumental. El artículo es, también, una reflexión sobre el tipo de actividades que deben plantearse en Diversificación Curricular, aunque se apuntan muestras y ejemplos de la organización y del tipo de tareas que se proponen.

En “La adaptación de textos dramáticos. Una experiencia en Secundaria” (Pilar García Vidal, capítulo V) se presta atención a la lengua oral a través de la propuesta de una lectura dramatizada de un texto teatral que se cerrará con la adaptación del texto y su posterior representación. En este punto, cabría señalar que éste es el único capítulo que trabaja parcialmente un género textual oral y que, quizá, se echa de menos alguna propuesta de trabajo más en torno a este tema. No obstante, en justi-

cia, debe decirse también que el interés de los autores se centra en intentar responder a la pregunta con la que se inicia la introducción: “¿Es necesario enseñar a leer y escribir en clase de Lengua?” Así pues, probablemente, habrá que esperar a otro volumen en el que se responda a la necesidad (o no) de enseñar a escuchar y hablar en la clase de Lengua.

El capítulo VI (“¿Quiénes somos? La autobiografía, la experiencia de narrarse a sí mismos”, Matilde Cuenca) propone que los alumnos escriban su autobiografía, a la que añadirán, tras investigarlo, el contexto histórico, que proporcionará un enfoque globalizador, pues el nivel al que va dirigido (PAGC) lo permite. En este proyecto resulta muy ilustrativa la explicitación de las tareas lingüísticas de planificación, que en otros proyectos quedan a veces sobreentendidas. Además, sorprenden, por su madurez, los textos que construyen los alumnos.

La redacción por parte del alumnado de memorias semanales de trabajo (capítulo VII, “Hacer memoria o aprender a escribir sobre el trabajo del aula”, Carmen Rodríguez Gonzalo y Pilar García Vidal), aporta al conjunto de proyectos la perspectiva privilegiada de la evaluación formativa. Ahora, los alumnos no sólo reflexionan sobre lo que aprenden y se acostumbran al uso de un lenguaje formal, sino que, además, las memorias proporcionan al profesorado una serie de datos imprescindibles para conseguir que la evaluación sea realmente formativa.

Finalmente, los dos últimos capítulos se centran en la escritura digital. El primero de ellos, “El lugar del los blogs en las áreas de lenguas” (Felipe Zayas), tiene un carácter más bien teórico y pone de relieve la imperiosa necesidad de convertir las TIC en uno de los nuevos objetivos de alfabetización. A este respecto, se caracteriza el *post* o *entrada* como un nuevo género textual y, para concluir, se ejemplifica todo ello a través de dos blogs: uno colectivo para la clase de literatura y otro individual.

El último capítulo, “La generación del 27 en la red. Un proyecto de escritura digital” (Angustias Iglesias), expone la elaboración colectiva a cargo de alumnos de 4º de ESO de una antología para editarla en la red. Especialmente interesante resulta seguir en el artículo las diferentes sesiones en las que la profesora va mostrando cómo el proyecto toma cuerpo y cómo sus dudas iniciales van superándose («aunque mi confianza en el proyecto estaba depositada en mis materiales de trabajo –sobre todo, el libro de texto-, no lo estaba respecto al uso de las herramientas informáticas»).

Quizá lo mejor del libro es su capacidad para sugerir proyectos de trabajo: mientras se van leyendo las distintas propuestas, el lector va pensando en cómo aplicarlas, qué variaciones debería introducir, cómo adaptarlas, qué otros proyectos pueden llevarse a cabo... En definitiva, este volumen consigue lo que sus autores se proponen desde un principio: mostrar que los proyectos de trabajo son «una forma de planificación didáctica eficaz y, al tiempo, un instrumento de observación e investigación didáctica por parte del profesor, lo que ofrece muchas posibilidades para la innovación educativa».

Víctor Latorre Zacarés
Universitat de València

Ballester, Josep (1999 y 2008), *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València.

Segunda edición corregida y aumentada de un texto de referencia en el ámbito de la Didáctica de la Literatura publicado por vez primera a finales de la década de los noventa: *L'educació literària* de Josep Ballester. Esta inteligente y documentada propuesta nace de una urgente necesidad pedagógica: «disposar d'un text de reflexió, però també d'acció per a l'àmbit de les aules, per a l'àrea de coneixement de Didàctica de la Literatura» (2007: 21). En este sentido, el libro se destina no sólo a los estudiantes futuros maestros o docentes, sino a la formación permanente del conjunto del profesorado, puesto que en esencia, constituye una lúcida respuesta a los grandes interrogantes de la educación literaria: ¿qué enseñar?, ¿cómo? y ¿por qué?



Con un sugerente prólogo de Antonio Mendoza se inicia la primera parte de la obra: los capítulos I-IV de carácter eminentemente teórico que establecen el marco epistemológico fundamental para la segunda parte, formada por diferentes anexos prácticos. A través de tan nítida estructura, Ballester conjuga a la perfección la doble vertiente de la educación literaria: la necesidad de la reflexión teórica indisolublemente ligada a la utilidad práctica.

En el primer capítulo, *L'espai de la didàctica de la llengua i la literatura*, se ofrece una clarificadora delimitación de la propia área de conocimiento comprendida a partir de la estrecha interrelación entre distintas disciplinas. Tras el recorrido de las diferentes aportaciones recibidas desde las ciencias de la educación, la lingüística aplicada, la pedagogía o la psicología y la descripción de la fuerte dependencia de la didáctica en estos periodos, se define contrastivamente el momento actual caracterizado por el reconocimiento unánime de la DLL como campo de estudio específico.

Seguidamente, en *La literatura i l'àmbit dels estudis literaris* (cap. II) Ballester se enfrenta exitosamente a la tan controvertida tarea definitoria de la literatura, para tal y como corresponde a toda investigación rigurosa, una vez delimitado el objeto de análisis, poder establecer los fundamentos de los estudios literarios a través de las distintas disciplinas que se han ocupado de su estudio: la historia literaria, la teoría de la literatura, la crítica literaria y la literatura comparada.

En el punto neurálgico del libro se incardina no casualmente el capítulo titulado *L'educació literària* (cap. III) en el que el autor esboza concienzudamente la evolución de la enseñanza de la literatura y reflexio-

na sobre el momento actual, caracterizado por el pluralismo metodológico. En este penetrante trazado, Ballester aborda directamente los conceptos fundamentales para la enseñanza de la literatura como la competencia literaria, las dimensiones educativas de la literatura, la literatura infantil y juvenil y el método privilegiado para el análisis e interpretación de textos como herramienta esencial en este proceso de enseñanza-aprendizaje. El capítulo concluye con una atractiva aportación de esta edición: la reflexión en torno a la lectura desde distintas perspectivas. Desde la misma definición de la lectura a su caracterización como la locura más inteligente, la enumeración de los horribles peligros que comporta pasando por la lectura antes incluso de saber leer o los propios lectores sin experiencia.

El último capítulo con el título *Curriculum per a la didàctica de la literatura* (cap. IV) legitima un modelo de currículum para la educación literaria sustentado en los pilares cognoscitivos y metodológicos que ha venido exponiendo hasta el momento. De acuerdo con este propósito se establecen los objetivos generales y específicos, la metodología, las actividades, recursos y criterios de evaluación constitutivos de esta planificación curricular debidamente fundamentada desde el punto de vista teórico como también en total coherencia con los planteamientos de la actual L.O.E.

Finalmente, los diferentes anexos constituyen una penetrante aportación a la práctica de aula desde distintas perspectivas. El primero de éstos se centra en distintas fórmulas de trabajo y de investigación docente a través de dos atractivas propuestas. La primera se escinde en torno a siete bloques en los que se agrupan las distintas unidades temáticas en torno a la educación literaria y la segunda se concentra en algunas estrategias destacadas para el estudio de la literatura catalana contemporánea a partir de los ejes diacrónico y sincrónico. Por su parte, el segundo anexo versa sobre la cada vez más importante relación entre las nuevas tecnologías informáticas y la enseñanza en el siglo XXI. Tras una clarividente panorámica del estado actual se nos brinda una muestra representativa de distintas páginas web en torno a la literatura, el mundo del libro y las bibliotecas. Por último, el tercer anexo plantea dos ejemplos en torno a la unidad didáctica y un proyecto de biblioteca de aula destinado a la etapa de infantil.

En definitiva, un manual de referencia obligada para todos los implicados en alguna de las facetas de la enseñanza y la literatura, así como para la inauguración de un nuevo periplo en la didáctica de la literatura: la renovación de la educación literaria y la comprensión de la clase de literatura como una «finestra oberta al món, tan al real com a l'imaginari. Com un gran "territori" sense límits ni fronteres, una extensió solidària; la lectura com el viatge, com la travessia envers un univers infinit de possibilitats. Sense lectura no hi ha literatura» (27).

Noelia Ibarra
Universitat de València
Grupo ELCiS

