

PVP: 12,50 €

número 36



noviembre de 2012

LENGUAJE

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Y TEXTOS



número 36



noviembre de 2012





Director

Josep Ballester (Universitat de València)

Consejo de dirección

Francisco Gutiérrez (Universidad de Jaén)

Antonio Mendoza (Universitat de Barcelona)

Secretaría de redacción

Anna Devís (Universitat de València)

Noelia Ibarra (Universitat de València)

Consejo de redacción

José Manuel de Amo (Universidad de Almería)

Pilar Couto (Universidade da Coruña)

Antonio Díez (Universitat d'Alacant)

Pedro Guerrero (Universidad de Murcia)

Antonio García (Universidad de Málaga)

Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz)

Celia Romea (Universitat de Barcelona)

Comité científico

Consol Aguilar (Universitat Jaume I)

Teodoro Álvarez (Universidad Complutense de Madrid)

Gustavo Bombini (U. N. de La Plata)

Pedro Cerrillo (Universidad de Castilla-La Mancha)

Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas)

Clara Ferrao (Universidade de Aveiro)

Carmen Guillén (Universidad de Valladolid)

Peter Hunt (University of Wales, Cardiff)

Estelle Irizarry (Georgetown University)

Gabriel Janer (Universitat de les Illes Balears)

Juan Luis Luengo (Universidad de Córdoba)

Daniel Madrid (Universidad de Granada)

Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela)

Roderick McGillis (University of Calgary)

Pascuala Morote (Universitat de València)

Christian Puren (Université Jean Monnet-Sant-Etienne)

Alfredo Rodríguez (Universidade da Coruña)

José Romera (Universidad Nacional a Distancia)

Peter J. Slagter (Universiteit Utrecht)

Rosa Tabernero (Universidad de Zaragoza)

Isabel Tejerina (Universidad de Cantabria)

Jean Verrier (Université Paris VIII)

Ricardo Viñalet (Universidad de La Habana)

Edita y coordina

SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

Colaboran

SEDLL y las universidades de Alacant, Autònoma de Barcelona, Barcelona, Burgos, Cádiz, Complutense de Madrid, Granada, Huelva, Jaén, A Coruña, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia y Valladolid.

Diseño gráfico

Enric Solbes

Imprime

Imprimeix

ISSN: 1133-4770

D.L.: B-42533-2010

Edición y suscripciones

Editorial Graó de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29

08022 Barcelona

Tel.: 934 080 464 / Fax: 933 524 337

revista@grao.com

PVP ejemplar suelto: 12,50 €

Suscripciones (dos números anuales):

España 25,00 € / Europa 38,00 € / USA 47,00 \$

LINGUAJE Y TEXTOS figura en diferentes bases de datos, catálogos y portales de difusión de la producción científica de reconocido prestigio, tanto nacionales como internacionales. Entre otras, aparece en ULRICH'S, MLA, RESH, ISOC, DICE, CARHUS Plus+ 2010, CIRC, como también en el catálogo LATINDEX.



Sumario

Sección monográfica

- 5 **Presentación: La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica**
Consol Aguilar
- 15 **Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites**
Ramón Flecha, Luis Torrego
- 25 **Prácticas educativo-sociales y palabras del cuerpo: lo viviente del proceso de lectura**
Pep Aparicio Guadas
- 35 **Tertulias literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos**
María José Alonso, María Padrós
- 43 **Actos comunicativos y transformación de desigualdades sociales**
Marta Soler, Cristina Pulido
- 53 **Las Bernardas**
Pepa Gamboa
- 59 **Recursos bibliográficos para saber más sobre el tema del monográfico**
Consol Aguilar

Propuestas de trabajo y experiencias de aula

- 63 **Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula**
Manuel Fco. Romero Oliva, Ester Trigo Ibáñez



Sumario

- 73 **Hacia un tratamiento profesional del texto:
prácticas para el desarrollo de la competencia discursiva**
Sonia Bailini
- 83 **El lenguaje de las bolsas comerciales como recurso didáctico**
Ricard Morant Marco, Arantxa Martín López
- 91 **Cultura y blogs en la enseñanza del español
como lengua extranjera**
Silvia Peart
- Estudios e investigaciones**
- 99 **Didáctica de la poesía del silencio**
Ramón Pérez Parejo
- 107 **De dientes afuera: ¿hablamos de competencias o enseñamos
competencias?**
Carmen Ramos, Miquel Llobera
- 117 **Os procedementos didácticos da vangarda galega
e Luar (*Contos Galaicos*)**
Xulio Pardo de Neyra
- 129 **Una aproximación a las creencias de los profesores
de ELE acerca de la gramática**
Mercedes Pizarro Carmona
- 137 **Reseñas**
- 141 **Convocatorias y otras informaciones**
- 146 **Normas para la presentación de originales**

Presentación: La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica

Consol Aguilar | Universitat Jaume I

El monográfico que presentamos tiene la voluntad de compartir experiencias interdisciplinares ligadas a la DLL que han demostrado que empoderar a las personas afectadas por exclusión social es posible. Su propósito es visibilizar y contextualizar en la DLL la necesidad y la urgencia, en un tiempo de crisis, del tema elegido: la relación entre la DLL y la teoría crítica, vindicando la necesidad de una política cultural y educativa que conciba al profesorado y al estudiantado como agentes del cambio social, generando un aprendizaje dialógico y una investigación democrática, que ayuden a lograr un mundo más justo y solidario, desde el diálogo y el compromiso crítico personal, desde la emancipación comunicativa.

Palabras clave: *aprendizaje dialógico, educación e investigación democráticas, interdisciplinariedad, emancipación comunicativa, DLL y poder.*

This paper aims to share interdisciplinary experiences linked to language and literature teaching which have shown that it is possible to empower people who suffer social exclusion. The aim is to stress the urgent need, in times of crisis, to set the relationship between language and literature teaching and critical theory within the context of language and literature teaching. This relationship should vindicate the need for cultural and educational policies that see teachers and students as agents of social change and create dialogic learning and democratic research in order to work towards a fairer and most just world through dialogue and personal critical commitment and communicative emancipation.

Keywords: *dialogic learning, democratic education and research, interdisciplinarity, communicative emancipation, language and literature teaching and power.*

La présente monographie souhaite partager des expériences interdisciplinaires liées à la DLL qui ont montré que l'autonomisation des personnes touchées par l'exclusion sociale est possible. Son but est de visualiser et de contextualiser dans la DLL la nécessité et l'urgence du thème choisi en temps de crise, à savoir les relations entre la DLL et la théorie critique, justifiant la nécessité d'une politique culturelle et éducative qui conçoive les professeurs et les étudiants comme des agents de changement social, en générant un apprentissage dialogique et la recherche démocratique aidant à obtenir un monde plus juste et plus solidaire, à travers le dialogue et l'engagement critique personnel depuis l'émancipation communicative.

Mots-clés : *apprentissage dialogique, éducation et recherche démocratiques, interdisciplinarité, émancipation communicative, DLL et pouvoir.*

¿Qué haremos para indignarnos y no quedarnos ahí? Ahora empieza todo.

(Coixet, 2011: 76)

El monográfico que presentamos tiene como finalidad dar a conocer en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) experiencias muy potentes conceptualmente y que, además, en la práctica ya han demostrado su poder en la transformación de las desigualdades sociales. Experiencias interdisciplinares, en todos los niveles del sistema educativo, y también experiencias de empoderamiento de personas afectadas por la exclusión social, ligadas a la DLL. Estas experiencias han sido también implementadas internacionalmente. Todas las personas que figuran en la autoría de los artículos ya han demostrado, sobradamente, en la comunidad científica, su competencia y calidad en el tema del monográfico. Es una aportación interdisciplinar vinculada a la DLL desde un posicionamiento freireano: transformar dificultades en posibilidades, convirtiéndonos en seres de transformación y no de adaptación. Esta presentación tiene como finalidad contextualizar la necesidad y la urgencia, en un tiempo de crisis, del tema elegido: la relación entre la DLL y la teoría crítica.

La teoría crítica defiende la radicalización de la democracia entendida como la defensa de la extensión de los derechos y las libertades para *toda* la ciudadanía (*por eso* es radical, no por otras (re)significaciones que pretenden desprestigiarla), la defensa de la transformación de las desigualdades sociales y educativas. Exige compromiso como formadores y formadoras, coherencia entre la teoría y la práctica. Exige compromiso en la construcción de la vida comunitaria en torno a un proyecto de posibilidad y de transformación. Nos exige compromiso con la

política cultural y educativa que favorece la transformación de las desigualdades, porque concibe al profesorado y al estudiantado como agentes del cambio social.

La DLL ligada a la teoría crítica radical se compromete a generar acciones e investigación que transformen situaciones de desigualdad social, entre las que podemos señalar: exclusión social, sexismo, violencia de género, racismo, discriminación por razón de diversidad física u homofobia. La literatura sobre pedagogía crítica evidencia que su finalidad es trabajar por las transformaciones sociales que ayuden a acabar con las desigualdades de todo tipo, trabajar a favor de un mundo más justo y solidario. Para ello hay que atender, como señala Henry Giroux (1997), al tipo de discurso que legitima el lenguaje, a las relaciones de la ética y el poder, a las implicaciones sobre cómo aprende el estudiantado y a cómo construye el profesorado su discurso, desde qué ideología y qué valores, reconociendo la parcialidad de todos los discursos, y creando una relación entre conocimiento y poder ligada al diálogo y al compromiso crítico personal.

La DLL tiene mucho que aportar en la defensa de la democracia. Appel y Beane (1997) señalan que en las escuelas se aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor y nos recuerdan que, en cualquier nivel del sistema educativo, la democracia no se produce por casualidad, sino que debemos crear estructuras y procesos democráticos y, además, crear un currículo que aporte experiencias educativas democráticas al estudiantado, porque para tener efectos que duren en la vida del estudiantado y transformen las desigualdades sociales, las reformas escolares tienen que reconocer las condiciones sociales que rodean a las escuelas y combatir las condiciones indeseables.

El modelo de competencias se ha legitimado como el único y el mejor, como señala César Cascante (2004), cuando desde la comunidad científica educativa ya se ha demostrado que no es ni lo uno ni lo otro. También se nos advierte del peligro de convertir la educación en un cuasi mercado (Fernández, 2009) que sirva, exclusivamente, a los intereses de la economía neoliberal. Y Jaume Martínez Bonafé (2004: 136-138) evidencia el discurso hegemónico conservador en el discurso de las competencias, la estrategia neoconservadora de la colonización de la subjetividad, incidiendo en el papel del discurso. Su posicionamiento ha sido largamente compartido y argumentado en la comunidad educativa (Aguilar, 2012).

Como subraya Martha Nussbaum (2010), la educación debe prepararnos, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida y, consecuentemente, en democracia todas y todos los jóvenes deben ser educados para convivir y decidir en una sociedad diversa. La autora visibiliza un aspecto muy importante en la concepción crítica de la DLL:

Cabe preguntarse qué sucede con el arte y la literatura, dos disciplinas de gran valor en la educación para la democracia. Antes que nada, la educación para el crecimiento económico mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por eso motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. [...] Sin embargo, los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria

para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas de otra manera [...] un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida. (Nussbaum, 2010: 45-47)

La necesidad de relacionar esas diversas subculturas artísticas y los significados que generan desde la DLL ya cuenta con investigación y experiencias, como, por ejemplo, la investigación intertextual del diálogo cultural entre literatura y artes llevada a cabo por Antonio Mendoza (2000 y 2003) o entre el cine y la literatura, por Celia Romea (2006 y 2007).

Reducir la teoría crítica a una simple metodología es una visión errónea y reduccionista, como nos recuerda Giroux (2008: 17-20):

Lo que hace que la pedagogía crítica sea tan peligrosa hoy en día [a los ojos de los neoconservadores] es que es el centro de su propia definición se encuentra en la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. La pedagogía crítica niega las mentiras oficiales del poder y la noción, totalmente reduccionista, de ser un método. [...] La pedagogía crítica abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia. [...] Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien

marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente. [...] La democracia no puede funcionar si los ciudadanos no disponen de autonomía, de independencia y de un criterio propio, cualidades indispensables para los alumnos y alumnas si van a efectuar juicios y elecciones vitales acerca de su participación y contribución a las decisiones que afectan a la vida cotidiana, a la reforma institucional y a la política gubernamental.

El papel protagonista de la voz del estudiante, tener en cuenta sus subculturas de origen, uniendo cultura académica y popular, es, pues, fundamental, desde una práctica comprometida que iguala el aprendizaje y la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos porque, como señala Jim Cummins (2002: 295):

La pedagogía transformadora utiliza la investigación crítica colaborativa para permitir a los alumnos que analicen y comprendan las realidades sociales de su propia vida y la de sus comunidades. Los estudiantes hablan, y con frecuencia actúan, en relación con los modos de transformar esas realidades mediante diversas formas de acción social. La enseñanza aspira a ir más allá de un currículo esterilizado, que sigue siendo la norma en la mayoría de las escuelas. [...] la lecto-escritura crítica refleja las capacidades analíticas que atraviesan la capa superficial de los argumentos persuasivos para alcanzar las realidades subyacentes y analizar los métodos y los fines de determinadas formas de persuasión.

Carlos Lomas y Uri Ruiz (2011) reflexionan sobre la relación entre competencia comunicativa y educación democrática, defendiendo la necesidad de textos que posibiliten la reflexión

sobre la propia realidad y la transformación de ésta, y señalan:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura constituyen momentos privilegiados de reflexión crítica y de autorreflexión. En la tarea de educar para la democracia, importa tanto la selección de textos que se propongan en clase para ser leídos como la reflexión que sobre ellos se promueva y el modo en que esa discusión se lleve a cabo. [...] Considerar el saber «no como un bien en sí mismo, ni como un medio para crear una visión amplia y humana de la vida en general, sino tan sólo como un ingrediente de la preparación técnica» (Russell, 2000: 6) es un riesgo que las «competencias» de los nuevos currículos pueden acarrear y que la educación lingüística, especialmente la literaria, debe eludir, pues, más allá de los imprescindibles conocimientos técnicos, es en ella donde mejor se puede abordar la visión amplia y humana de la vida en general. De hecho, es en la ficción donde pueden encontrarse los comportamientos inusuales, las condiciones de vida no vividas, los conflictos propios proyectados, el pensar, el actuar o el hablar divergentes. Es, por excelencia, el lugar que acerca al «distinto» y también el que nos permite reconocernos. (Lomas y Ruiz, 2011: 6-7)

También Lomas (2011a) defiende el poder de las palabras en la vida personal y social de las personas, el poder que nos proporciona o nos resta saber escuchar, hablar, leer y escribir y entender lo que escuchamos, leemos o vemos, recogiendo el legado freireano, y nos recuerda:

Estamos [...] ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación (y la educación lingüística) que no elude su carácter ideológico y político [...] y se orienta a la construcción escolar de formas de vida y de relación equitativas y democráticas [...]. De ahí la importancia de con-

tribuir desde las aulas a la emancipación comunicativa de las personas y de ir construyendo a través de las palabras una educación acogedora, igualitaria e igualadora, [...] una educación lingüística en la que, como sugiriera Paulo Freire (1984), la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a leerlo, a interpretarlo y a escribirlo de otras maneras. (Lomas, 2011a: 12)

La huella de Freire, el pedagogo más relevante del siglo xx y el que inspira todos los proyectos del siglo xxi unidos a la transformación de desigualdades sociales, en la teoría crítica es básica. Para comprobarlo únicamente debemos entrar en la base de datos ERIC, la más importante en educación, y comprobar la potencia y vigencia de su pedagogía de la posibilidad. La lectura freireana siempre supone un desafío, inquietud intelectual, predisposición e investigación. Y posicionamiento. Desde la DLL algunas voces han puesto en duda la actualidad de su legado:

La inclusión del pensamiento crítico en la formación ha sido uno de los valores en alza en la pedagogía de finales del siglo xx. Ésta estuvo ligada al criterio de alfabetización usado por Paulo Freire. No cabe duda de que la teoría educativa en el contexto que Freire la aplicaba, varía sustancialmente de nuestro entorno cultural. Hoy sin embargo otros términos han venido a explicitar de manera más concreta los aspectos varios del aprendizaje desde el discurso y hacia el discurso. (Piquer, 2009: 82)

Opiniones como la anterior han sido contraargumentadas largamente desde la comunidad científica. Por ejemplo, Peter McLaren expone (2001: 218, 232):

Es precisamente su rechazo [de Freire] a acomodar en una especie de «bolsa de trucos» las soluciones alternativas a la moda, lo que permite que su obra sea reinventada en los contextos en que se encuentran sus lectores, y de ahí que éstos puedan convergir en una traducción contextualmente específica a través de las fronteras geográficas, geopolíticas y culturales [...]. De hecho Freire instó a sus lectores a reinventarlo en el contexto de sus luchas locales. Lo que en todas las instancias de este proceso de reinención conviene retener es la constante e irrefrenable ética de la solidaridad y del utopismo inclaudicable de Freire [...]. La obra de Freire necesita ser estudiada y puesta en práctica en un nivel más profundo que la falsamente íntima vacuidad que suele pasar por «dialógicos» encuentros entre los maestros liberales y sus alumnos, quienes se sientan con toda propiedad en círculos de diálogo y son motivados a exteriorizar sus sentimientos.

Una praxis limitada –una práctica que no toma en consideración la totalidad de las relaciones sociales– sólo reproduce el orden social dado y sus contradicciones dialécticas en su inversión. La praxis revolucionaria o crítica debe criticar las explicaciones ideológicas resultantes y transformar aquellas relaciones que constituyen las contradicciones sociales. [...] Freire es claro cuando afirma que la educación y los procesos culturales que apuntan a la liberación no tienen éxito cuando liberan a las personas de sus cadenas, sino cuando las preparan para liberarse por sí mismas, colectivamente. Esto es facilitado dialécticamente cuando la conversación es reemplazada por una praxis dialógica.

Giroux y McLaren (1998) defienden que el lenguaje puede ser usado para forjar y legitimar distintas lecturas del mundo, porque el lenguaje que empleamos para leer el mundo ayuda a construir nuestra subjetividad: a través

de él representamos la experiencia y la acción como el resultado de cómo interpretamos esa experiencia. Y a través del lenguaje y la experiencia producimos conocimiento. Y desde el CREA, uno de los centros de investigación educativa de más prestigio internacional, se evidencia en relación con la teoría de la acción dialógica de Freire algo muy importante en la concepción de la DLL:

En un clima dialógico de enseñanza y aprendizaje se generan preguntas, y quien pregunta sabe muy bien por qué lo hace. Las acciones dialógicas crean espacios educativos donde no existe el silencio, incluso cuando no se habla, porque «los educadores verdaderamente demócratas no están, son dialogantes» (Freire, 1997: 110). En una clase magistral donde el educador o educadora expone algo críticamente, promoviendo la curiosidad epistemológica de las y los educandos, también podemos hablar de acción dialógica, porque su intención al exponer algo no es que quienes le escuchan callen sino que le interpielen y que cuestionen la realidad a la que su explicación se refiere. El objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad interaccionando con otras personas y con el mundo. En su teoría de la acción dialógica Freire distingue entre acciones dialógicas, es decir, acciones que promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación, y acciones antidialógicas, esto son acciones que niegan la posibilidad de diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder. (Aubert et al., 2008: 124-125)

Como evidencia Noam Chomsky (2007), debemos favorecer la reflexión crítica, dar al estudiantado la oportunidad de que experimente en la práctica qué es la democracia, porque la escuela debe comprometerse en la educación para la libertad y la democracia, en articular el conocimiento para poder reflexionar sobre la

realidad de manera no fragmentada, relacionando lo que ocurre en el mundo con la vida cotidiana, para que el estudiantado pueda participar en las decisiones que afectan a su vida; por tanto, la escuela no debe anestesiar el razonamiento del estudiantado, no debe reducir las metas de la educación a los requerimientos pragmáticos del mercado, de las culturas corporativas. Y defiende:

Es la responsabilidad intelectual de los maestros –o de cualquier otra persona que se mueva en este ámbito– intentar decir la verdad. [...] Es un imperativo moral: averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes [...] [a los estudiantes] no hay que verlos como un simple auditorio, sino como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en las que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar a, sino hablar con [...] Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomita. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. (Chomsky, 2007: 28-29)

Daniel Cassany (2006) expone que la orientación sociocultural concibe la lectura y la escritura como construcciones sociales, actividades socialmente definidas. Y nos recuerda que la lectura varía a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana y que las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares, evidenciando:

[El discurso] es un arma sutil, poderosa. Puede vencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia. Deberíamos descubrir las intencio-

nes con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña. (Y, siguiendo entre paréntesis, está claro que en una dictadura también es necesario –todavía más– descubrir lo que pretenden los discursos). (Cassany, 2006: 49)

Este investigador, pionero en las aportaciones ligadas a la literacidad desde la DLL en España, señala:

Para los nuevos estudios de literacidad, el aprendizaje mecánico de la letra impresa no basta para activar el desarrollo cognitivo o el razonamiento científico. Las prácticas sofisticadas de literacidad surgen de la interacción de un gran número de elementos culturales, entre los que la escritura actúa como interficie. También constituyen una herramienta empleada por las personas y los grupos para ejercer el poder. (Cassany, 2006: 76-77)

El trabajo de Lomas (1996) desde la imagen, con aportaciones magníficas desde la publicidad visibilizando el sexismo, entre otras cosas, y el de Cassany desde los nuevos alfabetismos ligados a las tecnologías digitales de la información y la comunicación, son imprescindibles para entender desde la teoría crítica la nueva concepción de la DLL. Investigando y trabajando de manera interdisciplinar desde autoras y autores como Prensky, concienciando sobre las diferencias entre nativos digitales e inmigrantes digitales (Cassany y Ayala, 2008), en la línea de los estudios de los nuevos alfabetismos (Lankshear y Knobel, 2008), Cassany defiende las buenas prácticas, frente a tareas mecánicas, individuales y reiterativas en las que se basa la lectura acrítica. Este investigador defiende la lectura crítica (Cassany, 2011b: 34-38), destacando: «Estamos al principio del inicio de este gran cambio que

sacude la educación, como el resto de la vida» (Cassany, 2011a: 21).

Prácticas que amenazan la hegemonía del poder tradicional, como señala Jordi Adell (2001), porque crean auténticas redes y comunidades de aprendizaje, trabajando desde un acceso a grandes cantidades de documentos, de manera multimodal, hipertextual, mediante multitareas, fomentando el autoaprendizaje y la cooperación (Cassany y Sanz, 2009). Porque, como destaca Ramón Flecha (en Aubert et al., 2008), necesitamos conocer las nuevas teorías que se van aportando y compartiendo en la comunidad científica internacional:

El aprendizaje dialógico camina «a los hombros de los gigantes». Se basa en las principales teorías e investigaciones de la actual comunidad científica internacional, teniendo en cuenta su diversidad de saberes. Su enfoque interdisciplinar, necesario en el análisis de los problemas educativos, supera concepciones de aprendizaje que se han basado en alguna de las disciplinas despreciando las aportaciones de otras o incluso entrando en una guerra corporativa de disciplinas [...]. Si existe resistencia al paso de nuevas concepciones del aprendizaje, se estará formando al profesorado en teorías que ya han sido superadas y, por tanto, no generarán mejora de los aprendizajes de las niñas y de los niños. Además, la falta de compromiso científico de los formadores y formadoras del profesorado puede tener otra consecuencia negativa importante: la transmisión al profesorado de una actitud que legitima el funcionamiento supersticioso en educación.

Algunos investigadores e investigadoras sitúan el objeto de la DLL en la interrelación entre el docente, el aprendiz y el objeto de enseñanza que es la lengua o las lenguas, incidiendo en la teoría de sistemas. Por ejemplo,

Camps, Guasch y Ruiz (2010: 74) exponen:

La actividad educativa se lleva a cabo a través de los complejos mecanismos de interacción que se producen entre los tres vértices de ese triángulo en el que confluyen el docente, los alumnos y el objeto de enseñanza y de aprendizaje. Este triángulo, base del «sistema didáctico», representa el eje central de los procesos educativos y, por lo tanto, el núcleo duro de la investigación didáctica.

El espacio de tensión en el cual se establece la relación de enseñanza-aprendizaje está acondicionado por la diversidad de contextos en los cuales se incardina. [...] La incardinación del triángulo didáctico en una realidad sociocultural compleja y específica quiere decir que cada uno de sus polos en particular y las relaciones entre ellos participan de esta complejidad.

Y siguiendo a Van Lier (1994) exponen tres contextos en los que se ancla dicho triángulo: la escuela; la comunidad de barrio o pueblo; y el contexto político y económico a nivel de las organizaciones estatales y superestatales. Uno de los puntos que defienden es que la investigación muestra las funciones que cumple la interacción entre los aprendices y los maestros y entre los aprendices entre sí en la resolución de tareas.

Desde el CREA nos advierten acerca de las limitaciones del triángulo interactivo ligado a la concepción constructivista, como herramienta de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, y argumentan:

En la sociedad de la información la estructura de interacciones profesor/a-alumno/a-contenido/s se presenta como insuficiente para analizar y entender el aprendizaje escolar ya que actualmente adquieren cada vez más importancia las interacciones que tiene el alumnado con las familias y con multitud de personas adultas de la comunidad en variedad de espacios como la calle, el centro de tiempo libre

o los medios de comunicación. Sin embargo, el triángulo interactivo no considera la influencia de los contextos en el aprendizaje escolar aunque, desde hace tiempo y desde diferentes disciplinas, se ha estudiado cómo los entornos socioeconómicos y socioculturales influyen en los procesos y en los resultados de aprendizaje. Pero esos entornos pueden estudiarse con el objetivo de la adaptación o con el objetivo de su transformación. Sabemos que el primer enfoque reproduce los bajos resultados de aprendizaje y, por tanto, aumenta las desigualdades educativas y sociales, mientras que el segundo transforma los niveles de conocimiento previo y aumenta la igualdad. [...] Es importante estudiar los contextos socioculturales del aprendizaje, pero desde una perspectiva transformadora de las variables que puedan dificultar el éxito escolar. Lejos de esto, cuando la concepción constructivista del aprendizaje significativo ha tenido en cuenta el contexto, fuera del triángulo interactivo, lo ha hecho desde una perspectiva adaptadora que reproduce los bajos niveles de aprendizaje y las desigualdades sociales. (Aubert et al., 2008: 72-73)

Y en la misma línea, Donalddo Macedo (2005: 42) evidencia la estrecha relación entre la política lingüística y la enseñanza de la lengua, subrayando el poder y la desigualdad:

Las escuelas como lugares donde se reproduce la lengua y el conocimiento legítimo han promovido una «visión negativa» de los estudiantes de entornos lingüísticos y culturales distintos, de modo que han conseguido imponer una norma lingüística que define un criterio socialmente reconocido de «corrección» lingüística. Como lugares de reproducción cultural, las escuelas han negado constantemente las experiencias de grupos de estudiantes específicos de diversos entornos lingüísticos y culturales para asegurarse la transmisión de lo que cuenta como conocimiento, es decir, la

cultura occidental, y para asegurar la asimilación nacional y preservar la dominación occidental en el currículo.

Otros autores, como Van Dijk (2003) y James Gee (2005), han evidenciado la multiplicidad de discursos y alfabetizaciones existentes y que los grupos dominantes, los que poseen los discursos, los imponen sobre otros grupos y discursos que no forman parte de dicha élite. O como defiende Gordon Wells (2001), la necesidad de una indagación dialógica para encontrar soluciones para la problemática de la enseñanza pública.

De la defensa de esos otros discursos podemos citar aportaciones desde la DLL como, por ejemplo, la recuperación de la memoria histórica desde la recuperación de la memoria literaria de Carlos Lomas (2011), desde lo que denomina *lecciones contra el olvido*, en una experiencia interdisciplinar que defiende el valor de la memoria contra la amnesia colectiva. O la recuperación de la voz de las guerrilleras antifascistas de Aurora

Marco (2011), que además ha dado como resultado el documental *Silenciadas*, dirigido por Pablo Ces, premiado en el Festival Internacional de Cine de Derechos Humanos de Santa Coloma de Gramenet. Esta investigadora ya había recuperado la voz de las mujeres no académicas junto a las académicas ligada a la de las mujeres que destacaron intelectualmente (Marco, 2007), que dio pie a una exposición que recorrió municipios gallegos instalándose en lugares –como estaciones de autobuses– ligados a la vida cotidiana y la cultura popular.

Los cinco artículos que configuran este monográfico ilustran la coherencia entre la teoría y la práctica y nos ayudan a que la utopía no se aleje de nuestras vidas. A través de sus textos se visibiliza la necesidad de una defensa de la democracia desde niveles educativos distintos, desde lugares distintos. Porque, como dice Pepa Gamboa: «La utopía es un escándalo, hace mucho ruido». Y tenemos oídos. Solamente nos hace falta tener ganas de escuchar.

Bibliografía

- ADELL, J. (2001). «El fomento de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación presencial». En: *I Congreso de Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-Learning* (pp. 12-15). Valencia: Universidad Cardenal Herrera.
- AGUILAR, C. (2012). «La teoría crítica y la DLL: ¿Qué discurso se defiende en la formación de maestros y maestras desde el lenguaje de las competencias?». En: *Actas del XII Simposio Internacional de la SEDLL* (pp. 70-86). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- APPEL, M.W.; BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUBERT, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; RUIZ, U. (2010). «La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 55, pp. 71-80.
- CASCANTE, C. (2004). «La reforma de los planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, núm. 18(3), pp. 145-167.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- (2011a). «Después de Internet». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 12-22.
- (2011b). «Prácticas lectoras democratizadoras». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, pp. 29-40.
- CASSANY, D.; ALIAGA, C. (2009). «Miradas y propuestas sobre la lectura». En: CASSANY, D. (comp.). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.

- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- (2008). «Introducción: Democracia, educación y política en pedagogía crítica». En: McLAREN, P.; KINCHELOE, J.L. (eds.). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- GIROUX, H.; McLAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- LOMAS, C. (1996). *El espectáculo del deseo: Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.
- (2011a). «El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, pp. 9-21.
- (2011b). *Lecciones contra el olvido: Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, C.; RUIZ, U. (2011). «Competencia comunicativa y educación democrática». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, pp. 5-8.
- MACEDO, D. (2005). «La política de la intolerancia, la política lingüística de los EE.UU.» En MACEDO, D.; DENONINOS, B.; GOUNARI, P.: *Lengua, ideología y poder* (pp. 29-44). Barcelona: Graó
- MARCO, A. (2007). *Diccionario de mulleres gallegas*. Vigo: A Nosa Terra.
- (2011). *Mulleres na guerrilla antifranquista galega*. Santiago de Compostela: Laivento.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). «La formación del profesorado y el discurso de las competencias». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 8(3), pp. 127-143.
- McLAREN, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- MENDOZA, A. (2000). *Lecturas de museo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MENDOZA, A.; CERRILLO, P. (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- NUSSBAUM, M.C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- PIQUER, A. (2009). «Gestión del conocimiento y arte del texto. De Internet a la interculturalidad». *Lenguaje y Textos*, núm. 30, pp. 81-92.
- ROMEA, C. (2006). *Literatura universal a través del cine*. Barcelona: Horsori.
- ROMEA, C.; ECHAZARRETA, C. (2007). *Literatura universal a través del cine*. Barcelona: Horsori.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites

Ramón Flecha | Universitat de Barcelona

Luis Torrego | Universidad de Valladolid

Este artículo nos muestra cómo el aprendizaje dialógico se lleva a cabo en situaciones dialógicas que persiguen desarrollar el potencial de transformación social de la educación. La reflexión sobre sus principios se orienta a profundizar en las posibilidades de crear procesos de aprendizaje para personas críticas y comprometidas socialmente y da herramientas a los y las profesionales de la educación para desarrollar, conjuntamente con la comunidad en la que trabajan, una educación democrática y transformadora.

Palabras clave: *teoría de la educación, pedagogía crítica, transformación social, desigualdades educativas, aprendizaje instrumental.*

This paper shows how dialogic learning is carried out in dialogic situations that aim to develop the potential of social change in education. By examining its principles we can explore the possibilities of creating learning processes addressed at critical, socially committed people and help equip education professionals with the tools to develop democratic, committed and transforming education together with the community in which they work.

Keywords: *theory of education, critical pedagogy, social change, inequalities in education, instrumental learning.*

Cet article nous montre comment l'apprentissage dialogique se mène à bien dans des situations de dialogues qui cherchent le développement du potentiel de transformation sociale de l'éducation. La réflexion sur ses principes tend à approfondir les possibilités de création de processus d'apprentissage pour des personnes critiques et engagées socialement qui donne des outils aux professionnels de l'éducation pour développer ensemble avec la communauté où ils/elles travaillent, une éducation démocratique, engagée et transformatrice.

Mots-clés : *théorie de l'éducation, pédagogie critique, changement social, inégalités dans l'éducation, apprentissage instrumental.*

1. Introducción

22 de diciembre de 2011. Jesús Cifuentes, el vocalista de Celtas Cortos, el más reconocido grupo español de rock con influencias celtas, entona una estrofa de la canción *Blues del Pescador*. La música de sus compañeros resalta sus palabras:

*Y me desprenderé de los lazos que me atan;
los grilletes que me atrapan, ellos solos se caerán.
Y un buen día dispondré, por fin pasaré a la acción.
Conduciré el tren, seré el pescador...*

El auditorio canta con ellos, acompaña con palmas, baila, saca sus móviles y graba la actua-

ción de los músicos. Esta situación tendría poco de particular si no fuera porque es mediodía, estamos en un colegio y el público son los niños y niñas, el profesorado, las familias, los integrantes de las asociaciones que trabajan en el barrio y los voluntarios y voluntarias que conforman la comunidad educativa del colegio Miguel Íscar, de Valladolid.

Celtas Cortos está en ese colegio participando en el sueño. Esa es la denominación que recibe una de las fases de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. La comunidad educativa se ha puesto a soñar, a imaginar cómo será la educación que desea para todos los niños y niñas, y lo hace mediante el diálogo.

El diálogo es la base de las comunidades de aprendizaje, un proyecto de transformación social y cultural, enmarcado en la sociedad de la información, que apuesta por la igualdad, rechaza la exclusión y pretende la transformación de la práctica educativa para caminar hacia la utopía que han construido entre todas las personas que integran la comunidad escolar.

Las comunidades de aprendizaje se ubican en una perspectiva dialógica de la realidad. Esa perspectiva hace patente que el sistema educativo y los centros escolares en que se organiza no tienen una existencia cosificada, independiente de la voluntad de las personas que tienen relación con ellos:

Las personas nos pusimos de acuerdo para crear una institución dedicada a la enseñanza y, para su mantenimiento, también acordamos unas determinadas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Hoy, ante la inadecuación del modelo educativo (teórico y práctico) de la sociedad industrial, tenemos la misma capacidad para reflexionar sobre ello

e introducir los cambios necesarios para recrear el centro educativo y convertirlo en una institución eficaz en y para la sociedad de la información. (Aubert et al., 2008: 76-77)

2. El aprendizaje dialógico, una teoría fundamentada

La perspectiva dialógica se asienta en sólidos fundamentos teóricos. Algunos de ellos surgen de Freire, quien señala al diálogo como la vía que diferencia la educación problematizadora de la educación bancaria: la segunda niega el diálogo en tanto que la primera «tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad» (Freire, 1970: 91).

Para desarrollar el concepto de *dialogicidad*, Freire, el autor del ámbito educativo más citado por la comunidad científica internacional, parte del hecho de que resulta imposible un adecuado desarrollo personal sin la relación horizontal con las personas que nos rodean: nos hacemos, necesariamente, con los demás, en una interacción mutua de tipo «horizontal», respetuosa, no autoritaria. Es lo que subrayara el premio Nobel de Literatura, José Saramago, con otras palabras:

Yo creo que noventa y cien por cien, pongamos noventa por cien, de lo que es la vida nuestra lo han hecho los demás, el sistema de relaciones que mantenemos a lo largo de la vida y que va cambiando y todo eso, es lo que... es, digamos, una parte importantísima de lo que somos y de lo que hemos llegado a ser.¹

Y el escritor saca de ello una conclusión lógica sobre la limitación de nuestras posibilidades individuales: no podemos hacer nada por

1. Extraído del vídeo *El viaje de Saramago*, en www.rtve.es/alcarta/videos/television/informe-semanal-viaje-saramago/347093/ (22 noviembre 2008).

nosotros mismos en soledad. Es el diálogo el que nos constituye.

El análisis del diálogo en la teoría de Freire se centra en la palabra, de la cual puede decirse que es el diálogo mismo. La palabra, para Freire, tiene dos dimensiones inseparables: acción y reflexión. La palabra, si se ve privada de su dimensión activa, es mero verbalismo. Si, por el contrario, se da la acción con el sacrificio de la reflexión, se cae en el activismo. Ambas privaciones imposibilitan el diálogo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los seres humanos para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los seres humanos, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin que se agote, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. El diálogo se fundamenta en el amor. No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los seres humanos. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda (Freire, 1970: 72).

Frente a una educación bancaria, extensiva, propia de la cultura del silencio, negadora del diálogo, Freire reivindica una educación problematizadora, liberadora, promotora de la cultura de la palabra, del diálogo. De ese diálogo resulta la utopía, que para el pedagogo brasileño incluye dos aspectos esenciales: la negación de la realidad presente (que en sus propias palabras recibe el nombre de *acto de denunciar*) y la inventiva, la exploración de mundos alternativos (que también se denomina *acto de anunciar*). Esta doble faz de la utopía, la crítica de lo existente y la propuesta de aquello que debería existir, la dialectización de estos dos actos, da lugar al inédito viable. El inédito viable, categoría central en Freire (1993), encierra una creencia en el sueño posible, en la utopía que vendrá,

en la palabra que permitirá cruzar la frontera entre el ser y el ser más. Se trata, en definitiva, de algo que el sueño utópico sabe que existe y que se logrará por la praxis liberadora asentada en la teoría de la acción dialógica.

Es preciso poner de manifiesto que la relación entre utopía y educación es muy fecunda. La educación corre el riesgo de obsesionarse por la eficacia considerada de una forma reduccionista, de servir intereses que no son propios de la vida, de instalarse en la rutina; para impedir eso sirve la utopía, que proyecta un medio social enriquecido, articulado en dimensiones realmente humanizadoras. La humanización de la realidad es el gran proyecto del ser humano y a eso contribuye la utopía. La comunidad educativa a la que aludíamos en el inicio de este texto está reunida en ese espacio movida por la utopía, por el sueño posible.

Una dimensión irrenunciable del pensamiento utópico es dinamizar y favorecer el cambio al que también debe contribuir la educación. Así, la utopía nos impide olvidar la globalidad de la tarea educativa y su insoslayable carácter político, que se manifiesta en el cuestionamiento de una concepción de la educación reducida a mera transmisión o reproducción de los saberes. Recupera, pues, su verdadero sentido.

Por otra parte, la utopía es el mejor antídoto contra la resignación pasiva. En la actual sociedad de la información, corremos el riesgo de que siga siendo válido el diagnóstico de Fromm, según el cual hemos caído en la «enajenación de la esperanza» (Fromm, 1970); para él, el ser humano desesperanzado y pasivo va perdiendo el sentido de su integridad y de su identidad. Frente a ello, la utopía hace a la vida interesante, con ese interés que es disposición profunda para la acción con sentido. Se va configurando

así una vida de calidad frente a la mediocridad y la inercia reinantes y ello conduce, inevitablemente, a la educación, puesto que para superar la pasividad es necesaria la recuperación de la integridad y de la identidad del ser humano, una tarea fundamentalmente educativa.

Otro autor que fundamenta la perspectiva dialógica es Habermas (1987), quien desarrolla una teoría de la competencia comunicativa en la que pone de manifiesto que todas las personas somos capaces de comunicarnos y de generar acciones. El conocimiento, según él, es una forma comunicativa de entendimiento como proceso de consecución de un acuerdo, en la que las personas construyen un tipo de relaciones intersubjetivas dirigidas al consenso y regidas por pretensiones de validez, tales como la verdad, la rectitud, la veracidad y la inteligibilidad. Una comunicación plena que permita el entendimiento debe satisfacer estas cuatro pretensiones. En otras palabras, Habermas propone un modelo consensual de la verdad teórica, en el que lo esencial es la posibilidad de establecer una comunidad ideal de diálogo capaz de llegar a un acuerdo sobre lo que es verdadero mediante la argumentación. Si a lo que hemos expuesto se añade que la argumentación se ha de producir en ausencia de coerciones externas y de modo abierto y transparente, sin limitar a priori el número de participantes posibles ni sus posibilidades de expresión, estaremos ante lo que Habermas denomina «comunidad ideal de habla».

La situación ideal de habla tiene un indudable componente ético, pues se configura como una idea reguladora en el sentido enunciado por Kant, que lleva a configurar el acuerdo racional como la única vía posible para fijar las normas morales justificables, no

sólo útiles para la vida social, sino también para las aspiraciones de descubrir la verdad propia de las ciencias. Las comunidades de aprendizaje se organizan, pues, en torno a un principio que no es sólo pedagógico, sino también ético.

Los procesos de aprendizaje de los niños no pueden separarse del contexto social y cultural en el que se desarrollan las relaciones con otra gente. Bruner habla de *pedagogía interactiva e intersubjetiva* y afirma que el aprendizaje es un «proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y el contar. [...] Está en la naturaleza humana formar comunidades de aprendices mutuos» (Bruner, 1997: 40).

3. El aprendizaje dialógico. Concepto y principios

Éstas y otras aportaciones teóricas han originado el concepto de *aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997), que ha tenido un desarrollo gradual a través de la investigación y de la observación sobre la forma en que las personas aprenden tanto fuera como dentro de las instituciones educativas. El aprendizaje dialógico se origina en un diálogo igualitario, en el que las personas participantes en él proporcionan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. Este aprendizaje puede concretarse en cualquier situación educativa y está asociado a una voluntad de desarrollar potencial de transformación social.

El aprendizaje dialógico se estructura en siete principios que pueden servir como referente para la reflexión sobre las características y posibilidades de este tipo de aprendizaje y como guía para su puesta en práctica. Éstos son los principios:

3.1. Diálogo igualitario

Este principio nos lleva a afirmar que las diferentes aportaciones son consideradas según la validez de los argumentos y no por una relación autoritaria y jerárquica en que alguien pretendidamente superior determina lo que es necesario hacer o aprender. Así pues, en una situación educativa, el diálogo igualitario requiere que todas las personas participantes –profesorado, alumnado, familiares, otros miembros de la comunidad educativa– tengan las mismas oportunidades para obtener información, realizar propuestas e intervenir en la toma de decisiones sobre aspectos educativos relevantes. Ese sería un primer requisito, pero habría de ir acompañado de otros: la estructura organizativa y el clima de la institución educativa de la que se trate han de promover esa extensión de la participación y de la implicación. Por ejemplo, un claustro guiado por el diálogo igualitario discutiría con la comunidad educativa temas metodológicos. La práctica del diálogo igualitario reúne la característica de ser una herramienta formativa para la participación. En los centros donde esto se ha llevado a cabo se produce un incremento de la reflexión, la motivación y el aprendizaje del alumnado y de todos los agentes educativos. Esto es así porque, cuando las personas saben que sus ideas y opiniones sólo se defenderán y criticarán a través de sus argumentaciones, y que todas las argumentaciones se escucharán por igual, pueden dejar volar su creatividad y no tener miedo de expresar sus pensamientos.

3.2. Inteligencia cultural

Hasta hace unas décadas se identificaba la inteligencia con lo que hoy conocemos como *inteligencia académica*. Pero hoy no podemos mutilar nuestra concepción de la inteligencia y

del aprendizaje, reduciendo aquélla a la académica y éste al meramente escolar. Vygotsky (1995) aplicó el concepto de *inteligencia práctica* a lo que niños y niñas aprenden haciendo, de tal manera que la inteligencia práctica y el habla son funciones complementarias. Scribner (1988) mostró cómo desarrollamos los mismos esquemas mentales cuando trabajamos en actividades de tipo manipulativo que cuando trabajamos en actividades de tipo intelectual. La inteligencia cultural engloba la inteligencia académica y práctica y las capacidades de lenguaje y acción –la inteligencia comunicativa, que incluye la habilidad de utilizar el lenguaje y otras formas de comunicación para buscar la ayuda y la colaboración de otras personas para la resolución de un problema de forma exitosa– que hacen posible llegar a acuerdos en los ámbitos sociales. Se promueve un aprendizaje en el cual el alumnado y las diferentes personas aportan su propia cultura, ya que la inteligencia cultural es un patrimonio que todos los grupos poseen por el hecho de interactuar entre sí en un determinado contexto. Si todas las personas tenemos capacidades de comunicación y de acción, esto quiere decir que todas las personas tenemos inteligencia y posibilidades de desarrollar habilidades académicas. Muchas investigaciones han demostrado que personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales o familiares y viceversa.

3.3. Transformación

El aprendizaje dialógico se basa en la afirmación de Freire (1997) de que somos seres de transformación y no de adaptación. Se defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo. El proyecto de comunidades de

aprendizaje es un ejemplo de este principio que, en el caso del aprendizaje del alumnado, se traduce en poner en marcha todos los medios para que cada cual llegue al máximo de sus posibilidades de aprendizaje. Este principio rompe con un tópico muy dañino, enraizado en la ignorancia: las personas comprometidas con la superación del fracaso escolar son voluntariosas, pero ingenuas y poco científicas; los críticos con los proyectos transformadores son personas serias y con prestigio intelectual. En realidad, lo que ocurre es lo contrario: la negación de la posibilidad de transformación es, además de una postura discriminadora, una falsedad sin fundamento.

3.4. Dimensión instrumental

Es tradicional en el panorama pedagógico la contraposición entre la formación humana y la técnica, la oposición entre la formación en valores solidarios y la adquisición de aprendizajes instrumentales. Desde el aprendizaje dialógico se afirma la falsedad de esta dicotomía. Lo que se enseña en la escuela debe ser útil sobre todo para el acceso a la cultura, para generar las competencias instrumentales necesarias para progresar en la sociedad de la información, para hacer posible el desarrollo de la autoformación del alumnado, para permitirle la propia promoción académica y social. Se parte así –y ésta es una característica central del aprendizaje dialógico– de una propuesta de aprendizaje de máximos para todo el alumnado y de la inclusión en una misma dinámica del desarrollo de competencias instrumentales y los valores requeridos para afrontar de manera solidaria la vida en sociedad.

3.5. Creación de sentido

La cultura escolar sigue, hoy en día, reproduciendo la cultura hegemónica, occidental y de

clase media-alta. Por eso, la organización de los centros educativos, el currículo que en ellos se desarrolla, el lenguaje del profesorado... , se corresponden con la cultura de un número minoritario de familias, lo que origina que una parte muy elevada del alumnado, de familias de clase baja, de minorías étnicas o marcadas por situaciones de pobreza, no se sientan identificadas con la cultura escolar. Es preciso un reencanto de esa parte de la población escolar y no nos sirven para ello las falsas teorías que afirman la verdad de que hay que atribuir sentido a lo que se aprende si queremos conseguir aprendizajes máximos, pero la mentira de que esa atribución de sentido se basa únicamente en la disposición del alumnado hacia el aprendizaje mediante la movilización de los factores cognitivos. La concepción comunicativa del aprendizaje afirma, por el contrario, que al igual que los significados se crean en la interacción comunicativa, el sentido tiene también un origen intersubjetivo. Tenemos, pues, un instrumento esencial para el reencanto: la comunicación: «Los modelos educativos que impiden la comunicación y el diálogo no sólo reducen la calidad de los aprendizajes sino también las posibilidades de creación de sentido». (Aubert *et al.*, 2008: 222).

3.6. Solidaridad

La solidaridad es un elemento esencial en una educación que no renuncia a superar las desigualdades sociales, que cuestiona el individualismo que trae la colonización del mundo de la vida de las instituciones educativas por parte de los sistemas de poder y dinero. En el proyecto de comunidades de aprendizaje, una traducción inmediata de ese principio es que cada integrante del profesorado luche porque cada uno de sus estudiantes reciba la misma educa-

ción que él hubiera elegido para sus hijos o hijas. La solidaridad nos lleva a ofrecer los máximos aprendizajes a todos y a cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias. La inclusión, la ayuda mutua que se produce entre el alumnado de grupos interactivos, constituyen concreciones de ese principio de solidaridad. Por otra parte, dado que el poder económico, el género, la cultura o el acceso a las TIC son factores que pueden generar discriminación social, han de convertirse en temas prioritarios del currículo: «Un currículo dialógico ha de ayudar al estudiantado a analizar críticamente las causas que originan todo tipo de desigualdades y cómo se pueden combatir» (Aubert *et al.*, 2004: 133).

3.7. Igualdad de diferencias

Cuando en las instituciones educativas se impone una igualdad homogeneizadora, se produce la exclusión de los grupos minoritarios. Sin embargo, la igualdad debe seguir siendo el valor fundamental de la educación. Es inaceptable que se segregue al alumnado diferente, que se separen estudiantes en función de sus características individuales, que se organicen itinerarios diversos en los que el currículo del alumnado aventajado se centra en los contenidos más «académicos» y el del desaventajado está saturado de contenidos «prácticos» y de puro entretenimiento. De esa manera no se considera la diferencia de forma tolerante o igualitaria, pues se introduce un esquema de relación que hace que la diferencia sea una desigualdad: la diferencia se inferioriza. Freire lo muestra con claridad: «¿Cómo puedo ser tolerante si, en vez de considerar al otro como diferente de mí, lo considero como inferior?» (Freire, 1997: 93). Por el contrario, el aprendizaje dialógico se basa en la igualdad que respeta las

diferencias y que fomenta la igualdad de resultados (éxito laboral, escolar y social para todos y todas). Este principio tiene consecuencias decisivas en la organización escolar: dado que el profesorado es un colectivo muy homogéneo que tiene ante sí a un alumnado cada vez más diverso, no existe otra alternativa –a no ser que queramos que los conflictos y la desmotivación crezcan– que renunciar al «podemos hacerlo solos» y, por el contrario, trabajar conjuntamente con el resto de los integrantes de la comunidad educativa para garantizar el trabajo efectivo con la diversidad.

4. A modo de conclusión: Profesorado y aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico sitúa a los educadores y educadoras en un plano de excepcional protagonismo. En efecto, desde la perspectiva dialógica, el profesorado no es un simple transmisor de cultura, sino que la vive y la crea junto con el resto de los integrantes que intervienen en el proceso educativo. El docente se concibe, de esta manera, como un intelectual transformador (Giroux, 1990).

La admisión de esta proposición tiene efectos muy relevantes, pues conduce a afirmar la unión de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Por lo tanto, la tarea del profesorado no puede imaginarse como simplemente instrumental, sino intelectual, lo que significa que dispone de importantes márgenes de autonomía en su trabajo y ha de responsabilizarse no sólo de la metodología o la organización didáctica que se requiere en una situación educativa, sino también de los objetivos que persigue el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del análisis de las condiciones en que éste se realiza. Los fines y no sólo los medios están en el ámbito de su competencia. Una competen-

cia que, como se ha afirmado anteriormente, no se ejerce en la soledad o desde la atalaya del técnico experto con conocimientos esotéricos que ha de resolver problemas reservados, exclusivamente, al especialista educativo. Es ésta la primera premisa para la construcción de una pedagogía crítica: la educación no puede cerrarse, no pueden quedarse sus decisiones en manos del grupo «experto» en educación: el profesorado.

Necesitamos, si queremos ejercer nuestro papel de profesionales críticos, que la educación sea democrática y que fomente la participación igualitaria de familiares, profesorado y alumnado. Ésta es una evidencia científica, tal y como han puesto de manifiesto los resultados obtenidos en el estudio longitudinal que se ha llevado a cabo desde el proyecto *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* en diferentes escuelas de Reino Unido, Lituania, Finlandia, Malta y España (Martínez y Niemelä, 2010).

El aprendizaje dialógico únicamente puede ser fomentado por personas comprometidas política y éticamente que persiguen la formación de una conciencia autónoma en su alumnado y que promueven la emancipación personal y social de dicho alumnado. Por esa razón, han de ser conscientes de su propio capital cultural, de su adscripción social, de su sexo y de su pertenencia étnica, y de que estas características influyen en su percepción del mundo, en su pensamiento y acción. Maestros y maestras críticos son profesionales conscientes de las funciones sociales y políticas de la educación y no rehúyen esa realidad.

Ese compromiso es el que nos lleva a decir que no podemos seguir por el camino de estos últimos años, que cuando se asimila la educación a una mercancía, cuando se ponen en

marcha medidas que suponen una renuncia a la mejor educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, se está abogando por el fracaso y por la renuncia a la convivencia en un presente y en un futuro dignos. No puede dejarse de señalar que, si se levantan nuevas barreras que hacen más difícil que los humildes accedan al conocimiento –aumento de las tasas, reducción de la asignación presupuestaria destinada a becas, aumento de las ratios en las escuelas, supresión de programas educativos...–, las consecuencias serán nefastas. Giner de los Ríos, el fundador de la Institución Libre de Enseñanza, filósofo y pedagogo de ilimitada ilusión docente, que se atrevió a soñar en el siglo XIX con una educación y una sociedad diferente, escribió:

Espíritus pesimistas [...] piensan si sería bueno reducir las universidades, y hasta suprimirlas todas, enviando a un gran número de estudiantes al extranjero; a los demás a sus casas para tomar oficios manuales y aguardar mejores tiempos, mayores medios para reorganizarlas... Ningún pueblo moderno parece haber tomado en serio este camino. (Giner de los Ríos, 1990)

Pues resulta que ahora sí, que parece que se opta por elegir la senda que nos lleva al precipicio. ¿Cómo es posible que hayamos llegado hasta aquí?, ¿qué hemos hecho desde la educación?

Nuestra tradición educativa se sustenta en un elemento radicalmente antidialógico: en la obediencia. Se considera que la persona bien educada es aquella que es obediente, que reproduce lo que le han inculcado. Pero la educación no es eso; la educación es la formación de seres humanos completos, y para ello se precisa el desarrollo del pensamiento libre, para que las personas vivan su propia vida y eviten

reproducir lo que otras han pensado por ellas. Y ésta es una cuestión central en la actual fase del sistema capitalista que estamos viviendo. Necesitamos esta respuesta ante el conformismo y la obediencia ciega, para evitar el dominio de unos pocos que determinan las condiciones de vida de la mayoría de la pobla-

ción, para abandonar la pasividad que acepta resignadamente la injusticia. Por eso es preciso formar a las personas para la confrontación crítica, para el planteamiento y la defensa de alternativas humanizadoras, y para ello es indispensable promover un aprendizaje que se base en los principios del aprendizaje dialógico.

Bibliografía

- AUBERT, A. et al. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FROMM, E. (1970). *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1990). *Escritos sobre la universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- MARTÍNEZ, B.; NIEMELÄ, R. (2010). «Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo». *Educación y Pedagogía*, núm. 56, pp. 69-77.
- SCRIBNER, S. (1988). *Head and hand: An action approach to thinking*. Nueva York: National Center on Education and Employment.
- YGOTSKY, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Prácticas educativo-sociales y palabras del cuerpo: lo viviente del proceso de lectura

Pep Aparicio Guadas | Centre de Recursos i Educació Continua (CREC)

El concepto y la práctica de la lectura necesariamente han de volver a recuperar su dimensión viviente de la mano de las maestras y los maestros, como pasión viviente y transformadora, que entrega las palabras como un don que han recibido y vuelven a entregar, pero desapareciendo en ese misma acción educativa, para que ésta sea nueva e inesperada.

Palabras clave: *lectura viviente, palabras encarnadas, práctica educativa, autoformación: singular y en común.*

Teachers need to work to ensure the concept and practice of reading regains its living dimension as a burning, transforming passion that delivers words like a gift received to pass on anew, vanishing in the very act of education to ensure it remains new and unexpected.

Keywords: *living reading, embodied words, educational practice, self-learning: solo and shared.*

Le concept et la pratique de la lecture doit nécessairement revenir à sa dimension vivante grâce aux enseignantes et enseignants, qui vivent et transforment avec passion, les mots comme un don qu'ils ont reçu et les retransmettent de manière dissimulée dans cette action éducative afin que cette dernière soit donc nouvelle et inattendue.

Mots-clés : *lecture vivante, mots incarnés, pratique éducative, autoformation : singulière et en commun.*

Cada poesía es una lectura de la realidad, y toda lectura de un poema es una traducción que transforma la poesía del poeta en la poesía del lector.
(Octavio Paz)

*Hi ha un jardí que amaga
sota les fulles daurades
l'humus profund on naix la vida.*
(Anna Montero)

El sentimiento que experimentamos al contemplar un cuadro, no se puede distinguir del cuadro ni de nosotros mismos. El sentimiento, el cuadro y nosotros mismos estamos reunidos en nuestro misterio.
(René Magritte)

[...] pero para esto es necesario activar la memoria: es decir, el acto de leer, por qué es el acto de lectura, la experiencia con el libro, la que resulta al mismo tiempo una experiencia que me vincula a una comunidad.
(Joan-Carles Mèlich)

La lectura, cualquier lectura, es siempre un proceso político y social que suscita y hace emerger una política y, sobre todo, emana la lectura de aquello social-singular que caracteriza a las mujeres y a los hombres en procesos de aprendizaje –y al revés: los aprendizajes en los procesos de ser mujeres y hombres– que libremente se exponen a religarse, o no, con otras mujeres y otros hombres mediante el acto de leer, leerlos y leerse. Y considero que es así porque en la medida en que dos personas conviven –relación y mediación–, en el mismo espacio-tiempo: presencia-en-convivencia, o en un espacio-tiempo diferente: ausencia-en-convivencia, y coexisten las dos, o más, identidades nómadas plasmadas en un mosaico quizá hecho de telas, casi imperceptible: una(s) en la escritura, la otra(s) en la lectura de lo escrito, y realizan un proceso de observar, comprender y escribir, en un acto creativo y errante que hace proliferar deseos, sentidos y relaciones en el mundo, experimentando y produciendo la lectura del mundo, y de la palabra, pues «el acto de leer implica “siempre” percepción crítica, interpretación y “reescritura de aquello leído»» (Freire, 2007).

Y esa lectura del mundo, de la palabra, y de nosotros, no es sólo un mero intercambio de palabras, de ideas, de conceptos... que busca la simple comprensión; no es tampoco la trascendencia de una banal situación comunicativa ideal y, más o menos, fría en la que los sentidos y los significados se han negociado y pactado y, por tanto, las lecturas de un texto, lo que hacemos las mujeres y los hombres leyendo, se han fijado de manera canónica; es, sobre todo, un proceso de recreación que va deshaciendo haciendo, tanto dentro de la propia lectura, conformando una voz-singular-en-común, como en sus afueras, configurando unas cons-

telaciones de voces-comunes-en-singular sólo moduladas por:

- La presencia del texto, y sus contextos, en un encuentro que siempre es inicial y anticipador, complejo y activo.
- Y, muy especialmente, por los cuerpos de las mujeres y de los hombres lectores-habla-ntes en un auténtico diálogo-conversación creador.

La lectura debe ser siempre, por lo tanto, una acción de actualización de la potencia de las lectoras y de los lectores, en la medida en que suponga, invariablemente:

- La instauración de relaciones humanas, por un lado.
- La tendencia al decrecimiento de la incertidumbre, por otro.
- Y, atravesando ambas variables, la gran importancia de las palabras humanas en la configuración de la realidad y, por lo tanto, de cualquier escritura y lectura que requieren siempre de un proceso de apalabramiento (*emparaulament*) de la realidad: «El universo simbólico, concretado a menudo por medio de la “lengua materna”, es el marco lingüístico-cordial que permite que cada recién llegado se instale en el mundo y habite. Eso es lo que llamamos “apalabramiento” de la realidad: la capacidad de aprender para crear referencias, convergencias, divergencias y alusiones» (Duch y Mèlich, 2004; véase también Duch, 1997).

Con la asunción de estas tres magnitudes (quizás haga falta recordarnos que esta dinámica supone siempre una quintuple acción de traducción, interpretación, mediación, relación y creación, aunque no necesariamente en este orden) es como podríamos avanzar en la crea-

ción, singular y social, de una praxis educativa constituida, entre otras variables, por una política de la lectura que suscite e implique un campo de aprendizaje libre y autónomo –más allá de la reducción del mal llamado *fracaso escolar*, de la promoción de autores o lenguas, de las aparentes tertulias literarias, de los artificiales y simulados clubes de lectura...– donde emergen tramas de saberes y conocimientos, enhebradas pero sobresaliendo de sus límites y sus fronteras, unas veces físicas: el plano de la página o el plano del grupo; otras, conceptuales: palabras y conceptos disciplinares, exceso de objetividad..., y siempre afectivas: sensaciones, percepciones, intuiciones... De esta manera, «la lectura en su valor afectivo y relacional es un constituyente de su entorno» (Foucambert, 1989), del entorno de la persona lectora que es un mundo de comunicación escrita, desde su mismo nacimiento, pues el acto de leer está por todas partes, es constitutivo de nuestra realidad y «aprender a leer es, pues, aprender a explorar un texto», cualquier texto, como aprendemos a explorar los desafiantes mundos que nos ofrece un paisaje, una cocina, un bosque, unos objetos inanimados, un grupo de aprendizaje, un dibujo...

Leer es volver a tener un nacimiento que, por una parte, nos da a conocer a otra, o a otras, y nos posibilita una nueva situación en un horizonte por venir, nuevamente; y, por otra, activa nuestra memoria encarnada, singular y común, que nos enlaza y liga con un plus de libertad, de apertura y de fecundidad. Estamos, por lo tanto, ante un acto de leer que genera libertad y transformación en sí mismo, y ambas son acción y producto del trabajo singular y colectivo que realizamos, y además, esta acción de leer, que quizás anticipa la propia lectura, siempre nos abre a otros multiversos, pero sobre todo,

nos abre a un decir, que perennemente está en movimiento, y este decir es una de las características básicas de las personas humanas como narradoras –aquellas que tienen experiencia o realizan viajes fuera de sí– que exponen sus experiencias, en este caso de lectura, mediante la palabra, el silencio, la escucha, la soledad compartida... y se exponen ellas mismas, también.

Así es como el leer, y la lectura, forman parte de nuestro ser humano, de nuestra vida humana; como afirmaba José Jiménez Losantos (1996): «Se lee como se vive, o no tiene sentido leer», y evidentemente, en la lectura debe estar presente el corazón o las entrañas, como en la vida, y esta presencia vuelve a vincular cerebro, mente y organismo, el cuerpo entero puesto en juego, un cuerpo que tiene unas palabras, las palabras del cuerpo –y, viceversa, el cuerpo de las palabras– que lo vivifican; es en estas circunstancias en las que emerge el carácter viviente de la lectura –cuestionamiento e interrogación, gozo y dolor, sensualidad y belleza, hospitalidad y cooperación, fertilidad y «relacionalidad», búsqueda y actividad...–, haciendo que tanto el lugar como el tiempo del acto de leer sean también vivientes, como lo es la propia persona lectora y sus proyectos reales y actuales. Sin esa dinámica y perspectiva la lectura es inexistente.

De esta manera, la lectura aviva y libera la imaginación, y ese es uno de los posibles sentidos de leer. Otro podría ser la apertura de un abanico de interrogaciones y de problematizaciones, sin tener ni las respuestas ni las soluciones, que abre la búsqueda y la experimentación real y, especialmente, la acción de escucha que estas variables comportan en un acontecimiento que es pasión lectora y, al mismo tiempo, comunicadora, ambas comprometidas y responsables con el acto de leer y con las y los lectores en su entorno vital.

En el acto de leer quizás emerge un movimiento, con una composición variable, pero que anuncia y pronuncia claramente que «la lectura del mundo precede la lectura de la palabra, de aquí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente» (Freire, 2007), en un movimiento perenne a través del cual, y de manera correlacionada:

- Efectuamos la lectura del mundo en primer lugar y, posteriormente, la de la palabra, viva: «La palabra que define y la palabra que penetra despacio en la noche de lo inexpressible» (Zambrano, 1987).
- Abrimos un paréntesis en el que se incorpora o se inscribe, básicamente, lo que estamos leyendo, y el resto de las cosas, las palabras... dejan de existir; quizá incluso nosotros, lectores y lectoras, dejamos de concurrir, inmersos en las tramas que nos religan.
- Salimos, sin salir, de nuestra vida y nos encarnamos en la vida de otras personas, haciendo una *suma* de vidas: un plus de vida que revivimos nosotros, los lectores y las lectoras, y con el que instauramos relaciones y mediaciones humanas en la materia lectora: el texto que nos damos a leer o que estamos dando a leer a otras personas.
- Devenimos activos, al establecer vínculos, y presentes, en el proceso viviente de leer. Así, por ejemplo, como dice Katya, en una fantástica novela de Paul Auster, una vez ha visto las películas: *La gran ilusión*, *Ladrón de bicicletas* y *El mundo de Apu* –y, nosotros, con ella–, asumimos, vemos, leemos, observamos, comprendemos... que lo que hemos realizado es reutilizar los «objetos inanima-

dos como medio de expresar emociones humanas» (Auster, 2008), y estas emociones son también percepciones y concepciones que configuran el proceso político, ético y educativo del acto de leer.

Y este proceso, que señalaba antes, de nacimiento al mundo –descentramiento– y del mundo –descentralización– que atraviesa la lectura sólo es posible cuando el amor es el factor que la hace posible o la genera. Así pues, la lectura, esa lectura de otra manera, empieza siempre como un encuentro, que es siempre acontecimiento, donde se conjugan las diferencias –inicialmente dos: persona lectora y persona escritora– y se inicia una reconstrucción en el mundo: del mundo y de nosotros, en un:

Movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo. Movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo por medio de la lectura que hacemos[...] la lectura de la palabra no es solamente precedida por la lectura del mundo sino por una cierta forma de escribirlo o de reescribirlo, es decir, de transformarlo por medio de nuestra práctica consciente. (Freire, 2007)

Así, podemos decir que la lectura forma parte de nuestro mundo y, por lo tanto, siempre opera en nuestra vida, una operación que pasa a ser relación-mediación con nuestros predecesores –pasado–, con nuestros contemporáneos –presente– y con probables descendientes y sucesores –futuro– al mismo tiempo, y supone una nueva vida, una reiniciación, en cierta medida, históricamente situada y narrada, pues «leer es ser interrogado por el mundo y por uno mismo, es saber que determinadas respuestas pueden encontrarse en lo escrito, es poder acceder a este escrito, es constituir una respuesta que integra una parte de las informaciones a lo

que uno ya es» (Foucambert, 1989). Es por eso que afirmamos que toda lectura siempre es sobre una narración en la que hay flujo, hay cambio y transformación, hay acogida y dialogicidad, hay amorosidad y hospitalidad..., y esta narración está situada en un contexto histórico y vital que no necesariamente coincide con el tiempo-espacio, la situación, la corporeidad, el lenguaje... En definitiva, la biografía –literalmente: la grafía de la vida– del lector o de la lectora en el transcurso de su vida que es transformada por la narración-lectura en proceso y que conlleva un acto de «re-biografiar» nuestra existencia en el mundo en paralelo o no con la lectura.

Una lectora o un lector delante de, y frente a, una narración-lectura¹ que nos conmueve y nos hace pensar: éste es el mapa y el territorio de la situación-en-contexto del acto de leer, y sólo somos conscientes de ésta cuando experimentamos que es una situación-en-contexto límite, que definiríamos, por lo tanto, como un obstáculo o una frontera que hay que cruzar, y en cierta medida, desatendemos o desertamos de la lectura, estableciendo una distancia con ella e iniciando un sueño, creador y diurno, que quizá sólo de manera tangencial enlace y ligue con la narración leída y nueva, sobre todo, el deseo y la esperanza para transformar y reconstruir el aquí y ahora presente, serenamente, en el que estamos situados nosotros, en el que está situada la narración y la lectura; ambas, situaciones y narraciones-lecturas, cuajadas de experiencias, porque sin experiencias ninguna narración es posible ni tampoco ninguna lec-

tura viviente ni ninguna persona lectora, y tal y como afirmaba Walter Benjamin (1998), en este caso sobre el narrador: «El narrador toma lo que narra de la experiencia: la propia o la transmitida. Y la vuelve a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia», porque el placer de la lectura involucra a la persona lectora y meditadora que cada uno de nosotros y nosotras somos, con el texto que leemos –y con la persona que lo ha escrito–, con el contexto que supone y con el contexto en el cual está la persona lectora y cada una de estas posiciones perfectamente enhebradas. Como nos señala Joan Francesc Mira (2011):

*Quan llegim som d'alguna manera participants de l'acte de creació del poïtés, del creador o productor de l'obra, i l'autor o poeta quan escrivia havia necessàriament de buscar les emocions, les connexions i les paraules que porta dins d'ell (i que d'algun lloc han vingut, abans d'entrar-hi), o traure-les directament de fora: de fora, que vol dir de les persones o de les coses, de l'aire i el sol i la llum, dels arbres, les pedres, els núvols, els colors, els sorolls i els sons.*²

Así pues, leer es una acción que requiere de experiencias, y cuando estamos realizándola funciona mediante variaciones y resonancias que suenan en nuestra mente –en nuestro cerebro y organismo, en nuestro cuerpo todo– y se relacionan con otras palabras, frases..., escuchas y silencios...; es una acción que hemos realizado, y realizamos, en una soledad-en-compañía, con las «autoras y autores» de las narraciones, o en

1. Quizás habría que recordar lo siguiente: «En la fase de comunicación escrita, la relación privilegiada es sujeto/objeto. El modelo era un lector delante de un libro. El lector está fuera del libro, y hay muchas lecturas posibles del libro (relatividad)» (Ibáñez, 1990).

2. «Cuando leemos somos de alguna manera participantes del acto de creación del poïtés, del creador o productor de la obra, y el autor o poeta cuando escribía tenía necesariamente que buscar las emociones, las conexiones y las palabras que lleva dentro de él (y que de algún lugar han venido, antes de entrar en él), o sacarlas directamente de fuera: de fuera, que quiere decir de las personas o de las cosas, del aire y el sol y la luz, de los árboles, las piedras, las nubes, los colores, los ruidos y los sonidos.»

compañía de otras personas; unas veces de la mano de nuestra madre, otras bajo la mirada observadora y cordial de la maestra o el maestro, etc. Y claro, en esta lectura, hacemos un ejercicio de recepción de las palabras escritas, siempre ajenas, pero no para quedárnoslas, sino para ofrecerlas, nuevamente, a los otros posibles lectores y lectoras, a través de nuestro ejercicio-vocación de maestros de lectura que efectuamos día a día:

Pero para que la pasión del maestro de lectura sea la pasión de la lectura por venir es preciso que ni la pasión del aprender ni la pasión del enseñar pasen por la apropiación o por la reproducción del mismo. El maestro que da a leer no sabe leer (las palabras que lee no son de su propiedad) y no es el amo de la lectura de los otros. (Larrosa, 2003)

El acto de leer, por lo tanto, vivifica la narración y vivifica el mundo en la medida en que actualiza su carga simbólica, su potencia-acto y, muy especialmente, el proceso de transmisión que comporta la propia lectura en sí misma, enlazando no sólo con la educación y su pasión comunicativa, sino también, sobre todo, con la creación de una comunidad que educa en libertad; una lectura que de este modo reasume y vuelve a contener su carácter de viviente así como sus valencias de inacabamiento y de imprevisibilidad, que son las que le otorgan la característica de apertura que tiene la lectura, de manera perenne, «pero para esto es necesario activar la memoria: es decir, el acto de leer, porque es el acto de lectura, la experiencia con el libro, la que resulta al mismo tiempo una experiencia que me vincula a una comunidad» (Mèlich, 2004).

Mientras, a través del acto de dar a leer tratamos de abolir las fronteras que separan y, además, tratamos de producir y permeabilizar la lectura entre mundos, lo cual posibilita la

emergencia de los sujetos tomando la palabra, una palabra singular y común creada en el proceso de lectura y, también, la posibilidad de creación/edificación de otros mundos alternativos donde situamos lo virtual y lo posible, como potencia emergente y presente-futuro, pues nos encontramos en una encrucijada, en el ámbito de la lectura, en la que, cuando lo que es necesario es imposible, habría que hacer emerger los mecanismos-procedimientos que suscitan e implican la resolución de este cruzamiento que, según Jesús Ibáñez (1994), sólo puede ser mediante uno de estos dos metasistemas: ninguna lectura-la muerte; es decir, ninguna regla de juego, o la revolución, poniendo en marcha procesos-proyectos-programas de lectura con otras reglas de juego, reviviendo las experiencias y prácticas educativo-sociales a través de la lectura de la realidad y de «la lectura crítica del mundo [que] es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico» (Freire, 2000), así como de la lectura de la palabra, que es también escucha activa y silencio, habilidad y comunidad, situacionalidad y dialogicidad..., dentro y fuera de sí y en estado perenne de iniciativa y de interpelación, en plena circulación y *apalabramiento* en, y con, el mundo que está siendo, con nosotros mismos y con las y los otros que estamos siendo, en acto y en potencia, en un proceso de hacer-actuar la experiencia en la vida, ya que «no se puede entender la vida más que como acontecimiento» donde materializamos y constituimos que el hombre y la mujer somos frutos del deseo y no de la necesidad y, así, el acto de leer, y la lectura con él, acogen en su seno el carácter intrínseco de su politicidad.

El acto de leer, entonces, debe configurarse como un dispositivo conversacional que crea y

potencia libertad de expresión y de acción a las personas lectoras así como el comienzo de la cooperación entre cerebros, un dispositivo que se conforma como un juego semántico/ pragmático, de lectura/escritura, en el que las personas que leen establecen una conversación con los y las «autoras» de la narración en un *mínimo* de interacción social y, por lo tanto, educativa, ética y política, posibilitando el franqueo entre la lectura y la escritura, de manera circulatoria, *in crescendo*, viabilizando las cocreaciones y coefectuaciones de aquello leído pero incardinado en otros contextos, en otras vidas.

Finalmente, quizás habría que recordar que la mujer o el hombre que lee –como cualquiera de nosotros hacemos quizás cada día, unas lecturas unas veces movidas por la pasión, otras por la rutina lectora– vive otra vez, y quizás de otra manera, la experiencia que ha sido narrada y escrita, y de este modo, el lector o la lectora es capaz de vivir o experimentar lo que está leyendo y, claro, el círculo virtuoso y creativo, pero sin un centro estable, nos devuelve la capacidad de poder hacer la afirmación, ahora transformada, de que se vive como se lee o no se vive.

Y, entonces, recuerdas ahora unas bellas palabras:

Leer sin libros es un leer sin cuerpo, sin espacio, y leer rápidamente es un leer sin tiempo, sin el tiempo lento que necesita la buena lectura. Leer, pues, es una acción erótica, y una formación humanista debería poder transmitir esta relación erótica con el cuerpo del libro, esta relación siempre es precaria entre lo dicho y el decir, entre lo que se muestra y lo que se esconde, entre lo visible y lo invisible. (Mèlich, 2004)

Y esa pequeña chispa transforma lo escrito, transforma a las personas lectoras, transforma los

contextos... en inmensas llamaradas que suscitan una erótica de la lectura y que incendian nuestro cuerpo y, con él, nuestra consciencia, alterando ambos en un proceso de transducción que anida en nosotros y, además, convierte la lectura en una herramienta que matiza, puntúa, estimula, potencia... la prosa de la vida cotidiana y, quizás simultáneamente, nos lleva a re pensarla y reescribirla, transformando y cambiando la trama/urdimbre de nuestras experiencias mentales y corporales.

Aunque el proceso de leer, de esta manera y en cierta forma, revivifica lo escrito aunque sea en un formato digital, tal y como Dolors Reig (2011) nos indica, en una larga cita pero imprescindible pues amplía e incrementa la complejidad de nuestro horizonte más allá del libro:

Leer una página o pantalla puede activar nuestros cerebros al menos de dos modos distintos. Primero las palabras activarán una red específica para el lenguaje en nuestros hemisferios izquierdos. Después, a un nivel más profundo, los lectores mostrarán actividad cerebral en distintas zonas, dependientes del significado de las palabras. Como decíamos al comenzar, algunas áreas de la imaginación son las mismas que utilizamos para procesar los eventos que efectivamente experimentamos. Por ejemplo, una descripción visual vívida activará regiones visuales, mientras que descripciones de los pensamientos y motivaciones de un personaje activarán porciones del cerebro relacionadas con el razonamiento social. Y eso de forma parecida a lo que pasa cuando vemos películas, escuchamos una historia, jugamos un videojuego o, añado, interactuamos en redes sociales.

Leer, pues, es una experiencia, íntegra e integradora, compleja y complejizante, en la que entramos en una relación dialógica de apropiación de las palabras ajenas, cabalmente: emo-

ción, juicio de valor, expresión..., actualizando el acontecimiento que hay en la narración-lectura, que es siempre una forma de actualizar la potencia-acto de lectura, en estos tiempos de intensa comunicación informativa electrónica –en la cual hay un dominio substancial de las vivencias que conlleva la desaparición de las experiencias–, y por tanto, proponemos un acto de leer y una lectura, diferentes, en los que cabría yuxtaponer y combinar el modelo de captación de la verdad analógico-visual con el digital-táctil (Ibáñez, 1990), así la lectura tiene lo viviente en su adentro-afuera. Quizás ahora podríamos hacer nuestras las palabras de José Angel Valente (2000):

Yo leo, no desde el estupor ni desde el análisis, sino desde la experiencia del usuario común de la lengua que encuentra en ellos una pedagogía de la sensibilidad capaz de preservar en ese instrumento –la lengua– algún valor que resiste el allanamiento. [...] El cuerpo de las palabras –su carne, su sabor, su sonido– nos pasa habitualmente desapercibido...

De esta manera, la persona lectora es el sujeto que contempla el mundo y el sujeto –dimensión complementaria del objeto, como co(i)mplicación– que guía e interviene en el mundo y, quizás, en ese preciso tiempo-espacio, saber leer no sea condición suficiente pero sí imprescindible para leer-saber-escribir... lo que se cuenta-lee, cómo se cuenta-lee, para qué y para quién se cuenta-lee..., propiciando que ese sujeto pueda, mediante el acto de leer, construir-objetivar la realidad y el mundo.

El acto de leer, así, es inicio y finalización de esa acción que consiste en el proceso de lectura, cargada de infinitud y de lentitud, pues el espacio y el tiempo de leer es siempre un espacio-

tiempo de incorporación de la palabra, de manera perenne, y cada uno de nosotros lo hacemos de una manera: con la hoja y el bolígrafo al lado, con el libro y el lápiz, en las manos, subrayando y haciendo anotaciones, abriéndonos a sendas o trayectorias en ese bosque feraz del mundo y de las palabras, la mayoría de las veces sin ninguna finalidad, sólo el sencillo y franco placer de hacer renacer, de nuevo, lo viviente del proceso de lectura que siempre es «un acto de amor y, por tanto, un acto de valor» (Freire, 2008).

Y, quizás, encontremos en el acto de dar a leer, o de leer, la puerta, el puente, la simiente, la chispa... de un proceso-navegación-viaje: entre-mundos, entre-vidas, entre-cuerpos, entre-textos, entre-palabras..., que posiblemente llevaran a Paulo Freire (1996) a escribir:

El uso del lenguaje escrito y, por tanto, de la lectura está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad [...]. Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas. Pero lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales procesen para después comenzar a enfrentar correctamente el problema de la lectura y de la escritura. La lectura crítica de los textos y del mundo tienen que ver con su cambio en proceso.

Como indica Daniel Pennac, en su breve pero intensa escritura sobre los derechos del lector, que podemos leer como cómic en un *slide*, que Bibloranca publicó en 2010,³ el acto de leer ha de ser en infinitivo, en un proceso de libertad y transformación del mundo, en el mundo, y de nosotras, las personas lectoras, que incluye, incluso, el acto de no leer.

Así, la lectura, cualquier lectura, es siempre un proceso político y singular-social que sus-

3. www.slide.com/r/AV97DPvt5D9FRDo7gYk8Hv2lfoMF18_?map=2&cy=un

cita y hace emerger una política primera y, sobre todo, una pasión de leer –y viceversa: una lección del padecer (*pathos*): humana, demasiado humana– y de hacer que nos constituye como personas autoras –lectoras o escritoras, como intelectuales de nuevo tipo y específicos– del mundo en el cual vivimos, una autoría que suscita e implica siempre leer y volver a narrar la narración con las propias palabras, con los propios gestos, con los propios afectos... Así pues, volver a leer la palabra dicha o escrita ha de suponer la reinención de la sociedad y, también, la reinención de la

ciudadanía y la reinención del poder a través de la matriz efectiva y afectiva, que implica una relación-mediación política de lectura y suscita un desplazamiento de lo viviente más allá de los gestos de lectura y escritura hacia las fronteras de la vida: textos leídos y con/textos practicados, con/textos leídos y textos practicados.

Se convierte en maestro quien lee libros a pesar de la escuela. (Schami, 2008)

La lectura es una vida... la lectura es una política...

Bibliografía

- AUSTER, P. (2008). *Un home en la foscor*. Barcelona: Edicions 62.
- BENJAMIN, W. (1998). «El narrador». En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos: Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- DUCH, L.; MÈLICH, J.C. (2004). *Ambigüitats de l'amor: Antropologia de la vida quotidiana 2.2*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FOUCAMBERT, J. (1989). *Como ser lector*. Barcelona: Laia / Cuadernos de Pedagogía.
- FREIRE, P. (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- (2000). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- (2007). *La importància de llegir i el procés d'alliberament*. Xàtiva: CREC.
- (2008). *L'educació com a pràctica de llibertat*. Xàtiva: CREC.
- IBÁÑEZ, J. (1990). *Nuevos avances en la investigación social*. Vol.1. Barcelona: Proyecto A.
- (1994). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- JIMÉNEZ LOSANTOS, J. (1996). «La aventura de leer». *Argaya*, núm. 12.
- LARROSA, J. (2003). *Entre lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- MÈLICH, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- MIRA, J.F. (2011). «Èpica, o el poeta i la història». *El Temps*, núm. 1424.
- REIG, D. (2011). «Lo que pasa en nuestros cerebros cuando leemos, en pantalla o papel, una historia». *El Caparazón* (8 abril 2011) [en línea]. <www.dreig.eu/caparazon/2011/04/08/neuropsicologia-storyteling/>.
- SCHAMI, R. (2008). *El lado oscuro del amor*. Barcelona: Salamandra.
- VALENTE, J.A. (2000). *Anatomía de la palabra*. Valencia: Pre-textos.
- ZAMBRANO, M. (1987). *Filosofía y poesía*. México: FCE.

Tertulias literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos

María José Alonso | Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea

Maria Padrós | Universitat de Barcelona

Aprender a leer el mundo y la palabra es una competencia básica para el desarrollo personal y social de las personas en la sociedad de la información. La lectura dialógica promueve interacciones diversas para el aprendizaje con diferentes personas adultas. Se concreta en procedimientos como las tertulias literarias dialógicas, en diferentes contextos como comunidades de aprendizaje y movimientos sociales.

Palabras clave: *lectura dialógica, tertulias literarias dialógicas, pedagogía crítica, comunidades de aprendizaje, actuaciones educativas superadoras desigualdades.*

Learning to read the world and words is a key competence for personal and social development in the information society. Dialogic reading promotes a range of different interactions for learning processes with different adults. It is delivered through practices such as dialogic literary gatherings in contexts such as learning communities and social movements.

Keywords: *dialogic reading, dialogic literary gatherings, critical pedagogy, learning communities, educative actions overcoming inequalities.*

Apprendre à lire le monde et les mots est une compétence de base pour le développement personnel et social des personnes dans la société de l'information. La lecture dialogique favorise diverses interactions d'apprentissage avec différents adultes. Elle s'incarne dans des procédures telles que des rencontres littéraires dialogiques dans différents contextes tels que les Communautés d'Apprentissage et les mouvements sociaux.

Mots-clés : *lecture dialogique, rencontres littéraires dialogiques, pédagogie critique, communautés d'apprentissage, activités éducatives dépassant les inégalités.*

1. Introducción

La pedagogía crítica confiere a la lectura una especial importancia para la capacidad individual y colectiva de intervenir en el mundo. Freire (1999) entendió la lectura de la palabra como lectura del mundo, diálogo entre las experiencias cercanas a cada uno y las más uni-

versales, que llevaba implícito un proceso de transformación. Macedo (Freire y Macedo, 1989) y Giroux (2005) también reivindican este carácter dialógico y transformador del acto lector. McLaren y Kincheloe (2008) recogen otras aportaciones que insisten en la lectura como herramienta de liberación, de comprensión crí-

tica y de actuación. En el mundo actual estas contribuciones son más relevantes que nunca: no decimos nada nuevo si afirmamos que en la sociedad de la información, ser capaz de leer e interpretar la información recogida en distintos medios y códigos es un saber básico para que las personas puedan vivir de forma digna (Castells, 1997-1999), y ante la grave situación socioeconómica, esta capacidad es ya imprescindible. A la vez, la cultura y la lectura pueden tender puentes en un momento en que peligra la cohesión social.

Sin embargo, el rendimiento de los jóvenes en las pruebas internacionales como PISA resulta preocupante y plantea la necesidad de mejorar el nivel lector de la población. La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura pasa por incorporar las mejores teorías, prácticas educativas e investigaciones realizadas en el contexto de esta sociedad de la información. Este artículo presenta la teoría y práctica de la lectura dialógica, tal y como se lleva haciendo desde hace varios años en actuaciones como las tertulias literarias dialógicas y en diversos contextos formativos: comunidades de aprendizaje y otros centros educativos, proyectos formativos de asociaciones socioculturales, centros penitenciarios o proyectos comunitarios. En primer lugar planteamos la concepción teórica de la lectura dialógica.

A continuación describimos las características y el funcionamiento de las tertulias literarias dialógicas, recogiendo las voces de algunas de las personas participantes en ellas. Finalmente revisamos la extensión de este tipo de prácticas en diferentes contextos formativos y su capacidad potencial de generar mayores niveles de lectura y de promover el diálogo intercultural e intergeneracional y el entendimiento mutuo.

2. Lectura dialógica

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre dicho texto y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes (iguales, otras personas de su entorno). De esta forma, la lectura dialógica implica desplazar el centro de atención desde la interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hasta la interacción intersubjetiva entre niños o personas adultas en relación con un texto (Valls, Soler y Flecha, 2008: 73).

Este desplazamiento responde al giro dialógico que desde hace años se ha producido en la psicología de la educación y en las ciencias educativas y sociales en general (Serrano, Mirceva y Larena, 2010). En este sentido, un autor referente es Jerome Bruner (2004), quien desarrolla algunas de las aportaciones ya históricas de Vygotsky (1989) sobre el papel del lenguaje en el desarrollo mental. Bruner estudia las complejas relaciones mutuas entre mente y cultura, entendiendo la mente y el aprendizaje como resultado de las interacciones con otras personas (no necesariamente profesorado o personas expertas). Esta naturaleza social de la mente influye en las percepciones que tenemos de cualquier producto natural o cultural, como una obra literaria. Bruner analiza de manera brillante cómo la comprensión y lectura de las obras literarias está condicionada por las interacciones sociales que conforman nuestra realidad psicológica, y a la vez cómo los grandes relatos y las obras imperecederas generan mecanismos mentales narrativos que permiten imaginar y dar sentido a la experiencia.

Bakhtin (2000) había aplicado este enfoque interaccionista a los estudios literarios, con una

interesante aportación sobre el concepto de *dialogicidad*: para Bakhtin, cada relación con el lenguaje (por ejemplo, escrito) pone en juego las experiencias dialógicas previas. La lectura de un poema de amor pone en relación los diálogos que el poeta ha tenido con las interacciones que han ido conformando las concepciones mentales y emocionales del lector o lectora sobre el amor (y que a su vez provienen de diálogos previos de sus múltiples interlocutores con terceros o terceras). Así, en esta cadena de diálogos entran de manera infinita, para cada lector, sus interacciones con personas conocidas y desconocidas. Las interpretaciones, las hipótesis y la imaginación de cada persona ante las obras literarias es por ello una «imaginación dialógica».

Por lo tanto, el acto de leer no puede entenderse como el enfrentamiento individualmente de un sujeto con el texto, sino que incorpora a otras personas lectoras en una relación dialéctica en relación con el texto y el contexto. Así, el éxito de la lectura no depende fundamentalmente de apoyos técnicos o expertos, sino de las interacciones con otras personas en relación con el texto. Los lectores, en el acto de compartir sus pensamientos y emociones, construyen y reconstruyen conocimientos nuevos, contrastados. El contenido de la lectura cobra significado y sentido en interacción. Cuantas más y más diversas sean estas otras personas, más rica puede ser la interpretación del texto. Cuanto más rico y profundo sea el diálogo entre las personas y el texto, mayor la comprensión del texto, la creación de sentido y el impacto en la vida personal y en la del colectivo.

La lectura dialógica se fundamenta en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). El diálogo que se establece entre los diferentes participantes hace que surjan interro-

gantes, cuestiones para debatir y contrastar, informaciones nuevas para buscar. Se posibilita, así, la pedagogía de la pregunta (Freire, 1999) frente a la de la respuesta, potenciando aprendizajes profundos, no sólo memorísticos. Al mismo tiempo, se refuerza la dimensión instrumental del aprendizaje, incluyendo la mejora de las destrezas lectoras: de hecho contamos ya con un importante bagaje de investigaciones e iniciativas de alfabetización familiar (Purcell-Gates, 1995) que sitúan el éxito del aprendizaje lector inicial en esta multiplicación de interacciones expertas y no expertas en torno a los textos. La literatura científica internacional actual también señala la interacción como clave para el aprendizaje de la competencia lectora y la superación del fracaso escolar (Kesane y Ruiz, 2010).

La lectura dialógica puede darse en diferentes prácticas educativas. En el siguiente apartado, describimos las tertulias literarias dialógicas como una de estas prácticas que han demostrado tener una incidencia relevante en el aprendizaje lector, especialmente en colectivos vulnerables, con mayor riesgo de fracaso escolar, o que tradicionalmente no han tenido la oportunidad de disfrutar de la literatura.

3. Tertulias literarias dialógicas

De casa a la facultad llegamos todos con nuestras diferentes expectativas, motivaciones y «mochilas», de cara a comenzar un nuevo curso. Y como estábamos acostumbrados nos metieron en una clase, con su profesorado, con sus sillas, con sus mesas, con su pizarra... Ya estaba todo preparado para comenzar a coger apuntes y escuchar al docente.

Pero lo que parecía que iba a ser lo de siempre, no lo fue y los profesores y profesoras se fueron diluyendo y fundiendo con nuestro grupo y se crearon espacios dentro del espacio y de la aparente unifor-

midad surgieron, de repente, las personas y sus contextos, sus emociones y sus diferentes miradas y visiones del mundo. Y fue así como, en poco tiempo, empezamos a interactuar, a compartir, a expresarnos, a escucharnos y hasta respetarnos, pasando de los debates a los diálogos a la vez que éramos cada vez más conscientes de que estábamos aprendiendo y de que no sólo se podía aprender a aprehender, sino que para los que les entrara el vicio de este veneno, lo podían hacer extensible, incluso hasta el último día de su vida.

Y fue en uno de esos espacios, dentro del espacio donde encontramos nuestro hueco para empezar lo que algunos llamaban tertulias dialógicas y que decían que era una experiencia muy enriquecedora, la que se trabajaba a través de los clásicos de la literatura universal.

Y nos pusimos a ello porque lo teníamos todo (un libro, un grupo de personas y entusiasmo) y, de repente, uno se convirtió en escarabajo y otros se compadecieron mientras algunos le observábamos desde la distancia atónitos... Ahora bien, todo ocurrió al hilo de las palabras, al compás de un susurro que se convirtió en un verdadero diálogo que nos hizo conscientes de que estábamos compartiendo nuestras verdaderas alegrías, nuestras verdaderas visiones, y nuestras verdaderas emociones.

Por unas horas, le robamos un tiempo al tiempo y un espacio al espacio y los cambiamos por sueños soñados y por soñar. (Alumnado de primero del Grado de Educación Social. II Encuentro de Tertulias Literarias en Euskadi, marzo 2012)

Estas palabras de unos jóvenes estudiantes expresan el sentido que tiene la lectura dialógica y su desarrollo a través de las tertulias dialógicas literarias de clásicos universales, en este caso con Kafka y su obra *La metamorfosis*.

La experiencia, relativamente reciente en algunas aulas universitarias, tiene su origen en

1978 en la Escuela de Educación de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (Barcelona). Allí se crearon como actividad cultural y educativa y como una forma de fomentar un aprendizaje de la lectura desde el reconocimiento de los saberes y las capacidades de todas las personas. Las tertulias literarias dialógicas buscan el acceso de todas las personas –sea cual sea su situación social, nivel de instrucción, cultura, edad, etnia o religión– a la cultura universal, a los autores de la literatura clásica universal. Con ello se recupera la tradición de los ateneos populares –entre otras iniciativas– de acceso democrático a los grandes autores, posibilitando así también el aprendizaje de la literatura, la historia o la geografía. Personas adultas neolectoras pueden disfrutar con Kafka, con Lorca o con Shakespeare, rompiendo con las dicotomías entre alta literatura para unas clases sociales y lectura de masas o fáciles para otras, o entre pedagogía asociada al modelo academicista y pedagogía defensora de la cultura popular. Las nuevas corrientes en pedagogía crítica abogan por el derecho y la necesidad del acceso de los estudiantes y grupos menos favorecidos a la cultura socialmente valorada (Duncan-Andrade y Morrell, 2008) o a una pedagogía culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995).

Más de 30 años después, la iniciativa de las tertulias literarias dialógicas se ha convertido en todo un movimiento que se desarrolla en muy diferentes contextos (geográficos, lingüísticos, educativos, socioculturales...), al tiempo que se reconoce a nivel científico como una práctica educativa de éxito para la superación de desigualdades. Para Miguel Loza (2005), impulsor de las tertulias dialógicas en la cárcel de Nanclores de la Oca (Álava) desde 1999, con ellas el acto creativo que inicia el autor se prolonga en el lector y culmina en encuentros de diálogo

igualitario, creando espacios de vida y nuevos sentidos.

Pero, ¿cómo funcionan, qué procedimiento se sigue? Como dicen los estudiantes en el párrafo inicial de este apartado, para empezar una tertulia necesitamos tres cosas: un libro (clásico y decidido entre todos), un grupo de personas e ilusión. Se realizan periódicamente (una vez semanal o quincenal, normalmente), y la facilitación de la tertulia puede correr a cargo de diferentes personas. Aunque en el contexto educativo formal suele ser el profesor o la profesora, cualquier participante puede realizar esta función, cuya prioridad consiste en dar los turnos de palabras. Como norma general, se decide los capítulos o fragmentos que hay que leer y debatir para la siguiente sesión, y el compromiso que asume cada participante en la tertulia es el de leer con anterioridad el texto y seleccionar un párrafo que quiera compartir por la razón que sea (le ha gustado, evocado, interesado, preocupado, recordado, no ha entendido, no está de acuerdo...). Y ahí empieza la tertulia: los diálogos y debates pueden relacionar a Ulises y la *Odisea* con la inmigración, a Joyce con la vida cotidiana, a Bernarda Alba con la solidaridad entre mujeres. No hay prisas para leer a un clásico. Se ha de dedicar el tiempo y las sesiones que el grupo necesite para poder disfrutar realmente de esta lectura. Lo más importante es que es una tertulia que se fundamenta en el diálogo igualitario entre todos los participantes y no en el conocimiento experto, como en muchas de las tertulias literarias clásicas.

4. Sentido de las tertulias: los y las participantes hablan

Las tertulias son fantásticas porque salen debates de los grandes. Para mí, los mejores han sido los del

amor, la fidelidad y las «chuletas». Con estos debates aprendemos muchas cosas porque normalmente cuando los niños y niñas hablamos entre nosotros, no salen estos debates y con los padres tampoco. Pero en la tertulia sí que hablamos de estos temas porque son muy importantes y son cosas que pasan en la vida; es la vida cotidiana. Los libros que leemos son famosos y están traducidos a muchas lenguas, son clásicos universales y los temas que salen nos interesan mucho. Son chulísimos y he aprendido muchas palabras nuevas, sinónimos..., y he mejorado mucho en lengua. Y también he aprendido que en la vida no siempre tiene que pasar lo que tú quieres. (Keowqn Er Bnu, alumna de 5.º de primaria de la Escuela Mare de Déu de Montserrat de Terrassa [Barcelona], 2012)

Son muchas las frases que podemos recoger en las tertulias sobre el significado que tienen para las personas que participan en ellas, sean de la edad que sean y en el contexto que se desarrollen. Nos hablan de que las tertulias son espacios de aprendizaje importantes para las personas: pueden expresar sus dudas, sus preocupaciones, sus sentimientos, sus ideas, sus pensamientos. Las tertulias trascienden lo cotidiano y refuerzan aprendizajes fundamentales para la vida. Porque, más allá del aprendizaje instrumental de una lengua, está el aprendizaje que se hace de la vida y de uno mismo en relación con los otros. Conocer los límites de nuestros deseos es, sin lugar a dudas, un aprendizaje valioso para la vida.

El diálogo que se establece, igualitario, crítico y transformador, nos ayuda a ver las diferentes formas de mirar, sentir y comprender la misma realidad, y cómo es a partir de ahí como avanzamos en la construcción de conocimiento (Loza, 2005). Un conocimiento que va

más allá del saber y el hacer y avanza en el saber ser y compartir, como afirma el mismo autor:

Los valores no se enseñan, se contagian desde su vivencia y su práctica. Los valores son opciones que tomamos, decisiones que asumimos entre otras posibles y que construyen un determinado estilo de vida. En realidad, son auténticas señas humanas y humanizadoras de identidad. La solidaridad, la acogida fraterna, la apertura, el respeto al otro, el encuentro abierto, el diálogo igualitario entre culturas y religiones, la defensa de los derechos humanos por encima de cualquier mandato cultural son, entre otras, herramientas para hacer frente a los desafíos de la inmigración. De esta forma, compartiendo culturas, iremos descubriendo toda la riqueza de otras gentes y de otras culturas. Una riqueza que podremos incorporar a nuestra cultura mientras los otros, los y las inmigrantes, se enriquecen con la nuestra, construyendo así espacios de vida que son imprescindibles para conseguir la felicidad. (Loza, 2005: 5-6)

Así, otra clave importante de las tertulias es la importancia que tiene el hecho de compartir nuestras experiencias. Como decía Juan, un interno de Nanclares de la Oca, en una carta leída en el I Congreso de Tertulias Dialógicas en Euskadi: «La tertulia me enseñó y luego me abrió una puerta que no pensaba que existía. En ella hay comunicación, se comparten pensamientos, risas y tristezas». Así, también, nos damos cuenta de lo que piensan los otros y de las diferencias que tenemos. Y de que pensar diferente puede ser un contexto de enriquecimiento importante del grupo.

Compartir mantiene una relación dialéctica con el reconocer al otro. Cuando dialogamos desde la igualdad y el respeto a la

diferencia, llegamos a comprender a la otra persona, a valorarla y a tener una visión más justa de su realidad cultural, social y personal. También compartir la lectura con otros y otras nos ayuda a superar las propias dificultades ante la lectura. Muchas personas han tenido malas experiencias como aprendices de lectores, y eso las ha llevado a pensar que la lectura no es para ellas. Participar en las tertulias las ha hecho verse como lectores y lectoras e ir cogiendo gusto a leer. «Cuanto más leo, más me apetece leer. La lectura, además de entretenerme, me hace conocer más cosas nuevas y despertar mi curiosidad para seguir descubriendo», dice un participante en el II Encuentro de Tertulias Literarias Dialógicas de Euskadi.

5. Tertulias dialógicas: un movimiento que avanza

Como hemos indicado anteriormente, las tertulias literarias dialógicas en estos más de 30 años se han ido desarrollando en muy diferentes contextos. Si hablamos del geográfico, han trascendido el contexto español y se hacen en diferentes lugares del mundo, tan diferentes y distantes como, por ejemplo, Brasil y Australia. Si hablamos del ámbito de las lenguas, tenemos que referirnos a castellano, euskera, catalán, inglés, portugués... Si nos referimos a la edad de los y las participantes, nos podemos encontrar desde niños y niñas de la etapa de educación infantil hasta personas mayores... de más de 80 años. Cuando pensamos en contextos socioeducativos, vemos que se realizan en ámbitos tanto reglados como no reglados. Y así mismo, se desarrollan en contextos culturales diversos.

No hay duda de que las tertulias dialógicas están unidas directamente a contextos socio-

educativos y culturales. Se inician, como hemos dicho, en el ámbito de la educación de personas adultas, impulsándose también en centros penitenciarios como actividad de animación sociocultural. Asociaciones de mujeres, de vecinos, colectivos de personas mayores, de tiempo libre están dinamizando también este tipo de tertulias y han promovido desde hace casi quince años encuentros y congresos. En el II Encuentro de Tertulias Literarias Dialógicas celebrado en Euskadi, cientos de personas participantes en grupos de tertulias en diferentes contextos socioculturales y educativos compartían el sueño de que «este tren en el que estamos subidos siga engancho nuevos vagones y que podamos dar la vuelta al mundo llenos de innumerables y gratos relatos».

En los últimos años, se han ido incorporando en centros de educación primaria y secundaria, y de manera especial en centros que funcionan como comunidad de aprendizaje, un proyecto que pretende el éxito escolar de todos y todas y la mejora de la convivencia basada en el aprendizaje dialógico (Elboj *et al.*, 2002). Allí se realizan con los niños y las niñas, con los familiares y con el profesorado, cada uno por su lado y, en determinados momentos, juntos –familiares con menores de edad, profesorado con familiares–. También se han impulsado iniciativas que conectan tertulias en comunidades de aprendizaje con otros entornos, o las tertulias en la cárcel con las de alumnado de secundaria, que ha llevado a hacer tertulias en la cárcel con este alumnado (Loza, 2005).

6. Las tertulias salen a la calle

Por último, queremos explicar una experiencia que se ha llevado a cabo en el barrio de Sansomendi, en Vitoria-Gasteiz, con la colaboración de centros comunidades de aprendizaje, asociaciones culturales y de vecinos, el Ayuntamiento y centros de educación de personas adultas: tertulias de barrio en la calle.

Con el libro en la mano, el día 25 de mayo de 2012, 300 niños y niñas y adolescentes de dos comunidades de aprendizaje del barrio, el profesorado, los familiares, voluntariado y otros agentes educativos llevaron las tertulias a la calle. Sentados en el suelo, en sillas de *camping*, de bar..., se organizaron en grupos heterogéneos para compartir la experiencia de dialogar sobre un libro juntos, eligiendo en aquella ocasión *El Principito*. Al día siguiente, sábado, fueron las personas adultas y los mayores quienes ocuparon las mismas plazas y jardines. Iván, un alumno del IES Sansomendi, cantó para todos ellos los dos días el *Rap de las tertulias*. Porque las formas de expresión son múltiples y, a través del rap, estos jóvenes animan a leer a todos y todas. Terminan diciendo: «Bienvenidos al mundo de la cultura y alejados de la tele basura».¹

Esta experiencia es un ejemplo de cómo la lectura puede trascender las paredes de la escuela o del instituto y la intervención del profesorado, para convertirse en una actividad pública y contagiosa a nivel de barrio.

1. Videoclip del rap disponible en www.youtube.com/watch?v=cSjdbq-iG3A [Consulta: mayo 2012].

Bibliografía

- AGUILAR, C. *et al.* (2010). «Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 67 (24,1).
- BAKHTIN, M.M. (2000). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CASTELLS, M. (1997-1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- DUNCAN-ANDRADE, J.; MORRELL, E. (2008). «La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria». En McLAREN, P.; KINKELOE, J. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C. *et al.* (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ER BNU, K. (2012). «En las tertulias salen debates de los grandes». *Revista Escuela. Herramientas para el profesorado. Comunidades de Aprendizaje*, núm. 4, pp. 3-4.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1987.
- GIROUX, H. (2005). *Estudios culturales: Pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- KESANE, I.; RUIZ, L. (2010). «Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i superació del fracàs escolar». *Temps d'Educació*, núm. 38, pp. 115-134.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995). «But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy». *Theory into Practice*, vol. 34(3), pp. 159-165.
- LOZA, M. (2005). «Construyendo espacios de vida desde la educación». *El Valor de la Palabra: Revista Anual de Pensamiento*, núm. 5, pp. 47-65.
- McLAREN, P.; KINKELOE, J. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- PURCELL-GATES, V. (1995). *Other people's words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SERRANO, M.A.; MIRCEVA, J.; LARENA, R. (2010). «Dialogic imagination in literacy development (Imaginación dialógica en el desarrollo de la alfabetización)». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 15(2), pp. 191-205.
- VALLS, R.; SOLER, M.; FLECHA, R. (2008). «Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 71-87.
- YOGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1930.

Actos comunicativos y transformación de desigualdades sociales

Marta Soler | Universitat de Barcelona

Cristina Pulido | Universitat Autònoma de Barcelona

El análisis de los actos comunicativos ha evidenciado la importancia de tener en cuenta las diferentes dimensiones que los componen (el lenguaje verbal y no verbal empleado, el contexto social de la interacción, la intención de las y los hablantes, y la responsabilidad de la comunicación) para diferenciar las relaciones de poder de las dialógicas y, por tanto, cuáles reproducen las desigualdades sociales y cuáles las transforman. La diferenciación de dichos actos es un elemento fundamental para el estudio del lenguaje y su impacto en las relaciones sociales. Dicho marco teórico es aplicable en el análisis de cualquier ámbito social y por ello es transferible a cualquier ámbito de estudio que pretenda analizar procesos transformadores. El objetivo de este artículo es presentar cómo la promoción de actos comunicativos dialógicos genera transformaciones sociales en aquellos ámbitos en que se desarrollan. En concreto se mostrarán en el estudio de las relaciones de género y en las relaciones educativas. Para ello se partirá de las investigaciones I+D llevadas a cabo por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) sobre el estudio de los actos comunicativos y su impacto en la transformación social.

Palabras clave: *actos comunicativos, transformación social, lenguaje, teoría crítica, desigualdades.*

Analysis of communicative acts has highlighted the importance of taking into account the different dimensions that make them up (verbal and nonverbal language, social context of interaction, the speakers' intentions, and responsibility of the communication) to differentiate power from dialogic relations, and therefore identify which ones reproduce social inequalities and which ones transform them. Differentiation of these actions is fundamental to the study of language and its impact on social relations. This theoretical framework is applicable in any social analysis and is therefore transferable to any field of study that seeks to analyse transformative processes. The aim of this paper is to present how the promotion of dialogic communicative acts generates social change in areas in question. Specifically, they will be discussed in the study of gender and educational relations and based on the R&D research conducted by CREA research centre on the study of communicative acts and their impact on social transformation.

Keywords: *communicative acts, social transformation, language, critical theory, inequalities.*

L'analyse des actes de communication a souligné l'importance de prendre en compte les différentes dimensions qui les composent (le langage verbal et non verbal utilisé, le contexte social de l'interaction, l'intention des intervenants, et la responsabilité de la communication) afin de différencier les relations de pouvoir de celles de dialogue, et ainsi celles qui reproduisent les inégalités sociales et celles qui les transforment. La différenciation de ces actes est un élément fondamental pour l'étude du langage et de son impact sur les relations sociales. Ce cadre théorique est applicable à toute analyse sociale,

et il est donc transférable à tout champ d'étude qui vise à analyser processus de transformateurs. L'objectif de cet article est de montrer comment le fait de promouvoir des actes de communication de dialogue engendre des transformations sociales dans les domaines où ils s'appliquent. Dans cet article, deux domaines en particulier seront exposés, celui des relations de genre et celui des relations éducatives. Pour cela, nous nous baserons sur les recherches I+D menées par le Centre de Recherche CREA sur l'étude des actes de communication et de leur impact sur la transformation sociale.

Mots-clés : *actes de communication, transformation sociale, langue, théorie critique, inégalités.*

1. Introducción

El desarrollo teórico sobre el concepto de *actos comunicativos* ha contribuido a profundizar en el análisis crítico del lenguaje que empleamos en nuestras interacciones diarias, favoreciendo la identificación de aquellos actos comunicativos que llevan a la exclusión social o a la reproducción de las relaciones de poder y de aquellos que favorecen la inclusión social a través de la promoción de relaciones dialógicas (Flecha y Soler, 2010). Este concepto teórico es aplicable en diversos ámbitos sociales y nos permite analizar con rigurosidad los diferentes elementos que configuran un acto comunicativo que promueven la transformación social o, en su opuesto, su obstaculización.

Para comprender en profundidad esta aportación teórica, el artículo se ha dividido en los siguientes puntos: introducción breve sobre los antecedentes más relevantes del concepto de *actos comunicativos* y la definición completa elaborada por el CREA, seguida de un apartado donde se expone la diferencia entre actos comunicación de poder y dialógicos y su implicación en la transformación social. Se finaliza con dos apartados específicos donde se analiza la aplicación de este concepto en el análisis de las situaciones de desigualdades de género y en los contextos educativos.

2. Actos comunicativos y transformaciones sociales

2.1. Bases teóricas del concepto de *actos comunicativos*

Para comprender el concepto de *acto comunicativo*, primero debemos repasar brevemente las aportaciones realizadas por tres autores clave sobre la teorización del lenguaje relacionado con su impacto en nuestros actos diarios: Austin, Searle y Habermas.

Austin (1962) inició desde la filosofía del lenguaje un nuevo campo de estudio y reflexión sobre cómo hacemos cosas con las palabras, es decir, que el lenguaje está ligado a la acción social. En este sentido, Austin desarrolló la pragmática lingüística, donde diferenciaba tres conceptos clave en un acto de habla: los *actos de habla locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios*. Para Austin, la locución era el significado, la ilocución se relacionaba con la intención del hablante y la perlocución implicaba la acción o un efecto deseado. Searle, en cambio, no estaba de acuerdo en algunas partes de la teoría del que fue su profesor. Para Searle (1969), todos los actos de habla eran ilocucionarios, ya que todos tenían de por sí la intención del hablante; por tanto, no había ningún tipo de habla que fuera de por sí sólo locucionario, es decir, nadie dice nada sin motivo, de una forma neutral. La diferencia, según

Searle, estaba en la fuerza ilocucionaria, es decir, en la intención del hablante: la clave del análisis era focalizar la atención en la intención, y no en la locución. En cambio, Habermas (1987) analiza los actos de habla en la acción comunicativa, y añade la importancia de incluir el consenso. Así, a diferencia de Austin, que define el «entendimiento» como el proceso por el cual el interlocutor comprende la intención del hablante, Habermas desarrolla su visión sobre el «entendimiento» como un significado consensuado entre las personas participantes del acto de habla (tanto la persona que emite el mensaje como la que lo recibe).

Searle criticó a Habermas que no comprendiera su posición (Searle y Soler, 2004), y si bien desde el CREA se reconocía la crítica de Searle, se valoraba la finalidad de Habermas de desarrollar una teoría donde se pudiera diferenciar un acto de habla basado en la estrategia y en el poder de otro basado en la sinceridad y la búsqueda del consenso. El objetivo de Habermas era distinguir entre los diferentes tipos de acción, principalmente entre las acciones estratégicas, identificadas con los actos perlocucionarios, y las comunicativas, basadas en los actos ilocucionarios. A partir de esta diferencia se podía analizar de una forma más profunda y argumentada cuándo un acto de habla incluía consenso –por tanto, libertad de entendimiento y acción– y cuándo, al contrario, se basaba únicamente en el poder, dando a pie a situaciones de acoso o desigualdad. Searle considera el consenso como un efecto perlocucionario, es decir, el resultado del acto de habla, y aunque Habermas se refiera a Searle de forma equivocada, coincidimos con su visión, donde el efecto perlocucionario es lo que decidimos hacer por consenso (Flecha y Soler, 2010: 367). No obstante, ambas interpretaciones se quedan limi-

tadas, al no incluir un debate sobre el contexto de la interacción.

Así es como, tras la revisión de las aportaciones de estos tres autores, más las contribuciones teóricas realizadas por el CREA basadas en sus investigaciones, se establecen las principales diferencias entre «actos de habla» y «actos comunicativos». Los actos de habla no podían quedarse únicamente en el análisis de la intención de Searle, ni tampoco limitarse a diferenciar si había intención de acuerdo o no entre ambas partes, como decía Habermas: era necesario profundizar más. Los actos comunicativos ilocucionarios (Flecha y Soler, 2010) contienen cuatro componentes básicos. El primero, a diferencia de las teorías anteriores, incluye el análisis de los signos no verbales de la comunicación. Esto significa el lenguaje del cuerpo, las entonaciones o cualquier tipo de gesto que refuerce la intención del hablante. Esta parte es fundamental, puesto que una misma frase expresada con componentes no verbales diferentes puede tener un significado muy distinto.

El segundo componente básico incluye la búsqueda del acuerdo; es decir, el hablante tiene como base de su intención establecer un acuerdo con su persona interlocutora. Esto implica que la noción de *acto comunicativo* incluye el concepto de *interacción* (Mead, 1934), y por tanto, no sólo se reduce a la comprensión de la intención del hablante por parte del interlocutor, sino que la comprensión y el consenso también se incluye como parte fundamental del acto comunicativo y, en concreto, de la interacción entre las personas participantes en la conversación.

El tercer componente básico es la ausencia de coacciones. Ello implica que la búsqueda del acuerdo en sí misma no contiene este tercer componente: los interlocutores deben incluir en

su intención la no coacción. El buscar el acuerdo puede realizarse mediante coacciones de diferente índole; aunque se exprese la búsqueda del acuerdo, se puede utilizar la coacción como medio de lograr ese acuerdo; por tanto, ya no sería un acto comunicativo ilocucionario, sino perlocucionario. En este sentido debe incluirse también la reflexión sobre el contexto social, que por sí mismo ya implica unas desigualdades que se deben tener en cuenta. Por ejemplo, no es lo mismo que un jefe invite a una empleada a tomar un café –aunque la intención del jefe sea respetar la opción de la empleada de aceptar o no la invitación–, que si la invita un compañero, puesto que la empleada sentirá una mayor presión por aceptar la invitación en el caso del jefe, fruto de la relación jerárquica; por tanto, el jefe debe incluir la responsabilidad de sus actos comunicativos teniendo en cuenta el contexto social, y especificar si su intención es sincera, como veremos a continuación, explicitando que la aceptación o no de su invitación no generará repercusiones en el puesto de trabajo de la empleada.

El cuarto componente básico es la inclusión de la sinceridad en los actos comunicativos ilocucionarios. En el ejemplo anterior, el explicitar de una forma sincera la intención del hablante conlleva que la empleada pueda tomar una decisión más libre. En este caso, la sinceridad en la intención es un requisito fundamental. El engaño no forma parte de un acto comunicativo ilocucionario, eso sería la base de los actos comunicativos perlocucionarios. Así es como Flecha y Soler diferencian los actos comunicativos perlocucionarios de los ilocucionarios:

La característica específica de los actos comunicativos perlocucionarios no es que tengan efectos perlocucionarios (que también los tienen los actos comunicativos ilocucionarios), sino que el objetivo

prioritario de los actos sea producir esos efectos por cualquier medio y no la sinceridad o la búsqueda del consenso libre de coacciones entre todas las personas participantes. (Flecha y Soler, 2010: 369)

El análisis de estos cuatro componentes en un acto comunicativo permite realizar un análisis más profundo sobre las interacciones entre personas, colectivos, instituciones; ayuda a diferenciar cuándo una acción está principalmente marcada por actos comunicativos perlocucionarios, que –por tanto– llevarán a la reproducción de las desigualdades sociales o la violencia, y cuándo está marcada por actos comunicativos ilocucionarios, que –por tanto– favorecerán contextos más proclives a generar transformaciones sociales.

Dicha contribución complementa otras visiones teóricas elaboradas por autores como Freire y Macedo (1998), con su idea de la lectura del mundo a través de la alfabetización y el método de la palabra. Los actos comunicativos ilocucionarios serían aquellos actos que fomentarían una mayor comprensión del mundo, y una mayor lectura crítica de éste, teniendo en cuenta las aportaciones anteriores. Por otro lado, Cummins (2002) reclama que es necesaria una formación del profesorado que contribuya a ayudar a los y las futuras profesionales a identificar situaciones de desigualdad entre alumnado diferente, promoviendo relaciones colaborativas y de tolerancia cero al maltrato en contextos educativos. Según el autor, la implicación institucional (de la escuela) en crear estos contextos es clave. Finalmente, compartimos con Van Dijk (2003) el objetivo de identificar cuáles son los discursos que llevan a la reproducción social del racismo, del sexismo, y la relevancia de identificar el lenguaje que crea y promueve esta desigualdad cultural, aunque,

como se ha comentado anteriormente, en nuestro análisis analizaremos el discurso pero también otros aspectos de la comunicación.

2.2. Interacciones de poder o dialógicas. ¿Reproducción social o transformación?

Las interacciones de poder basadas en actos comunicativos perlocucionarios dan lugar a las relaciones basadas en el poder, y las interacciones dialógicas dan lugar a relaciones dialógicas. Esta distinción es clave para reconocer en nuestros diferentes ámbitos sociales cuándo las personas se están relacionando bajo unas u otras, y por tanto, dónde existe una mayor libertad de acción y dónde no.

En función de las interacciones de poder podemos identificar situaciones de reproducción de desigualdades, discriminación, racismo o acoso, en relaciones educativas, culturales o afectivas. En cambio, las relaciones dialógicas promueven una mayor democratización en las relaciones, dando a lugar a una mayor libertad entre las personas participantes de un proyecto educativo, de una relación de pareja o de amistad y, a escala macro, a una mayor democratización de la sociedad.

Las relaciones de poder están basadas en las interacciones de poder, que incluyen actos comunicativos perlocucionarios. Por otro lado, las relaciones dialógicas no están exentas completamente de las interacciones de poder, pero sí que predominan las interacciones dialógicas sobre las de poder, basadas en actos comunicativos ilocucionarios. Cuando un jefe le propone a una empleada tomar un café, aunque la propuesta sea sincera y cargada de buenas

intenciones, debe tener en cuenta que en su relación dialógica existe una interacción de poder, fruto de la estructura jerárquica de una empresa, que influye en la respuesta «sí» o «no» a esa propuesta. Su relación puede venir marcada por esta interacción de poder, pero en cambio, si se prioriza la promoción de las interacciones dialógicas, su relación puede definirse como una relación dialógica. Esta diferenciación ayuda a identificar cuándo una persona actúa en beneficio de su situación de poder y cuándo otra persona, teniendo en cuenta su situación de poder, actúa favoreciendo que sus interacciones sean cada vez más dialógicas. Habermas diferenció entre pretensiones de validez y de poder en la acción, pero el problema de moverse en el plano de la intención es que, en su análisis de la acción social, no tuvo en cuenta la estructura social y las posibles consecuencias no deseadas o previstas. Los actos comunicativos dialógicos incluyen interacciones dialógicas y también de poder, y es el análisis de la diversidad de interacciones, y cómo se tienen en cuenta, lo que define el carácter de cada acto. Este tipo de análisis se ha realizado ya en diferentes investigaciones competitivas,¹ y ha contribuido a su vez a desarrollar y fundamentar la teoría de los actos comunicativos. A continuación aplicaremos la teoría a situaciones concretas del ámbito educativo.

2.3. Actos comunicativos en las relaciones de género

Una de las utilidades del análisis de los actos comunicativos es que contribuye a clarificar la di-

1. Algunas de las investigaciones competitivas que se han llevado a cabo bajo el análisis de los actos comunicativos son las siguientes: *Impacto de los actos comunicativos y nuevas masculinidades* (Ministerio de Ciencia e Innovación. Plan Nacional I+D+i, 2008-2012), *Actos comunicativos y desigualdad social en las relaciones de género* (Plan Nacional I+D+i, 2006-2008), *Lectura dialógica y desigualdad de géneros en las interacciones del aula* (Plan Nacional I+D+i, 2003-2005). Todos estos proyectos han sido dirigidos por Marta Soler y se han desarrollado en el marco del CREA.

ferencia entre situaciones que incluyen coacción, acoso y abuso de poder frente a situaciones donde se decide libremente. En un estudio sobre actos comunicativos y relaciones de género analizamos situaciones comunicativas y relaciones entre jóvenes de entre 14 y 18 años, a partir de sus relatos.² Se repetían las situaciones en que existen interacciones de poder que influyen el resultado del acto comunicativo. Por ejemplo, Jorge quiere tener una relación con Gema (los nombres son inventados); en principio ella no quiere, pero él es muy popular en el instituto porque ha tenido muchos «rollos» y eso aumenta su popularidad. Todas sus amigas dicen que es el mejor. Cuando él la invita a dar una vuelta fuera de la discoteca, ella no sabe qué hacer. En esta relación existe una interacción de poder, puesto que en el contexto del instituto a Jorge se le atribuye atractivo; para Gema decir «sí» o «no» significa ser considerada más o menos guapa y atractiva. Si Jorge utiliza estrategias (actos perlocucionarios) como hablar con sus amigas primero, o reforzar esa interacción diciéndole a Gema que si no se decide es porque es demasiado pequeña, estrecha o poco lanzada, está aumentando las interacciones de poder en esa situación. La decisión de Gema, sea «sí» o «no», no está libre de coacción. Algunos fragmentos de los relatos revelan claramente la existencia de estas interacciones de poder:

Los chicos se dejan guiar por lo que dice la gente. Pues a ver, este tío ha salido con muchísima gente, a ver, vamos a probar, pues a ver si es verdad y si ver que es mejor pues quedar son él. Pero si dicen este tío es un pringao u no ha estado nunca con nadie, pues ya pasas directamente. (Laura) [Texto reproducido literalmente]

Que si tiene moto, tiene coche, ¿sabes? Pues aunque el tío no te acaba de gustar, pero... da igual, tiene moto y es guay, ¿sabes?... No sé, no te atrae físicamente o no te atrae la manera de ser, no sé, pero estoy con él porque me lleva allí, me trae, me lleva... (Carla)

Como se ha hecho un «latinking» pues me quedo con éste... por la imagen, sí, por el prestigio, porque ya soy más conocida, ¿sabes? (Romina)

En otra situación, Jorge claramente está ejerciendo su poder de coacción y las amigas de Gema se dan cuenta; piensan que Jorge la tratará mal y luego hablará mal de ella presumiendo de «su caza». Lo ha hecho otras veces. Pero en vez de avisar a su amiga o decir en público lo que piensan de él, callan, no quieren posicionarse en contra de Jorge, contribuyendo con su silencio a aumentar las interacciones de poder. Álvaro quiere ayudar a Gema explicando públicamente los mecanismos de coacción de Jorge, pero lo dejan solo: Jorge y su panda lo golpean a la salida del instituto para demostrar su poder, las amigas siguen callando e incluso la tutora del curso piensa que no quiere líos en su clase y no hace nada. En esta situación, el lenguaje no verbal e incluso la ley del silencio reproducen las interacciones de poder y la violencia.

En otra historia, aunque Jorge tiene popularidad y una red que lo respalda, las amigas se posicionan claramente en contra de Jorge y a favor de Gema, y aplauden a Álvaro por enfrentarse al poder de una masculinidad hegemónica tradicional. El resto de las chicas se quedan

2. *Actos comunicativos y desigualdad social en las relaciones de género* (Plan Nacional I+D+i, 2006-2008). Investigadora principal: Marta Soler.

muy sorprendidas, también otros chicos que no decían nada. Su solidaridad con Gema y Álvaro genera interacciones dialógicas que se oponen a las otras interacciones de poder y ayudan a Gema a liberar de coacciones su decisión.

Y todavía tenemos otra historia en la que Jorge es un chico popular porque juega muy bien a fútbol y es delegado de clase. De entre todas sus relaciones, nadie conoce que haya hablado mal de ninguna de las chicas con las que ha estado, ni que las haya tratado mal o presionado. En este caso existe una interacción de poder vinculada a ser «popular» en el instituto. Pero Jorge sólo quiere salir con Gema si ella quiere, y cuando la invita a dar una vuelta le clarifica que esté tranquila que no intentará nada. En la situación comunicativa tiene en cuenta no sólo sus intenciones, sino también que actúa bajo una ética de la responsabilidad, poniéndose en el lugar del otro y clarificando. En la relación se generan interacciones dialógicas que superan las interacciones de poder, aumentando así la libertad en la decisión de responder «sí» o «no».

En el estudio mencionado sobre las relaciones de género entre jóvenes identificamos interacciones de poder relacionadas con la atribución de atractivo y estatus social por parte del contexto, por ser líder de una banda, el cantante del grupo, representar un rol de masculinidad hegemónica agresiva, tener coche o moto, etc. En otros estudios sobre violencia de género, las interacciones de poder vienen también marcadas por el cargo que se ocupa en una jerarquía social. Por ejemplo, ser jefe de una sección o director de una empresa en el ámbito laboral, o

ser director de una tesis o catedrático de un departamento en el ámbito universitario.

2.4. Desigualdades de género en contextos universitarios

La primera investigación sobre violencia de género en las universidades españolas (Valls *et al.*, 2009) aportó datos sobre la realidad de nuestras universidades a partir de una encuesta, complementada con trabajo cualitativo de entrevistas y relatos.³ En el trabajo cualitativo se recogieron testimonios de estudiantes, profesoras y personal de administración y servicios. Tanto en sus relatos como en los correos electrónicos que muchas guardaban, se identificaban interacciones de poder en las que, por ejemplo, acceder a tomar un café fuera del campus, ir al teatro o visitar un museo se mezclaba con una nota, el paso por una comisión de doctorado, la posibilidad de una plaza o una promoción. En la investigación citada, se analizaron medidas de prevención de la violencia de género en universidades de prestigio como Oxford, Harvard, Wisconsin y Princeton (Valls, 2008), donde la institución se posiciona públicamente sobre qué comportamientos se consideran acoso sexual y, por tanto, son totalmente rechazados por toda la comunidad.

En la información que se reparte a los y las estudiantes de Harvard el primer día que llegan a la universidad, se incluye un díptico de información y prevención de la violencia de género. El lema utilizado es «Tell someone» (díselo a alguien),⁴ para romper claramente con la ley del silencio o dimensión no verbal de los actos de habla que, en este caso, siempre favorece las

3. En la investigación se encontró que un 65% de los estudiantes conocían o habían sufrido, dentro del ámbito universitario, alguna situación de las que internacionalmente se consideran violencia de género. Además, un 98% no sabía dónde acudir ante estos casos, por no existir ningún tipo de medida preventiva en sus universidades.

4. www.gsas.harvard.edu/images/stories/pdfs/tell_someone.pdf

interacciones de poder de los acosadores y perjudica a las víctimas. El díptico sigue con ejemplos de situaciones comunicativas en las que en Harvard se considera que hay acoso. A continuación reproducimos y analizamos algunas de estas situaciones.

El director de mi laboratorio se me acerca cuando nos quedamos solos en el laboratorio. Le he dicho que no me interesa, pero continúa molestándome en el laboratorio y tengo miedo de decírselo a alguien por lo que puedan pensar de mí.

Mi tutor de tesis insiste en llevarme a cenar. Le he dicho que no me interesa, pero me recuerda a cada rato que espera que haya cambiado de opinión. Estoy muy preocupada por si esto puede afectar mi carrera académica.

En estos dos ejemplos existe una interacción clara de poder generada por la posición en la estructura social (o sea, director de laboratorio, supervisor de un trabajo...). Debido a esta interacción, la interlocutora percibe que el poder continuar con su beca de laboratorio –en el primer ejemplo– o acabar su tesis doctoral –en el segundo– depende de esta relación. A cada acto de habla (por ejemplo, una propuesta) o acto no verbal (por ejemplo, un acercamiento inadecuado cuando se quedan solos), ella tiene que pensar si dice «sí» o «no». Su respuesta (un acto de habla) estará influenciada por muchas interacciones de poder explícitas y no explícitas que forman

parte de esa situación comunicativa. Como consecuencia de esa acción, muchas personas han tenido que cambiar de universidad o de área de conocimiento, o incluso abandonar la carrera académica, por no poder aguantar esa presión o no encontrar el soporte necesario ni de compañeros y compañeras, ni institucional. Por esto las universidades de prestigio tienen oficinas de prevención y atención en casos de acoso sexual en las que, de forma confidencial, cualquier persona de la comunidad universitaria puede explicar lo que le haya ocurrido, teniendo la certeza de que se analizarán todas las interacciones de poder presentes y se actuará después con medidas concretas.

3. Conclusiones

La teorización de los actos comunicativos ha aportado al análisis del lenguaje (tanto verbal como no verbal, y con énfasis en la interacción) una comprensión mayor de la identificación de las situaciones que llevan a la desigualdad, la discriminación y la violencia, así como de aquellas situaciones que, por el contrario, comportan una mayor transformación social y personal. Dicho marco teórico aporta una riqueza de análisis en cualquier investigación dentro del campo de las ciencias sociales, así como una mayor comprensión del ámbito de estudio del lenguaje y sus consecuencias para la acción, que podemos trabajar en profundidad con el alumnado universitario.

Bibliografía

- AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- DIJK, T.A. VAN (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- FLECHA, R.; SOLER, M. (2010). «Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA». *Revista Signos*, núm. 43(2), pp. 363-375.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol. 1. Madrid: Taurus.
- MEAD, G.H.(1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- SEARLE, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J.; SOLER, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales*. Barcelona: Hipatia.
- VALLS, R. (2008). *Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades* [en línea]. Barcelona: Instituto de la Mujer. <http://creaub.info/projects/violencia/docs/GUIA_VGU_I+D+i.pdf>.
- VALLS, R. et al. (2009). «Prevención de la violencia de género en las universidades: Valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 64 (23,1), pp. 41-57.

Las Bernardas

Pepa Gamboa | Directora de teatro

La directora de escena Pepa Gamboa narra su experiencia durante el montaje teatral La casa de Bernarda Alba, interpretada por mujeres de etnia gitana del poblado chabolista de El Vacie (Sevilla).

Palabras clave: teatro, integración, etnia gitana, Lorca.

Stage director Pepa Gamboa talks about her experience of putting on the play The House of Bernarda Alba featuring Roma women from Vacie shantytown.

Keywords: theatre, integration, Roma, Lorca.

La metteuse en scène Pepa Gamboa raconte son expérience lors de la réalisation théâtrale La Maison de Bernarda Alba, jouée par des femmes rom du bidonville du Vacie.

Mots-clés : théâtre, intégration, Rom, Lorca.

*Esta gitana está loca / Esta gitana está loca.
Lo que dice con los ojos / Lo desmiente con la boca.*

Al poco de estrenar *La casa de Bernarda Alba* en el centro teatral Territorio Nuevos Tiempos (TNT), que dirige Ricardo Iniesta, entré en una de las cafeterías del barrio. Formaba parte de nuestra rutina encontrarnos por la tarde en alguna, tomar un refresco y, de la forma más lúdica que pueda imaginarse, repasar la función del día anterior. En fin: las cosas del teatro. Pero esa tarde el camarero, que había atendido a la retahíla de medios que cubrían la obra, que por entonces comenzaba a ser un éxito, me hizo una pregunta que me gustó por el modo en que la hizo: «Bueno, y las Bernardas... ¿qué?»

Al parecer, en el barrio las intérpretes no eran ya «las Gitanas», sino «las Bernardas». Y, no

sé cómo, al poco todos las llamábamos así, como si fuese lo más normal del mundo. Que si las Bernardas para arriba, que si las Bernardas para abajo... Al final, las Bernardas fueron para todos lados, porque la obra tuvo una difusión enorme, que vista ahora, con distancia, me parece casi milagrosa. Creo que, desde la perspectiva de la integración, fue uno de los mayores logros de la obra. Aquel cambio de nombre era el síntoma de un cambio, que no sólo les abrió las puertas a una relación distinta con su entorno, sino también las de los comercios del barrio, en muchos de los cuales, hasta entonces, no las dejaban entrar. Soy directora de teatro, y tengo poca o ninguna experiencia en asuntos sociales, de manera que –eso creo–, lo más honesto que puedo hacer es tratar de relatar con toda la objetividad posible mi experiencia

con estas mujeres en este proceso creativo. Caóticamente, como siempre, empezaré por el principio.

*

Cuando Ricardo Iniesta me propuso trabajar con las mujeres gitanas de El Vacie, elegí *La casa de Bernarda Alba* porque entreví cierto parecido entre estas mujeres y los personajes lorquianos. A diferencia de los personajes de Lorca, cuyo encierro transcurre en las penumbras de una casa, las mujeres gitanas de El Vacie vivían un encierro a cielo abierto, en las calles, sin acceso a los espacios en los que, de ordinario, todos podemos entrar. Vivían, de alguna manera, *asesinadas por el cielo*. Ambos colectivos tenían en común, salvando las diferencias, un difícil encaje social, y sus estrategias de supervivencia me parecían admirables.

En la medida de lo posible tratamos de ceñirnos a los parámetros de una producción teatral corriente. Planeamos dos meses de ensayo, un horario de trabajo, distribuimos los calentamientos, etc. Pero el resto no fue precisamente ortodoxo. Las Bernardas ni son actrices ni lo pretenden. Son mujeres ágrafas, que no saben leer ni escribir, algunas de las cuales antes de los ensayos ni siquiera sabían lo que significaba la palabra teatro. Ya desde un principio prescindimos de hacer un trabajo de los personajes y decidimos dejar de lado arcos dramáticos, protagonismos, antagonismos, etc., para ser más receptivos a lo que fuese surgiendo directamente en la escena. La dramaturgia debía surgir en parte de ellas mismas. Como no sabían leer ni escribir, y alguna hablaba con dificultad el castellano –en su ascendencia pesa más Portugal que España–, los textos, que redujimos al máximo y adaptamos a su acervo,

los memorizaron oralmente, ayudándose entre ellas o recurriendo a grabaciones que escuchaban utilizando los iPod de sus niños. Cuando comenzaban los ensayos venían ya con una jornada laboral a cuestas, que incluía buscarse la vida improvisando mercadillos, espigando las calles, vendiendo flores o pidiendo por ahí. Que sacrificasen una posible siesta por ver la telenovela era algo que nunca dejó de enterrecerme. Esa necesidad que tenemos todos de que nos cuenten un cuento. En cuanto a los ensayos, a veces eran difíciles debido a problemas de salud, como los dolores de dientes. En aquellos momentos lo único artístico que había que celebrar era la existencia del Nolotil en ampollas.

*

El primer contacto que hicimos con la obra me evidenció hasta qué punto vivíamos en mundos separados, lo cual me ahorró la hipócrita y consoladora ilusión de que, en última instancia, todos vivimos la misma realidad. Dada su condición ágrafa, les proyectamos una versión cinematográfica de la obra y un vídeo de un montaje teatral, tras lo cual varias actrices del TNT efectuaron una lectura dramática. Cuando pregunté a las Bernardas qué les parecía la historia, me contestaron que era normal. No les pareció en absoluto una tragedia. Para ellas, *La casa de Bernarda Alba* era un episodio más de la vida cotidiana. De esos que pasan –o pueden pasar– todos los días. Al menos por dos veces comprobé que no era precisamente una pose. La primera no la relataré. La segunda fue el fallecimiento de Mariluz, la mujer que hacía de abuela, y que cualquiera que haya visto la obra sabrá que tenía unas dotes extraordinarias para la escena. En aquella ocasión lo que más les im-

presionó fueron las camas que aparecían en la película, que eran «buenas» y valían mucho. No sé con qué grado de acierto recogí la experiencia de aquellos dos meses de ensayo en un texto que titulé *De puntillas y descalzas*. Era, al mismo tiempo, una declaración de las intenciones artísticas que habían guiado el montaje, y se incluía en el folleto de mano que se daba al público a la entrada del TNT. Más o menos decía así:

De puntillas y descalzas nos acercamos Lorca. Lorca, que ha servido para sacar a estas mujeres de las chavolas y subirlas a un escenario. La Barraca rediviva y a la inversa. El pueblo que ocupa la escena e ilustra al respetable. El pueblo al que Lorca le escribió su romancero, el Romancero gitano.

La casa de Bernarda Alba, que Lorca subtítulo Drama de las mujeres de los pueblos de España, es probablemente una de las obras capitales de la dramaturgia contemporánea. ¿Qué hemos hecho en esta versión? Fragmentarla, interpretar su geografía, para acercarla a la realidad y el lenguaje de nuestras protagonistas, hoja perenne del imaginario lorquiano.

Hemos hecho un pacto con Lorca. Nunca pretender que fuesen actrices, que figurasen lo que no son, porque las cosas son como son y ahí reside su verdad y su belleza. No camuflar sino exponer una experiencia, la teatral, que nació para capturar la vida. Hemos hecho un pacto con Lorca y Lorca lo ha hecho con nosotras. La fábula se mantiene: universo femenino, encierro femenino, encierro del cuerpo y del alma de la mujer donde los hombres simbolizan una falsa libertad. ¿Dónde están los hombres? En otra parte. Son fantasmas, sombras, voces lejanas que en la oscuridad resuenan como un hueco. Un espejo en el que ninguna se contempla.

Cuando Ricardo Iniesta me ofreció trabajar con las gitanas de El Vacie pensé en Lorca y en su Bernarda

Alba, cuyas hijas viven encerradas. Pero ¿no hay también un encierro a cielo abierto? ¿Un encierro a pleno sol? ¿Un encierro en el que la libertad es la casa y la cárcel la calle? ¿Un revés de Bernarda?

Los ensayos mejor por la tarde, porque por la mañana hay que organizar el asunto de los niños (lavarlos, el desayuno, el colegio) y luego buscar dinero para hacer la compra, y volver a casa para hacer la comida, y recibir de nuevo a los infantes. En definitiva, que mejor por la tarde, y a ser posible después de la novela. La novela es importante.

Y allá van los ensayos. De la risa al llanto y del llanto a la risa. Más risas que llantos. Lo surreal vestido de popular, y lo popular de surreal, como suele suceder en la vida. Y poco a poco todo va tomando cuerpo, sus ropajes nómadas, como la música del espectáculo que va de Hungría a Portugal siguiendo los pasos de los gitanos. Ninguno de nosotros olvidará esta experiencia, ni el disfrute de esta convivencia tan singular, real y radical.

Lo que escribí entonces me sigue pareciendo válido. Especialmente en lo que respecta al acto con Lorca. Un día preguntaron si Lorca iba a venir a verlas. Les dijimos que estaba muerto, pero ni entonces ni después terminaron de creerlo. Creo que decidieron que Federico era su protector, y que un padrino que les había tendido la mano de esa manera, para subirlas a un escenario, y desde allí abrirlas algunas puertas, no podía estar muerto. En los camerinos a veces hablaban de él como si fuera a venir al ensayo o la función. Me di cuenta de que, de alguna forma, pensaban que veía las entrevistas por televisión. Se sentían miradas, protegidas, en deuda con él. Una noche, tras la representación, cuando tras el saludo amainaron los aplausos, le dedicaron la función, señalando en la oscuridad los palcos del teatro,

como si él estuviera allí. Creo que a eso me refería con el pacto.

*

La gira fue el cuento de la *Cenicienta*, y el viaje a Castellón, la primera vez de todo: el primer avión; el primer metro; el primer ascensor; el primer hotel de cuatro estrellas, en el que dejar las puertas de las habitaciones abiertas. Decían que algo que se abría con una tarjeta no podía ser un cuarto. Que aquello era una máquina, como la de refrescos, ¡y con las máquinas ya se sabía! Fue también el primer teatro de embocadura y telón de terciopelo rojo; los primeros autógrafos y las primeras dedicatorias de los programas de mano, que como no sabían escribir me pedían que las escribiera por ellas. Les pidieron que firmaran en el libro de honor del teatro, y se emocionaron mucho, sobre todo porque quienes se lo pedían no eran policías. Pero, sobre todo, fue el primer aplauso lejos de su barrio y de su ambiente. Una ovación en la que no había familiares, políticos ni trabajadores sociales, sino sólo un *público*, que les hizo saber que lo que hacían tenía también valor para ellos. La verdad es que nos lo pasamos estupendamente. Todas nos reímos con los dispartes de todas, los míos incluidos. Pero sobre la gira no diré más. No sé por qué pero no me parece adecuado.

*

Como es normal, hicimos mucha prensa, televisión y radio. Yo, que solía acompañarlas a las entrevistas, abordé las charlas como directora de escena, desde una posición exclusivamente *artística*, pues esa era la naturaleza de mi compromiso con ellas y el proyecto. La cuestión de

la integración de alguna forma siempre estuvo presente, pero la evité cuidadosamente. Me parecía una frivolidad inmiscuirme en asuntos que llevan otros profesionales y también pensaba –y aún lo pienso– que las mejores armas y las mejores intenciones, en manos inexpertas, pueden hacer más daño que bien. Ni soy perezosa ni vivo precisamente en una torre de marfil, pero soy alérgica a las actitudes paternalistas: sé con qué facilidad se cae en ellas y cómo, a poco que se descuide uno, sirven más de lustre al heroico tribuno de la plebe de turno que a los verdaderos protagonistas. Al fin y al cabo, aquello no tenía nada que ver con la experiencia que yo había tenido: un trabajo profesional con unas intérpretes muy especiales. Evité el tema hasta que la Escuela de Arte Dramático de Pamplona me invitó a dar una charla en unas jornadas dedicadas a la integración, y claro, ahí ya no me pude escapar. Llegados a este punto, me resulta muy difícil separar mi personalidad de mi experiencia. De manera que las notas que siguen tienen un carácter por completo subjetivo.

*

Integración y normalización. Esas parecen ser las palabras clave. ¿Qué pensaba por aquel entonces, cuando con tantas ganas las evitaba? Me queda un cúmulo de sensaciones encontradas. Quizá el resultado de una vivencia, de una *con*-vivencia, con todas sus paradojas, y no una reflexión estructurada. Personalmente, para mí, que tiendo más a la anarquía que a otra cosa, los términos *integración* y *normalización* evocan cosas positivas y negativas, y me resultan ambiguos. Veo su aspecto positivo: el tener la posibilidad de ser-con-los-demás, de ser comprendido, de no estar solo. Pero percibo

su trasfondo imperativo. Son la bandera de una coacción histórica, la de la necesidad de los estados modernos de uniformar a sus gentes y sus formas de vivir, sorteando o aplastando singularidades y subjetividades. Hay algo en ellas de universalismo ilustrado que se me atraganta en exceso. *Les droits humains et du citoyen*. ¿Y aquél que siendo *humaine* resulta que no es del todo *citoyen*? ¿Qué ocurre con él? ¿Nadie recuerda aquella película de Ken Loach, basada en un caso real, en la que el Estado le arrebató a una madre sus hijos por su propio bien. ¿Dónde está la razón? ¿Dónde el límite? ¿Dónde comienza el exceso, y con él la pesadilla? Cuando pienso en estas cuestiones, siempre se me viene a la cabeza una imagen: la del grabado de Goya *El sueño de la razón produce monstruos*, que para mí tiene dos lecturas contrapuestas, independientemente de cuál fuese la intención del pintor de Fuentevaqueros.

En la primera –ya clásica–, el hombre cuyo pecho descansa sobre la mesa está dormido. Es el sueño de su razón, que como él duerme, y por tanto está ausente, la que permite que los monstruos proliferen. En la segunda, más inquietante, el hombre no está dormido, sino *abatido* sobre la mesa. En esta lectura, su razón no está ausente. Al contrario: está concentrada, activa, y es su deseo desaforado, su *utopía totalizadora*, la que engendra los monstruos. Aquí los siniestros animales que pululan por el grabado no son los enemigos de la razón: *son su progenie*. Entre estas dos aguas, en el marco de mis circunstancias, se ha deslizado siempre mi pensamiento. Integrándome y desintegrándome siempre en un delicado equilibrio que he observado también en otras personas. Soy consciente de que he podido elegir; de que he gozado de una serie de oportunidades

y privilegios; de que en el fondo me resulta pudoroso hablar de esto... Pero mentiría si dijese lo contrario.

*

Cuando nos preguntaban formal o informalmente sobre la integración, casi siempre se referían a *ellas*. En parte es comprensible: son ellas las que necesitan un nuevo encaje social que no las margine de esta manera. Pero en lo que se refiere al montaje –opinión que creo que comparten las actrices del TNT que participaron en el proceso de ensayos–, la integración fue a dos bandas: ellas se integraron con nosotras lo mismo que nosotras con ellas. ¿Lo facilitó el hecho de que casi todas fuésemos mujeres? No lo sé. Pero sí que, tras las oportunas presentaciones, no comenzó con ningún discurso. Fue a través de cosas materiales. Qué comprábamos para la merienda; cómo iba la novela; qué ropa nos poníamos y de dónde la sacábamos; dónde era mejor poner los ventiladores, etc. Lo normal cuando se trabaja *juntas* en un equipo. Con todas las buenas intenciones del mundo, la relación surgió de la necesidad, y conforme fueron avanzando los ensayos, conforme nos fuimos conociendo, fue creciendo.

En todo momento supimos que, independientemente de nuestras relaciones personales, teníamos una responsabilidad las unas para con las otras, y que lo que nos había unido era *un trabajo*. Recuerdo que al principio una de las Bernardas me preguntó: «Paya, ¿tú no vas a venir a las chabolas a inspirarte?» Le dije que de momento no. Que íbamos a trabajar desde la imaginación y que lo importante era lo que nos inventásemos juntas. Que aquello era un trabajo. Y que si al final, además,

nos hacíamos amigas, pues yo la invitaría a mi casa y ella me invitaría a la suya. La respuesta le pareció lógica. Ojalá esta lógica hubiese estado más extendida.

Lo cierto es que mi respuesta estaba influida por el asalto a El Vacie que protagonizaron varios medios de comunicación, quienes, independientemente de las severas condiciones de vida del poblado, no ahorraron esfuerzos para convertirlo en un parque temático televisivo de la miseria. Las supuestas denuncias sociales se diluían en un *show* que producía réditos –dinero–, de los cuales ellas no recibían ninguna parte. Peor aún: en conversaciones con ellas me di cuenta de que aquellos matasanos del periodismo de investigación les daban a entender que tenían *la obligación moral* de mostrar su intimidad como condición previa a cualquier mejora social. Por supuesto, la «denuncia» era poco más que otra obscena exhibición televisiva de esta sociedad del espectáculo en la que estamos inmersos. La hipocresía alcanzó su cenit el día en que la reportera de un conocido programa de televisión incitó a dos de las actrices a fingir un robo de chatarra. Tras la emisión del programa, ambas fueron procesadas y una de ella, Karina, estuvo a punto de ir a la cárcel. La reportera no dio signos de vida ni aclaró al juez el carácter del «montaje», dejando a ambas a su suerte. Afortunadamente, tener un trabajo, por modesto que sea, unido a la campaña que emprendió Ricardo Iniesta desde el TNT, evitó males mayores. Creo que la integración que vivimos en el equipo funcionó por la sinceridad con expresábamos nuestras opiniones, por las discusiones que teníamos a veces, en las que desde el respeto no sentíamos la necesidad de llegar siempre a un acuerdo. Había cosas en las que coincidíamos y otras en las que no. Vaya,

como todo el mundo. Que fuera un proceso creativo un tanto excepcional no significó que nuestro trato como personas fuera excepcional. Lo que pretendíamos –y creo que conseguimos– era *nuestra normalidad*. Desde un principio tuve mucho cuidado con esto.

*

Como dije, la compañía la integran mujeres en riesgo de exclusión o excluidas totalmente, que ni siquiera contratan para limpiar. La normalización y la integración que vivimos fue el resultado de trabajar juntas, en un mismo espacio, todas *con un salario y responsabilidades*. Eso fue lo que se puso en marcha el día en que entraron en el TNT y comenzaron a ganar un salario que llevar a casa, como cualquier otra persona. Para ellas, como para cualquiera, fue un paso de gigante. Todo esto las fortalece, y sé que se sienten orgullosas de ello (aunque sin excesos, porque tienen la cabeza muy bien amueblada). Saben perfectamente dónde están, y que esto, de momento, es sólo una experiencia. Pero algo parece haber cambiado. La gente las mira de otra manera. Y en El Vacie se han dado situaciones curiosas, como que los maridos se quedan cuidando de los niños mientras ellas actúan o ensayan. Ahora, que son las Bernardas, y no las Gitanas, por fin las dejan entrar en el Carrefour. Que, curiosamente, antes se llamaba Continente.

Recursos bibliográficos para saber más sobre el tema del monográfico

Consol Aguilar | Universitat Jaume I

AGUILAR, C. (2001). *Didàctica del català i pedagogia crítica*. Castelló: Universitat Jaume I.

Inscrita en el marco disciplinar de la DLL, esta obra proporciona elementos conceptuales y herramientas prácticas para llevar la pedagogía crítica desde la DLL a la formación de maestros y maestras, desde la reflexión y la investigación sobre la propia práctica educativa. Se divide en dos bloques complementarios: el primero recopila las principales aportaciones ligadas al enfoque comunicativo relacionadas con la pedagogía crítica, y un segundo bloque práctico traslada a la práctica las propuestas conceptuales. Dado que han pasado doce años desde su publicación, no incluye la alfabetización digital. El desarrollo posterior de esta línea de investigación se ubica en el aprendizaje dialógico.

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Este libro reflexiona desde un posicionamiento sociocultural sobre la necesidad de incluir la lectura crítica, ideológica, intercultural, digital y científica, en una sociedad democrática, global, plurilingüe. También nos hace un guiño desde un juego para favorecer la duda, la búsqueda de soluciones diversas que siempre enriquecen los discursos y la vida. Porque, como destaca su autor: «Todo tiene un punto de vista, una ideología, una mirada parcial, unos intereses. No hay miradas limpias. El sesgo es omnipresente. Incluso sin malicia, nuestra mirada es local y par-

ticular». Y lo hace desde ejemplos que favorecen enormemente la necesidad de un cambio de actitud.

CASSANY, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Esta obra surge de los trabajos de investigación del grupo interdisciplinar Literacidad Crítica de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Nos muestra «una mirada social sobre la lectura, una visión más global e integradora, que enfatiza lo cultural y lo contextual». Esta mirada sobre los usos letrados abarca, por ejemplo, la presencia de la lectura en los escenarios urbanos y sociales o el desarrollo social e histórico de formas particulares de leer y escribir en cada comunidad, distinguiendo entre prácticas letradas vernáculas o autogeneradas y prácticas dominantes o impuestas. Los diversos autores y autoras del libro plantean cuestiones como el significado actual de la lectura, de su aprendizaje, de su comprensión o las diversas maneras de leer y de enseñar a leer aportando recursos didácticos que mejoran la lectura crítica a partir de la realidad.

CASSANY, D. (2011). *En línia: Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.

Un libro esencial en la reflexión sobre la alfabetización digital. Se sitúa en los estudios socioculturales sobre la literacidad, incluyendo una

reflexión sobre la globalidad de las prácticas de leer y escribir desarrolladas por una persona y una comunidad, con el propósito de describirlas empírica y detalladamente y comprenderlas desde el punto de vista de los usuarios, incluyendo un estudio de todos aquellos textos que crean los supuestos estudiantes con dificultades en la escuela pero que en la Red tienen una excelente vida letrada. La literacidad crítica que defiende va unida a la defensa de la democracia, al diálogo y a la negociación de los discursos.

CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

El contexto social en el que se ubica esta obra son los discursos ligados a la diversidad, el bilingüismo, el multiculturalismo y sus consecuencias para la educación en contextos cultural y lingüísticamente diversos. Y el autor los enfoca desde su propia práctica educativa, para luchar en un contexto sociopolítico concreto contra el discurso xenófobo, formulando una teoría que lleve al diálogo cooperativo y colaborativo para reducir la discriminación y la desigualdad del estudiantado excluido y silenciado en las escuelas, quebrando las barreras entre el centro y los márgenes. Señala como los programas de magisterio y de formación de profesorado han pasado por alto reiteradamente estas cuestiones, y propone transformar el discurso que adopta la pauta de las relaciones coercitivas de poder en otro que siga las relaciones colaborativas de poder, demostrando la validez de las alternativas transformadoras, de contextos de potenciación en el aula que cuestionen las raíces de la desigualdad.

DAVIES, B. (1994). *Sapos, culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.

Esta investigadora defiende que el mundo no es un lugar unitario ni lineal y, a través de los cuentos, explora formas inarticuladas y contradictorias de ver y de ser, ofreciendo a los niños y las niñas la posibilidad de otros puntos de vista que desvelen los subtextos sexistas y clasistas. Y nos ofrece ejemplos reales para reafirmarnos en la necesidad de una educación lingüística igualitaria temprana que abarque la diversidad, todas las diversidades.

DIJK, T.A. VAN (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

El autor explica y reflexiona sobre cómo se produce este proceso de dominación en las élites política, mediática, educativa, académica y corporativa desde el poder étnico dominante, en el contexto de relaciones racistas contra la minorías. Y subraya la necesidad de sensibilización didáctica, señalando que los procesos de reproducción comprenden tanto representaciones sociales como actos discriminatorios, y que las representaciones sociales las conforman y las cambian el discurso y la comunicación. Debemos conocer con precisión de qué forma las estructuras de texto y habla afectan a las estructuras de cognición social. El libro incluye dos bloques: racismo y discurso de élite en España (donde se muestra el racismo contra otras etnias e inmigrantes no europeos), y racismo y discurso de élite en Latinoamérica (donde se demuestra cómo el racismo colonialista actualmente se manifiesta en el racismo y el etnicismo contra los pueblos indígenas y los grupos afrolatinos).

FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Un libro imprescindible para la pedagogía crítica, para entender el significado de alfabetización freireano, que defiende que el analfabetismo y la alfabetización son políticos, para entender que la teoría y la práctica van unidas y que la lectura del mundo va unida a la lectura de la realidad, a una relación sujeto-sujeto entre estudiantado y profesorado ligada al análisis de la realidad cotidiana, problematizándola para comprenderla y transformarla, sin caer en una interiorización y legitimación gratuita de los valores dominantes; para entender que esto es imposible sin el compromiso, sin un lenguaje ligado a la reflexión, el pensamiento crítico y la interacción social; sin la defensa de una alfabetización ligada a la lengua de las personas alfabetizadas. En el diálogo entre Donaldo Macedo y Paulo Freire, como destaca en el prólogo Henry Giroux, «la teoría deviene un acto generador de sentido y no sólo la reiteración o registro de posiciones previamente formuladas».

GEE, J.P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.

El libro pretende dar a conocer los enfoques socioculturales del lenguaje y la alfabetización, mostrar un estilo de análisis del lenguaje en uso en la sociedad y elaborar una teoría del lenguaje y la alfabetización centrada en los discursos, en la multiplicidad de discursos y de alfabetizaciones, puesto que cada uno y cada una formamos parte de muchos discursos, y cada uno de ellos representa múltiples identidades. Y entre ellos se generan conflictos. La soltura con los discursos impuestos por los grupos dominantes en una sociedad simboliza su

poder, y dichos discursos se convierten en excluyentes para aquellas personas que no pertenecen a dichos grupos. El lenguaje, argumenta, está inextricablemente relacionado con la ideología y no puede analizarse ni comprenderse sin ella, porque «no hay conocimiento de la lengua sin un conocimiento de los modelos culturales que configuran el significado de esa lengua para algún grupo cultural».

LOMAS, C. (comp.) (1999). *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.

Que todavía sea necesario insistir en el ámbito académico en que existen usos lingüísticos determinados que convierten en sexista el lenguaje, contribuyendo a la hegemonía de determinados discursos y al androcentrismo, que determinados usos lingüísticos construyen la ocultación y la segregación de las mujeres, debería hacernos reflexionar. En este libro, Marina Subirats, Maite Larrauri, Anna Maria Piussi, Julia Pérez, Amparo Tusón, Marina Yagüello, Carlos Lomas, Miguel Ángel Arconada, Ana Mañeru y Amparo Tomé argumentan y razonan en torno a la democratización del discurso, también desde la igualdad.

LURIE, A. (1998). *No se lo cuenten a los mayores: Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

La LIJ unida a la subversión, a la desobediencia, a valores que no son los tradicionales y convencionales para las personas adultas puede tener mala prensa, pero Alison Lurie la entiende como una alternativa elegida por los propios niños y niñas, en todas las épocas, frente a esa otra literatura que les viene impuesta y tiende a acentuar el statu quo. La autora nos recuerda

que la mayoría de las grandes obras de LIJ «son subversivas de una manera u otra; expresan ideas y emociones que en su época no gozaban de aprobación y que, a veces, no eran ni conocidas; se mofan de personajes y figuras honorables y de arraigadas creencias piadosas; y analizan las pretensiones sociales con ojos sinceros, afirmando –como en el famoso cuento de Andersen– que el emperador no lleva puesta ropa alguna». Y a lo largo de los ensayos que contiene este libro tenemos argumentos para valorar el enfoque subversivo que nos propone.

MACEDO, D.; DENDRINOS, B.; GOUNARI, P. (2005). *Lengua, ideología y poder*. Barcelona: Graó.

Este libro analiza las consecuencias sociales y políticas del neoliberalismo, y su imposición del inglés como lengua de poder mundial, y sus consecuencias: la discriminación y subordinación lingüística y cultural de un importante sector de la población que habla otras lenguas, reduciendo su espacio de uso y participación. Analiza la realidad de EE.UU., que se extiende al momento actual europeo y nos puede ayudar a la interpretación de las políticas lingüísticas, los discursos europeos de homogeneización en el discurso de la planificación lingüística, el colonialismo lingüístico y la fractura de identidades culturales y sociales (prestigio para algunas y devaluación para otras) que produce el racismo lingüístico en el discurso europeo sobre la enseñanza de la lengua extranjera. Y vindica un mensaje freireano: la exigencia de la lengua de la posibilidad, para evitar la segregación social legitimada desde el entorno educativo; así como activismo para defender la autonomía de los seres humanos, «su capacidad de desafiarse a sí mismos y de transformarse ellos mismos lúcidamente».

UNAMUNO, V. (2004). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

En este libro se nos propone un enfoque de la educación lingüística ligado a la acción social, de la diversidad lingüística entendida como parte de la diversidad cultural, entendida como riqueza. Desde una reflexión sobre «qué enseñamos, por qué, para qué, con quién y cómo lo hacemos» ligada al compromiso crítico, social y profesional, se denuncia la jerarquía entre variedades y usos lingüísticos, reconociendo que el capital material está distribuido de manera desigual entre las personas, los grupos y las sociedades y que los repertorios lingüísticos también lo están. La obra nos propone una mirada desde la variación, que nos «permite leer más allá de lo literal, haciendo entrar en relación al texto con otros textos posibles (y otras voces)», y también denuncia la reducción de la diversidad lingüística mediante la homogeneización lingüística. Una herramienta magnífica de revisión de la propia práctica docente que nos involucra, como defiende su autora, en la creación de un mundo mejor.

Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula

Manuel Fco. Romero Oliva, Ester Trigo Ibáñez | Universidad de Cádiz

El desarrollo de una ruta literaria, desde un enfoque competencial, busca acercar a nuestros jóvenes a la educación literaria desde una perspectiva interdisciplinar en donde las competencias básicas educativas sean el referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestros planteamientos seguimos la idea de J. Culler, para el que en la lectura literaria existe un condicionante sociocultural que permite el reconocimiento de la marca literaria, la experiencia del mundo, y el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad.

Palabras clave: ruta literaria, competencias básicas, competencia literaria, intertextualidad.

The process of setting out a literary route through a competence-based approach aims to bring our teenagers closer to literary education from an interdisciplinary perspective where key educational competences are the benchmark in the teaching-learning process. In our approach we follow J. Culler's idea of literary reading as sociocultural conditioning that allows for recognition of the literary brand, world experience, and learning literary codes and intertextual relationships.

Keywords: literary route, key competences, literary competence, intertextuality.

Le développement de la voie littéraire, depuis une approche par compétences, cherche à familiariser nos jeunes à l'éducation littéraire dans une perspective interdisciplinaire où les compétences éducatives de base sont la référence dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans notre exposé, nous suivons l'idée de J. Culler pour lequel il y a un conditionnement socioculturel qui permet la reconnaissance de la marque littéraire, l'expérience du monde, et l'apprentissage des codes littéraires et des relations d'intertextualité.

Mots-clés : promenade littéraire, compétences, compétence littéraire, intertextualité.

1. Introducción

Muchas son las definiciones que autores de reconocido prestigio han elaborado para delimitar el concepto de *competencia literaria*. En esta

oportunidad partiremos del planteamiento de Bierwisch (1965: 105, citado en Pozuelo, 1988):

Una capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras literarias como la comprensión de

sus efectos, se apoya en estructuras lingüísticas, se manifiesta en forma de reconocimiento de lo literario por la distinción entre rasgos lingüísticos regulares y rasgos lingüísticos dispersos. No se trata de una capacidad innata sino adquirida y su adquisición viene condicionada por factores sociológicos, históricos y estéticos.

De esta primera delimitación, podemos resaltar: por un lado, que la competencia literaria abarca no sólo la capacidad de comprender, sino también la de producir textos; y, por otro, que la adquisición de la competencia literaria está determinada por factores sociológicos, históricos y estéticos. Por ello, debemos ser conscientes de que la forma de vida y los cambios sociales y tecnológicos están ampliando el concepto clásico de *lectura* basado en el texto escrito, ya que ahora se incorpora a la competencia lectora un amplio espacio de posibilidades que tienen como base la imagen y los medios de comunicación –la pintura, la fotografía, la publicidad, los videoclips, la música...–. En consecuencia, si pretendemos acercar los textos universales al aula, debemos proporcionar oportunidades de aprendizaje en las que los alumnos se enfrenten a experiencias comunicativas reales e integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, al constatar que cada época, cada generación, cada lector está inmerso en la sociedad que le ha tocado vivir, el acceso a la literatura debe estar ligado a la evolución de nuestras formas de vida y a la tecnificación: en un mundo marcado por la imagen y el sonido, la lectura se presenta *contranatura*; por ello, necesitamos ampliar el concepto de *recepción de la obra* y valernos tanto de la música como de las diversas representaciones de la imagen (pintura, publicidad, cine...). Esta vi-

sión multidisciplinar y poliédrica se presenta como un claro referente al que acudir, pues, aunque dichas manifestaciones son concebidas como modelos diferentes de arte, en ellas se observan rasgos lingüísticos y estilísticos que nos llevan a pensar en su coexistencia y en el apoyo mutuo para la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria dentro de la asignatura de lengua en secundaria. En el artículo 3, apartado I, del Real Decreto 1631/2006, referido a los objetivos de la educación secundaria obligatoria, se especifica la necesidad de dotar al alumnado para que pueda «apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación»; sin embargo, esta finalidad no debe quedar encuadrada exclusivamente en el ámbito de la asignatura de lengua y literatura. Las competencias básicas educativas y el enfoque interdisciplinar de muchos contenidos son un claro exponente metodológico que nos están solicitando abordar la enseñanza desde un aspecto innovador e integrado del currículo no sólo desde el plano de los conceptos disciplinares, sino también, sobre todo, desde los procedimientos motivadores de unos estudiantes inmersos en la sociedad del siglo XXI.

Por otro lado, Jonathan Culler (1978, citado por Mendoza Fillola, 1996: 221) precisa:

La competencia literaria es el conjunto de convenciones para leer textos literarios. En la lectura literaria opera un proceso de decodificación y comprensión que asigna valores especiales a las unidades lingüísticas en virtud de: un condicionante sociocultural que permite el reconocimiento de la marca literaria; la experiencia del mundo; y el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad.

La definición de Culler añade un nuevo elemento: la *intertextualidad* en el campo de la recepción del propio lector. Josefina Prado (2004: 63), la define como «el conjunto de citas, fórmulas y rasgos estilísticos que relacionan un texto con otros textos leídos anteriormente». Pero, además, podemos incorporarle la idea desarrollada por Antonio Mendoza Fillola (2001: 48-49) cuando se refiere a que:

La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se enseña, se aprende o se estudia. Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje/conocimiento. La dimensión fenomenológica de la literatura se explicita y se hace comprensible a partir de los supuestos basados en la teoría de la recepción, en el proceso de lectura, y la participación del lector en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector.

El intertexto lector nos acerca a la experiencia del propio individuo, a su competencia lectora y al bagaje cultural obtenido de las diversas lecturas que ha realizado; por lo que una persona acostumbrada a leer, con hábito y frecuencia lectora, tendrá un mayor abanico de posibilidades de interrelacionar las diferentes representaciones culturales y artísticas con su propio intertexto lector. Desde un punto de vista didáctico, resulta motivador para un alumno o alumna interpretar una misma historia, con recursos lingüísticos y estilísticos parecidos, y que, aun habiendo sido creados con intenciones diferentes, pueden disfrutarse de la misma manera. Podríamos concretar esta idea si tomamos

a Antonio Muñoz Molina (1998) cuando dice:

Donde está y donde importa la literatura es en esa habitación cerrada donde alguien escribe a solas a altas horas de la noche, o en el dormitorio donde un padre le cuenta un cuento a su hijo, que tal vez dentro de unos años se desvelará leyendo un tebeo, y luego una novela. Uno de los lugares donde más intensamente sucede la literatura es un aula donde un profesor sin más ayuda que su entusiasmo y su coraje le transmite a uno solo de sus alumnos el amor por los libros, el gusto por la razón en vez de por la brutalidad, la conciencia de que el mundo es más grande y más valioso de todo lo que puede sugerirle la imaginación. La enseñanza de la literatura sirve para algo más que para descubrirnos lo que otros han escrito y es admirable: también para que nosotros mismos aprendamos a expresarnos mediante ese signo supremo de nuestra condición humana, la palabra inteligible, la palabra que significa y nombra y explica, no la que niega y oscurece, no la que siembra la mentira, la oscuridad y el odio.

2. La ruta literaria: una propuesta de trabajo dentro del aula

La ruta literaria se fundamenta, principalmente, en diversos objetivos generales de la educación secundaria obligatoria, de manera que se contribuye a las prioridades planteadas desde la propia ley educativa, en su Real Decreto 1631/2006. Se ha pretendido atender a elementos clave como la *interdiscipliniedad* desde un proyecto integrado de centro y el *fomento de la lectura* desde un planteamiento de autentificación del currículo en el que el alumnado va a actualizar la lectura de los clásicos con diversas manifestaciones artísticas (literatura juvenil, música, cine...); y, sobre todo, se ha promovido el *enfoque comunicativo* en el aula desde dinámicas grupales y foros de debate.

Desde el área de lengua y literatura se ha programado una serie de contenidos que se irán activando y dinamizando a lo largo de un proceso orientado a «comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura» (artículo 3 del Real Decreto 1631/2006) que se observan en el cuadro 1.

3. La ruta literaria: una propuesta de trabajo fuera del aula

Para que una ruta literaria alcance los objetivos propuestos, es necesario contar con un trabajo previo dentro del aula. Éste será el equipaje más valioso con el que contará el alumnado durante la realización de la ruta. Así, cuando se visiten los lugares propuestos, los contenidos adelantados en el aula se actualizarán automáticamente, lo cual

se propiciará desde una mayor motivación y, por ende, un mayor aprovechamiento didáctico. En cualquier caso, las actividades propuestas se han planificado teniendo en cuenta, en primer lugar, la estructura epistemológica de las diversas materias implicadas; además, se contemplan las características del alumnado participante (su edad, sus intereses, su procedencia sociocultural...); y, finalmente, el medio y las premisas culturales donde se va a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Un ejemplo de ruta literaria: «Por tierras vascas»

Partimos de nuestra participación, con un grupo de veintidós alumnos asistentes a cuarto de educación secundaria obligatoria del Instituto de Educación Secundaria La Jarcia de Puerto Real (Cádiz), en el programa de cooperación territorial «Rutas literarias». ¹ Nuestra ruta, «Por tierras vascas», se concibe como un itine-

Cuadro 1. Aportaciones de las tareas desarrolladas y su relación con la adquisición de competencias básicas educativas

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la época literaria: contexto, características, etapas, autores... • Géneros literarios: características y estructura. • Recursos literarios: técnicas y figuras retóricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las destrezas comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. • Analizar e interpretar textos. • Comparar y relacionar las intenciones de los mensajes de textos verbales y no verbales. • Examinar la función estética de diversas formas textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad y desarrollo de la sensibilidad ante diferentes formas de expresión. Juicio crítico. • Fomento de la participación activa mediante la actualización de los temas trabajados. • Idea de pertenencia al grupo e interrelación con las generaciones de sus mayores.

1. Este programa surge de la Orden ECD/2954/2003 como un recurso educativo para alumnos de tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria y pretende complementar la formación que se imparte en el aula por medio de la realización de un itinerario que girará en torno a un libro, un personaje o un autor sobre el que los alumnos trabajarán en sus centros, y posteriormente viajarán a conocer *in situ* los lugares que han servido de inspiración o han guiado los textos estudiados. Se publica en el BOE anualmente entre septiembre y octubre. Aunque nuestra experiencia se desarrolló durante el curso académico 2008-2009, no nos referiremos concretamente a fecha alguna, puesto que la ruta ofertada en años sucesivos es prácticamente la misma que nosotros realizamos.

rario apoyado en autores y obras literarias asociadas al paisaje en diferentes momentos de la historia del País Vasco. En ella se incluyen contenidos como: «Vitoria-Gasteiz: una ciudad que emerge del medievo»; «Guernica y la Reserva de Uraibai: mitos, ritos y leyendas»; «La Rioja Alavesa: un paisaje de fábula»; «Donostia-San Sebastián: tras las huellas de Baroja»; «Bilbao entre dos siglos: del hierro al titanio». En cuanto a los autores trabajados, nos encontramos con Miguel de Unamuno, Blas de Otero, Ramiro Piniella, Ignacio Aldecoa, Gabriel Aresti, Ken Follet, Pío Baroja o Félix Samaniego.

Como hemos venido explicando en el proyecto, la enseñanza de la literatura no se limita a la obra en sí, sino que tomamos el texto literario como núcleo de interés para abordar otras áreas de conocimiento desde un enfoque interdisciplinar. Así, los objetivos que nos marcaron fueron:

- Suscitar en los alumnos una actitud de aprendizaje permanente, tanto dentro como fuera del aula.
- Fomentar el hábito lector como fuente de aprendizaje, conocimiento y desarrollo personal.
- Conocer los aspectos básicos de la diversidad cultural, natural y social con el fin de poder valorarlos y respetarlos.
- Aprender y disfrutar con el placer que aporta la lectura y la posibilidad de recrearla vivencialmente.
- Fomentar la convivencia entre los diferentes grupos que comparten la actividad y el trabajo en equipo.

Estos objetivos no se habrían logrado sin el planteamiento de un trabajo antes, durante y después de la ruta, en el que colaboraron varios departamentos didácticos.

4.1. Antes de la ruta: la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta experiencia se fue fraguando durante los tres meses previos a la realización del itinerario en sí. De esta forma, la implicación de los distintos departamentos no afectó drásticamente a sus programaciones anuales; es más, se coordinó como proyecto de centro con la intención de dotar al alumnado de unos contenidos que, si bien no se habían planificados en cursos anteriores, resultarían muy atractivos y de gran utilidad para su activación durante la ruta literaria. En este sentido, la presencia de los departamentos en el proyecto se concretó en planificar los aspectos específicos con los que interactuaríamos durante nuestra estancia por las tierras vascas:

- La primera jornada estaría dedicada a Vitoria-Gasteiz. El departamento de Ciencias Sociales repasó los contenidos de historia referentes a la Edad Media, las villas, las ciudades medievales, los gremios... Desde el departamento de Lengua Castellana y Literatura, a través de fragmentos de textos literarios, se estudiaron las figuras de Ramiro de Maeztu, Ernestina de Champourcín, Ignacio Aldecoa y Ken Follet. Finalmente, y como visitaríamos la catedral de Santa María, «abierta por obras», desde las áreas de Sociales y de Religión, los alumnos repasaron los nombres de los distintos edificios eclesiásticos y las partes que los componen.
- La segunda jornada se desarrollaría en Bilbao. Se le daría especial importancia al carácter industrial de la ciudad y a la transformación sufrida por ésta en los últimos años: del hierro al titanio. El departamento de Ciencias Sociales nuevamente se ocupó de dotar al alumnado de la información precisa sobre la ciudad, su historia y su estructura

geográfica. El departamento de Lengua Castellana y Literatura se ocupó de las figuras de Miguel de Unamuno, Blas de Otero y Ramiro Pinilla, una vez más a partir de textos literarios. El departamento de Educación Plástica y Visual afrontó el Museo Guggenheim y el puente de Portugalete como obras arquitectónicas.

- La tercera jornada tendría lugar entre la reserva de la biosfera de Urdaibai y Guernica, pasando por Bermeo. En esta ocasión el departamento de Lengua Castellana y Literatura repasó los conceptos de *mito*, *leyenda*, *cuento* y *documento histórico*. A partir de éstos, instó a los alumnos a buscar leyendas propias de nuestra tierra para, de entre todas, elegir una que sería contada al grupo Valmojado durante la ruta. Finalmente se eligió la de los duros antiguos para poder enseñarles nuestro mítico tanguillo. El departamento de Ciencias Naturales se dedicó a estudiar el paisaje vizcaíno y los conceptos de *reserva natural*, *parque natural* y *parque nacional*. El departamento de Ciencias Sociales abordó la importancia histórica de la Casa de Juntas de Guernica y el departamento de Educación Plástica y Visual estudió el cuadro de Guernica de Picasso desde referencias históricas y artísticas.
- La cuarta jornada recorrería la Rioja Alavesa, tomando como referencia el vino y las fábulas. Los departamentos implicados para este punto del itinerario fueron los de Ciencias Naturales y Lengua Castellana y Literatura. El primero se volcó en el proceso de elaboración del vino, desde el cultivo de la vid hasta la venta embotellada, pasando por el proceso de destilación. El segundo abordó la figura de Samaniego y el concepto de fá-

bula; además, ayudó al alumnado a preparar una antología de fábulas que luego recitarían y explicarían.

- La quinta y última jornada estaría dedicada a Donostia-San Sebastián. El peso didáctico, llegados a este punto, lo llevó el departamento de Lengua Castellana y Literatura, estudiando la figura de Pío Baroja y su obra *Las inquietudes de Shanti Andía*. A través de fragmentos de ésta, se fueron descubriendo los lugares barojianos en Donostia-San Sebastián, que luego serían visitados por el alumnado. Además, como estaba prevista la visita al acuario de la ciudad y al Kutxaespacio de la Ciencia, el departamento de Ciencias Naturales visitó con los alumnos sus páginas web y los preparó para sacar el máximo provecho de las mencionadas visitas.

4.2. Durante la ruta: la activación de los contenidos y la interacción con el medio

El viaje tuvo lugar a finales del mes de marzo. El alumnado estaba preparado para emprender su «periplo»: desde Cádiz hasta Madrid en tren y desde Madrid hasta el monasterio de Barría, en Narvaja (Álava), en autobús. En este lugar iban a alojarse y convivir con el grupo de Valmojado (Toledo); de esta forma, se pretendía realizar un encuentro que iba a enriquecernos a través de las vivencias de ambos grupos.

Una vez en la residencia, se establecieron pequeños grupos de cinco componentes. A cada uno se le entregó un dossier con actividades que debían realizar en el transcurso de la ruta. Algunas las conocían y las traían preparadas, y otras consistían en reflexiones sobre los lugares visitados. Los alumnos debían confeccionar un cuaderno de viaje que guardarían

como recuerdo de la experiencia vivida. En ambos casos, los conocimientos previos con los que contaban resultaron de gran utilidad para comprender e interpretar los distintos puntos del itinerario que iban visitando.

Además de las localidades trabajadas en los centros y sus puntos más emblemáticos, tales como la catedral de Santa María, «abierta por obras»; el Parlamento vasco, donde se nos ofreció un servicio de guía, que resultó muy interesante para los alumnos y alumnas, ya que les brindó la oportunidad de ocupar los escaños de los distintos parlamentarios y se les explicó, *in situ*, conceptos tan abstractos y arduos como *competencia*, *escaño*, *parlamento*, *Junta o Diputación*; el Museo Guggenheim; el puente colgante de Portugalete; la casa de Unamuno; la Casa de Juntas de Guernica; la isla de Ízaro, a través de una travesía en barco por sus alrededores; la bodega El Fabulista; el famoso pórtico policromado de Santa María de los Reyes, en Laguardia; el monumento a Samaniego; el Kutxaespacio de la Ciencia, y el acuario de Donostia-San Sebastián, hubo aspectos reseñables que ampliaron las expectativas iniciales: por un lado, visitamos varios centros educativos del País Vasco; y, por otro, se organizó una demostración de *txalaparta* y una de juegos tradicionales vascos con la participación del alumnado y el profesorado, demostraciones que resultaron de especial interés para el alumnado.

4.3. Después de la ruta: compartir y motivar desde la propia experiencia

La valoración de la experiencia nos hizo consi-

derar que debíamos compartirla con el resto de la comunidad educativa. Así, se planificaron nuevas vías de actuación en las que volvieron a implicarse los departamentos pedagógicos:

- En primer lugar, elaboramos un dossier con toda la información recabada y lo archivamos en la biblioteca del centro.²
- En segundo lugar, actualizamos la web del centro e incorporamos un espacio específico con los aspectos más relevantes de la ruta literaria.
- En tercer lugar, y quizás la actuación más reseñable, organizamos una exposición para compartir la experiencia vivida.

5. Conclusiones

La reflexión y el análisis del desarrollo de la ruta literaria, diseñada desde una perspectiva integrada del currículo y alejada de una visión reduccionista de la enseñanza historicista de la literatura, ha de entenderse desde un planteamiento didáctico que posibilita el acceso a las diferentes competencias educativas desde la activación de los contenidos multidisciplinares planificados.

Las conclusiones desde el plano de la enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

- Desde el plano de la enseñanza:
 - La labor de la escuela consiste en dotar al alumnado de conocimientos y herramientas para el dominio de la lengua, pues si bien muchos de los conocimientos los adquiere de manera natural en referencia al entorno familiar y social, otros muchos no serían aprendidos fuera del ámbito escolar. La imitación, la interac-

2. Concebimos la biblioteca escolar como un espacio dinámico, agradable, que invita a ser visitado, en el que cabe todo aquello que interese a nuestro alumnado. En este sentido, consideramos que los trabajos realizados en el centro constituyen una fuente indispensable para adquisición de material y difusión de la información.

ción y la ampliación de los mecanismos de comunicación serán, pues, prioritarios en el planteamiento funcional y significativo de la enseñanza de la lengua y la literatura.

- Las actividades extraescolares o complementarias no deben considerarse como un elemento desligado de la programación docente del maestro. Su planificación y evaluación tienen que relacionarse con actividades a priori de motivación e investigación por parte del alumnado, y de una reflexión a posteriori para afianzar el proceso de aprendizaje.
- La lectura de fragmentos de obras y su puesta en común en el aula facilitarán el conocimiento del autor y la disposición del alumnado durante el desarrollo de la ruta literaria, así como el fomento de la lectura y el acercamiento no sólo de los clásicos de nuestra literatura, sino también de las lecturas que componen el corpus de la literatura de la adolescencia y de la juventud; así como con la música y el cine a través de planteamientos de intertextualidad.
- La literatura comparada facilita la percepción de la obra literaria por parte del alumnado. Un ejercicio comparatista entre cualquiera de los autores estudiados (Miguel de Unamuno, Pío Baroja, Ignacio Aldecoa, Ramiro de Maeztu, Blas de Otero, Ernestina de Champourcín, Ken Follett...) es una posibilidad de acercar a los jóvenes a nuestros clásicos mediante la actualización y autenticación del currículo.
- El establecimiento de comparaciones entre las ideas expuestas en las obras clásicas y la actualidad ayuda al alumnado a valorar nuestro patrimonio cultural y a afrontar su lectura desde una perspectiva cercana y no como un «ente» ajeno a sus sentires y pasado de moda (*El cementerio de los ingleses* de José María Mendiola o las leyendas urbanas).
- Desde el plano del aprendizaje:
 - El diseño de experiencias interdisciplinares facilita un aprendizaje significativo y relevante, puesto que se plantea como un proceso de activación y dinamización de conocimientos que el estudiante debe poner en acción en situaciones planteadas en forma de tareas educativas.
 - El fomento de las actividades fuera del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un método activo conlleva un desarrollo del alumno para el acceso a las competencias básicas educativas.
 - Las propuestas didácticas no pueden estar cerradas a la conexión de lo que el educando haya desarrollado en otras materias, por lo que el profesor, como motivador fundamental del proceso, tiene que interactuar con los alumnos y extrapolar el aprendizaje teniendo como núcleo de interés el texto, en este caso el literario, del que se parte para la adquisición de nuevos aprendizajes. Un claro ejemplo de esta idea se refleja a través de la obra *Las inquietudes de Shanti Andía* de Baroja. En los fragmentos leídos en clase se aprecia el paisaje de Donostia-San Sebastián desde un encuadre marineró. Esto nos sirvió como punto de partida para establecer comparaciones entre Cádiz y la mencionada ciudad desde un punto de vista geográfico.

- Trabajar con los alumnos desde la diversidad de actividades y desde la innovación les provoca una motivación mayor, pues ven un dominio en su propio aprendizaje y se consideran capaces de actuar en el grupo clase y de autentificar su currículo. De hecho, la totalidad del alumnado participó activamente en las tareas planteadas a lo largo de todo el proceso: antes, durante y después de la ruta. Sin duda fue una experiencia plenamente enriquecedora y gratificante tanto para los docentes como para el alumnado.

En definitiva:

La lectura y su disfrute se convierte en una constante entre las prioritarias de la educación actual: a través del disfrute de los libros se pretende crear hábitos lectores; a través de la lectura se procura acceder a las competencias básicas; a través de la escuela se planifica que los índices lectores aumenten entre los alumnos de los diferentes niveles educativos. ¿Pero qué tipos de lecturas queremos presentar en el aula? ¿Literatura universal, literatura española de nuestros autores clásicos adaptados, la literatura que leímos cuando tuvimos la edad de nuestros educandos? (Romero, 2009: 32-37)

Bibliografía

Monografías y artículos

- AA.VV. (2006). *Enseñar literatura en secundaria: La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- BIERWISCH, M. (1965). «Poetics and Linguistics». En: FREEMAN, D.C. (ed.) (1970). *Linguistic and literary style* (pp. 96-115). Nueva York: Rinhehart and Winston.
- CULLER, J. (1978). *La poética estructuralista: El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama.
- MENDOZA, A. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal Universitaria.
- (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: UCLM.
- MUÑOZ MOLINA, A. (1998). «La disciplina de la imaginación». *El Tercer Tiempo: Revista Digital para la Educación* [en línea]. <www.eltercertiempo.com.ar/articulos/articulos-012.htm>. [Consulta: mayo 2010]
- POZUELO, J.M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- PRADO, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- ROMERO, M.F. (2009). «La lectura y la mirada del autor». *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 223.

Normativa

- «Orden ECD/2954/2003, de 15 de octubre, por la que se crea el programa de cooperación territorial "Rutas Literarias" y se convocan ayudas para la participación en el mismo en el curso 2003/2004». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255 (24 octubre 2003).
- «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5 (5 enero 2007).

Hacia un tratamiento profesional del texto: prácticas para el desarrollo de la competencia discursiva

Sonia Bailini | Universidad Católica de Milán

En este artículo se presentan las modalidades y los resultados de una experiencia didáctica que se ha llevado a cabo con aprendientes universitarios italianos con un nivel C1 de español como lengua extranjera. El objetivo, que se ha perseguido aplicando los principios del aprendizaje cooperativo y de la simulación global, era el perfeccionamiento de la competencia discursiva, tanto oral como escrita, a través de la aplicación de distintas técnicas de análisis, producción y traducción intralingüística e interlingüística a géneros textuales frecuentes en distintos ámbitos profesionales. El intento era el de acostumbrar al aprendiente a acercarse al texto como si fuera un profesional experto en lengua española en un contexto laboral, convirtiendo así el aula universitaria en un espacio puente entre la experiencia académica y la profesional.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, competencia discursiva, análisis del discurso, español como lengua extranjera.

This paper sets out the procedures and results of a language teaching experience carried out with Italian university students of Spanish as a foreign language (C1 level, European Framework). The aim was to perfect discourse competence, both oral and written, by applying different text analysis, text production and inter- and intra-linguistic translation techniques to frequent text genres of different professional areas. The theoretic frameworks were cooperative learning and global simulation in order to accustom learners to approach the text as a Spanish foreign language professional would do in a working context, turning the university foreign language learning experience in a link between the academic and the professional world.

Keywords: cooperative learning, discourse competence, discourse analysis, Spanish as a foreign language.

Cet article présente les modalités et les résultats d'une expérience didactique réalisée avec des étudiants universitaires italiens ayant un niveau C1 en Espagnol Langue Étrangère. L'objectif, qui a été poursuivi, était le perfectionnement de leur compétence discursive, tant orale qu'écrite, par le biais de différentes techniques d'analyse, de production et de traduction intra- et interlinguistique de genres textuels fréquents dans nombre de milieux professionnels, appliquant les principes de l'apprentissage coopératif et de la simulation globale. Le but ultime de cette expérience didactique était d'habituer l'apprenant à appréhender le texte comme le ferait un professionnel expert en langue espagnole dans un contexte de travail transformant ainsi la salle de classe universitaire en un espace-pont entre l'expérience académique et la professionnelle.

Mots-clés : apprentissage coopératif, compétence discursive, analyse du discours, espagnol langue étrangère.

1. Introducción

La competencia discursiva, entendida como el dominio de las habilidades y estrategias que permiten producir e interpretar textos respetando las características propias de los géneros textuales, se configura como una de las competencias más abarcadoras, ya que, en un contexto formativo de nivel universitario, su adquisición conlleva ajustar un «saber hacer» lingüístico, pragmático, sociocultural y traductológico a la producción y traducción de los géneros textuales más frecuentes en ámbitos específicos, tales como el económico, el empresarial, el político y el de los medios de comunicación. La noción de *competencia discursiva* ha sido objeto de estudio tanto en el campo de la adquisición de segundas lenguas¹ (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Consejo de Europa, 2001)² como en el análisis del discurso, en el que se la asimila a la competencia pragmática,³ y también en el traductológico. En este último, las primeras referencias a la competencia discursiva se encuentran en el modelo de Nord (1988), que habla de competencia de «análisis del texto» del traductor. Sucesivamente, Hatim y Mason (1990) definen la *traducción* como un proceso de análisis textual dividido en tres etapas (análisis del texto original, transferencia y procesamiento del texto de llegada), cada una de las cuales precisa habilidades específicas relacionadas con el análisis del género, del registro, de la finalidad comunicativa y de la organización de la estructura informativa. Más reciente-

mente, el modelo del grupo PACTE (Hurtado Albir, 2001) define la *competencia textual* como la capacidad de elaborar textos escritos y orales de distintos géneros y tipologías y la incluye en el grupo de las subcompetencias lingüísticas, las cuales, junto con las competencias extralingüística, de transferencia, instrumental, psicofisiológica y estratégica, constituyen los componentes de la competencia traductora. Hurtado Albir (2001) justifica la necesidad de programar actividades específicas orientadas a su desarrollo tras observar empíricamente que el traductor no profesional, como por ejemplo el aprendiente de una carrera de traducción o el nativo, realiza traducciones no adecuadas desde el punto de vista cultural y estilístico porque traduce microunidades textuales, fijándose demasiado en el léxico y dejando de lado aspectos tan importantes como la finalidad de la traducción y los elementos de coherencia y cohesión textual. De ahí nuestra convicción de que la práctica orientada al dominio de la competencia discursiva, y más en concreto al análisis, producción y traducción intralingüística e interlingüística de los géneros textuales más frecuentes en distintos ámbitos, puede ser una actividad formativa especialmente significativa para futuros profesionales expertos en idiomas extranjeros. Y de ahí la necesidad de convertir el aula universitaria en un banco de pruebas que les ofrezca a los aprendientes la oportunidad de ensayar situaciones y actividades con las que podrían enfrentarse en los ámbitos profesionales de su especialidad.

1. En este ámbito también se la denomina *competencia textual*, y en algunos modelos, como el de Bachman (1990), se la incluye dentro de la competencia lingüística, junto con la competencia gramatical, la pragmática, la ilocutiva y la sociolingüística.

2. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001) la considera una más de las competencias pragmáticas y la define como el dominio de los géneros discursivos y de las secuencias textuales.

3. En este ámbito, Kerbrat-Orecchioni (1986) distingue entre *competencia discursiva* y *pragmática*, asignando a la primera el dominio de los géneros del discurso y a la segunda el de los principios generales de los intercambios verbales, comunes a diversos géneros.

2. El marco metodológico: aprendizaje cooperativo y simulación global

El marco metodológico de referencia es el del aprendizaje cooperativo (Kagan, 1985; Slavin *et al.*, 1985; Johnson y Johnson, 2005; McCafferty *et al.*, 2006), cuyos propósitos fundamentales son el fomento de la cooperación y del trabajo de grupo dentro y fuera del aula a través de una enseñanza y un aprendizaje basados en el desarrollo de competencias con una clara orientación a la toma de responsabilidades por parte de los aprendientes y a la promoción de una interacción significativa entre ellos. Además, el aprendizaje cooperativo se configura como un enfoque ideal para la formación profesional también desde el punto de vista afectivo, ya que, como afirman Crandall (2000) y Arnold (2000), las tareas cooperativas reducen la ansiedad del aprendiente y mejoran su autoimagen, lo que le ayuda a enfrentarse a la simulación de situaciones profesionales tales como hablar en una reunión, presentar un proyecto delante del público e interactuar con profesionales de su ámbito de especialidad. Asimismo, aumenta su motivación y su nivel de participación, ya que es un enfoque respetuoso del estilo de aprendizaje de cada uno.

En nuestro caso concreto, los principios teóricos del aprendizaje cooperativo se han enriquecido con el modelo de simulación global de Cabré y Gómez de Enterría (2006), que favorece los procesos de interacción entre los participantes y crea un marco de actuación en el que confluyen disciplinas diferentes, ya que sitúa al aprendiente en situaciones profesionales reales que se configuran como oportunidades para poner en práctica, de manera global, los conocimientos adquiridos en distintos ámbitos de especialidad utilizando la lengua meta

como vehículo de comunicación profesional. En esta perspectiva, como afirman Cabré y Gómez de Enterría (2006: 89):

La simulación global se muestra ante nosotros como un procedimiento privilegiado para llevar a cabo la adquisición de la competencia comunicativa de las lenguas de especialidad, porque permite poner en práctica a un mismo tiempo la competencia discursiva junto con la competencia cultural y la pragmática.

Sin embargo, la estructura del curso en que se ha llevado a cabo la experiencia didáctica que se presenta en este artículo impone unos límites concretos a la aplicación de proyectos tan articulados y complejos como los propuestos por estas dos autoras, a saber: un grupo clase muy numeroso (aproximadamente 70 alumnos), la asistencia no obligatoria, un calendario de tan sólo 3 horas semanales por 10 semanas y una rígida organización del espacio dentro del aula universitaria.

A esto hay que añadir que la introducción de la simulación global conlleva modificar la actitud y las expectativas tanto del aprendiente como del profesor acerca de la estructura de un curso universitario. En la actualidad, el modelo dominante –por lo menos en el contexto en que operamos– es el de la clase magistral, en la que el profesor transmite información a un alumnado cuya participación, en la mayoría de los casos, se limita a la escucha, la toma de apuntes, alguna pregunta y poco más. Por lo tanto, el alumno universitario no está acostumbrado a participar activamente en la selección y elaboración del material con que trabajar, ni a desempeñar un papel central en la didáctica del curso, ni tiene mucha conciencia de sus necesidades de aprendizaje de cara al uso de la lengua extranjera en un contexto profesional. Este

cambio de actitud ha de ser gradual, ya que conlleva trasladar parte del control del proceso de aprendizaje del profesor al aprendiente, cuyo nivel de predisposición a la autonomía y a la confianza puede variar mucho de un sujeto a otro, como confirma este comentario de una alumna:

El trabajo práctico es útil pero es un trabajo largo y según yo sería mejor que los temas presentados por los compañeros fueran explicados por usted, que tiene mayor competencia y experiencia.

3. El aula universitaria como enlace entre el mundo académico y el profesional: presentación de una experiencia didáctica

La experiencia didáctica que se presenta en este artículo se ha llevado a cabo en el marco del curso troncal *Textos especializados en español* previsto en todos los currículos⁴ del quinto año de la carrera en ciencias lingüísticas y literaturas extranjeras de la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán. El objetivo del curso es el de perfeccionar la competencia discursiva a través de la aplicación de distintas técnicas de análisis, producción y traducción intralingüística e interlingüística a algunos géneros textuales que suelen producirse con frecuencia en los ámbitos profesionales relacionados con los distintos perfiles formativos, para acostumbrar al aprendiente a acercarse al texto como si fuera un experto de lengua española en un contexto laboral. El curso está destinado a alumnos italia-

nos con un nivel C1 de español como lengua extranjera (ELE) y prevé una parte teórica y una práctica. El temario comprende el estudio de las principales clasificaciones de tipologías y géneros textuales; los criterios de análisis del registro; los mecanismos de coherencia y cohesión textual; los procedimientos de formación de términos; las técnicas de documentación para la traducción interlingüística; las estrategias de traducción, con especial énfasis en las dificultades entre el español y el italiano; las variantes diatópicas del español, también desde el punto de vista de la retórica textual. Asimismo, se introduce la noción de *competencia discursiva* y se invita a los aprendientes a tomar conciencia de lo que todavía no «saben hacer» en la lengua extranjera (en este caso el español) y a plantearse unos objetivos de aprendizaje al respecto. En la parte práctica se les ofrecen esquemas para identificar la estructura y la organización de la información en el texto; fichas de análisis del registro; pautas para identificar y solucionar potenciales dificultades de traducción; indicaciones sobre cómo organizar las tareas de escritura; guiones sobre los pasos a seguir para hacer una traducción profesional y técnicas de revisión tanto de la producción escrita como de la traducción. En fin, la idea que orienta la programación didáctica del curso es la de ayudar a los aprendientes a reorganizar de manera funcional los conocimientos adquiridos en los años anteriores, tanto en relación con asignaturas específicas⁵ como por lo que atañe a los

4. La oferta formativa de dicha universidad prevé dos currículos: el primero «Lenguas, literaturas y culturas extranjeras», cuyo objetivo es el de formar perfiles profesionales del sector editorial y de la traducción; el segundo «Ciencias lingüísticas», se divide a su vez en cuatro planes de estudio: gestión internacional, gestión de las organizaciones turísticas, lenguas extranjeras para las relaciones internacionales y comunicación audiovisual y digital, que se plantean formar perfiles profesionales con competencias lingüísticas especializadas en las correspondientes áreas.

5. Como, por ejemplo: lingüística general, crítica literaria, literatura española e hispanoamericana, didáctica de la lengua extranjera, marketing, economía política y financiera, gestión de empresa, relaciones internacionales, sociología de la comunicación, técnicas de comunicación de empresa, teoría y técnica de la información; comunicación intercultural, gestión de recursos humanos, etc.

cursos prácticos y teóricos de español como lengua extranjera (ELE),⁶ para que empiecen a verse a sí mismos como auténticos profesionales.

El grupo clase involucrado en el proyecto estaba formado por 73 alumnos, todos italianos, de los cuales el 75% había empezado a estudiar español en la universidad, mientras que el 25% lo había estudiado también en la educación secundaria. Sin embargo, el 80% del total de los estudiantes tenía un nivel C1 de español, mientras que el 18% un nivel B2 y sólo un 2% un nivel C2; por lo tanto, podemos afirmar que el nivel del grupo era bastante homogéneo.

El cuestionario de análisis de necesidades que se suministró al principio del curso apuntaba a descubrir con qué objetivos profesionales los aprendientes estudiaban español y, en esta perspectiva, invitarlos a identificar los géneros textuales que les gustaría aprender a escribir o traducir en un contexto profesional. Si, por un lado, los resultados del cuestionario evidenciaron una fuerte necesidad, común a los aprendientes de todos los currículos, de aprender a trabajar con textos formales genéricos –como, por ejemplo, las cartas comerciales y los mensajes de correo electrónico de carácter comercial o administrativo–, por otro también destacaron una idea bastante superficial con respecto al conocimiento de la variedad de géneros textuales existentes –lo que ha determinado sobre todo una clasificación temática (textos económicos, de *marketing*, publicitarios, literarios, etc.)–, así como cierta tendencia a asociar la noción de *género textual* profesional o especializado al artículo, tanto divulgativo como académico. Otra señal de la percepción

restrictiva de la noción de *género textual* y de su utilidad y aplicabilidad en contextos profesionales fue la escasa discriminación entre los géneros que tendrían que ser capaces de *producir* –tanto oralmente como por escrito– y los que, en cambio, muy probablemente sólo tendrían que *traducir*. Pensando en un potencial perfil profesional de experto en idiomas –en una empresa, en una editorial, en una institución de cualquier tipo–, es bastante improbable que se le pida a un italiano que escriba *ex novo* una guía turística o un contrato en español, mientras que es mucho más probable que se le pida una traducción de ese tipo de textos o una adaptación a partir de un texto ya existente. Al revés, se le puede pedir que escriba el acta de una reunión directamente en español en vez de traducirla. Queda claro que, en muchos casos, a este mismo profesional se le puede exigir que escuche un texto oral en un idioma y que lo ponga por escrito en otro; asimismo, puede recabar información sobre cierto tema en un idioma y luego resumir o reformular el resultado del proceso documental en otro. En fin: hay un transvase continuo de información en al menos dos idiomas y por canales diferentes, los cuales generan *input* y *output* que se concretizan en géneros textuales diversos, tanto orales como escritos. Los resultados del cuestionario destacaron la necesidad de sensibilizar a los aprendientes acerca de la utilidad de aprender a identificar las características de los géneros textuales orales y escritos más frecuentes en ciertos ámbitos profesionales y, a partir de ahí, negociar con ellos cuáles se podrían llegar a producir y traducir en español a lo largo del curso.

6. Cada año de curso prevé unas 150 horas de clases prácticas de ELE y un curso teórico de 30 horas (fonética y fonología de la lengua española; lexicología y semántica; español de América; técnicas expresivas, y textos especializados de la lengua española).

Debido a los currículos diversificados de los participantes y con el propósito de personalizar, en la medida de lo posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje respondiendo a las necesidades de todos, optamos por el género textual como unidad de análisis mínima, alrededor de la cual desarrollar microproyectos de grupo, buena parte de los cuales se llevaría a cabo fuera del aula. Esta estructuración del trabajo promueve el desarrollo de la autonomía y, al mismo tiempo, crea un ambiente de simulación más auténtico en el que los aprendientes se imaginan a sí mismos como futuros profesionales de su ámbito de especialidad desempeñando una tarea que los motiva y por la que se comprometen a trabajar horas extras. En este marco de actuación, también la modalidad de contacto y tutoría con el profesor adquiere rasgos parecidos a los de un ambiente profesional, ya que ocurre durante las clases –como si fuera una reunión de trabajo– cuando está relacionada con temas de interés y organización general, y a través del correo electrónico por lo que atañe a las consultas de cada grupo, tal y como sucedería en un contexto laboral. Esto permite, por un lado, optimizar el tiempo y, por otro, ofrecer atención personalizada. Cabe recordar, además, que la plataforma virtual (Blackboard) es un excelente punto de convergencia e intercambio de información entre el profesor y los aprendientes y se configura como una extensión del espacio aula. En otras palabras, se reproduce un esquema organizativo en el que el profesor coordinador suele asignar un trabajo, indicar pautas para realizarlo (objetivos, recursos, método) y fijar un plazo de entrega, además de brindar su disponibilidad para contribuir a solucionar los problemas que surjan en las varias etapas de realización de dicho trabajo.

Con la ventaja de que, a diferencia de lo que puede pasar en un contexto profesional, en este caso son los aprendientes los que deciden, según sus intereses y aspiraciones profesionales, con qué géneros textuales trabajar, y el profesor, en su papel de coordinador, formula propuestas de prácticas profesionales «personalizadas». Cada microproyecto de simulación global incluía tareas de documentación, lectura, reformulación oral o escrita, producción o traducción, de manera que el curso pudiera abarcar la mayor variedad posible de géneros textuales; asimismo, conllevaba no sólo el uso de las destrezas de comprensión y producción oral y escrita, sino también el análisis general de las características del género textual con el que iban a trabajar; la búsqueda de documentos paralelos que las reflejaran; la documentación sobre cierto tema en la L1 en un determinado género textual, para luego producir en la LE un género textual distinto o viceversa; la consulta de fuentes lexicográficas, enciclopédicas o bibliográficas para solucionar algún problema de traducción; la organización del trabajo entre los distintos miembros del grupo y la revisión cruzada de dicho trabajo; la decisión sobre el formato y las modalidades de presentación al grupo clase y al profesor. Con el propósito de sentar las bases para una colaboración constructiva y formativa entre todos los grupos y de sensibilizarlos hacia una ética del trabajo respetuosa y solidaria, se estipuló un acuerdo en el que se establecía que cada grupo no se preocuparía sólo del buen éxito de su proyecto, sino que también se comprometía a prestarle al trabajo de los demás la misma atención que le prestaría a una clase del profesor, ya que, al fin y al cabo, el trabajo de cada grupo era una pieza del mosaico de géneros textuales que

contribuiría a crear la configuración final del curso. Por este motivo no sólo cada grupo compartiría su trabajo con todos los demás colgándolo en la plataforma virtual después de la presentación, sino que éste también iba a formar parte del programa del curso y había que entenderlo como material de estudio. En esta línea, a los trabajos de cada grupo se les daba una nota única –la nota *del grupo*–, para fomentar el espíritu de colaboración y la interdependencia positiva entre los distintos miembros del grupo y promover el principio de que el buen resultado de cada uno depende del trabajo de todos o, al revés, de que todos son responsables, en igual medida, de un fracaso. Todas las presentaciones se grababan y constituían material de evaluación para el profesor, junto con el resto del material elaborado por el grupo, y esta nota correspondía al 40% de la evaluación individual final.

4. Análisis de los resultados

Partiendo del interés común de los aprendientes por algunos géneros textuales, se formaron 18 grupos que, en la mayoría de los casos, estaban formados por alumnos del mismo currículo.⁷ Esta división del trabajo permitió que cada alumno trabajase con al menos dos de los géneros textuales que consideraba útiles para su futuro profesional. En total se analizaron 40 géneros textuales distintos (orales y escritos), algunos de los cuales comunes a ámbitos profesionales diversos; con 17 de ellos se practicó la traducción del español al italiano y en algunos casos también del italiano al español; con 16 de ellos, la producción, y con 7, ambas. Entre los géneros textuales con que se trabajó más

mencionamos informes, folletos de empresa, reportajes, páginas web, actas de reuniones, conferencias, fichas técnicas, reuniones de trabajo, mesas redondas, comunicados de prensa, itinerarios y guías turísticas, anuncios publicitarios, proyectos de promoción de productos o eventos, entrevistas, reseñas, biografías y fragmentos de textos audiovisuales (películas, tele-novelas) y literarios (ensayos, novelas).

Lo que parece más interesante observar es que fue posible compaginar las exigencias de un alumnado heterogéneo ofreciendo una didáctica personalizada que, al mismo tiempo, representase una oportunidad de práctica profesional de la competencia discursiva útil para todos. Además, el trabajo en grupo generó una variedad de ejemplos de géneros textuales tan diversificada que de ninguna manera el profesor hubiera logrado tratar de forma tan concreta y creativa en un único curso y que, por tanto, se convirtió en una fuente de recursos enriquecedora para todos. Cabe subrayar, además, que la expresión oral, de hecho, se practicó más allá de su presencia en los distintos géneros textuales con los que los alumnos trabajaron, ya que todos los proyectos se presentaban oralmente en el aula. Esto significa que la práctica de la lengua oral formal se manifestó ya sea en forma de un género textual oral concreto –como, por ejemplo, la conferencia, la clase de literatura o la presentación de un proyecto–, ya sea en forma de análisis traductológico de las dificultades de traducción o de la ilustración de los recorridos documentales para buscar la equivalencia más adecuada. Todo esto representó una oportunidad de hablar en español en público, en un contexto parecido al de una situación profesional, y

7. De un total de 18 grupos, tan sólo 5 estuvieron compuestos por alumnos de currículos diferentes.

de superar la ansiedad que esto conlleva gracias a la interdependencia positiva entre los miembros del grupo y a la atmósfera no amenazadora del contexto aula.

Una metodología de este tipo supone un cambio de actitud en la manera de entender el aula universitaria, tanto de parte del profesor como de los aprendientes. El primero tiene que estar dispuesto a ceder su rol de protagonista para convertir la tarea docente en una actividad coral en la que él desempeña el papel de director de escena y, como tal, deja que los aprendientes suban a la tarima y ensayen su papel de profesionales de lenguas extranjeras. Los segundos tienen que dejar de percibir la clase universitaria como un espacio de ingesta de información predigerida y asumir un papel activo y consciente acerca de lo que quieren y necesitan aprender. Esta toma de conciencia repercute en un aumento de la motivación y conlleva una actitud más orientada a la atención y al control del propio aprendizaje, entendido más como un proceso de construcción de saberes que como un producto que se evalúa con una nota, cuyo valor es relativo, ya que no siempre refleja lo que realmente se ha aprendido.

El cuestionario final de evaluación del curso estaba articulado en cinco preguntas y se planteaba medir el nivel de satisfacción de los participantes.⁸ En la primera pregunta, en la que se les pedía que indicasen en una escala de 1 a 10 en qué medida el curso había cumplido con sus necesidades de aprendizaje, el valor más frecuente (moda) fue 8, la mediana fue 7 y el promedio, 6,78. La pregunta 4, que apuntaba a individuar cuántas horas habían dedicado a la realización del microproyecto, dio una moda de

unas 15 horas, con una mediana de 30 y un promedio de 31,5, lo que indica que la motivación y el compromiso de trabajar fuera del aula fueron bastante altos. En nuestra opinión, esto es una señal positiva de involucración y participación activa, como confirman también las respuestas a las preguntas 3 y 5, en las que se pedía respectivamente una opinión personal acerca del trabajo práctico y un comentario final general sobre el curso. A modo de ejemplo, transcribimos algunas respuestas representativas:

Me encantó la idea de hacer búsquedas en grupo para desarrollar un tema que me interesa mucho. Además, ha sido una posibilidad para enfrentarse a la clase y ver cómo las cosas son diferentes desde «la otra parte de la mesa».

Me ha parecido un ejercicio valioso para practicar algunos temas teóricos del curso. Además, ha representado un momento importante de colaboración con mis compañeros de trabajo.

El trabajo práctico ha sido muy interesante porque nos ha permitido aprender cómo trabajar en grupo y porque ha sido una ocasión para trabajar con géneros textuales útiles en el mundo del trabajo.

5. Conclusiones

Los microproyectos de simulación global han promocionado el uso integrado de destrezas orales y escritas de comprensión, producción y traducción, así como de competencias instrumentales e interdisciplinares, de manera que el aula universitaria se convirtiera en un escenario privilegiado para la adquisición de competencias profesionalizantes. Desde el punto de vista de la metodología científica, la experiencia di-

8. Cabe precisar que tan sólo el 67% de los asistentes (49 de 73) entregó dicho cuestionario.

dáctica que se ha presentado remite a la investigación-acción, que concibe al profesor como un investigador y observador de su propia acción didáctica, en la que teoría y práctica interactúan de manera sinérgica y constructiva y constituyen, al mismo tiempo, un método riguroso de recogida de datos. La grabación de las presentaciones orales y el material escrito –tanto en forma de traducciones con «notas al margen» como de producciones escritas en forma de distintos géneros textuales– constituyen, en nuestra opinión, un valioso corpus de interlengua cuyo análisis podría ofrecer estímulos para la mejora de la acción didáctica orientada al desarrollo de la competencia discursiva de este tipo de alumnado. Así, si para los aprendientes el aula universitaria puede representar un espacio de formación que funcione como puente entre la experiencia académica y la profesional que los espera, para el profesor representa un espacio de experimentación y de observación para que, él también, sea un profesional cada vez más competente en su propio ámbito profesional.

Bibliografía

- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En: LLOBERA, M. et al. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Madrid: Edelsa.
- CABRÉ, M.T.; GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global*. Madrid: Gredos.
- CANALE, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En: LLOBERA, M. et al. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, núm. 1, pp. 1-47.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / MECD / Anaya.
- CRANDALL, J. (2000). «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos». En: ARNOLD, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 243-262). Madrid: Cambridge University Press.
- HATIM, B.; MASON, I. (1990). *Discourse and the translator*. Londres: Longman. [Trad. al español: *Teoría de la traducción: Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel, 1995]
- HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- KAGAN, S. (1985). *Cooperative learning*. San Clemente, Calif.: Kagan. [Trad. al italiano: *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni del Lavoro, 2000]
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. París: Armand Colin.
- MCCAFFERTY, S.G.; JACOBS, G.M.; DA SILVA IDDINGS, A.C. (eds.) (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NORD, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos. [Trad. al inglés: *Text analysis in translation: theory, methodology and didactic application of a model for translated-oriented text analysis*. Amsterdam: Rodopi, 2005]
- SLAVIN, R. et al. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

El lenguaje de las bolsas comerciales como recurso didáctico

Ricard Morant Marco | Universitat de València |

Arantxa Martín López | Universitat de València |

El objetivo de este artículo es mostrar el aprovechamiento didáctico de un elemento cotidiano poco estudiado, la bolsa comercial. Este contenedor de plástico, tela o papel sobresale porque dice muchas cosas. Habla de la empresa que lo ofrece, del entorno en el que se usa, del portador y de la bolsa misma y lo hace mediante mecanismos no verbales y verbales. Por todo eso, por su riqueza, se puede usar en las clases de lengua tanto para impartir conocimientos como para establecer pautas de análisis o generar actitudes o comportamientos deseables en el alumnado.

Palabras clave: *bolsas comerciales, lenguaje no verbal, lenguaje verbal, aplicación didáctica, actividades de lengua.*

This paper explores how rarely studied items such as the everyday shopping bag can be a valuable resource in language learning contexts. Plastic, paper and cloth carrier bags are unique because they offer a wealth of information. The verbal and nonverbal messages tell us not only about the bags themselves, but also about the companies that provide them, the situations in which these items are used as well as the individuals that make use of them. Thus, considering the variety of information they provide, shopping bags can be used in the language classroom to enhance students' knowledge, establish analytical guidelines and foster suitable attitudes and behaviour.

Keywords: *shopping bags, nonverbal language, verbal language, teaching resource, language activities.*

L'objectif de cet article est de montrer la rentabilité didactique d'un élément quotidien peu étudié, le sac à provisions. Ce sachet en plastique, en tissu ou papier, mérite d'être analysé parce qu'il nous renseigne sur de nombreux aspects : sur l'entreprise qui l'offre, sur l'environnement dans lequel il est utilisé, sur les usagers et sur le sac même utilisant des mécanismes non-verbaux et verbaux. D'où l'intérêt de son exploitation en classe de langue, non seulement pour transmettre des connaissances mais aussi pour mettre en oeuvre des techniques d'analyse ou développer des attitudes ou des comportements adéquats chez les élèves.

Mots-clés : *sacs à provisions, langage non verbal, langage verbal, application didactique, activités de langue.*

1. Introducción

La bolsa comercial se distingue porque, además de un contenedor para depositar la compra, es un soporte comunicativo que cuesta poco y vale mucho. Este saco de plástico, papel

o tela nos parece digno de estudio porque, a pesar de estar tan cercano a nosotros, resulta un gran desconocido. Además, desde el punto de vista didáctico, ofrece muchas posibilidades, desde la práctica del comentario de textos

hasta el tratamiento de temas transversales como la educación para el consumo y la educación medioambiental.

En el presente artículo nos planteamos, por un lado, centrar la mirada en el qué y en el cómo comunica una bolsa; y, por otro, mostrar cómo se puede trabajar este envoltorio en el aula para colaborar en el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado.

Para llevar a cabo esta investigación se han seguido dos pasos: primero, la selección de la muestra y la creación de un corpus exhaustivo y representativo de bolsas comerciales; y segundo, la clasificación, descripción y explicación de los mensajes que difunden estas bolsas y su aprovechamiento didáctico. Se han analizado más de 150 bolsas, básicamente de comercios y productos, aunque también de universidades, bancos y otras entidades institucionales.

En este artículo, tras una breve introducción, se profundiza en las informaciones que transmite una bolsa. A continuación, se explican algunos de los elementos lingüísticos, tanto no verbales como verbales, que confluyen para construir sus mensajes. Y, finalmente, se ofrece una reflexión didáctica, con actividades incluidas, sobre el enorme potencial de estos contenedores en el aprendizaje lingüístico del alumnado.

2. Lo que dicen las bolsas

Las bolsas, en su circulación diaria, muestran numerosos mensajes. Hablan de la empresa que las regala o vende, pero también de la sociedad en que vivimos, de quienes las reutilizan y de cómo son ellas mismas.

2.1. La identidad corporativa

En un mundo saturado de productos y servicios, las empresas aprovechan cualquier medio

para hacer escuchar su voz. Desde que iniciaron su andadura como soportes publicitarios, las bolsas no han dejado de mostrar sus múltiples posibilidades de transmitir la identidad corporativa de los anunciantes. Los que se dedican a plasmar los mensajes sobre ellas animan, así, a emplear este contenedor mediante declaraciones como «Tu imagen camina en nuestros productos» (www.publicidadenbolsa.com.mx/) o «Una bolsa personalizada es publicidad en movimiento para su negocio» (www.grabaimagen.com/).

2.2. La identidad cultural

Las bolsas son hijas de su tiempo y reflejan los valores sociales predominantes. Las empresas deslizan sobre ellas mensajes que reflejan rasgos como la responsabilidad social, la solidaridad y la sostenibilidad. Así, la Fundación Yves Rocher, para hacer patente su interés por el medio ambiente y su filosofía de «ayudar comerciando», creó una bolsa que decía «Tu + yo + nosotros = 5 millones de árboles plantados».

2.3. La identidad personal

Las bolsas también hablan de quien las transporta. Y es que hoy parece cumplirse el dicho: «Dime qué bolsa llevas y te diré quién eres». En primer lugar, porque quien las pasea exhibe dónde compra (o qué le regalan), cuáles son sus preferencias y quién es. En segundo lugar, porque detrás de cada nuevo uso hay una reflexión que lleva a elegir una bolsa para introducir algo en ella, según la ocasión y el nuevo destinatario.

2.4. La identidad propia

Finalmente, las bolsas hablan de sí mismas, por dos razones: por necesidad y por prestigio. En una sociedad de la apariencia no basta con

hacer bien las cosas. Además, hay que hacerlo saber. Por eso, las bolsas incluyen mensajes que apelan a la conciencia medioambiental del anunciante y los destinatarios (Leroy Merlin, por ejemplo). Estas frases *verdes* hablan del nacimiento de estos contenedores comerciales –diciendo cuáles son los materiales empleados para su fabricación–; de su vida –se anima a su reutilización–, y de su muerte –pidiendo que se deposite en el contenedor adecuado–.

3. Cómo lo dicen

Las bolsas comunican a través de elementos lingüísticos verbales y no verbales con el fin de transmitir su mensaje, que debe ser legible a distancia y en movimiento.

3.1. El lenguaje no verbal

Las bolsas hablan sobre quienes las han puesto en circulación, porque cada decisión sobre su diseño desvela rasgos de su identidad. Fanjul (2008: 13) lo advierte al afirmar:

Los colores corporativos, la tipografía que utilizan, el diseño de la empresa, la distribución de sus espacios, la ubicación de sus edificios, el comportamiento de sus empleados [...] van definiendo y configurando de forma connotada el estilo, los valores, los principios, la filosofía... que formarán parte de la imagen corporativa.

Entre los elementos que componen el lenguaje no verbal de las bolsas, y que se resaltan aquí, se encuentran la tipografía, el color y la imagen.

3.1.1. La tipografía

Los recursos tipográficos se usan para llamar la atención del receptor, para orientar su mirada, para facilitar la lectura y para expresar determinados valores. Del Olmo y Alonso (2006: 13-14)

aluden a la importancia de estos mecanismos al indicar:

La forma del mensaje escrito, lo mismo que la entonación en el hablado, constituye una parte integral del mensaje aunque pase a ocupar un lugar secundario. Un texto puede gritar, susurrar, sonreír, afirmar o negar.

Durante el análisis de las bolsas, hemos podido constatar cómo la selección de la tipografía contribuye a transmitir el espíritu del anunciante. Algunas tiendas de deportes –como Decathlon, Skateworld, Base o Décimas– emplean familias de letras modernas que sugieren, unas veces, decisión y energía y, otras, agilidad y movimiento. Bien diferente es la tipografía Trajano, que es la que aparece en la bolsa de la Biblioteca de Humanidades Joan Reglà de la Universidad de Valencia –evocando los cinco siglos de vida de la institución a la que pertenece–; o las familias clásicas empleadas en bolsas de comercios que desean resaltar su carácter tradicional, como la de la confitería Villanueva.

3.1.2. El color

El color empleado en el diseño de las bolsas comerciales también tiene voz propia y es una de sus características más llamativas. En palabras de Costa (2003: 57): «Diseñar, visualizar, supone utilizar colores y, por tanto, aplicar a este uso funciones comunicativas».

El negro es habitual en bolsas de algunos comercios que se identifican con elegancia y buen gusto –como Cortefiel y Zara–. El verde es frecuente en bolsas que tratan de resaltar la preocupación medioambiental (Herbolario Navarro, The Body Shop). El rojo se presenta en bolsas de tiendas de ropa de muy diferentes estilos, como Carolina Herrera, Kukuxu-

musu (por su relación con los sanfermines) y la lencería Etam (el deseo). El dorado y el plateado se asocian con fiesta y lujo y son los tonos estrella en periodos como la Navidad, en que algunos comercios cambian los diseños de sus bolsas.

3.1.3. La imagen

La decisión de incluir una o varias imágenes en una bolsa produce un efecto determinado en el consumidor. Spang (2010: 50) destaca la emocionalidad sobre la racionalidad, al afirmar que «el publicitario se aprovecha del valor simbólico y connotativo de la imagen y del hecho de que “vale más que mil palabras” según el dicho popular». La imagen tiene una capacidad de seducción e impacto mayor que la letra y se puede emplear con distintas finalidades. O bien como anzuelo para atraer la mirada (este es el caso de la bolsa de Women’secret, con fotos de jóvenes en ropa interior); o para asegurar la recordabilidad (la pastelería Santa Catalina de Valencia exhibe el dibujo del campanario de esa iglesia, para retener mejor su dirección); o para facilitar la comprensión (como los dibujos de un pato, una gallina y un conejo impresos en la bolsa de la carnicería Carmen, que aluden al tipo de negocio); o para expresar determinados valores, emociones o ideas (como en la bolsa de Coronel Tapioca, cuyo personaje representa la vida aventurera que se vende a través de sus productos).

3.2. El lenguaje verbal

Los mensajes verbales impresos en las bolsas generalmente hacen referencia al quién (el anunciante), al qué (los eventos, servicios y productos ofrecidos), al cómo (las cualidades del quién y del qué) y al dónde (su ubicación).

3.2.1. El anunciante

La referencia al quién, al anunciante, se suele traducir en la presentación de marcas. Esta apuesta clara por la marca es especialmente frecuente cuando detrás hay reconocidos diseñadores de moda –como Adolfo Domínguez, Dolce & Gabbana o Calvin Klein–. El recurso de ensalzar la marca aparece también en bolsas de tiendas de ropa y regalos, con clientes de gustos diversos –como Benetton, Cortefiel, Massimo Dutti y Zara–, y en bolsas de otros muchos tipos de tiendas, algunas de deportes –Decathlon–, de libros –Fnac– o ubicadas en museos –como el MOMA–.

3.2.2. El evento, producto o servicio

Hay bolsas centradas en un evento o en un producto o servicio. En el primer grupo se encuentran las que hacen referencia a determinados acontecimientos, como «Expomiel 2008. Muestra de Apicultura Andaluza», y las diseñadas para los días comerciales (Día del Padre, Día de la Madre, etc.). Las bolsas que resaltan un producto o servicio informan sobre cuál es el campo de actuación del anunciante. Por ejemplo, en la bolsa de PC Jove Informática se cita lo que ofrece su establecimiento: «ordenadores, impresoras, periféricos y accesorios, consumibles, servicio técnico y portátiles».

3.2.3. Las cualidades

Muchas bolsas revelan las cualidades de lo que contienen. Así, hay tiendas de libros que recomiendan expresamente sus productos. Es el caso de la librería Soriano, que lo hace de la mano de un proverbio hindú: «Un libro es un cerebro que habla; cerrado, un amigo que espera; olvidado, un alma que perdona; destruido, un corazón que llora...».

Algunas bolsas, como la de Lidl, destacan la relación calidad-precio: «No se engañe, la calidad no es cara». Otras venden tradición, solidez y prestigio, resaltando la fecha en que iniciaron su andadura, como la Perfumería Las Barcas –«1887»–, el Horno San Pablo –«desde 1936»–, las tiendas Bañón –«desde 1967»– y Desigual –«Desde 1985»–. Y hay otras bolsas que venden excelencia, como el Herbolario Navarro, que anota en sus envases reutilizables los galardones conseguidos a lo largo de su vida comercial.

3.2.4. La localización

Hay bolsas que no dan ningún dato sobre su ubicación (Isadora, Corts Valencianes) y otras que incluyen las direcciones y teléfonos de sus tiendas, en toda la ciudad –como Imágenes–, en todo el país –caso de Práctica– e incluso en todo el mundo –como Pimkie–. Hay, además, bolsas que añaden un teléfono de atención al cliente (Consum, Mercadona, Mercado Central) e incluso los horarios en que ese teléfono funciona (Abacus). Y otras, como la de Bershka, incluyen las direcciones de sus redes sociales (www.facebook.com/bershka, www.twitter.com/bershkaofficial, etc.).

4. La bolsa como recurso didáctico

Las bolsas constituyen un recurso didáctico muy útil en el aula por varias razones. En primer lugar, porque son una fuente directa, un material auténtico, que incluye textos significativos –reales, variados y fáciles de conseguir– con los que los estudiantes están familiarizados, ya que forman parte de su entorno inmediato.

Por otra parte, el análisis de las bolsas, además de permitir que el mundo exterior entre en el aula, estimula el desarrollo de conocimientos y la adquisición de estrategias y acti-

tudes deseables en el alumnado, contribuyendo a su enriquecimiento como personas, como ciudadanos y como consumidores. En otras palabras, estos envases pueden ayudar a abrir los ojos a los alumnos y hacerles ver muchos mensajes y lenguajes (tipográficos, cromáticos, etc.) que suelen pasarles desapercibidos. El análisis da pie también a la reflexión sobre numerosos temas, porque además de un «monumento» (un texto), la bolsa es un «documento» que habla, entre otras cosas, de la actualidad. Y así, a través de este contenedor comercial, se pueden plantear múltiples posibilidades de debate: desde la educación medioambiental o para el consumo hasta el plurilingüismo, pasando por el comercio virtual o la responsabilidad social. De este modo, haciendo hablar a las bolsas, los alumnos pueden llegar a adquirir unas pautas de análisis que les permitan conocer y conocerse mejor. Y también a hacer un uso reflexivo y más consciente de las bolsas.

Al emplear las bolsas comerciales como recurso didáctico de la asignatura de lengua, el objetivo general será la mejora de la competencia comunicativa del alumnado, sobre todo de secundaria. El objetivo específico será fomentar una actitud de análisis, reflexión y explicación del lenguaje y de las bolsas comerciales en particular.

Por lo que respecta a los contenidos, mediante las bolsas se pueden exponer y definir numerosos conceptos de la asignatura de lengua: desde los elementos fundamentales de la comunicación (emisor, receptor, mensaje, canal, finalidad, código, contexto) hasta nociones básicas en el ámbito de esta publicidad impresa como la de *marca*. Las bolsas se pueden aprovechar para explicar conceptos de tipología textual, pero también conceptos de gramá-

tica, pragmática, sociolingüística, retórica u otra área lingüística.

Estos envases, por otro lado, se pueden utilizar para desarrollar en los alumnos determinadas habilidades, como el comentario de textos en general, y sobre todo, para adquirir unas pautas analíticas a la hora de leer una bolsa comercial. Para ello, hay que centrarse en qué dice una bolsa y en cómo lo dice, es decir, en aspectos no verbales como la tipografía, el color o la imagen y en aspectos verbales como los mensajes referidos al anunciante, al producto o servicio publicitado, a las características de los anteriores o a la localización de la entidad o del acontecimiento. Las bolsas pueden usarse también, entre otras cosas, para captar las estrategias de manipulación lingüística y para ejercitar a los estudiantes en la detección de las «trampas publicitarias».

El trabajo con las bolsas puede contribuir a estimular el espíritu crítico de los estudiantes y ayudarles a que sean más reflexivos y responsables en los ámbitos comunicativo, sociocultural y comercial.

A modo de resumen, la bolsa constituye un medio de enorme potencial didáctico para la asignatura de lengua porque es rica y variada en estímulos (se trata de un texto multimodal y plurívoco) y es un buen auxiliar en la transmisión de conocimientos y en la adopción de estrategias y actitudes.

Ahora bien, el empleo de este contenedor comercial no se puede utilizar de manera azarosa. Al profesorado le tocará emplear las mil y una bolsas y diseñar las mil y una actividades para conseguir el aprendizaje lingüístico propuesto en función de los destinatarios, del tiempo del que dispone, de la meta planteada, del método elegido, etc. Por ejemplo, a la hora de seleccionar el material que se va a usar, para

elaborar una antología o un corpus de bolsas, realizará una búsqueda colectiva. El docente pedirá a cada alumno que traiga dos bolsas a clase, las que más le gusten o más le llamen la atención. Las bolsas recogidas serán clasificadas por el profesor y sus estudiantes en distintos grupos a partir de distintos criterios, teniendo en cuenta la forma, el material de fabricación, la utilización, el público diana (sexo, edad, clase social), etc. Esto les permitirá reflexionar sobre las singularidades lingüísticas de las bolsas y fomentar el diálogo y un aprendizaje cooperativo y activo.

Por lo que respecta al diseño de las actividades en el aula con las bolsas, se pueden programar tareas de tres tipos. Unas encaminadas a la adquisición y el desarrollo de conceptos. Por ejemplo, para explicar las funciones del lenguaje, el docente irá mostrando a los discentes un conjunto de bolsas y se detendrá en aquellas en las que se dé la finalidad referencial, conativa, expresiva, estética, etc. del lenguaje. Así, para hablar del último tipo de bolsas mencionadas, podrá entrar en la página electrónica www.jugala.com/2010/01/02/bagvertising-las-bolsas-mas-creativas-del-mundo/ para mostrar las más impactantes por su estética. Con el fin de exponer las otras funciones del lenguaje, se mostrarán y comentarán las bolsas con los siguientes mensajes:

- *No al cementerio nuclear de Zarra.*
- *Su farmacéutico vela por la salud de su familia, confíe siempre en él y siga su consejo.*
- *Recargue aquí su móvil. Artículos de fumador. Papelería y terceros productos. Contratos de arbitraje.*
- *Hornos a leña. Al pan, pan.*
- *Salarios dignos. Igualdad entre hombres y mujeres. Respeto al medio ambiente.*
- *Con esta bolsa yo soy solidario gracias a: Ipanema.*

Otra manera de explicar las finalidades de los usos lingüísticos es partir de noticias como la siguiente:

En la localidad valenciana de Torrent se han repartido, bajo el lema «Al forn en valencià», bolsas de pan que incluyen en su interior poemas de autores valencianos como Teodor Llorente o Vicent Andrés Estellés, van impresos en una de las caras, mientras que en la otra aparece el cartel conmemorativo del 9 de octubre con la figura de Jaume I. La bolsa es de un tejido ecológico. (www.ceopan.es/index.php?type=public&zone=items&action=view&categoryID=283&codeID=171)

Otra clase de actividades que ha de proponer el docente en el aula son las encaminadas a la adquisición de habilidades y estrategias por parte del alumnado. Por ejemplo, con el fin de que se ejercite para descubrir lo que esconden las bolsas, se ha de analizar alguna de ellas (la de Zara, por ejemplo) tanto desde el punto de vista verbal como desde la perspectiva no verbal, siguiendo las pautas expuestas más arriba. Otro ejercicio interesante que se puede realizar, de carácter procedimental, es el de enseñar y aprender a detectar y explicar figuras retóricas de carácter visual y verbal. Por ejemplo, a partir de la bolsa ecológica de Lidl, en la que, junto al símbolo internacional de punto verde (distintivo circular, formado por tres flechas verdes ligadas que siguen un eje vertical), se exhibe, dispuesto en espiral, el mensaje: «Reutilízame una vez... y otra vez... y otra vez... y otra vez... y otra vez... y otra vez...», se hablará del uso y la función de la repetición. O, a partir de la nueva bolsa de Mercadona, en la que se ha sustituido el dibujo del teléfono por una de sus partes, se tratará la metonimia. O, a partir de la bolsa de El Corte Inglés, en la que aparece un contenedor humanizado (con ojos y sonriente)

y el mensaje: «Recíclame, no me abandones. Llévame al contenedor amarillo. REUTILÍZAME. Cuando ya no te sea útil, deposítame en el contenedor amarillo», se puede explicar la figura retórica de la personificación.

Para fomentar el espíritu crítico del alumnado se pueden comentar en clase noticias y artículos sobre bolsas comerciales como los siguientes:

El Día de la Tierra es una iniciativa global, celebrada cada 22 de abril, destinada a la concienciación sobre el medio ambiente. Este es el tercer año que Disney Store colabora con Acciónnatura, organización pionera en España en la conservación y reforestación de bosques. Durante el mes de abril, un euro de la venta de la bolsa reutilizable inspirada en Winnie The Pooh y diseñada exclusivamente para el Día de la Tierra, será donado a Acciónnatura. (www.facebook.com/note.php?note_id=200565616633443)

Según Teresa Serra Rexach, profesora y directora de Marketing de IE Business School, las bolsas reutilizables pueden convertirse en un soporte publicitario muy interesante, en tanto que su exposición ante el público es mayor. Las bolsas se emplean para transportar la compra del establecimiento al coche y del coche a casa. Pero ahora con los formatos de bolsas propuestos, la imagen de la compañía [...] logra un impacto y notoriedad mayor de la marca. (Elizalde y Junco: 2009)

Otra actividad, en relación con las bolsas de plástico, es la de debatir las medidas planteadas en los distintos países para aminorar el impacto de éstas en la naturaleza, a saber, reducir su uso, reutilizarlas, sustituirlas por otras biodegradables, cobrarlas o prohibirlas. O se pueden recordar informaciones como ésta, a partir de la que se puede preguntar qué hacen los alumnos

con las bolsas: «Cada español consume de media al año 238 bolsas de plástico (más de 97.000 toneladas), de las que apenas se recicla el 10%» (www.consumer.es/web/es/medio_ambiente/urbano/2008/06/25/177999.php).

Bibliografía

- ACASO, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- AICHER, O. (2004). *Tipografía*. Valencia: Campgràfic, 1988.
- AÑANOS, E. et al. (2009). *Psicología y comunicación publicitaria*. Barcelona: UAB.
- COSTA, J. (2003). *Diseñar para los ojos*. Sopocachi: Grupo Design.
- DELGADILLO, R.E. (2009). «¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo?». *Tinkuy: Boletín de Investigación y Debate*, núm. 11, pp. 107-119.
- DUPONT, L. (2004). *1001 Trucos publicitarios*. Barcelona: Robinbook.
- ELIZALDE, I.; JUNCO, L. (2009). «La nueva bolsa del súper, ¿un soporte 100% ecológico o puro marketing?». *Expansion.com* (1 septiembre).
- FANJUL, C. (2008). «La importancia de la comunicación no verbal en la configuración de la imagen corporativa». *Icono* 14, núm. 11.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.
- GRANDE ESTEBAN, I. (2006). *Conducta real del consumidor y marketing efectivo*. Madrid: ESIC.
- GUBERN, R. (2010). *La metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- MEDINA, M. (2003). «El placer de educar en medios de comunicación». *Ágora Digital*, núm. 5.
- OLMO, J. DEL; ALONSO, J. (2006). «Más allá de la Comic Sans. La enseñanza de la tipografía en la era digital». *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 20, pp. 1-25.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra: El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.
- SPANG, K. (2010). «Vender con figuras». En: ROBLES, S.; ROMERO, M.V. (coords.): *Publicidad y lengua española* (pp. 40-53). Sevilla: Comunicación Social.
- VIDALES, M.ª D. (2000). *El mundo del envase: Manual para el diseño y producción de envases y embalajes*. 3.ª ed. Barcelona: Gustavo Gili, 1995.

Cultura y blogs en la enseñanza del español como lengua extranjera

Silvia Peart | United States Naval Academy

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre la eficacia de los blogs para promover la competencia intercultural entre estudiantes que realizan una experiencia de estudio en el extranjero y estudiantes de nivel intermedio de español (en Chile y los Estados Unidos, respectivamente). Los participantes de esta investigación usaron blogs como instrumento de comunicación para discutir aspectos de su propia cultura y la cultura chilena, durante un semestre.

Usando métodos cualitativos de investigación, este estudio identifica los aspectos más significativos del uso de blogs que contribuyeron a desarrollar la competencia intercultural de los participantes. Los resultados de este estudio muestran que la colaboración entre los participantes fue exitosa. La participación de los estudiantes en este proyecto aumentó su interés por conocer y comprender otros puntos de vista y otros modos de vida, promovió su apertura a otras ideas y posibilitó la capacidad de modificar perspectivas culturales.

Palabras clave: *competencia intercultural, blogs, aprendizaje del español como lengua extranjera.*

This paper explores the efficacy of blogs to promote intercultural competence among students who study abroad in Chile and those who study Spanish as a foreign language in the United States. Participants in this study used blogs as means of communication by discussing certain aspects of their own culture and Chilean culture during one semester. Using qualitative methods of research, this study identifies how the use of blogs helped develop intercultural competence among both groups. The results of this investigation show that collaboration between students was successful. Students' participation in this study increased their interest in knowing and comprehending new points of view and different ways of life. This project promoted openness to new ideas and changed participant's cultural perceptions of the target culture.

Keywords: *intercultural competence, blogs, teaching Spanish as a foreign language.*

Cet essai se propose d'analyser l'efficacité des blogs dans le développement de la compétence interculturelle chez les étudiants qui font leurs études à l'étranger, au Chili plus concrètement et ceux qui ont un niveau intermédiaire en espagnol et qui étudient aux USA. Pendant tout un semestre, les participants à cette étude ont utilisé le moyen de communication du blog pour discuter de certains aspects de leur propre culture, ainsi que celle du Chili. Au moyen de méthodes qualitatives de recherche, cette étude met en évidence la contribution du blog dans l'avancement de la compétence interculturelle chez tous les participants. Les résultats démontrent non seulement une excellente collaboration de la part des participants, mais aussi un vif intérêt pour les opinions et la manière de vivre d'autrui. En incitant les participants à adopter une attitude plus critique vis-à-vis de leur culture, en les encourageant à être plus ouverts à l'égard des autres, ce projet se veut à la fois innovateur et éducatif.

Mots-clés : *compétence interculturelle, blogs, apprentissage de l'espagnol en tant que langue étrangère.*

1. Introducción

Uno de los principales objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera es poder ampliar los horizontes de comprensión de quien aprende y poder apreciar otros puntos de vista diferentes a los propios. En este proceso de comprensión de lo «extraño», de la «otredad», el aprendiz también puede distanciarse de lo familiar, de lo propio, y mirar críticamente su propia cultura. En este proceso, el aprendiz construye lo que Kramsch (1993) llama «un tercer lugar». Un lugar que se encuentra entre la cultura y la lengua nativa y la lengua y la cultura objeto de estudio.

En el aprendizaje intercultural, la tecnología ha demostrado ser de suma utilidad para abrir nuevos medios de comunicación. Usando blogs como una herramienta, los estudiantes pueden comunicarse con hablantes nativos de distintas lenguas, intercambiar información, participar en conversaciones significativas sobre acontecimientos actuales, intercambiar puntos de vista sobre un determinado tema o texto. Las posibilidades son casi infinitas, si se dispone de los recursos adecuados.

2. Desarrollo del trabajo

2.1. La competencia intercultural en el modelo de Byram

Dentro del campo del aprendizaje intercultural, Byram (1997, 2000) ha sido un pionero. En este sentido, Elola y Oskoz (2008: 456) afirman:

This model provides concrete curricular «objectives» for the foreign language classroom [which] includes five components, all of which are needed for a students to become an «intercultural speaker»: attitudes, knowledge, skills of discovery and interaction, skills of interpreting and relating, and critical awareness, or an evaluative orientation.

El primer factor que Byram menciona –la actitud– hace referencia a la curiosidad y apertura que el aprendiz tiene, su capacidad de ubicarse en este «tercer lugar» del que hablábamos anteriormente. Esto implica que el aprendiz no considere sus propios valores y actitudes como los únicos posibles o los únicos correctos (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

El segundo factor al que Byram hace referencia es el conocimiento que el aprendiz tiene sobre la cultura, sobre grupos sociales, productos y prácticas, tanto de su propia cultura como de la nueva. Este conocimiento incluye los procesos de interacción tanto a nivel social como entre los individuos. Esto implica que los aprendices deben ser conscientes de las convenciones sociales de su propia cultura y conocer las convenciones de la cultura que es objeto de estudio. Esto último se relaciona con el tercer factor que menciona Byram, que es la habilidad de descubrimiento e interacción, esto es, la capacidad de adquirir nuevo conocimiento sobre una cultura y sus prácticas, así como para utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades en situaciones de comunicación reales. Para poder operar y funcionar en un nuevo contexto cultural, los aprendices deben poder abrirse a nuevas perspectivas y formas de ver el mundo. Esto no significa que deban identificarse plenamente con esa nueva cultura o aceptar completamente sus valores, sino que sean capaces de comprender cómo se han construido estos valores y la importancia que tienen para los sujetos de esa cultura.

Finalmente, Byram (2000) presenta el último factor, que es la conciencia cultural crítica. Ésta hace referencia a la habilidad de evaluar, con base en criterios explícitos, las perspectivas, las prácticas y los productos tanto de la cultura propia como de la nueva cultura estudiada.

2.2. Los blogs en la enseñanza de una lengua extranjera

En los últimos años se han escrito un considerable número de artículos académicos que discuten sobre las ventajas del uso de blogs dentro del aula (véase, por ejemplo, Ducate y Lomicka, 2005; Godwin-Jones, 2003; Ward, 2004). El modelo creado por Byram (1997, 2000) ha sido extensamente usado en intercambios electrónicos para promover el aprendizaje de la competencia intercultural (Belz, 2003; Liaw, 2006; Lomicka, 2006; O'Dowd, 2003, 2006, 2008; Elola y Oskoz, 2008). Sin embargo, estos estudios dejan claro que el rol del profesor es central en este intercambio entre nativos y hablantes de una lengua extranjera.

2.3. Motivación del estudio y preguntas que lo orientan

En esta investigación se explora el impacto que tuvo el intercambio entre compañeros de blog en los estudiantes de español de nivel intermedio 1 y cómo éste generó cambios en su aprendizaje cultural. La presente investigación se orienta a responder a las siguientes preguntas:

1. ¿El intercambio con su compañero de blog cambió las ideas previas que los participantes tenían acerca de la cultura chilena?
2. ¿La reflexión que realizaron los participantes sobre una nueva cultura cambió algunas ideas sobre su propia cultura?
3. Al finalizar el estudio, ¿los participantes percibieron la cultura chilena como un todo homogéneo o pudieron dar cuenta de su complejidad y diversidad?

3. Materiales y recursos

3.1. Participantes

Quince estudiantes que se encontraban cursando español de nivel intermedio 1 en la Aca-

demia Naval de los Estados Unidos. Es importante destacar que ésta es una institución universitaria muy particular dentro de las universidades de los Estados Unidos que participaron de este estudio. Los estudiantes cursan sus estudios y, al mismo tiempo, reciben instrucción militar. Al graduarse, lo hacen con un título universitario de grado y son, a su vez, oficiales navales con el grado de teniente. Luego de su graduación reciben su primera comisión dentro de las distintas unidades de la Armada de los Estados Unidos (U.S. Navy). Es por esta razón que la educación intercultural es central en este contexto, para favorecer la comprensión de otras culturas y el respeto de dichas culturas.

Al finalizar sus estudios, los egresados de la Academia Naval trabajarán en distintas partes del mundo, por lo que es vital que puedan comprender y aceptar otros puntos de vista y no esperen que el resto del mundo se «acomode» a su cultura o a su forma de ver el mundo.

Para realizar este estudio se contó con la aprobación de la oficina del Programa de Protección de Personas que Participan en Investigaciones (Human Research Protection Program. HRPP Office. El memorándum de aprobación es el # USNA. 2011. 0002-IR-EP7-A). El grupo de estudiantes fue seleccionado al azar conjuntamente con el coordinador del nivel y el profesor del curso.

También participaron en este estudio dos estudiantes seleccionados por la Oficina de Programas Internacionales (IPO) cuya subespecialidad (*minor*) dentro de sus estudios era el español. Estos estudiantes ya habían tomado un curso de español avanzado antes de ser seleccionados para estudiar un semestre en la Academia Naval Arturo Prat de Chile.

3.2. Metodología

Los estudiantes seleccionados para estudiar en Chile escribieron una entrada semanal en un blog creado para recoger sus reflexiones sobre aspectos de la cultura chilena tales como la familia, la religión, el trabajo, el sistema sanitario y las relaciones interpersonales entre chicos y chicas. Los estudiantes de la clase de español de nivel intermedio 1 tuvieron acceso al blog y comentaron estas entradas. Todas las entradas en el blog, escritas en español, se recogieron y archivaron para esta investigación.

Las primeras semanas, los estudiantes de español de nivel intermedio 1 completaron algunas entradas en el blog en clase, donde la investigadora tuvo la oportunidad de observarlos y registrar sus interacciones. Más adelante, ellos completaron sus entradas como parte de la tarea de la clase. Algunas de las entradas escritas por los estudiantes en Chile se discutieron en clase.

Estas discusiones se llevaron a cabo en español durante la clase. En ellas, el profesor del curso abría el blog e iniciaba la discusión con una pregunta acerca de la entrada de algún es-

tudiante, o les pedía a ellos que compararan ciertos aspectos culturales de Chile con aspectos de su propio país. La investigadora registró estas discusiones a fin de capturar las opiniones culturales de los sujetos y cómo evolucionaba o no la adquisición de la competencia intercultural. Al inicio y al final del estudio, los participantes fueron encuestados para recoger sus impresiones sobre el uso del blog, sus interacciones y la cultura chilena.

3.3. Resultados y conclusiones

Dentro del análisis de los datos, se incluyen algunas categorías y subcategorías adaptadas de Byram (2000) y aplicadas por Elola y Oskoz (2008) en su estudio. A partir de las entradas y los comentarios publicados en el blog, se seleccionaron algunas categorías y subcategorías que podrían ilustrar el aprendizaje cultural de los dos grupos. En cada categoría y subcategoría se incluyen ejemplos, diferenciando dónde se encontraba quien escribió dicha entrada, en los Estados Unidos o en Chile. Los nombres de los participantes han sido cambiados para salvaguardar su identidad (cuadro 1).

Cuadro 1. Categorías y subcategorías adaptadas de Byram (2000) y empleadas por Elola y Oskoz (2008)

CATEGORÍAS	DEFINICIONES	EJEMPLOS
A. Interés por conocer la forma de vida de otras personas e interés por presentar su propia forma de vida a otros.	Estar interesado en la forma de vida de otras personas, particularmente en aquellos aspectos que no se presentan en los medios de comunicación.	«Estar enfermo en un país extraño fue complicado. Pero yo pensé que la medicina aquí fue horrible. Estuve equivocado.» (Mike, Chile)
	Estar interesado en la experiencia diaria de distintos grupos sociales dentro de una sociedad, no sólo en la cultura dominante.	«Yo quiero saber sobre chicas en Chile, cuenta sobre la noche en Chile.» (Chad, Estados Unidos)

CATEGORÍAS	DEFINICIONES	EJEMPLOS
B. Capacidad para cambiar de perspectiva.	La capacidad de entender que otras culturas pueden ser comprendidas desde un punto de vista diferente, viendo la propia cultura desde la perspectiva ajena.	«Salir con una chica aquí es diferente. Después de varias citas, la chica espera por uno preguntar si ella quiere ser su novia (polola). El hombre tiene el control de la relación. Pienso que no es positivo para la mujer. En los Estados Unidos, el hombre o la mujer pueden preguntar o después de varias veces saliendo, la relación es exclusiva. Pienso que en los Estados Unidos el hombre y la mujer participan más de la relación. Aquí parece que el hombre tiene todo el control.» (Mike, Chile)
C. Capacidad de adaptarse a vivir en una nueva cultura.	La capacidad de adaptarse a una serie de reacciones y experiencias cuando se vive en una cultura diferente.	«El <i>slang</i> de Chile no es fácil y las clases son complicadas. No comprendo bien a los profesores. Estas semanas primeras son difíciles...» (Peter, Chile)
D. Conocimiento sobre la propia cultura y sobre la nueva para la comunicación intercultural.	Conocer algunos factores importantes sobre la vida en otras culturas y sobre el país, sus estados/regiones y su gente.	«Los médicos son buenos aquí, pero tienes que saber el hospital que visitar...» (Mike, Chile)
	Saber cómo comunicarse con personas de la propia cultura y poder explicarles las diferencias entre estos países.	«From my blog partner I learned that most people live in cities and use public transportation.» (Max Estados Unidos)
E. Conocimiento del proceso de comunicación intercultural.	Saber cómo resolver malentendidos que surgen de la falta de comprensión del punto de vista de la otra cultura.	«Sobre tu pregunta de religión, mucha de la gente en Chile es católica y hay una influencia muy grande en todo los aspectos de sus vidas. Por ejemplo, nosotros no tuvimos clases el 1 de noviembre porque fue un día feriado, el Día de los Muertos, un día feriado católico, donde todos fueron a los cementerios. También hay un horario donde cada clase va a misa.» (Mike, Chile)
	Saber comunicarse con personas de la propia cultura y poder explicarles las diferencias y similitudes entre los dos países.	«Despedidas en Chile son súper importantes. Cuando una persona sale de su casa o escuela por un tiempo largo es típico para tener una fiesta. Durante las fiestas hay discursos, brindis y sacamos muchos fotos.» (Peter, Chile)

A continuación se procederá a analizar el proceso de aprendizaje intercultural basado en estas categorías propuestas por Byram (2000). Por razones de espacio no se pueden incluir todas las entradas o comentarios, sólo se incluyen las más representativas de las categorías que aparecieron en el estudio. En el caso de la categoría A, el comentario de Mike dio lugar a una discusión sobre la reforma del sistema de salud norteamericano propuesta por el presidente Obama en el año 2010. Esto permitió hacer comparaciones entre el sistema de salud chileno y el norteamericano, una discusión que se llevó a cabo totalmente en español y fue muy significativa dadas las distintas posiciones que los estudiantes presentaron a favor y en contra de la reforma del sistema sanitario y la situación de los sistemas sanitarios en otros países, en este caso en Chile. Es interesante destacar que Mike cambió su punto de vista, ya que tenía el preconceito de que el sistema sanitario chileno no era eficiente. A partir de su experiencia personal cambió de opinión, lo que tuvo un impacto positivo en sus compañeros de blog.

En relación con la categoría B, Mike habla de las relaciones entre los dos sexos. Este comentario surge solicitado por un estudiante de la clase de español de nivel intermedio 1. Mike veía a la sociedad chilena como una sociedad más «machista» que la sociedad norteamericana, en especial dentro del ámbito militar, ya que el sector femenino sólo fue admitido recientemente en la Academia Naval de Chile, lo que ha generado algunos roces entre ambos sexos. Esta entrada en el blog dio lugar a la discusión sobre el lugar que ocupa el sector femenino en la Academia Naval chilena y su relación con otras academias militares en los Estados Unidos. En general, los estudiantes concluyeron que la participación del sector femenino en el

Ejército tiene una tradición más larga en los Estados Unidos y también mayor aceptación social. Esta discusión permitió comprender algunos aspectos de la otra cultura y, a su vez, explorar la propia cultura.

En cuanto a la categoría C, Max comenta que aprendió de su compañero de blog la importancia del transporte público en otros países. A él le resultaba difícil comprender por qué cada miembro de la familia no tenía un auto a su disposición. En este caso, la clase discutió el concepto de *individuo* y cómo otras culturas no se organizan en base a este concepto.

Finalmente en la categoría E, Peter presenta el concepto de *despedida*. En general, él se sorprende bastante de las formas de interacción social que posee la cultura chilena. Henry, por ejemplo, comenta al respecto: «This culture seems to be much more relaxed than ours». A esta percepción se suma la de Brice, que dice: «They have more fun and they do not tend to focus so much in their personal success». Los participantes alcanzan a comprender que las interacciones sociales en ambos países tienen un valor diferente y que el valor del individuo y el éxito individual se miden de manera diferente en estas dos culturas.

Los resultados preliminares de este estudio muestran que, a pesar de algunas dificultades técnicas con los ordenadores y el uso del blog, la colaboración entre los participantes fue exitosa. La participación de los estudiantes en este proyecto aumentó su interés por conocer y comprender otros puntos de vista y otros modos de vida, promovió su apertura a otras ideas y permitió la capacidad de modificar perspectivas culturales.

Seguidamente, se evaluarán los resultados de este estudio a la luz de las preguntas que

lo originaron. En relación con la pregunta 1, la respuesta es afirmativa. El 86% de los participantes está de acuerdo con que el uso de blogs es importante para el aprendizaje de las diferencias culturales entre los Estados Unidos y Chile. El análisis de los datos muestra que en un 73% de los casos las entradas publicadas en el blog hacen referencia a las categorías descritas por Byram (2000). Un 68% de las entradas publicadas en el blog por los estudiantes se refieren a las categorías A, B y D presentadas en el cuadro 1. Todas ellas se refieren al conocimiento de la nueva cultura y a la posibilidad de poder cambiar de perspectiva mostrando interés en la forma de vida de otras personas.

En relación con la pregunta 2 del estudio, podemos decir que la respuesta es también afirmativa. Un 61,5% de los participantes ha cambiado de perspectiva en relación con la cultura chilena en base a la interacción con el compañero de blog. En esta misma línea, es importante destacar que el análisis de las interacciones en el blog muestra que el 40% de las entradas publicadas en el blog se refieren a la categoría B descrita por Byram (2000), que hace referencia a la posibilidad de cambiar de perspectiva para comprender una nueva cultura y la propia.

Finalmente, en relación con la última pregunta del estudio, la respuesta también es afirmativa. Un 53,8% de los participantes indica que no consideran a la sociedad chilena como un todo homogéneo. El análisis muestra también que un 30% de las entradas publicadas en el blog dan cuenta de la diversidad dentro de la cultura chilena. Estos comentarios corresponden a la categoría D en Byram (2000).

En conclusión, esta investigación muestra resultados positivos en relación con el aprendi-

zaje intercultural; donde los estudiantes que realizan una experiencia de estudio en el extranjero como «embajadores culturales» logran presentar aspectos relevantes de la cultura local a sus compañeros que estudian en los Estados Unidos. Las entradas en el blog de los estudiantes en Chile logran captar la atención de sus compañeros en los Estados Unidos y facilitan discusiones que de otro modo no se hubieran dado en la clase. Quizás la experiencia única de vivir en otra cultura y conocer aspectos relevantes del día a día fue lo que capturó la atención de los estudiantes en los Estados Unidos. Estos «embajadores culturales» podían responder a preguntas directas y comentar aspectos que eran relevantes para ellos y para toda la clase que seguía su experiencia en los Estados Unidos, algo que un libro de texto difícilmente puede hacer.

A modo de conclusión, es importante mencionar algunas limitaciones de este estudio: el número de participantes es limitado y los resultados sólo pueden aplicarse a este grupo; la intervención del docente es central en un proyecto de esta envergadura para evitar la construcción de estereotipos culturales y fomentar la apertura a nuevas ideas. El intercambio por sí mismo no hubiera tenido éxito si no hubiera estado mediado por el profesor y sus intervenciones, creando una atmósfera abierta a la discusión y la inclusión de nuevas ideas.

Este estudio, con sus limitaciones, muestra aspectos positivos del aprendizaje intercultural usando tecnología y explora nuevas aplicaciones pedagógicas para la enseñanza del español como lengua extranjera. Hay todavía mucho más por hacer en este campo para facilitar el aprendizaje del español como lengua y como cultura.

Bibliografía

- BELZ, J. (2003). «Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration». *Language Learning & Technology*, vol. 7(2), pp. 68-117 [en línea]. <<http://lt.msu.edu/vol7num2/belz/default.html>>. [Consulta: junio 2010]
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2000). *Assessing intercultural competence in language communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Council of Europe.
- DUCATE, N.; LOMICKA, L. (2005). «Exploring the Blogosphere: Use of Web logs in the foreign language classroom». *Foreign Language Annals*, vol. 38(3), pp. 410-421.
- ELOLA, I.; OSKOZ, A. (2008). «Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts». *Foreign Language Annals*, vol. 41(3), pp. 454-477.
- GODWIN-JONES, R. (2003). «Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration». *Language, Learning and Technology*, vol. 7(2), pp. 12-16 [en línea]. <<http://lt.msu.edu/vol7num2/emerging/default.html>>. [Consulta: junio 2010]
- KRAMSCH, C. (1993). «Culture in language learning: A view from the United States». En: DE BOT, K.; GINSBERG, K.; KRAMSCH, C. (eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 177-180). Amsterdam: John Benjamins.
- LIAW, M. (2006). «E-learning and development of intercultural competence». *Language Learning & Technology*, vol. 10(3), pp. 49-64 [en línea]. <<http://lt.msu.edu/vol10num3/pdf/liaw.pdf>>. [Consulta: junio 2010]
- LOMICKA, L. (2006). «Understanding the other: Intercultural exchange and CMC». En DUCATE, L.; ARNOLD, N. (eds.). «Calling on CALL: *From theory and research to new directions in FL teaching*» (pp. 63-86). CALICO Monograph Series, V. 5. San Marcos, TX: Texas State University.
- O'DOWD, R. (2003). «Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English email exchange». *Language Learning & Technology*, vol. 7(2), pp. 118-144 [en línea]. <<http://lt.msu.edu/vol7num2/odowd/default.html>>. [Consulta: enero 2010]
- (2006). «The use of videoconferencing and e-mails as mediators of intercultural student ethnography». En: BELZ, J.; THORNE, S. (eds.). *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 86-120). Boston, Mass.: Thomson Heinle.
- (2008). «Peer feedback on language form in telecollaboration». *Language Learning & Technology*, vol. 12(1), pp. 43-63 [en línea]. <<http://lt.msu.edu/vol12num1/pdf/wareodowd.pdf>>. [Consulta: junio 2010]
- WARD, J. (2004). «Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils». *TEFL Web Journal*, vol. 3(1) [en línea]. <www.esp-world.info/articles_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf>. [Consulta: junio 2010]

Didáctica de la poesía del silencio

Ramón Pérez Parejo | Universidad de Extremadura

La poesía del silencio es una de las corrientes que surge en la poesía española en la década de los setenta coincidiendo con el final del culturalismo de los Novísimos. En este artículo entroncamos esta línea poética con otras artes (especialmente, la arquitectura, la pintura y el interiorismo) y tratamos de descubrir su retórica, entendida ésta como el conjunto de procedimientos formales y retóricos que la caracterizan. Por último, intentamos dotar todo el trabajo de un lenguaje, un formato y unas actividades didácticas, pues entendemos que la didáctica de la poesía no debe limitarse a corrientes, épocas o géneros clásicos, sino que puede y debe extenderse a la poesía más estrictamente contemporánea, lo cual, sin duda, puede presentar un plus de interés para el alumnado.

Palabras clave: *poesía, silencio, didáctica, tarea.*

The Poetry of Silence is one of the movements that arose in Spanish poetry in the 1970s with the end of Culturalism, as represented by a group of poets known as the Novísimos. This paper links this poetic movement to other arts (especially architecture, painting and interior design) and tries to discover its rhetoric devices, understood as the set of formal procedures that characterise its style. Finally we try to give our work a didactic language and format, and also provide a set of activities, as we believe that the pedagogy of poetry should not be limited just to the classical period, movements or genres but can and should be extended to more strictly contemporary poetry, which may well have an added interest for students.

Keywords: *poetry, silence, teaching, task-based learning.*

La poésie du silence est l'un des mouvements découlant de la poésie espagnole dans les années soixante-dix qui coïncide avec la fin du «culturalisme», représentée par un groupe de poètes connus comme les «Novísimos». Cet article relie ce mouvement poétique à d'autres arts (particulièrement l'architecture, la peinture et la décoration intérieure) et tente de découvrir sa rhétorique, comprise comme l'ensemble des procédures formelles qui caractérisent son style. Nous essaierons enfin de doter ce travail d'un langage, d'un format et d'activités didactiques car nous pensons que la pédagogie de la poésie ne doit pas se limiter à l'étude des mouvements, des époques ou des genres classiques mais qu'elle peut et devrait être étendue à la poésie plus strictement contemporaine, ce qui peut certainement présenter un intérêt supplémentaire pour les étudiants.

Mots-clés : *poésie, silence, didactique, enseignement basé sur les tâches d'apprentissage.*

1. Introducción y objetivos

La nueva didáctica de la literatura postula una profunda transformación de la metodología tradicional de la enseñanza literaria. La literatura deja de ser un fin para convertirse en un medio para la adquisición de la comprensión y la expresión escritas, en este caso teniendo como campo de trabajo las producciones literarias, espacio donde la palabra obtiene el rango de arte. En este sentido, debemos conjugar las actividades de recepción (lectura, análisis, interpretación) con las actividades de producción de escritos, sean o no de carácter literario. Por tanto, no interesa sólo el conocimiento de las obras canónicas, el repertorio memorístico de autores, fechas, corrientes literarias, etapas, datos históricos, etc., sino las habilidades lingüísticas que se desarrollan a partir del análisis y el trabajo con los textos literarios, lo que finalmente repercute en el hábito lector y la valoración de las obras literarias (Lomas, 1999, vol. 2: 91).

Dentro de las obras en las que podemos profundizar, la poesía del silencio presenta una cualidad que la convierte en un género idóneo para trabajar en el aula con el género lírico. Nos referimos a su condición de texto breve pero acabado, completo. Es sabido que muchos investigadores recelan de extractos de obras de mayor extensión a la hora de trabajar en las sesiones de clase convencionales de 50-60 minutos por considerarlos fragmentos o mutilaciones de textos superiores sin los que pierden su sentido contextual. La didáctica de la lengua y de la literatura como disciplina siempre ha aconsejado este tipo de composiciones cortas para formar lectores y desarrollar la destreza escrita en la enseñanza primaria y secundaria (García Rivera, 1995: 208-209), especialmente a través de talleres

(Sánchez Enciso y Rincón, 1984), entendidos éstos como lugares de educación donde se hacen cosas, es decir, donde se pasa de la lección magistral a la escritura de textos como objetivo didáctico (Lomas, 1999: 141).

Sin embargo, desde la teoría literaria apenas se ha atendido al plano didáctico de la poesía del silencio. No deja de llamar la atención esta ausencia cuando a nadie se le escapan las posibilidades didácticas de toda suerte de textos cortos, sean del género que sean (grafitis, refranes, frases publicitarias, chistes, anécdotas, leyendas, cuentos tradicionales, fábulas, microrrelatos y, en el género lírico, algunas greguerías y la poesía del silencio).

En el ámbito de las distintas metodologías que podemos utilizar, creemos que la enseñanza por tareas como propuesta evolucionada dentro del enfoque comunicativo (Zenón, 1999: 13-24) ofrece alternativas interesantes para trabajar la poesía del silencio en el aula. Aquí nos hemos inspirado en ella, aunque no la llevamos al extremo. Nos referimos a que nos planteamos un objetivo final (tarea final) que actúa como motor de trabajo; en este caso, la elaboración de una antología de poemas del silencio que elaborarán los alumnos a partir de diversos estímulos y que quedará como testigo de un aprendizaje significativo. Y decimos *enseñanza por tareas* porque, a través de diversos tipos de actividades intermedias (de comprensión de textos, deducción de características, investigación y creación, etc.), se desarrollan todos los aspectos necesarios para que los alumnos realicen un producto o tarea final. Para llegar al objetivo o tarea final, el alumnado va pasando por diversas actividades intermedias, de modo que a lo largo del proceso surgen los contenidos lingüísticos y literarios que se pretenden conseguir. No entramos en otras consideracio-

nes programáticas propias de la enseñanza por tareas cuando se aplica preferentemente a la enseñanza del español para extranjeros (objetivos de aprendizaje y de comunicación; contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales, actitudinales; evaluaciones, etc.), que ya hemos tratado en otras investigaciones (Pérez Parejo, 2006).

2. Contextualización de una corriente literaria

Aunque cuenta con ilustres antecedentes, la denominada *poesía del silencio* se manifiesta en la poesía española a partir de 1969 con José Ángel Valente como pionero. Tiene su apogeo en la década de los ochenta y noventa, coincidiendo con otras tendencias, como la poesía de la experiencia. Su vigencia (Amorós, 1991: 474 y ss.; Pérez Parejo, 2004: 13-14) llega hasta nuestros días, si bien se percibe cierto agotamiento desde el primer quinquenio del nuevo milenio. Esta corriente la jalonan poetas de varias generaciones, como el citado José Ángel Valente, Jaime Siles, Andrés Sánchez Robayna, José Luis Jover, Amparo Amorós o Ada Salas, entre otros.

Se trata de una línea poética que protagoniza una de las aventuras más dignas e interesantes de las últimas décadas. Parece existir en quienes adoptan esta estética una voluntad por nombrar la esencia de las cosas y por rescatar la palabra ante lo que perciben como inflación o saturación del lenguaje a causa de la información y la publicidad indiscriminadas de nuestra sociedad. Surge no sólo como respuesta a la poesía culturalista (preciosista, recargada, hipertextual) de la etapa anterior, sino también como un acercamiento a la poesía por la vía de la concisión. En esta poesía, por tanto, se sugiere más que se dice y son decisivos los espa-

cios en blanco, las pausas, los encabalgamientos y todo lo que rodea a la palabra, que es el silencio, tan importante como la palabra misma. Si buena parte del género lírico presenta estos mismos presupuestos, la poesía del silencio se caracteriza por llevarlos al extremo.

Esta estética se apoya estética y filosóficamente en una serie de teorías interrelacionadas: la estética de Mallarmé en *Un coup de dés*; el escepticismo lingüístico de Hugo von Hofmannsthal en *La carta de Lord Chandos*; la filosofía heideggeriana contenida en *De camino al habla*; el concepto de *negatividad estética* propuesto por Adorno en su «Discurso sobre lírica y sociedad»; la consigna arquitectónica «Menos es más» de L. Mies Van der Rohe; algunas teorías posestructuralistas, como la diferencia fundamental entre las palabras y las cosas (Foucault, 1966), la radicalidad del silencio (Sontag, 1967; Steiner, 1982); algunas de las máximas de la teoría de la comunicación de Paul Watzlowicz (Watzlowicz *et al.*, 1969) («Es imposible no comunicar»), etc.

En determinados momentos de la historia de la literatura, la poesía del silencio ha surgido libremente como la mejor opción estética para asociar ideas y percepciones sensoriales difíciles de explicar con discursos extensos o en las que deliberadamente la intervención del silencio abre el significado. Así, por ejemplo, el *haiku* o algunas composiciones de la lírica popular. No se trata, en estos casos, de producciones silencia-rias como las entendemos hoy (si bien algunos de sus procedimientos son los mismos), sino de formas minimalistas basadas en el reduccionismo estético. Sin embargo, en otras ocasiones, el uso del silencio supone una crítica del lenguaje y constituye una reacción. Desde mediados del siglo xx ha sido así, con toda probabilidad como consecuencia de aconteci-

mientos sociales y políticos concretos. Por tanto, toda manifestación de la poesía del silencio, diga lo que diga, también está expresando implícitamente una denuncia y una rebeldía ante un mundo lleno de palabras gastadas, parciales, que llevaron al mundo a la barbarie, al horror (Adorno, Celan, Steiner), o bien a la corrupción o la saturación consumista de un lenguaje publicitario excesivo y vacío (Valente). La carga existencial siempre latente en el silencio refleja un deseo de rehumanización del lenguaje y, con él, del propio ser humano. Su comportamiento, basado en la parquedad y la síntesis, consiste en retirarse para recuperar la esencia, regresar al origen, devolver el lenguaje al templo de la palabra original que captaba la esencia de las cosas y que estaba unida a su objeto inequívoca e indisolublemente. En determinados momentos de la historia el silencio ha sido un signo de subordinación. Hoy no es el caso: muchos actos de silencio (la poesía entre ellos), probablemente los más emotivos, constituyen una denuncia, una manifestación, una revolución, porque callar no siempre es un acto de sometimiento, sino de denuncia y rebeldía.

La poesía del silencio no debe contemplarse como una estética aislada, sino que establece vínculos con otras que tienen al silencio y al minimalismo como principios compositivos. Por un lado, es una corriente interdisciplinaria, ya que no sólo afecta a la literatura, sino también a otras artes, como la pintura (Rothko, Tàpies), la música (Erik Satie, John Cage), el cine (Ingmar Bergman, Antonioni), la decoración, la fotografía y, especialmente, la arquitectura (el pionero L. Mies Van der Rohe; tras él citamos a Kenzo Tange, John Pawson, Stanton Williams, Tadao Ando, Campi y Pessina, Dominique Perrault, el portugués Soto de Moura y el español Alberto Campos Baeza). Por otro lado, es dia-

crónica, ya que cuenta con una tradición y unos hitos registrados en la historia de la literatura: el budismo; el taoísmo; los haikus; la mística española del siglo XVI, con San Juan de la Cruz, Santa Teresa de Jesús y Miguel de Molinos; Hölderlin; Rimbaud; Hugo von Hofmannsthal; Paul Celan; Giuseppe Ungaretti, etc.

Y por último, es una corriente literaria heterogénea, pues cada época calla de distinto modo. En *Lenguaje y silencio*, Steiner (1982: 37-48) distingue tres tradiciones silenciarias: la de la luz (Dante), la de la música (Píndaro, Ovidio, Rilke, Cocteau, Valéry, Gide) y la del propio silencio, en la que cita a Hölderlin (la locura), Rimbaud (el abandono), Wittgenstein (la epistemología), Webern y Cage con su libro *Silence* (la estética), Beckett (la poética del absurdo), Ionesco (la impotencia del lenguaje), Hofmannsthal (el escepticismo) y Adorno (depreciación de las palabras, negación de la poesía y exaltación del silencio).

3. Cronograma educativo

Las actividades propuestas, inspiradas en el enfoque por tareas, van destinadas a un nivel de 2.º de bachillerato, concretamente en las unidades destinadas al estudio de la poesía en el último tercio del siglo XX. Ésta sería nuestra propuesta de secuenciación:

1. *Input* de motivación a través de preguntas: qué se sabe de esta corriente, cómo se imagina que puede ser, cómo puede existir una poesía del silencio y por qué piensan (los alumnos) que puede generarse en nuestro tiempo. Explicación del objetivo final, es decir, tarea final: antología de la poesía del silencio.
2. Fotografías de otras artes y audiciones musicales inspiradas en la estética del silencio (los alumnos deben extraer características de todas estas artes). En página anterior ci-

tamos ejemplos de distintas artes. La búsqueda es sencilla en Internet.

3. Lectura de textos de la poesía del silencio de todas las épocas. Anexo 1.
4. Deducción de las características. Preguntas guiadas para descubrir otras características (extensión, colores, plano enunciativo, lenguaje, tópicos, etc.). El profesor puede proporcionar el anexo 2 de las características con los espacios en blanco a fin de que los alumnos puedan completarlo con sus deducciones.
5. Lecturas teóricas clave. Por grupos de 4 o 5 alumnos se reparten fotocopias de textos teóricos clave de la poética del silencio. Los alumnos hacen una lectura individual y después una puesta en común dentro del grupo. Seguidamente, el grupo nombra a un portavoz, que sintetiza las ideas principales a las que ha llegado el grupo tras la lectura. Textos recomendados (véase Ancet, 1985: 19-24; Amorós, 1991: 474-480; Sontag, 1967: 19-24; Steiner, 1982: 37-48, y el vídeo en Red: <http://literaturacervantes.wordpress.com/2009/10/05/ada-salas-y-su-poesia-del-silencio>)
6. Trabajo de investigación. Búsqueda individual en bibliografía y bibliografía web de poemas de la poética del silencio y selección de un texto.
7. Exposición individual siguiendo estos pasos: presentación del texto (título, autor, libro y año); recitación; argumentación: por qué se ha seleccionado y cuáles son los aspectos más interesantes según el alumno. Opcional: grabación de las intervenciones para realizar vídeo.
8. Taller de literatura y concurso. Los alumnos escriben un poema siguiendo la retórica del silencio y lo recitan en clase. Se realizan votaciones para elegir los mejores textos.
9. Antología de textos del silencio. El grupo entero, en cartulinas o en un blog de Internet, realiza una doble antología. Por un lado, de los textos seleccionados de los autores profesionales; por otro, de los textos que han escrito los alumnos.
10. Opcional: posible creación de un blog multimedia en Internet con todos los materiales generados: fotografías de edificios e interiores, música, pintura, cine; antología de textos profesionales; antología de textos de los alumnos; grabaciones de los alumnos; cuadro retórico, etc.

Las competencias educativas y habilidades lingüísticas que ponemos en juego con esta serie de actividades son múltiples. En cuanto a las competencias, desarrollamos la de la comunicación (obviamente), la competencia informática (en la búsqueda de información; discriminación de ésta y posible elaboración de un blog) y la competencia de aprender a aprender (por una parte, gracias a la coordinación del trabajo en grupo; por otra, como consecuencia de los trabajos de investigación; y, por último, merced al método inductivo que se lleva a cabo en la sesión destinada al descubrimiento de los caracteres de esta corriente literaria).

En relación con las habilidades lingüísticas, ponemos en juego la de la comprensión de textos (en la lectura, exposición y búsqueda de textos), la de expresión escrita (en el taller) y la destreza oral (en concreto, en la modalidad de recitación y de argumentación, pues los alumnos deben explicar por qué ha sido ese el poema que más les ha interesado). Y algo más: estas actividades resultan muy motivadoras porque comportan un reto, son creativas, lúdicas y significativas en el sentido de que el alumno puede expresar sus preferencias lectoras.

Si nuestro objetivo es que los alumnos aprendan más en las sesiones de clase, no cabe duda de que esta metodología resulta más rentable que la lección magistral y mejora los resultados de la evaluación. El alumno trabaja más, se le exhorta a ser participativo y se le insta a comprometerse con sus propios gustos a través de su

selección personal. Como consecuencia de todo esto, las clases son más participativas. El profesor, como ocurre siempre en la enseñanza por tareas, no es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un mero tutor que coordina las actividades, clausurando unas cuando se agotan e inaugurando otras cuando conviene.

Bibliografía

- AMORÓS, A. (1991). *La palabra del silencio. La función del silencio en la poesía española posterior a 1969*. Madrid: Universidad Complutense.
- ANCET, J. (1985). «Prólogo». En: VALENTE, J.Á. *Entrada en materia* (pp. 7-41). Madrid: Cátedra.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. París: Gallimard.
- GARCÍA RIVERA, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 vol. Madrid: Paidós.
- PÉREZ PAREJO, R. (2004). «Claves estilísticas de la Poesía del silencio (1969-1990): Evaluación de una tendencia lírica». *Ínsula*, núm. 687, pp. 11-14.
- (2006). «El canon de belleza a través de la historia: un método de descripción de personas para alumnos de E/LE». *Espejulo. Revista de Estudios literarios*, núm. 34 [en línea]. <www.ucm.es/info/especulo/numero34/canonbe.html>.
- SÁNCHEZ ENCISO, J.; RINCÓN, F. (1984). *Los talleres literarios*. Barcelona: Montesinos Editor.
- SONTAG, S. (1967). *Estilos radicales*. Barcelona: Muchnik.
- STEINER, G. (1981). *Después de Babel: Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: FCE, 1975.
- (1982). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. México: Gedisa, 1967.
- WATZLAWICZ, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D. (1969). *Comunicación humana: formas, errores, paradojas*. Berna: Huber.
- ZENÓN, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Anexo 1

<p>Seishi <i>En el momento en que la pena llega a su culmen, alguien parte una rama seca</i></p>	<p>Bashò <i>Qué admirable no pensar «la vida es fugaz» al ver un relámpago</i></p>
<p>San Juan de la Cruz, «Noche oscura» <i>Quedéme y olvidéme, el rostro recliné sobre el amado, cesó todo y dejéme dejando mi cuidado entre las azucenas olvidado.</i></p>	<p>San Juan de la Cruz, «Cántico» <i>¡Oh cristalina fuente, Si en esos tus semblantes plateados formases de repente los ojos deseados que tengo en mis entrañas dibujados!</i></p>

<p>P. Celan, de <i>De umbral en umbral</i> (1955) <i>Noche alada, venida de lejos y ahora para siempre tendida sobre grada y cal. Canto rodando al abismo. Nieve. Y aún más blancor. Invisible, lo que pareció pardo, de color de pensamiento y salvaje- mente recubierto de palabras. Cal hay y grada. Y canto. Nieve. Y aún más blancor. Tú, tú mismo: acostado en el ojo ajeno que esto contempla.</i></p>	<p>G. Ungaretti, <i>Vida de un hombre</i> (1977) <i>Después de la creciente niebla una por una las estrellas se quitan el velo Respiro el aire fresco que el color del cielo me ofrece Sé soy una pasajera imagen atrapada en un círculo inmortal</i></p>
<p>J. Á. Valente, de <i>El inocente</i> (1970) <i>Qué oscuro el borde de la luz donde ya nada reaparece</i></p>	<p>J. Á. Valente, <i>No amanece el cantor</i> (1992) <i>¿Qué son estas nubes, dime, que el viento arrastra como cabelleras al término encendido de la tarde? ¿Hiciste tú ese camino? ¿Sin mí lo hiciste? ¿Cuándo?</i></p>
<p>Siles, de <i>Biografía sola</i> (1971) <i>Equilibrio de luz en el sosiego. Mínima tromba. Ensoñación, quietud. Todo: un espacio sin voz hacia lo hondo oculto</i></p>	<p>J. L. Jover, de <i>Paisaje</i> (1981) <i>En aquellas imágenes reconocer la esencia de la fugacidad. Y a su paso el silencio todo colmándolo</i></p>
<p>A. Sánchez Robayna, de <i>Sobre una piedra extrema</i> (1995) <i>Aquellas hojas, enormes, ¿qué decían? Un lenguaje parecían formar con su rumor, una lengua que debía aprender, hecha de grumos. Eran las espesuras removidas por el viento, allá lejos. Yo acudía al ramaje, a las hojas que hablaban.</i></p>	<p>Ada Salas, de <i>Esto no es silencio</i> (2008) <i>Yo sé que tienes algo que decirme mundo Voy a limpiarlo todo para que todo sea aún más transparente y pueda oír aquello que murmuras sin esfuerzo y sin miedo. Ya puedes acercarte hasta mi oído. Vamos a hablar despacio. Muy despacio. Sin prisa. Como si nunca mundo nos llegara la muerte</i></p>

Anexo 2

I. VERSIFICACIÓN	II. SINTAXIS
<p>Poemas cortos, versificación corta, ausencia de rima, participación significativa de los espacios en blanco, simbolismos con los espaciados estróficos e interversales, significación del fondo blanco, encabalgamientos abruptos que rompen y crean nuevos significados.</p>	<p>Frecuente ruptura de la sintaxis lógica. Uso de oraciones simples, brevísimas, yuxtapuestas o coordinadas copulativas muy sencillas. Los nexos prácticamente desaparecen. Frases escuetas y certeras, aforísticas. Frecuentes signos de exclamación, numerosos incisos, rápidas preguntas y brillantes y súbitas respuestas.</p>
III. LÉXICO-SEMÁNTICO	IV. ESPACIO
<p>Criterio de la selección, economía, brevedad, precisión, condensación, purismo, depuración, contención, austeridad, parquedad, no retoricismo. Unidad temática. Predominancia nominal. Escasez de adjetivos. Escasez de verbos (presente, infinitivo).</p>	<p>Frecuentes descripciones con pinceladas impresionistas. Espacios inconcretos. Los paisajes y espacios, abiertos y silenciosos, no urbanos (playas, desiertos, páramos, geografías nevadas), los estanques, los reflejos del agua o de la luz en las cosas, los lagos, los jardines y parques, el vacío, el norte, el frío, la bruma, el humo, la niebla. Lugares propicios para la meditación.</p>
V. TIEMPO	VI. FIGURAS
<p>Anacronismo. Completa anulación del tiempo, que parece detenido. Desaparecen los deícticos de tiempo y espacio, o bien se difuminan en lo inconcreto. Idea de otoño o invierno. Gustan horas centrales del día y también amaneceres y anocheceres.</p>	<p>Contradicciones y paradojas, metáforas alegóricas, sutiles connotaciones, insólitas asociaciones, invocaciones y apóstrofes, elipsis, zeugmas, suspensión, reticencia, paréntesis, lítotes, narración suspendida, imágenes inacabadas, tendencia a la abstracción y al hermetismo. Omisión consciente de información.</p>
VII. CROMATISMO	VIII. TÓPICOS
<p>El color dominante es el blanco, traslación metafórico-cromática del silencio y de la página. Más colores, o bien tonos claros (beige, rosa, azul) o bien es el negro, cuya función no es otra que resaltar el blanco. Destellos luminosos, claridad, fulgores, auroras. Escasa decoración, objetos solitarios. Se observa el paso de la luz por ellos o por las estancias.</p>	<p>La luz, la música, la noche, las escalas, las galerías y penumbras indescifrables, la altura, lo celeste, las fugas, la luz que guía, las azucenas, el <i>nullus sermo sufficiat</i> (la cordedad del decir), el <i>flatus vocis</i> (la inefabilidad), el sueño, lo circular, la paz, el vacío, lo infinito, la perfección, la caída de las hojas, la página en blanco, la nostalgia, la soledad.</p>
IX. SUJETO LÍRICO	X. LECTOR
<p>Ocultación, atenuación, impersonalización o escamoteo del sujeto. Renuncia del yo marcado y confesional. A menudo, poemas en tercera persona. La protagonista es la palabra, no el sujeto.</p>	<p>Participación e implicación. Exigencia de lectura al rellenar espacios en blanco. A la vez, lector contemplativo.</p>

De dientes afuera: ¿hablamos de competencias o enseñamos competencias?

Carmen Ramos | Universität Würzburg

Miquel Llobera | Universitat de Barcelona

En la didáctica de LE llevamos desde finales de los años setenta promoviendo la idea de que las competencias y las capacidades que facilitan la actuación lingüística se desarrollan mediante la interacción. Y, sin embargo, la práctica docente generalizada no ha incorporado en toda su dimensión las innovaciones que esta conceptualización implica; esta incorporación es a veces tan limitada que las innovaciones sólo resultan ser meros ejercicios nominalistas. Esta aparente contradicción entre la «doctrina» y la práctica nos induce a preguntarnos sobre las causas de la persistencia de paradigmas didácticos teóricamente desacreditados pero muy influyentes en las actuaciones docentes concretas. Para explorar este fenómeno, aportamos el estudio de las declaraciones de un experimentado profesor y formador de profesores en cuyo pensamiento se hace patente esta disfunción entre posiciones teóricas y el desarrollo de la práctica docente. El resultado del análisis cualitativo e interpretativo de los datos deja ver la insuficiencia de crear un discurso pedagógico y didáctico en torno a un nuevo paradigma de actuación que parezca plausible. Si este paradigma no «se filtra» en las creencias de los profesores, las viejas prácticas, teóricamente abandonadas, persisten de manera más o menos encubierta en las aulas. Finalmente, invocar como innovadora una orientación didáctica basada en las competencias cuando ésta había sido la orientación dominante durante el último cuarto de siglo no nos parece que ayude a desarrollar nuevas prácticas en la docencia.

Palabras clave: competencias, pensamiento docente.

Since the 1970s foreign language teaching has promoted the notion that the competences and skills that enable linguistic action are developed by interaction. And yet the limited range of the necessary practical innovations implemented in many classrooms make these accepted terms a mere vacuous rhetoric exercise. This apparent contradiction between «theory» and practice lead us to try to explain some of the reasons behind the persistence of discredited paradigms of language teaching. Our paper aims to analyse the statements of an experienced teacher who also works as a pre-service teacher trainer. The results of this analysis show a deep disparity between his theoretical position and his actual practice as a teacher. A qualitative and interpretative study of the data shows the futility of promoting a new paradigm that seems plausible to everyone but which in fact does not encourage new professional assumptions among teachers. Our analysis shows that theoretically abandoned practices persist surreptitiously in the classrooms. Finally, the idea of promoting a competence-based syllabus will not induce new teaching practices since this concept has been present in the state of the art of language teaching for at least a quarter of a century.

Keywords: competences, teaching thought.

Desde la fin de los años 70, la idea de que las competencias y las capacidades que hacen posible la acción lingüística se desarrollan por la interacción, es promovida en el ámbito de la didáctica de las lenguas. A pesar de esto, la práctica didáctica no ha incorporado en toda su dimensión las innovaciones que esta conceptualización implica. En efecto, esta incorporación es a veces tan limitada que las innovaciones se convierten simplemente en ejercicios nominalistas. Esta aparente contradicción entre «doctrina» y «práctica» requiere explicar por qué persisten los paradigmas didácticos desacreditados, pero muy influyentes durante las prácticas concretas de los docentes.

A esta fin, nuestro trabajo presenta el análisis de las declaraciones de un profesor con una larga experiencia tanto como docente como formador de profesores cuyos resultados muestran que su pensamiento profesional presenta una disparidad importante entre su posición teórica y el desarrollo de su práctica docente. El análisis cualitativo e interpretativo de los datos recogidos pone de manifiesto el problema de introducir un nuevo paradigma de animación plausible. Si este no se filtra en las convicciones profesionales de los profesores, nuestro análisis demuestra que las prácticas antiguas, teóricamente abandonadas, persisten de manera más o menos oculta en los salones. Finalmente, argumentar a favor de una orientación didáctica basada en las competencias cuando esta última ha sido la orientación dominante durante un cuarto de siglo no parece ayudarnos a facilitar nuevas prácticas de aula.

Mots-clés : *competencias, pensamiento didáctico*

1. Introducción y marco conceptual

Newmark y Rebel (1968) constataban, con preocupación, que la enseñanza de lenguas había pasado de «mastery of language use to mastery of language structure» (Brumfit y Johnson, 1979: 4). Este aparenta ser el caso si se observan muchas aulas de lengua extranjera: aulas en las que predominan los ejercicios sobre las actividades significativas; aulas en las que la comprensión auditiva consiste en poner cruces para demostrar la comprensión de un fragmento; aulas en las que la docencia se organiza alrededor de ítems específicos, que aparecen escasamente contextualizados y desconectados de una proyección significativa que potencie la autonomía del alumno y su capacidad de crítica.

Hymes (1972) conceptualiza la competencia comunicativa como un constructo de dos vertientes: por un lado, las capacidades de una persona, el conocimiento tácito, y, por otro, sus habilidades. Este artículo supone un hito en la

didáctica de las lenguas y da pie a que, desde finales de los años setenta y, sobre todo, en los años ochenta, en este campo esté presente un paradigma en el que las competencias ocupan un lugar primordial, habiendo desbancado en muchos casos a los contenidos lingüísticos.

El siguiente paso significativo en el ámbito competencial lo da Canale (1983), que concebía la competencia comunicativa como un conglomerado de competencias. Sobre la base teórica de Canale y Swain (1980), Canale subdivide la competencia comunicativa en las siguientes subcompetencias: gramatical, discursiva, de aprendizaje, sociolingüística, estratégica y sociocultural. Esta articulación del concepto de *competencia comunicativa* ha sido central en las últimas décadas de la didáctica de lenguas. Para un resumen y valoración de dicho concepto véase Widdowson (1989).

Posteriormente, a este concepto de *competencia comunicativa* se le añadía la *competencia*

procesual, es decir, el conocimiento y la habilidad (siguiendo estos dos elementos resaltados por Hymes) de usar el conocimiento en tres áreas: en cuanto a sí mismo como individuo que aprende, en cuanto al grupo y la interacción que en él surge y en cuanto al proceso de aprendizaje (Legutke y Thomas, 1991). Poco después, las primeras versiones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (1996) ya articulaban las competencias generales y lingüísticas como saberes que permiten actuar usando la lengua en contextos específicos. El documento definitivo, publicado en 2002 en su versión en español, define *competencias* como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (Consejo de Europa, 2002), y distingue entre competencias generales del individuo (saber hacer, saber ser y saber aprender) y competencia comunicativa.

A pesar de todo este bagaje teórico que acabamos de resumir, tal y como mencionábamos al principio, la práctica docente generalizada ha incorporado innovaciones que resultan ser meros ejercicios nominalistas. Esta aparente contradicción entre «doctrina» y práctica (Anaya y Llobera, 2008) nos induce a preguntarnos sobre algunas razones de esta persistencia de paradigmas didácticos teóricamente desacreditados e incluso aparentemente desterrados de la actividad docente, pero todavía muy influyentes en las aulas. Para ilustrar esta discrepancia, presentamos el estudio de caso de un veterano profesor de lenguas, que además es formador de profesores, en cuyo pensamiento queda manifestado este abismo entre teoría y práctica. El análisis y los resultados que aquí exponemos forman parte de un proyecto de investigación más amplio dedicado a examinar

el pensamiento de alumnos universitarios y las posibles relaciones con el pensamiento de los profesores con los que se formaron y se socializaron como aprendices de lenguas: los profesores de enseñanza secundaria (Ramos, 2005).

2. Metodología de investigación

En la investigación de la que forma parte el estudio de caso que aquí incluimos, optamos por un enfoque etnográfico, puesto que nuestro interés se centraba en captar y describir con detalle el pensamiento de alumnos y profesores con respecto a cómo se aprende una lengua. Nuestro objetivo era entender, saber cómo se articulan y poder describir las creencias de profesores y alumnos, siguiendo los presupuestos de contextualización detallada de la cultura que se estudia (Watson-Gegeo, 1988), entendiendo «cultura» en este sentido como culturas de profesores y culturas de alumnos. Este tipo de investigación asume el valor de las narraciones personales como fuente de conocimiento (Bruner, 1983).

El análisis que presentamos en este artículo se basa en una entrevista semiestructurada etnográfica de más de una hora de duración en la que un experimentado profesor de lenguas y formador de profesores, Karl-Heinz, articula su pensamiento como profesor en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La entrevista se analizó según los principios del análisis relacional descritos por Ballesteros (2000) y Deprez (1993), que permiten observar con detalle la aparición de palabras clave relacionadas con el tema que se pretende estudiar, así como los contextos discursivos en los que aparecen. Esto permite realizar una «descripción densa» (Geertz, 1997), es decir, rica en detalles, contextualizada y holística (es decir, con

ejemplos representativos de las afirmaciones que se hacen, las «voces» de los participantes en la investigación) y desde la perspectiva émica, es decir, de los propios participantes.

En las citas originales de la entrevista, que hemos querido mantener, aparecen las abreviaturas E (entrevistadora) y K (Karl-Heinz) con el número de intervención correspondiente. Es ésta una versión simplificada de algunos pasajes de la entrevista; para la transcripción completa, codificación y análisis véase Ramos (2005).

Por motivos obvios de espacio, en este artículo ofrecemos, a modo de ejemplo, algunos datos y su análisis e interpretación. No está de más recordar que la investigación se sustenta en una cantidad y complejidad muy superior de datos, que, además, fueron obtenidos con diversos instrumentos de investigación y triangulados.

3. Análisis de los datos y discusión de los resultados

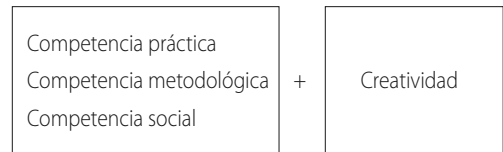
Karl-Heinz fue profesor de francés e inglés durante 37 años en un centro de enseñanza secundaria (*Gymnasium*) de gran renombre por su bachillerato con orientación humanística, situado en una ciudad importante de la Baja Franconia (Alemania) de aproximadamente 130.000 habitantes, por lo que se puede considerar como un profesor muy veterano. Además, en el centro educativo donde trabajaba, Karl-Heinz era formador de profesores en prácticas (*Seminarlehrer*) para la asignatura de francés. Ocupaba también el cargo de colaborador para el área de francés en la delegación regional del Ministerio de Educación bávaro. Así pues, podemos describirlo como un profesor de lenguas de gran influencia en su entorno laboral, por lo que nos parece relevante examinar con detalle su discurso profesional, a través del que

articula su pensamiento como profesor y formador de profesores. Aunque el trabajo original cubre más aspectos, en este artículo nos centraremos en el pensamiento de este profesor en torno al ámbito de las competencias.

Karl-Heinz es consciente de nuevos enfoques en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Cuando la entrevistadora le pregunta por el tema central de la entrevista, la enseñanza mediante tareas, este profesor titubea al intentar conceptualizar esta forma de aprendizaje y de enseñanza y realiza un repaso cronológico de metodología de segundas lenguas en base a los manuales que él conoce:

Años setenta: manuales basados en behaviorismo y estructuralismo → manuales basados en estudios de frecuencia léxica → nuevos enfoques basados en la exigencia profesional de competencia social y creatividad.

Con «nuevos enfoques», Karl-Heinz se refiere a la enseñanza mediante tareas, y parte de la base de que es lo que exige el mundo laboral actual. Es decir, él reconoce que el mundo actual requiere determinadas competencias, y resume de esta forma los requisitos que el futuro plantea a los alumnos (K184):



Karl-Heinz conceptualiza la *competencia práctica* como competencia comunicativa en la lengua que se está aprendiendo y la *competencia metodológica* como la capacidad de observar el objeto de aprendizaje desde diferentes perspectivas (K189). No describe lo que él entiende por *competencia social*, excepto cuando habla de problemas que surgen en el trabajo en grupos a diferencia del trabajo por

parejas, que, según él, suele funcionar. Este profesor parte de la base de que, si se quiere dar más énfasis a la competencia metodológica y social, hay que reducir la relevancia de la competencia práctica; si no, hay problemas de tiempo. Como obstáculos para la adquisición de la competencia metodológica, Karl-Heinz se refiere a lo recargado del currículo, que no deja espacio para practicar diversos métodos con los alumnos (K187 a K189), y a problemas de equipamiento de las escuelas, que no ofrecen el material que sería deseable (K190 a K195).

Sobre la competencia social, factor fundamental en la enseñanza mediante tareas como enfoque que considera el aula como un espacio social, Karl-Heinz afirma:

K205: *[ja, ja] und die soziale Kompetenz, die muss eingeübt werden von der ersten Klasse an, mm? ([sí, sí] y la competencia social hay que practicarla desde primero, ¿mm?)*

E205: *mm, mm (umm, umm)*

K206: *denn, wenn man auf Schüler trifft, die sie nicht haben, || dann eh in der Oberstufe beispielsweise und fragt mal nach, habt ihr je Gruppenunterricht gemacht? also, was sie was sie relativ oft mitbringen ist die Fähigkeit zur Partnerarbeit, das ist ja auch ein ganz [natürlicher menschlicher] Impuls* (porque, cuando uno se encuentra con alumnos que no la tienen, || entonces eh en el ciclo superior por ejemplo y uno pregunta ¿habéis hecho alguna vez trabajo en grupos? o sea, lo que normalmente tienen es la capacidad de trabajar en parejas, pero eso es un impulso [natural humano])

No queda muy claro cuál es el papel del centro de secundaria y de sus profesores en el desarrollo de la competencia social de los alumnos. En el discurso de Karl-Heinz aparece

un hueco entre la enseñanza primaria (aquí queda claro que hay que practicarla ya con los alumnos) y el llamado ciclo superior u *Oberstufe* (los últimos tres cursos –cursos 11, 12 y 13– de secundaria, equivalentes al bachillerato), en el que el profesor quizás «se encuentra» con alumnos que no la tienen. Este profesor no se implica de forma activa en este proceso. Da la impresión de que la competencia social es una capacidad que no necesariamente resulta de un proceso continuo, pero que los alumnos en un momento determinado deberían tener. En cualquier caso, en su opinión, se trata de una competencia propia de la enseñanza primaria y, por tanto, responsabilidad de los maestros.

Constatamos que en el pensamiento de Karl-Heinz están presentes las competencias, pero ¿emerge de su discurso también cómo enseñar competencias?

En el discurso de este profesor, los textos constituyen el eje articulador de los procedimientos en el aula y de las diferentes fases de la secuencia didáctica. Son, por tanto, la materia prima de la enseñanza de una lengua. No obstante, Karl-Heinz en ningún momento explica ni alude al paso intermedio entre el trabajo con los textos y el hecho de que el aprendiz sea capaz de actuar con la lengua. Ni siquiera dice si existe ese paso. En este sentido, es interesante analizar esta afirmación suya:

K174: *und aus diesem Wortschatz hat man Texte gebastelt, um die Schüler in die Lage zu versetzen, dann eben sprachlich zu handeln= (y con este vocabulario se construyeron textos para poner a los alumnos en situación de actuar lingüísticamente)*

Es interesante el uso del participio *gebastelt*, que tiene el sentido de «construir», «montar», y

que normalmente se utiliza en el terreno de las manualidades. Sugiere la idea de textos artificiales, en ningún caso auténticos, que se articulan en base a un vocabulario (o unos fenómenos gramaticales) que se pretende transmitir. Cómo se da el paso de los textos a la actuación lingüística, esa es la gran incógnita. Rastreando el discurso de Karl-Heinz encontramos que una de las actividades que él prefiere, aunque la caracteriza como una «técnica brutal» (K21), es hacer que sus alumnos memoricen textos:

K22: *ja? also ich muss sagen, ich kann dieses System auf meine heutigen Schüler zwar nur sehr sporadisch anwenden indem ich gelegentlich mal einen Dialog, der besonders gelungen ist, auswendig lernen lasse... (¿sí? o sea, tengo que decir que aunque yo sólo puedo aplicar este sistema de forma esporádica con mis alumnos actuales, haciéndolos aprender de memoria de vez en cuando un diálogo especialmente bueno...)*

E23: *ja (sí)*

K23: *damit sie ihn dann auch ehm im Unterricht ehm vortragen können ehm aber natürlich nicht ganz so große Texte seitenweise wie wir das machen mussten, aber ich halte persönlich sehr viel vom auswendig lernen beim Sprachenlernen... (para que puedan recitarlo en la clase ehm pero naturalmente no textos largos de varias páginas como teníamos que hacer nosotros, yo personalmente creo que es MUY útil aprender de memoria cuando se aprenden lenguas...)*

Es una actividad que él ha «heredado» de un antiguo profesor de su propia etapa escolar (K20-K21) y que, a pesar de que hacía aumentar el nivel de estrés en el aula de forma considerable, a él le sirvió como alumno. He aquí una muestra pa-

tente del origen de muchas creencias de profesores: su propia experiencia como aprendices. Sin embargo, aquí tampoco se encuentra ni rastro de la conexión entre el trabajo con textos y la capacidad de actuación lingüística.

Si entramos en un análisis discursivo más detallado de este último fragmento, merece la pena reparar en la expresión «tengo que decir»: Karl-Heinz intuye que no es lo «políticamente correcto» anunciar que a él le parece adecuado hacer que los alumnos aprendan textos de memoria y, además, que él de vez en cuando aplica este «sistema». Por eso, relativiza la afirmación añadiendo que lo hace de forma «esporádica», que hace que los alumnos aprendan de memoria «de vez en cuando» un diálogo, y sólo si es «especialmente bueno». Los conocimientos teóricos de didáctica de Karl-Heinz son más que suficientes para que sea consciente de que, según la didáctica actual, no es una afirmación adecuada.

Pero, ¿en qué consiste «un diálogo especialmente bueno»? Para Karl-Heinz, aquél que él considera congruente con su visión de la didáctica. Mientras que en el resto de la entrevista este profesor utiliza formas impersonales, este es el único momento en el que se implica, al usar el yo explícitamente. Aquí es donde alcanza el grado más alto de concreción en cuanto a lo que él hace en el aula.

En el pensamiento de Karl-Heinz aparecen diferentes procedimientos de aula con carácter general. Es más, desde su condición de formador de profesores, tiene un discurso teorizador en el que, por ejemplo, hace un repaso de los diferentes enfoques metodológicos, que él conceptualiza como cinco generaciones de manuales (K160) que él ha experimentado. Tras un repaso bastante detallado de los procedimientos que estaban en boga cuando Karl-

Heinz era profesor en formación, describe de forma sucinta los procedimientos característicos de los últimos años (K84 a K93):

- Se introduce el vocabulario, ahorrando tiempo, a veces incluso traduciendo a la lengua de los alumnos.
- Se trabaja el texto de la lección, a veces partes de la lección por separado.
- Se realiza una práctica intensiva para que los alumnos automaticen muestras de lengua.

Llama la atención que aquí tampoco se encuentra ni rastro de las competencias práctica, metodológica y social que este profesor menciona como importantes en el aprendizaje actual de lenguas extranjeras. Posiblemente sea este un planteamiento teórico, pero sin concreción práctica en el aula.

Después de un análisis detallado de la entrevista, podemos concluir que la conceptualización que Karl-Heinz hace de alumno tiene que ver, por una parte, con el rendimiento de los alumnos en el aula y, por otra, con su capacidad de esfuerzo y de trabajo (K95, K99). Pero ¿cómo adquieren los alumnos las competencias de las que Karl-Heinz habla de forma teórica?

Sólo se encuentra un fragmento en los datos discursivos de este profesor en el que explica cómo mejorar el trabajo en grupo de los alumnos, que, desde su punto de vista, corresponde a la competencia social de éstos. Reflexiona sobre el hecho de que los alumnos tienen que aprender a repartirse bien las funciones en los grupos de trabajo y que el profesor abandona su «función acostumbrada» y pasa a ser «asesor» (K2119). Pero ¿qué es lo que sucede en el aula cuando se intenta esto? Veámoslo en palabras del propio profesor:

K213: *ja? Lehrer haben IMMER Angst, dass sie Zeit vergeuden auf diese Weise, ja? und im Sinne der FAKTENVERMITTLUNG vergeuden sie auch Zeit, sieht man aber den Schüler als Gesamtpersönlichkeit an, die später mal über die eigenen Kapazitäten verfügen sollte, dann vergeuden sie keine Zeit (¿sí? los profesores SIEMPRE tienen miedo de desperdiciar el tiempo de esta manera [haciendo trabajo en grupos en el aula], ¿sí? y en términos de ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS es cierto que desperdician tiempo, pero si se considera al alumno como personalidad integral, que algún día tendrá que disponer de las propias capacidades, entonces no desperdician el tiempo)*

Desde el punto de vista discursivo, destaca el hecho de que Karl-Heinz no se implica personalmente en ningún momento en lo que dice. Prueba de ello es que utiliza la tercera persona del plural («los profesores siempre tienen miedo», «en términos de enseñanza de conocimientos es cierto que desperdician tiempo», «entonces no desperdician el tiempo») o del singular («si se considera al alumno como personalidad integral»), pero nunca la primera persona. No llegamos realmente a saber su opinión sobre este tema, sobre si merece la pena o no dedicarle tiempo a intentar que los alumnos adquieran competencia social. No alcanzamos a dilucidar si él se considera como perteneciente a este grupo de profesores que temen descuidar los contenidos en favor de la competencia social o si se trata de una crítica a otros profesores.

4. Conclusiones e implicaciones

De este análisis discursivo detallado realizado podemos concluir que Karl-Heinz, profesor ve-

terano y formador de profesores, se refugia en un discurso teorizador, pero no nos deja entrever cuál es el puente entre teoría, en la que sí hay competencias, y práctica, que se articula en torno al trabajo con textos como materia prima de la enseñanza de lenguas, a su memorización como actividad efectiva de aprendizaje y al rendimiento de los alumnos, que de esta forma quedan clasificados en grupos. Karl-Heinz es consciente de la dicotomía entre contenidos y competencias –así lo demuestra su discurso–, pero no se implica en la resolución de ese problema.

Para expresarlo de un modo gráfico, se pueden considerar varias capas en el pensamiento de este profesor, considerándolas no como compartimentos estancos, sino relacionadas entre sí:

- La incidencia directa de su experiencia como aprendiente de lenguas en su pensamiento sobre la enseñanza en cuanto a procedimientos. De esta forma, generaliza las bondades de la memorización para aprender una lengua, con el argumento de que a él le sirvió.
- Los profesores de lenguas tienen sus agendas, así que es difícil seguir las novedades didácticas que van surgiendo. Y es posible que consideren que «pierden el tiempo», en el sentido de la transmisión de conocimientos.
- Karl-Heinz se queja de que en su centro (*Gymnasium*, el nivel superior de los tres tipos de centros de secundaria existentes en Baviera) hay cada vez más alumnos que, por su capacidad y rendimiento, no deberían

estar allí. Además, siempre se refiere a la perspectiva del francés como tercera lengua extranjera, que es lo que él enseña, y, en ese contexto, lo que importa es el esfuerzo que realicen los alumnos. Sin embargo, en su discurso no aparece lo que él aporta como profesor. Y, por otra parte, la clasificación en tres niveles en la que divide a los alumnos por su rendimiento da la impresión de ser inamovible, con lo que sería cuestionable hacer esfuerzos pedagógicos añadidos.

- Influidor por su papel como formador de profesores, Karl-Heinz tiene un discurso teorizador a través del que justifica los diferentes estados de opinión de cada momento. En este discurso aparecen las competencias, el currículo, los manuales, los alumnos, pero no aparece su «yo» como profesor, su práctica docente. Es aquí donde se hace más patente la dicotomía entre teoría y práctica.

Como principal implicación para la formación de profesores, podemos destacar que, si no incidimos en el pensamiento de los profesores o futuros profesores, no será operativa una conceptualización teórica de un nuevo paradigma centrado en el alumno y basado en el aprendizaje por competencias. Es preciso que dicha conceptualización no se quede en un nivel superficial, solamente de discurso profesional, sino que cale realmente en el pensamiento de los profesores, que éstos la hagan suya y, sobre todo, que actúen en consecuencia. Sólo de esta forma pasaremos de hablar de competencias a enseñar competencias.

Bibliografía

- ANAYA, V.; LLOBERA, M. (2008). «El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)». *Revista de Educación*, núm. 345, pp. 427-442.
- BALLESTEROS, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral dirigida por M. Llobera. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J. (1983). *In search of mind. Essays in autobiography*. Nueva York: Harper & Row.
- CANALE, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En: LLOBERA, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, vol. 1(1), pp. 1-47.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya.
- DEPREZ, Ch. (1993). «L'entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un exemple de dialogue a trois». *CALaP*, núm. 10, pp. 101-115.
- GEERTZ, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Trad.: A.L. Bixio]
- HYMES, D. (1972). «Acerca de la competencia comunicativa». En: LLOBERA, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- LEGUTKE, M.; THOMAS, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*, Harlow: Longman.
- NEWMARK, L.; REIBEL, D. (1968). «Necessity and sufficiency in language learning». *International Review of Applied Linguistics*, vol. 6(2), pp. 145-164.
- RAMOS, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* [en línea]. Tesis doctoral dirigida por M. Llobera. Barcelona: Universidad de Barcelona. <www.tdx.cbuc.es/TDX-0220106-132751/index.html>. [Consulta: enero 2011]
- WATSON-GEGEO, K.A. (1988). «Ethnography in ESL: Defining the Essentials». *TESOL Quarterly*, vol. 22(4), pp. 575-592.
- WIDDOWSON, H.G. (1989). «Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla». En: LLOBERA, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 83-90). Madrid: Edelsa.

Os procedementos didácticos da vangarda galega e *Luar* (Contos Galaicos)

Xulio Pardo de Neyra | Universidade da Coruña

Trabajo por el que se aborda la dimensión y los procedimientos didácticos del vanguardismo gallego, en este caso aprovechando la figura de una de sus máximas autoridades: Evaristo Correa Calderón, el responsable de la introducción de la vanguardia histórica en la literatura gallega novecentista. Nunca hasta el momento se había hecho hincapié en el proyecto didáctico-crítico de un texto de vanguardia. Y se hace, ahora, destacando el carácter de una de sus piezas más emblemáticas y menos conocidas, la compilación narrativa Luar.

Palabras clave: didáctica de la literatura, crítica literaria, literatura gallega.

This paper addresses the dimension and the teaching procedures of the Galician avant-garde, in this case in the form of the figure of one of its highest authorities: Evaristo Correa Calderon, who was responsible for introducing the historic avant-garde into 19th-century Galician literature. Never before had the didactic-critical project been stressed in an avant-garde text. Here we highlight the character of one of his most emblematic and lesser-known works, the narrative compilation Luar.

Keywords: didactics of literature, literarian critic, galician literature.

Travail par lequel sont abordés la dimension et les processus pédagogiques de l'Avant-garde galicienne, profitant de la figure d'une de ses plus hautes autorités: Evaristo Correa Calderón, le responsable de l'introduction de l'avant-garde historique dans la littérature galicienne du Neuf-Cent. Jamais jusqu'à maintenant avait été mis l'accent sur le projet pédagogique-critique d'un texte d'Avant-garde. Et cela se fait, de nos jours, soulignant le caractère d'une de ses œuvres les plus prestigieuses et des moins connues, la compilation narrative Luar.

Mots-clés : didactique de la littérature, critique littéraire, littérature de la Galice.

Como era habitual no facer literario de Evaristo Correa Calderón (Lugo, 1899-Póvoa de Trives, 1986), *Luar (Contos galaicos)* (cf. Correa Calderón, 1922) preséntase como unha proba de labor de síntese e tradución de anteriores traballos. É así como a colección, inicialmente formada por cinco relatos e finalmente, logo dunha primeira revisión editorial de Álvaro Cebreiro, por tres, orixínouse nun proxecto de creación literaria española, concretamente o que desenvolvera na importante revista madrileña *Cervantes*, onde en 1920 aparecera o relato «Estupro», que, malia ser o máis extenso da serie galega, vén ser o central de *Luar*. Por outra parte, «Romaxe», o conto que abría a colección, orixínouse no traballo castelán «Al siniestro claror ... (Tragedia aldeana)», unha das súas primeiras contribucións literarias aparecidas en *La Idea Moderna* de Lugo, medio no que viu a luz o 1 de decembro de 1915. Xa que logo, como se confirma a través de ambos os exemplos, *Luar (Contos galaicos)* procedía dun anterior exercicio de creación castelán, a pesar de que se tratase de adaptar os relatos antecedentes para unha nova publicación galega.

Nos dous primeiros casos, os relatos de *Luar* responden a unha única estrutura na que o texto simplemente se presenta baixo unha forma lineal, intercalando narración e diálogos, as intervencións das personaxes. No terceiro, non obstante, non sucede o mesmo. É por iso como cómpre considerarmos que en «Gárgolas» é onde se contén a maior entidade expresionista da colección. Se temos en consideración que o terceiro relato da serie encerra unha maior plasticidade temática, tamén debemos considerar que nel é onde se aproxima unha maior novidade estrutural. Para lograr a estética perseguida, o narrador constrúe unha historia a base de escenas cinematográficas que, deste xeito, fai inde-

pendentes separándoas por espazos brancos que quebran a orientación lineal narrativa. Xa que logo, rescatando a entidade funcional que no xénero narrativo posúen os hiatos producidos por estas separacións –conexións das coordenadas espazo-temporais do relato e dos cambios de ritmo– é conveniente incidir nas lagoas de indeterminación creadas por este recurso, nas fendas de sentido ou mesmo nos supostos non aclarados que unicamente tratan de achegar máis frescura a un texto que, como o deste relato, bebía dos ditados da estética vangardista antecedente.

Seguindo as teorías estruturalistas de Todorov, quen considerou «historias» os contos; as de Propp, que chegou á conclusión de que en todos os relatos coexisten elementos constantes –funcións– a carón doutros variábeis –as súas concrecións–; as de Bremond, para quen o proceso narrativo contiña tres funcións paralelas ás fases de calquera proxecto humano real –virtualidade, actualización, logro e os seus contrastes–; podemos considerar que en todas as historias de *Luar (Contos galaicos)* atopamos unha estrutura caracterizada baixo funcións fixas e elementos indeterminados nos que se observan e encadran as funcións vitais anteriormente delimitadas. Aínda así, tendo en consideración a lóxica narrativa que subxace no discurso presentado, seguindo agora os ditados que Greimas elaborou a partir dos sistemas de Propp e Souriau, tamén se poden establecer niveis estruturais distinguindo entre actores e actantes –as personaxes que aparecen en cada caso e os grupos de actores que en todos eles desempeñan funcións idénticas– e considerar os seis actantes existentes en todo relato: suxeito e obxecto, que se vinculan a través dunha relación de desexo; remitente e destinatario, relacionados por un vínculo de saber; e axudante e opoñente, conectados por unha relación de poder. Por outra parte, tanto no primeiro conto,

«Romaxe», coma no último, «Gárgolas», o escritor acolleu a estrutura narrativa prototípica de “presentación – nó – desenlace”, mentres que en «A perdida», por contra, seguiu os preceptos do modelo *in medias res*, o máis hábil para presentar o periplo dunha puta que, arrepenida da súa dedicación profesional, regresaba á casa patrucial labrega dos seus devanceiros.

Cuadro 1. Desenvolvemento novelístico

	«ROMAXE»	«A PERDIDA»	«GÁRGOLAS»
PRESENTACIÓN (encontro)	O Xoseín e os seus irmáns.	Periplo dunha moza aldeá (dato agachado que se coñecerá máis tarde).	A romaría do san Vitorio.
NÓ (enfrentamento)	Pelexa entre os mozos aldeáns e o Xoseín.	Disputa entre pai e filla.	Balbordo e descontrol tras a procesión relixiosa.
DESENLACE	Vinganza aldeá: liorta entre os irmáns de Cernadas e os mozos. O Xoseín resulta morto polo seu propio irmán.	Admisión da filla na casa.	Violación e asasinato dunha rapariga.

Cuadro 2. Sistema actancial e figurs-chave

	«ROMAXE»		«A PERDIDA»		«GÁRGOLAS»	
	ACTANTES	ACTORES	ACTANTES	ACTORES	ACTANTES	ACTORES
SUXEITO	Labrego galego.	Mozo aldeán.	Prostituta arrepenida.	Moza aldeá.	Entes humanos aterríficos.	Diminuídos.
OBXECTO	Consecución da muller.	Pelexa masculina.	Itinerario de volta ao fogar.	Regreso ao domicilio paterno.	Romaría particular.	Festa (bacanal).
REMITENTE	Elipse.	Elipse.	Elipse.	Elipse.	Elipse.	Elipse.
DESTINATARIO	Elipse.	Elipse.	Elipse.	Elipse.	Elipse.	Elipse.
AXUDANTE	Vinganza.	Pedra.	Remorsos.	Castigo non imposto.	Desexo sexual.	Mans e pene.
OPOÑENTE	Home.	Irmán.	Home.	Pai.	Home.	Mutilado.

Así pois, ben pola lóxica das accións narrativas, ben polo sistema actancial dos tres contos que compoñen a colección, *Luar (Contos galaicos)* preséntase cunha unidade estruturalmente homóloga, o que permite asegurar que, como sucedía coas probas da literatura oral tradicional, se incardina nun xénero narrativo caracterizado por unha técnica homoxénea. Agás no que atinxe á novidade desenvolvida en «Gárgolas», esta fórmula tentaba destacar o carácter terríbel de tres historias cualificadas pola súa especificidade galega, algo que, de modo semellante ao acontecido en *La noche céltica (Cuentos galaicos)*, procuraba aproximarse ao eido temático prototípico do sistema literario oral que atopamos na Galiza.

A respecto do tempo, o espazo e o modo, agás en «A perdida», relato no que se recrea un tempo anterior ao do discurso narrativo, no resto de contos de *Luar* aténdese a un desenvolvemento temporal lineal. No caso de «Romaxe», tras unha presentación na que se rescata un tempo previo ao discurso do relato, a historia transcorre baixo unha canle temporal vertical, malia que nela se produza un lapso no que o protagonista tivo que recuperarse das feridas dun primeiro enfrontamento. En «A perdida», como dixen, desenvólvese un tempo regular e é precisamente no propio tempo narrativo do texto no que, por medio dun diálogo, descubrimos o periplo anterior da súa protagonista. Finalmente, en «Gárgolas» é onde atopamos a maior novidade temporal, xa que neste último conto, o tempo do discurso actúa de forma simultánea ao do relato, posuíndo por iso un carácter que o confunde e o aparenta coas técnicas dos guións de cinema.

Dado o carácter que, como feixe de narracións curtas, ten toda a colección, as marcas temporais non se presentan cunha intención

verdadeiramente operativa. Aínda así, o tempo pode proceder de feitos determinados como o fiadeiro ou a romaría da Virxe do Carme na aldea do Satadal, en «Romaxe», ou a do san Vitorio en «Gárgolas». O periplo temporal narrado en «A perdida» a través das intervencións das súas personaxes –«cando te fuches á servir ao pobo», «dend'estoncias», a romaría de Combarro, o inverno, «unha noite de tempestade»– incidem nun pasado non moi afastado mais o suficiente para que desde aquela se producisen multitude de feitos. Por outra banda e aproximándonos ao tratamento artístico do tempo, é de notar que neste relato Correa válese da técnica da mostración, o *Showing*, unha técnica propia do xénero dramático e a que encerra maior veracidade para acomodar o tempo do discurso ao do relato.

Segundo a percepción temporal que subxace no seu desenvolvemento, quizais sexa «Romaxe» o conto que mellor interpreta o modo de narrar popular; non en van, grazas ao seu mesmo argumento podemos relacionalo cunha das narracións procedentes do acervo tradicional do país de Neira. Desde os seus mesmos inicios, a opción verbal escolleita –o imperfecto de indicativo– refire o esquema das narracións de transmisión oral: «eran sete mozos outos, roibos, barudos como sete carballos. Tiñan os ollos craros. Chamábanse Froilán, Valente, Cosme, Cibrán, Alonso, Vitorio e Xoseín». E noutra orde de aspectos, cómpre salientar que, seguindo os esquemas deste tipo de pezas, en «Romaxe» tamén se utiliza a técnica do resumo, o *Summary*, mais para iso usando tempos verbais de aspecto perfectivo –«longo tempo estiveron os sete irmáns sin baixar aos vals»– e desta forma tratar de acelerar a acción narrativa. No comezo de «Gárgolas» tamén recorre aos tempos verbais imperfecti-

vos, outorgándolle ao conto un carácter de narración oral que talvez non tivese de seu. Andando o relato, prefire apostar por un carácter temporal rápido no que, non obstante, tamén se dá predominancia aos tempos do imperfecto.

O tratamento do *espazo* somerxe de cheo no mundo do rural, especificamente no eido do rural de Neira onde nacera o escritor. Tanto en «Romaxe» como en «A perdida» ou en «Gárgolas», a vontade espacial do narrador tenta aproximar os escenarios da bisbarra neiresa e os seus lugares: Satadal, Cernadas, Furco, Furís, «Querrugal», «Resobil», Couso, «Colmeal», Guimarei, Castrolanzán e Ferreiros. A aposta oriéntase cara ao aldeán, por veces facendo del un espazo no que deben preservarse os valores tradicionais do comportamento humano. Este é o caso do conto «A perdida», onde un dos seus personaxes, o pai da rapaza chegada ao domicilio paterno, refuga do “periplo relaxado” da filla –que exerceu de puta– por terse ido: «cando de fuches á servir ao pobo». Aínda así, contra o que podería ser unha “louvanza de aldea”, tanto en «Romaxe» como en «Gárgolas», o espazo rural serve para destacar e desatar a animalidade presente no eido aldeán e para privilexiar unhas figuras que non contaban con recursos económicos suficientes e que tampouco posuían formación, o que quizais, claro que dunha óptica clasista, as identificase con individuos levados e guiados polos instintos máis bestiais. Xa que logo, o achegamento psicolóxico que Correa puidese realizar a través do espazo de «A perdida», onde tamén se localiza unha muller aldeá que se deixa levar pola prostitución ao chegar a unha vila, desfaise cando no resto da colección aposta por unha animalidade propia de quen naceu e se desenvolve nun medio rural empobrecido. Isto, loxicamente,

non fai máis que incidir nunha dimensión didáctico-moral que ensina como o medio rural máis remoto pode ser obxecto de deprecación e relaxación dos costumes tradicionais, aínda que sexa na vila onde se atope un carácter máis relaxado. Por certo, algo ben pardobazaniano.

Polo que atinxe á modalización da serie narrativa e considerando o carácter didáctico do programa que domina a súa temática –polo menos as intencións dirixidas á construción dun mundo empobrecido e decrépito, física e moralmente–, o *modo* principal semella ser o dun narrador omnisciente que controla todos os escenarios e os feitos sucedidos en cada unha das situacións presentes nos relatos. Aínda así, para lograr maior rapidez narrativa e darlles unha intensidade máis grande, o escritor deixa por veces falar as súas personaxes e, no caso de «A perdida», unicamente intervén para describir os espazos e as características das personaxes que van intervir, o que, en ambos os casos, permite aparentar o conto cos documentos teatrais. En todos os casos, o narrador permite que cada personaxe interveña no seu propio rexistro lingüístico, isto é, amosando cadansúa forma de falar, algo que o posibilita para a intercalación de vulgarismos, castelanismos e dialectalismos usados para informar ao lector ou á lectora sobre a súa procedencia social ou xeográfica.

Loxicamente, todas as personaxes de «Romaxe», «A perdida» e «Gárgolas» son habitantes dos seus propios espazos e organízanse en conxuntos actanciais que responden con firmeza aos diferentes status socio-económicos que as necesidades narrativas requiren. Xa que logo, desa confrontación de status xorden os problemas e, por ende, as situacións conflitivas que se desenvolven nos desenlaces dos relatos.

Como xa sinalei e sen excepción, todas as personaxes pertencen ao ámbito da Galiza rural e aldeá. En «Romaxe» aparece unha grea masculina, a dos fillos da casa de Cernadas, unha casa de certos resaibos fidalgos, que malia posuír unha certa preponderancia social actúan como bestas amosando o seu carácter de xénero máis exacerbado. Aínda así, a pesar de estaren conectados precisamente por esta forma de actuaren coas personaxes de «Gárgolas», caso do mutilado violador e asasino, os Cernadas non se deixan levar polo desexo sexual, senón que procuran afrontar o feito masculino desde a típica postura do Antigo Réxime, o que os fai ser compoñentes dun estrato social que non deixa sen solucionar de modo violento calquera acometida por parte doutros homes. Así pois, os Cernadas tratan de defender a súa honra xenérica como lles aprenderon, amosando aquilo que os facía ser os mellores do lugar, por máis que finalmente non consigan sentar a súa preponderancia e, cegos de ira, sexan capaces de matar un propio elemento da súa liñaxe familiar. Este comportamento lévanos a pensar nas propias funcións do relato tradicional, *saída do heroe* na procura do *malvado* para *se enfrontar* a el e *restabelecer* a orde imperante, *castigar* o elemento *transgresor* e *reconducilo* polo *bo camiño* ou *permitir a viaxe iniciática* dunha *muller* nun mundo cheo de *malfeitorías*. Así pois, aínda que do punto de vista da acción narrativa en «A perdida» se tratase de emular a solución do eido popular, nos outros dous relatos non se procura seguir por enteiro os esquemas dos relatos orais da tradición galega; non en van, o *heroe* morre a mans do propio *heroe* e a *muller* sucumbe ante o poder malvado dun *malfeitor*. En todos eles, pois, atopamos unha forza cósmica ou telúrica digna de mención, unha forza capaz de procurar cambios en

todos os periplos trazados: se o azar é quen define a solución de «Romaxe» e as forzas celestiais son quen de castigar a familia dunha puta en «A perdida», en «Gárgolas», é a maldade humana o detonante do terríbel desenlace presentado. Neste último caso, as forzas do mal –concretamente personificadas nun elemento masculino– son as que trunfan nun mundo decrepito e contaminado.

Por outra parte e seguindo esta liña metodolóxica, non é nada difícil descubrir que baixo os fidalgos de Cernadas atopamos a definición do prototipo masculino de ‘cabaleiro’ que obra segundo os esquemas mentais do Antigo Réxime, especialmente os relativos á fortaleza humana masculina mais que, en conexión cos argumentos bíblicos, é quen de caer no caínisimo, baixo a perda atopamos o prototipo feminino de “puta-reconvertida” que, seguindo o comportamento do “fillo pródigo” que regresa cheo de arrepentimento á súa casa de nacemento; tamén se pode conectar coa figura da Madalena bíblica, e baixo a nena asasinada atopamos os ecos do prototipo feminino da “muller-Salomé” que, neste caso mesturado coa da “nena-virxe” é quen de excitar até o máis baixo –ou alto, se o miramos dun punto de vista máis lóxico– os instintos masculinos do prototipo do “acosador”. Finalmente, como coadxuvantes literarios desta última, «Gárgolas» encerra un conxunto de personaxes marxinais enchidos de animalidade que, diferenciando entre homes e mulleres, se dividen segundo as características da “muller-espantallo” –fea, vella e deforme, por iso incapaz de espertar atracción no seu oposto xenérico– e do “home-besta” –tolleito ou subnormal, de aí a súa validez para expresar o bestialismo humano máis feroz.

Fixándonos arestora no estilo, á parte das sinaladas contaminacións a respecto dos esque-

Cuadro 3. Problemática masculino-feminina

	«ROMAXE»	«A PERDIDA»	«GÁRGOLAS»
O HOME	<ul style="list-style-type: none"> • “O cabaleiro”: levado da honra de xénero e da súa superioridade social. 	<ul style="list-style-type: none"> • “O petrucio”: xefe e cabeza de familia capaz de castigar os seus. • “O defensor”: sometido á autoridade familiar e gardador da honra familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Os bestas”: grea de cegos, tolleitos e malfeitores. • “O acosador”: neste caso trátase dun compoñente do conxunto dos “bestas” que, guiado polos seus desexos, é quen de matar unha nena.
A MULLER	<ul style="list-style-type: none"> • “A submisa”: unha das propiedades da súa familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A puta reconvertida”: causa dos males familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A nena-virxe”: con todos os trazos da “muller-Salomé” mais co engado da virxindade, de aí que sexa máis efectiva como obxecto de desexo masculino. • “O espantallo”: desde unha óptica masculina, vella inhábil para espertar a atracción sexual.

mas narrativos e argumentais da literatura oral galega, *Luar (Contos galaicos)* é produto dun meditado programa de renovación literaria no que Evaristo Correa Calderón tentou apostar polas prácticas máis anovadoras do vangardismo do momento. Desta forma, imaxes procedentes do mundo da bohemia que el tan ben coñecía, do tremendismo solaniano e estruturas narrativas rescatadas do mundo do cinema alíanse co tipismo procedente dunha Galiza ollada desde o crisol da máis terrible das estéticas, tal era a de Corredoyra, Sobrino Buhigas ou Castela, que falaba de escuridade telúrica, de cegos e persoas deformes e trataba de explicar o inveterado levitismo do sentir galego baixo a óptica da máis adusta das realidades. Porén, sendo conscientes do costumismo que

todos estes recursos podían implicar, o escritor de vangarda que Correa aínda levaba dentro quixo experimentar coas canles temáticas máis explotadas pola literatura da bohemia e pola do escurantismo brutal que, na plástica, xa inaugurara o José Gutiérrez-Solana: do primeiro proceden as imaxes da puta arrepentida e a “nena-virxe rompida”, violada por un home deforme cheo de excitación, mentres que apoiándose no segundo constrúe unha paisaxe percorrida por personaxes bestiais, animalizadas e levadas dos seus instintos que tanto eran capaces de matar un irmán como entregarse á máis bestial das festas e consentir ante o asasinato dunha mociña. Aínda e todo, a anteriormente referida actitude moralista que preside a colección, máis concretamente o relato «A

perdida», non quer prescindir da posíbel enerxía de figuras como a do “fillo pródigo”, a “Salomé”, a “Madalena”, o “Caín” ou os “sodomitas”, abondo coñecidas e hábiles para que o didactismo que se perseguía puidese ter unha efectividade moito maior.

E vexamos agora a lingua. Como boa parte dos escritores do seu tempo, os da “xeración da vangarda” que el mesmo definiu como a “nova xeración galega”, a aposta lingüística de Correa Calderón orientouse principalmente cara ao reintegracionismo lingüístico. Neste sentido e desde os albores do nacionalismo galego, o escritor neirés foi un dos primeiros en apostar pola renovación da lingua no seu tempo. Textos como «Os raros íos novos. Páxinas extranxeiras», aparecido o 25 de decembro de 1918 no núm. 76 d’*A Nosa Terra*, ou algún dos seus artigos publicados en *El Pueblo Gallego* – «Algunas reformas en la ortografía del gallego», datado o 19 de marzo de 1925; «Un libro inútil», do 14 de marzo de 1928; «Mas sobre la ortografía gallega. Para aclaraciones y alusiones», do 29 de marzo seguinte ou «Para el señor Taibo», datado o 31 de maio daquel mesmo ano, demostran o seu interese pola lingüística galega. Por outra banda e seguindo os mesmos degoxos modernizadores, no rotativo no que por entón traballaba, o medio vigués de Portela Valladares, foi capaz de iniciar un útil debate intelectual a respecto da lingua galega que, finalmente, o ía levar á dimisión do galeguismo activo e, pouco despois, principalmente polas críticas xurdidas da esfera de Risco, que se cría o gurú cultural do momento, ao afastamento da súa cultura propia. Nada que nos tempos de agora non se reproduza. Desta forma é como, sempre apostando pola constitución e o valor dun grupo de “novos”, os escritores do proxecto xeracional que el denominaba a “nova xeración

galega”, o Correa comezou a recibir as críticas máis feroces pola súa opción anoadora, tanto no que respecta á lingua como pola súa afección ao por entón renovador programa dos membros de *La Gaceta Literaria* e os seguidores de Gómez de la Serna e Ortega y Gasset.

Refugando da actuación da Irmandade da Fala da Coruña e apostando por unha construción cultural galega plena en todos os ordes, en 1928, despois da publicación do seu *Índice de utopías gallegas*, o escritor de Neira de Rei decidiu orixinar un debate de escritores especificamente centrado na lingüística. Axiña creáronse dúas fronteas: a da liña do voceiro nacionalista coruñés, liderada por Risco e os seus secuaces –Vitoriano Taibo, Carré Alvarelos e Couceiro Freijomil–, e o da equipa de colaboradores do xornal portelista, que tiña Correa como máximo impulsor e que contaba con plumas como as de Felipe Fernández Armesto, José Francisco Gómez de la Cueva, quen daquela asinaba as súas colaboracións co pseudónimo *Johán Carballeira*, Xesús Bal y Gay e o propio director do medio, Manuel Portela Valladares, que por entón usaba o nome *Johán de Loira* (cf. Pardo de Neyra 2002: 89-91).

Malia que traballos como *Concepción Singela d’o Ceo* ou *Margarida a da sorriso d’aurora*, concretamente máis este último, tratasen de sobrevalorar o idioma portugués, *Luar (Contos galaicos)* non pode involucrarse co proxecto reintegracionista pleno que caracterizará a Correa a partir de finais da terceira década do século xx. Por isto creo conveniente apuntar a súa vontade creativa a respecto da lingua, exhibindo para iso argumentos modernizadores centrados principalmente na incorporación de elementos da fala cotiá, especialmente da do seu país de orixe, o de Neira, mais nunca refugando da consolidación de formas xa por

entón observadas como vulgares. Polo tanto, tomando como modelo o programa lingüístico oficial actualmente en vigor, as diferenzas e vacilacións que se poden observar na lingua de *Luar* son as seguintes:

- En relación co *alfabeto* utilízanse grafías procedentes da lingua castelá:
 - *y*: *hay, Guimarey, Aday*. Nótese que, como era costume na fala de Neira, reproducíase con exactitude a fonética da conxunción copulativa á castelá sempre que precedese a un elemento comezado por vogal, só que, como tamén era adoitado facer por aquelas datas, transcribíndoa cun *i* (*i-algúns, i-entraron, i-os, i-unha, i-escomenzaba* vs. *e, no curro, e baixo, e corrían, e levaban*).¹
 - *h*: *boh, hosos, hasta*. Que tamén aparece por influxo do castelán.
- Emprego de dous tipos de *acento ortográfico*:
 - O agudo, para clasificar as palabras polo acento ou con fins diacríticos: *mañá, perdón, dó*. Nótese que tamén se usa á castelá: *él, éramos, á* (preposición),² así como polo influxo desta lingua: *mín*. É curiosa a presenza do til en *rapáz*.
 - O circunflexo, usado ao xeito do Rexurdimento e segundo os criterios de lingüistas como Carré Alvarellos, tanto para marcar a nasalidade e a lateralidade (*pôrse, sômentes, pòndose, sô*) como para as con-
- traccións (*i-ô pouco, fora â feira*). Como a este respecto sinalaría en 1964 o referido escritor, indicaba «a pronunza aberta e alongada das vocaes, especialmente en sílabas que sufriron contraición».³
- Uso do *guión* coa segunda forma do artigo: *erel-a*; para marcar o encontro entre dúas vogais, unha delas a conxunción *i: i-eran*, ou para indicar a contracción da preposición máis o pronome de terceira persoa: *pol-o, pol-a*.
- Uso do *apóstrofo* de forma abusiva: tanto para indicar a elisión das vogais finais como a correspondente contracción na fala;⁴ casos como *qu'eu, entr'as, t'houbera, d'emoceón, d'abondo, d'un, s'ergueu, cand'andaba* ou *dend'estoncias* así o confirman. Non obstante, tamén o utiliza para as contraccións de preposición máis artigo, hoxe en día reflectidas na escrita (*c'os, c'un, c'unhas, d'iles*), malia que en moitos casos non se usen formas contractas (*de unhas, de un*).
- Os *grupos consonánticos cultos* resólvense de diferentes formas, sen ter en consideración as súas orixes culta, semiculta ou popular.
 - Oclusiva máis líquida: conservación: *miserable, retemblou, plan, implacábel*; cambio do *l* polo *r*: *tembroses, aprastada, pratillos, craros, craridade, cramaba*; grupos iniciados por *c*: conservación: *rectoral*, simplificación: *Vitorio; grupos formados*

1. Por contra, non se detecta o emprego das grafías *j* e *g*, que, principalmente a primeira, será obxecto de uso en textos como *Margarida da sorriso d'aurora*.

2. Non obstante, para Carré Alvarellos, a preposición *a* debía levar acento ortográfico para diferenciala da forma feminina do artigo. Noutra orde de aspectos, a respecto da contracción da preposición *a* e a forma feminina do artigo, aínda que subliñou *â* e *á*, tamén apostaba polo que chamaba a forma antiga, *aa*, da que Correa Calderón tamén quixo dar testemuños na súa obra (cf. Carré Alvarellos 1984: XXV e XVII).

3. Segundo as propias indicacións de Carré, quen entre setembro e novembro de 1964 tratou deste tema nunhas leccións de lingua e gramática galega que proferiu na sede da Agrupación Cultural O Facho da Coruña (cf. Carré Alvarellos 1984: XXVII).

4. Volvendo aos criterios de Carré, o apóstrofo debe usarse «cando se suprime unha vocal para que as verbas soen mellor evitando o hiato» (Carré Alvarellos 1984: XXVII-XVIII).

por dúas nasais: simplificación: solenementes; grupos formados por *ns* máis consoante: conservación: *instinto*; outros grupos presentan solucións illadas: alteracións: *bulra*, creación: *cibdade*.

- Os *sufixos e terminacións* tenden a se axustaren á norma, como os rematados por *-ade* e *-ude* (*crueldade, xuventude*), mentres que *-ano, -ana* presentan as seguintes formas: *irmáus, irmá, aldeán, aldeáns, aldeanas, mañá*.
- O *número*, no caso de palabras agudas rematadas en *-l*, plásmase seguindo o influxo do castelán (*lanzales, viriles, chapiteles*) ou ben seguindo moldes dialectais (*guturales, frutales*) ou hipergaleguistas (*vals, terribels*), mentres que no caso das palabras rematadas en *-n* atopamos vacilacións que, cando se opta polo sufixo *-s*, reflicten a fala neiresa (*mans, maus, algúns, algús*).
- Para as *formas e usos do artigo*, ademais de rexistrarse o uso do indefinido masculino plural *unhos*, prototípico da fala neiresa, Correa Calderón decantouse pola utilización da segunda forma (*pra vendel-a mula, acarréal a disgracia*), mesmo utilizándoa cando non era necesario, a xeito da fala vulgar (*erel-a muller maldita*). Atópase, así mesmo, unha vacilación do seu uso diante do posesivo, pois ao carón dun uso correcto (*destacouse a súa figura*) encóntrase a súa falta debido a unha influencia do castelán (*sua invención, seus ollos, colleu seu fardelo*).
- O paradigma do *pronome persoal*, que trata de axustarse á fala neiresa (*il / iles*), non presenta variacións de importancia, aínda que si se rexistran casos de pronomes átonos mal colocados ou de dubidosa colocación: cando os aldeáns íbanse polos camiños cantando, cando lle daban os ataques retorcíase).
 - Polo que atinxe ao *pronome persoal*, tamén seguindo os criterios do momento, non acentúa graficamente nin o de segunda nin o de terceira persoa, xa que, segundo confesaría Carré Alvarellos, «tampouco hai razón para que se lles poña acento» (Carré Alvarellos 1984: XXVI).
 - Nos *demonstrativos*, igual que sucedía cos pronomes persoais, atopamos ecos dialectais do país de Neira, xa que a solución adoptada é *iste/ista e aquil*.
 - O *verbo* presenta os seguintes trazos:
 - Neutralización das conxugacións II e III na desinencia de terceira persoa do singular do perfecto de indicativo: *caiu, saiu, viu*.
 - Emprego da solución palatalizada sen o *-s* final na segunda persoa de singular dos perfectos (*fixeche, viñeche*), por influencia do castelán, aínda que alternándoa coa solución correcta (*botaches, fuches*).
 - Uso de formas como *traguían e oucíanse*, procedentes da fala neiresa ou expoñentes dun interese hipergaleguista.
 - Introducción dun *-s* entre a vogal e a consonante interdental (*pascían, nascer, aparescendo, merescías*), cuns mesmos intereses de hipergaleguización.
 - Emprego do pluscuamperfecto no canto do imperfecto de subxuntivo, algo que se traducía do idioma castelán: *houbesen arrincado, houbera levado, houbera deixado*.
 - Aparición de formas castelanizadas: decindo.
 - Uso constante de formas como *iba, eres (erel-a)*, que ademais de conectárense co castelán podían proceder de restos dialectais galegos.
 - Emprego da acentuación grave nos imperfecto de indicativo: *estábamos*, algo

- que tamén se debía ao influxo do castelán.
- Uso de reflexivos casteláns: *acostumábase, se sentar, esbarrancouse*.
 - Uso da preposición a na perífrase 'ir + infinitivo': *iba a se celebrar*.
- Nas formas do *adverbio* rematado en *-mente* engádesse un *-s*: *mesmamentes, soavementes, lentamentes*.
 - Rexístranse moitos casos de vacilación en relación coa presenza ou ausencia da *preposición a máis obxecto directo de persoa ou animal*, como *acabo de matar a un home, vin fuxir aos lobos, levaba da man â cega enloitada ou atopouse morta â nena*.
 - O léxico procede, en gran parte, do idioma castelán e do rexistro vulgar, aínda que non se pode esquecer a numerosa presenza de formas hipergaleguizadas, polo que, aínda levando en consideración a deturpación da lingua que isto implicaba, os intereses lingüísticos de Correa Calderón en *Luar* aseguran unha aposta creativa polo galego que non se quere axustar a ningunha das pautas existentes daquela.
 - Rexístranse castelanismos como *Villalba, caballeros, Dios, requiebros, iban* ou *lazari-llo*, que inciden nun rescate lingüístico español para termos pouco usados no idioma galego, malia que, esta vez a través de formas disfrazadas como *comenzou, desdenárao, parexas* ou *albeixada*, tamén se recorre ao castelán con fins diferenciadores.
 - Vulgarismos como *nemigas, lus, probe, bei-*
- lar, peís, dreita, papai, drento, alcenderse, repersentaban, disgracia* ou *bulra*, tamén proxeccionan uns intereses lingüísticos diferenciadores, uns intereses que non dubidaban en utilizar termos procedentes do rexistro vulgar para tratar de enriquecer o idioma.
- Con semellantes criterios, Correa procedeu a incorporar palabras da fala neiresa como *ista, aquil, il, chegare, i* (conxunción), *traguían* e *oucíanse*.
 - Por último, hipergaleguismos como *montana, sobór, silenzo, merescías, ambente* ou *padescer*, que principalmente trataban de interpretar o feito lingüístico galego desde a invención.

É por iso como, a pesar de todas estas vacilacións á marxe da norma actual e case de maneira idéntica, fóra da norma minimamente definida por entón, o Correa Calderón de *Luar* presenta unha lingua rica e variada, en certos aspectos cunha gramática próxima á despois normativizada un século máis tarde, aínda que cuns intereses ben diferentes aos desta. Non en van e pese a que naquelas datas non existía unha unidade lingüística perfectamente definida e/ou organizada, a súa aposta sempre tentou axudar á construción dun idioma renovado e anovador, non só capaz de permanecer senón que, ademais, debía evolucionar segundo os ditados dos intelectuais da época, a quen Correa Calderón consideraba como os mellores puntais para un novo rexurdimento integral, e por descontado tamén lingüístico.

Bibliografía

CARRÉ ALVARELLOS, L. (1984). *Diccionario galego-castelán e vocabulario castelán-galego*. Barcelona: IGOL, Industria Gráfica, 8.ª ed.

CORREA CALDERÓN, E. (1922). *Luar (contos galaicos)*. A Coruña: Céltiga.

PARDO DE NEYRA, X. (2002). *Evaristo Correa Calderón na literatura galega contemporánea. Vanguardismo e galeguismo*. Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Una aproximación a las creencias de los profesores de ELE acerca de la gramática

Mercedes Pizarro Carmona | Instituto Cervantes de Bruselas (Bélgica)

Este trabajo pretende aportar una reflexión sobre cómo entienden los profesores la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en torno a un aspecto que ha suscitado un intenso debate: la gramática. Explorar cómo influyen sus creencias sobre la gramática en su elección metodológica puede proporcionar un concepto más amplio de cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y es un paso previo para intervenir en él.

Palabras clave: creencias, cognición, profesor, gramática, proceso de enseñanza-aprendizaje.

This paper aims to contribute to the discussion on how teachers understand teaching and learning Spanish as a foreign language by focusing on an aspect that has caused an intense debate: grammar. Exploring how teachers' beliefs on grammar influence their methodological options can lead to a wider concept of how the teaching-learning process for a foreign language is derived and offers a first step to intervene in it.

Keywords: beliefs, cognition, teacher, grammar, teaching-learning process.

Cette communication vise à fournir une réflexion sur la façon dont les enseignants comprennent l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère autour d'un thème qui a suscité un intense débat: la grammaire. Découvrir comment leurs croyances concernant la grammaire influent sur leur choix d'une méthodologie fournissant un concept plus large de la façon dont fonctionne le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère et s'avérant une étape préliminaire pour intervenir sur ce dernier.

Mots-clés : croyances, cognition, professeur, grammaire, processus d'enseignement-apprentissage.

1. Introducción

La didáctica de las lenguas ha experimentado una gran evolución y el profesorado ha tenido que adaptarse a cambios que han afectado a la forma de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje y también a su papel en el aula. Generalmente, un cambio en la actuación viene precedido de un cambio en la forma de concebir las cosas, pero ¿qué ha ocurrido con la forma

de concebir la gramática y todos esos cambios por parte del profesorado de español como lengua extranjera (ELE)?, ¿existe en el pensamiento del profesor ese debate que marcaron los diferentes planteamientos metodológicos surgidos en décadas anteriores?, ¿qué importancia le concede a la gramática en clase?, ¿cómo considera que debe tratarse y practicarse?, ¿cuál cree que debe ser su papel en clase en relación con

la gramática?, ¿cree que su experiencia previa como estudiante de LE influye en sus decisiones sobre la gramática?

Encontrar respuestas a cuestiones como éstas permitirá descubrir la verdadera dimensión de esos cambios. En ese sentido, explorar cuáles son las creencias de los profesores de ELE acerca de lo que consideran conveniente o relevante en relación con el desarrollo de la competencia gramatical de una lengua extranjera (LE) puede poner de manifiesto, por un lado, cómo –más allá de la influencia de un planteamiento didáctico– sus creencias son las que verdaderamente condicionan sus preferencias metodológicas y su actuación en el aula. Y, por otro lado, tomar conciencia sobre esta cuestión permitirá detectar actitudes, comportamientos o rutinas en las que no se había reparado y que son el paso previo para poder intervenir eficazmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Creencias: definición, origen y áreas de estudio

Las investigaciones sobre la cognición del profesorado indican que los docentes están muy influidos por sus creencias (Williams y Burden, 1997-1999; 65) y que éstas están relacionadas con sus valores, con su visión del mundo y con el concepto que tienen de su posición en él (Argyris y Schön, 1974). Ramos (2005) considera:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello.

Hay que añadir que las creencias son reacias al cambio; por lo tanto, cambiar la práctica de clase pasa por modificar nuestras creencias sobre algo, lo que, como indican los estudios de Richards *et al.* (2001), no es tarea fácil y pasa, en cualquier caso, por ser conscientes de esas ideas.

Todos los autores están de acuerdo en que las creencias no se dan de forma aislada, sino que conforman sistemas de creencias relacionadas entre sí, y éstas serían la raíz de donde surgen gran parte de las decisiones y actuaciones del profesorado (Richards y Lockhart, 1994). Sobre su procedencia se incluyen, entre otras razones: la propia experiencia como estudiantes de lenguas, la propia experiencia sobre qué planteamiento didáctico funciona mejor, la práctica establecida por los centros de trabajo o las instituciones y factores de personalidad.

Johnson (1994) y Numrich (1996) (incluidos en Borg, 1998) señalan que muchas de las decisiones que toma el profesor sobre su actividad en el aula se basan en imágenes de profesores, materiales, actividades y organización de clase generadas por su propia experiencia como estudiante de LE. Numrich (1996), en un estudio realizado con 26 profesores de inglés en prácticas sobre sus percepciones acerca de sus necesidades durante la práctica de clase, recoge que muchos de los profesores de su estudio manifestaban que evitaban enseñar gramática o corregir errores porque sus propias experiencias en relación con esos aspectos habían sido negativas.

Por otro lado, la enseñanza es una actividad enmarcada en una serie de supuestos de índole cultural, y el sistema cultural particular de un país influye en las actitudes del profesorado, por lo que puede darse un conflicto entre las creencias que tiene el profesorado y el alum-

nado sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua.

Los parámetros de la personalidad de los profesores, aunque suscitan una gran controversia, son otro factor que influye en las creencias de éstos, ya que algunos optan por determinados estilos en la clase porque consideran que se ajustan más a su carácter.

El área de estudio de las creencias lo conformaría todo aquello que preocupa al profesor: creencias sobre el papel del profesor, sobre los alumnos, sobre la lengua que enseña, sobre el programa y el currículo, sobre la enseñanza de lenguas como profesión, sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En esta última se incluirían creencias sobre la gramática y su enseñanza, sobre el léxico, la enseñanza de las destrezas, la corrección de errores, la práctica de clase (Richards *et al.*, 2001).

3. Creencias de los profesores de ELE sobre la gramática

El presente estudio se basó en una encuesta realizada mediante un cuestionario de 22 preguntas con cuatro posibilidades en el grado de acuerdo. En él se abordaron los aspectos más importantes que señala la investigación en esta área: actitud de los profesores en relación con la gramática y el tratamiento de la gramática en clase (decisiones en torno a hacer o no explícita la gramática; decisiones sobre qué enfoque adoptar: inductivo o deductivo; corrección de errores y retroalimentación; uso de la L1 de los estudiantes como estrategia para enseñar gramática; uso de meta-lenguaje; práctica gramatical).

4. La actitud de los profesores de ELE sobre la gramática

Una cuestión importante en el estudio de las creencias es qué es mejor para el aprendizaje

de una LE: el planteamiento que considera que la adquisición de una lengua necesita que el alumno sea consciente de los fenómenos de la lengua, ya que, si no, el *input* no puede ser asimilado, ni el *intake* facilitar la reestructuración de las reglas gramaticales interiorizadas (*gramática explícita*); o bien el que considera que entre el aprendizaje y la adquisición no hay relación alguna y que lo que un estudiante aprende de manera explícita en clase no puede convertirse en conocimiento automático, por lo que, si el objetivo es desarrollar la capacidad para usar la lengua, ello sólo puede conseguirse practicando (*gramática implícita*). A pesar de lo aparentemente irreconciliable de estas posturas, numerosos investigadores señalan que, si bien en el proceso de aprendizaje debe primar la comunicación, la enseñanza de los contenidos gramaticales favorece el aprendizaje de la LE y, por ello, las dos deben tener cabida en la actividad didáctica (Ellis, 2006).

Ahora bien, lo que indican numerosos estudios es que los planteamientos metodológicos no influyen en las decisiones de los profesores. Borg (1998) señala que, si bien existen dos posturas –por un lado, los profesores que consideran que las tendencias *centradas en el alumno* le permiten interiorizar el conocimiento sin necesidad de explicaciones, lo cual supone un sentimiento de logro muy positivo por parte del estudiante; y, por otro, los profesores que creen que es importante facilitar el aprendizaje de la gramática en una lengua extranjera porque se dirige a las necesidades cognitivas y afectivas de los estudiantes–, en realidad, la decisión de dar explicaciones formales explícitas o no darlas no se debe a la influencia metodológica, sino a lo que siente el profesor que necesitan sus estudiantes. Añade que la clave para entender la enseñanza de la

gramática por parte del profesorado a través de un enfoque inductivo o deductivo se debe a conflictos en las creencias sobre su propia experiencia enseñando o aprendiendo.

Richards *et al.* (2001) señalan también que frecuentemente surgen contradicciones. Muchos profesores dicen seguir una tendencia comunicativa en la enseñanza, cuando en realidad mantienen la creencia de que la gramática es central en el aprendizaje de la lengua y de que la enseñanza explícita de la gramática es necesaria.

El presente estudio se planteó explorar si en el plano mental de los profesores de ELE existía ese debate metodológico, si se producían contradicciones. Los datos obtenidos parecen indicar que la convicción de los profesores sobre lo que consideran más importante es más poderosa que su adscripción a una tendencia metodológica determinada, y mostrarían su impermeabilidad a tal influencia. El 78,2% de los profesores reconoce que la gramática es un aspecto fundamental en el aprendizaje de una LE. Un 90,9% está de acuerdo con la idea de que es importante fomentar en los estudiantes la reflexión sobre la gramática.

Otros dos aspectos contribuyen a conformar la actitud de los profesores sobre la gramática: la influencia de las expectativas de sus estudiantes y su experiencia previa en el aprendizaje de una LE. Los datos de Eisenstein-Ebsworth y Schweers (1997), recogidos en Borg (2003), indican que la mayoría de los profesores considera que la gramática siempre ha sido parte de su experiencia de aprendizaje de la lengua y no hay razón para abandonarla totalmente. En nuestro estudio, un número también importante de profesores, el 69,6%, admite la influencia que esa experiencia previa como estudiante ejerce en su toma de decisiones con

respecto a la gramática. No obstante, un 73,9% no admite la influencia de las expectativas de los estudiantes. Dato, éste último, que contradice lo que señala Borg (2003).

5. Tratamiento de la gramática en el aula

A pesar de la simplificación que supone, se podría decir que, generalmente, en los intentos de *aproximación a la gramática*, los profesores cuentan con tres posibilidades: bien facilitar a los estudiantes textos orales y escritos para que infieran ellos mismos la regla gramatical (enfoque inductivo), bien presentarles una regla gramatical (enfoque deductivo), bien incluir las dos posibilidades. Las tendencias didácticas actuales se inclinan por incorporar ambas aproximaciones, ya que, por un lado, los mecanismos inductivos ayudan a fomentar la autonomía del estudiante: «habitúa al estudiante a hacer explícitos los procesos de generación y verificación de hipótesis, método que podrá después aplicar de forma autónoma» (Coronado, 1998); por otro lado, no se dejan de lado las actividades que fomentan la capacidad deductiva de los estudiantes, pues hay que tener en cuenta sus diferentes estilos de aprendizaje. A través de las investigaciones en el ámbito cognitivo sabemos que cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, y no existe, por tanto, un único modo de enfrentarse a la gramática, de manera que –concluye esta autora– probablemente lo acertado sea un acercamiento ecléctico que satisfaga todos los modos de hacer presentes en el aula.

Los profesores, si bien consideran la importancia de la gramática, no muestran claramente el tratamiento que ésta debe tener. Aunque el 82,6% de los encuestados dice optar por una aproximación inductiva de la gramática, en el

apartado referido a cómo suministrar retroalimentación, el 100% de los profesores indica que ésta debe darse a través de explicaciones gramaticales por parte del profesor.

Estos datos, junto con otros que se analizan más adelante, pone de manifiesto esa contradicción de la que se hacían eco algunas investigaciones (Richard *et al.*, 2001), en las que se señala que algunos profesores dicen optar por una tendencia comunicativa, centrada en el estudiante, cuando en realidad el papel del profesor como transmisor de conocimientos y la enseñanza explícita de la gramática están totalmente presentes. De manera que, efectivamente, el profesor mantiene una postura ecléctica, como señala Coronado (1998), pero, en realidad, ello revela importantes contradicciones que tendrían su origen en el conflicto entre una determinada tendencia metodológica y sus propias convicciones, o bien, como señala Borg (1998), en conflictos entre las creencias sobre su propia experiencia enseñando o aprendiendo; y no tanto en contemplar las diferencias de aprendizaje o las diferentes expectativas de los estudiantes, como veíamos anteriormente.

La *práctica gramatical* resulta especialmente interesante, pues se concretan las creencias en torno a las tareas que son mejores para lograr el aprendizaje de una LE, y ello informa de su opción metodológica. Dos de las preguntas de la encuesta se dirigieron a obtener información sobre, por un lado, si los profesores creen más conveniente llevar al aula actividades que ponen su atención en el significado y, por otro lado, si creen útiles las actividades centradas en la forma. Los datos indican que, aunque con diferente grado de acuerdo, el 77,1% de los profesores de ELE cree que sólo las actividades centradas en el significado tienen sentido en la

enseñanza de la gramática; sin embargo, el 52,1% opina que las de tipo formal son una herramienta útil en el aprendizaje de la gramática. Ello parece mostrar que su postura hacia el tipo de actividades no está claramente definida, pero permite analizar indirectamente otro dato: la explicitación de la gramática en la clase a través de esas actividades formales y el alto grado de aceptación que ello tiene. Además, se vuelve a lo ya señalado: el aspecto comunicativo de la lengua es importante, pero la gramática se considera importante.

Con relación al *uso de la L1*, en la literatura relacionada con el tema se encuentran considerables argumentos tanto a favor como en contra de su empleo en la enseñanza de una LE. Las tendencias didácticas actuales consideran que el uso de la L1 en el aula es una herramienta que, bien utilizada, puede ser útil, ya que puede facilitar la explicación de términos difíciles y la comprensión de las instrucciones para una actividad determinada, así como permitir contrastar diferencias y similitudes entre la L1 y la L2. Los datos del presente estudio muestran una amplia aceptación del uso de la L1 de los estudiantes en el aula por parte de los profesores. El 87% de los encuestados no cree que dificulte el aprendizaje de la gramática de la LE. Los profesores parecen considerar que cualquier recurso es bueno si redundo en una mejor comprensión del fenómeno gramatical.

En torno a *la corrección de errores*, tradicionalmente se han propuesto dos posturas: por un lado, la que considera que lo importante es la fluidez en las intervenciones de los estudiantes, y por otro, la que considera más importante la precisión de sus producciones. En este estudio, el 82,6% de los encuestados, aunque con diferente grado de acuerdo, se inclina por no interrumpir las actuaciones de sus estudian-

tes para no interferir en el desarrollo de su fluidez. Varios estudios (Bryan Murphy, 1994) han revelado, no obstante, importantes discrepancias entre las creencias de profesores y estudiantes en relación con la corrección de los errores.

A la cuestión de *cómo suministrar retroalimentación*, el 100% de los encuestados está de acuerdo en que consiste en responder a las preguntas de los estudiantes mediante explicaciones o ejemplos. Este dato contrasta con la idea de que sea el alumno quien descubra los fenómenos gramaticales por sí mismo. De nuevo parece darse una importante contradicción con el planteamiento inductivo.

El *uso de terminología en la enseñanza de la gramática* es otra cuestión ampliamente debatida. Borg (1998) considera que las decisiones de los profesores sobre terminología no están relacionadas con las creencias que tienen. Más bien, señala, están influenciadas por la interacción de creencias sobre la mejor manera de enseñar gramática, sobre el valor del discurso lingüístico y sobre el conocimiento de los estudiantes en terminología. Andrews (1999) añade otro factor: la formación del profesor.

Varios estudios realizados sobre la enseñanza del inglés en contextos educativos en el Reino Unido han mostrado un deficiente conocimiento de la gramática por parte de los profesores. Ello no sería aplicable al español pues, según algunos estudios recientes, los profesores de ELE poseen una sólida formación, de manera que el empleo de terminología dependería del grupo meta a quien va dirigida la clase. Los encuestados a favor del uso de metalenguaje sumarían un 69,5% frente al 30,4% que declara estar en desacuerdo.

6. La labor del profesor en relación con la gramática

Aunque muchos profesores pueden haber sido formados según determinados principios metodológicos, su forma de estar en el aula es generalmente una interpretación personal que refleja su forma particular de concebir la enseñanza. A este respecto, Borg (1998) señala contradicciones entre las creencias de los profesores y su labor en el aula; contradicciones también detectadas en este estudio.

Aunque en el estudio no se formularon cuestiones específicas sobre cuál debía ser la labor del profesor en el aula, del análisis de las respuestas dadas en otros ámbitos se desprende la manera de concebir el papel del profesorado en el aula: los encuestados conceden una gran importancia a la gramática en clase y se inclinan por enseñarla mediante actividades de concienciación gramatical. Su decisión, según manifiestan ellos mismos, no está condicionada por las expectativas de los estudiantes, que quedan desplazadas por lo que el profesorado cree que es mejor para él.

Declaran optar, también, por un planteamiento inductivo de la gramática donde el alumno sea el protagonista de las actividades de descubrimiento e inferencia de los fenómenos gramaticales, y excluyen la idea de dar explicaciones sobre gramática en favor del otro tipo de actividades. Sin embargo, ello se contradice con el hecho de que consideren que es el profesor el que puede resolver los problemas ante los errores suministrando retroalimentación en forma de explicaciones en clase, optando entonces por un planteamiento deductivo y explícito de la gramática. Este dato podría llevar a pensar que la tolerancia de los profesores ante el error gramatical no es tan amplia como manifiestan. Un alto porcentaje

de los encuestados priorizan la fluidez, pero les preocupa la precisión y la corrección. Aunque inicialmente parecen optar por una práctica centrada en considerar la lengua en su aspecto comunicativo, ya que prefieren las actividades basadas en el significado, no dejan de lado el aspecto formal de la LE y trabajan las formas gramaticales llevando a cabo un tratamiento explícito de la gramática.

Las creencias del profesor sobre la mejor manera de enseñar gramática y sobre el valor del discurso lingüístico estarían detrás de la elección de utilizar metalenguaje en el aula (Borg, 2001). En el presente trabajo, el profesor valora positivamente el conocimiento lingüístico y, si el grupo lo permite, utiliza terminología gramatical. Se trata de otro dato que redundaría en la idea de la explicitación de la gramática y de que es el profesor quien suministra explicaciones empleando terminología gramatical.

7. Conclusiones

Primeramente, hay que señalar que los profesores de ELE creen que la gramática es importante en la enseñanza de una LE y frecuentemente la tratan de forma explícita. El debate sobre los planteamientos metodológicos no parece influir en sus decisiones, sino que muestran tener ideas propias sobre lo que resulta eficaz en el aprendizaje. Los datos sobre la consideración de la importancia de la gramática en la enseñanza de una LE y sobre el tratamiento de los fenómenos gramaticales en clase mediante actividades de concienciación han sido los más claramente interpretables y reflejan una actitud positiva hacia la gramática. En la misma línea apuntaría la aceptación del uso de terminología gramatical en el aula, así como la tendencia a suministrar retroalimentación a través de explicaciones.

En segundo lugar, es importante señalar que los profesores mantienen una postura poco definida en el tratamiento de la gramática. A las cuestiones relacionadas con el tipo de aproximación que consideran más eficaz para abordar la gramática, *eclecticismo* es el término que mejor define su postura. Eclecticismo que surgiría de sus propias convicciones y experiencias sobre lo que puede o no funcionar en el aula. Por ello incorporan todo tipo de recursos y mecanismos en la búsqueda de eficacia en el aprendizaje. Más allá de las pautas de un determinado enfoque metodológico, llevan a clase lo que consideran que funciona y es eficaz en el aula, de ahí la mezcla de actividades y planteamientos en relación con la gramática. Ello explicaría, por ejemplo, la aparente contradicción entre el posicionamiento de los profesores por la gramática inductiva y el hecho de optar, también, por introducir un enfoque deductivo, presentando ellos la regla gramatical de forma explícita; entre practicar a través de actividades basadas en el significado y atender, también, a la forma; entre centrar la enseñanza en el estudiante y mantener, ellos, el papel de transmisores de conocimientos.

Finalmente, y según lo anterior, habría que añadir que los profesores, en lo referente a la enseñanza de la gramática, creen que deben tener un papel activo y tomar las decisiones. En sus respuestas indican que el profesor decide cómo y cuándo abordar la gramática sin necesidad de informar al alumnado. Lo que él cree que es importante y eficaz y que funciona en el aula prevalece sobre las expectativas del estudiante. En los enfoques comunicativos, el profesor cede protagonismo al estudiante y se convierte en facilitador del aprendizaje; sin embargo, lo que afecta al contenido gramatical lo considera de su competencia. El análisis de todos estos datos

plantea una nueva reflexión: ¿la gramática es un aspecto más valorado por el profesor de ELE en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Representa un conocimiento que requiere una intervención más activa por parte del profesor? ¿Pone en juego el prestigio del profesor?

Este trabajo se ha centrado en lo que creen los profesores; no obstante, la observación de la práctica en el aula pone de manifiesto discrepancias y contradicciones entre lo que creen los docentes y lo que verdaderamente hacen.

Bibliografía

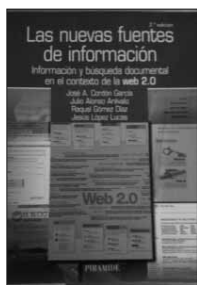
- ANDREWS, (1999b). En BORG, S. (1998). «Talking about grammar in the foreign language classroom». *Language Awareness*, vol. 7(4). Disponible en http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf
- ARGYRIS, CH.; SCHÖN, I.D.A. (1974). En WILLIAMS M.; BURDEN, R. (1997-1999). *Psicología para profesores de idioma*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORG, S. (1998). «Talking about grammar in the foreign language classroom». *Language Awareness*, vol. 7(4). Disponible en http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf
- (2001). «Teacher's beliefs». *ELT Journal*, vol. 55(2).
- BORG, S. (2003). *Teacher cognition in grammar teaching: A literature review*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORONADO, M.L. (1998). «Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales». *Carabela*, núm. 43.
- ELLIS, R. (2006). «La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes». En: *Biblioteca Virtual RedEle 2006* [en línea]. <www.educacion.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029>.
- JOHNSON, (1994). En BORG, S. (2003). *Teacher cognition in grammar teaching: A literature review*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 88.
- MADRID, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Universidad de Granada.
- MURPHY, B. (1994). *Correcting Students' Writing*. TESL Journal, III, 2. Disponible en Internet en: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>
- NUMRICH, C. (1996). En BORG, S. (2003). *Teacher cognition in grammar teaching: A literature review*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 88.
- RAMOS, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de ELE ante una enseñanza mediante tareas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- RICHARDS, J.; LOCKHART C. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001). «Exploring teacher's beliefs and the processes of change». *The PAC Journal*, vol. 1(1), pp. 41-58.
- WILLIAMS M.; BURDEN, R. (1997-1999). *Psicología para profesores de idioma*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reseñas • Reseñas • Reseñas • Reseñas

CORDÓN GARCÍA, J.A.; ALONSO ARÉVALO, J.;
GÓMEZ DÍAZ, R.; LÓPEZ LUCAS, J. (2012)

Las nuevas fuentes de la información. Información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0

Madrid: Pirámide, 2.^a ed.



En plena vorágine de la innovación digital, los nuevos escenarios de aprendizaje, los procesos de investigación y las últimas herramientas de comunicación en la Red están al alcance de cualquier persona que quiera aprovechar

las posibilidades de Internet. Ésta es una de las principales ventajas de lo que conocemos como web 2.0, donde la participación del individuo y su relación con la información recogida en Internet es fundamental. La enorme cantidad de datos, espacios y programas al alcance de cualquier investigador puede causar tanto estupor como rechazo, ya que el nuevo universo de posibilidades que se presenta es cada día más inabarcable. Desde la didáctica de la lengua y la literatura, también se presentan nuevos retos que debemos investigar y aprovechar en el aula, tales como el análisis de la comunicación digital, la influencia del hipertexto en el proceso lector, los nuevos soportes de lectoescritura o la transformación de la educación literaria.

Por eso, el volumen que se presenta es una herramienta estupenda para ir conociendo, poco a poco, todas estas posibilidades y e ir mejorando nuestra capacidad de investigación y

docencia, adecuándola a las nuevas dinámicas de Internet. Coordinados por el profesor José Antonio Cordon, titular de la Universidad de Salamanca y director del Máster de Edición y de la revista *Pliegos de Yuste*, un grupo de docentes y bibliotecarios, con una amplia trayectoria profesional, han diseñado su trabajo, desde la perspectiva de la documentación, para ofrecernos un completo listado de espacios, con un detallado análisis donde nos muestran las características y los distintos usos de cada herramienta.

A lo largo de los dieciséis capítulos, se revisan conceptos tan necesarios para cualquier investigador como la alfabetización informacional, la búsqueda de la información entre la infinidad de espacios que nos ofrece la web 2.0 o los modelos de citación, que influyen directamente en los sistemas académicos de reconocimiento, visibilidad y acreditación.

Mención especial merecen los capítulos dedicados a las revistas científicas y los índices de citas en Internet o el centrado en los gestores de referencias, como *EndNote*, *RefWorks*, *Zotero* o *Mendeley*, que han transformado totalmente la gestión documental a través de Internet, o también el excelente análisis de modelos enciclopédicos en la Red, con una detenida descripción de la *Wikipedia*, donde se reconoce su importancia y se responde a las críticas más habituales.

También hay espacio para la reflexión sobre los libros electrónicos y las bibliotecas digitales, como el *Proyecto Gutenberg*, la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* o *Europeana*, referentes ineludibles para el estudio de la literatura.

El volumen nos ofrece un completo listado de más de cincuenta herramientas, dinámicas o espacios para la gestión de la información, pero no se detiene en una detallada descripción técnica de su uso, que entorpecería la lectura de la obra, ya que estos elementos siempre van acompañados en la Red de tutoriales propios para comenzar a utilizarlos, labor que no tendrá sentido reproducir en el libro. El objetivo es abrir un nuevo abanico de herramientas para que enseguida nos lancemos a probarlas en Internet.

Quizá la principal carencia de este trabajo sea la falta de ejemplos específicos desde distintas áreas de conocimiento, para mostrar de una manera más clara la importancia de estas herramientas para la gestión documental. Desde la didáctica de la lengua y literatura, es suficiente probar a realizar una bibliografía a través de alguna de las herramientas para demostrar cómo la web 2.0 ha ampliado los caminos de la investigación y la importancia de los nuevos instrumentos.

Que en menos de dos años se haya llegado a la segunda edición, para un trabajo tan específico, nos demuestra su excelente calidad y el creciente interés que puede despertar, desde cualquier ámbito de la docencia y la investigación académica, un manual sobre gestión de la información en la nueva realidad de Internet.

Un manual que a priori puede parecer muy técnico, pero que demuestra la necesidad de profundizar en el uso de estas herramientas y de reconocer su utilidad, recogiendo unas descripciones completas a la vez que sencillas. Es aquí donde posiblemente resida uno de sus principales logros: de la misma manera que puede servir para ampliar la formación de un especialista en la investigación digital, al reunir en un solo volumen las nuevas fuentes de información, es también una estupenda herramienta

para el investigador que todavía no se ha adentrado en las múltiples facetas sobre gestión documental, búsqueda y preservación de la información que nos ofrece la web 2.0.

José Rovira Collado

CASSANY, D. (2012)

En línia: Llegir i escriure a la xarxa.

Barcelona: Graó



Si hay un nombre que se repite constantemente en la bibliografía hispánica de textos de didáctica de la lengua y la literatura es el de Daniel Cassany. Sólo tenemos que recordar cómo se continúa citando *Enseñar lengua* o *Describir el escribir* o las múltiples reediciones de *La cocina de la escritura*. Este profesor de análisis del discurso de la UPF siempre ha tenido como objetivo la comunicación, con sus diferentes estrategias discursivas, y la enseñanza de la lengua. El interés que despiertan sus nuevas publicaciones siempre es notable por la idoneidad de los temas que investiga, la perfección de su discurso académico pero a la vez divulgativo y la apreciable practicidad de sus propuestas. El libro que reseñamos, editado en catalán y en español (hecho habitual en su abundante producción bibliográfica), responde a la necesidad de explicar qué significa hoy en día leer y escribir en la Red. El volumen recoge 23 trabajos --algunos con coautoría-- ya publicados anteriormente en revistas especializadas y fruto de los proyectos de investigación con el grupo Gr@el. Las dos ediciones que reseñamos tienen pocas diferencias. Cassany introduce en la edición española tres nuevos apartados, por ejemplo: «Las

fronteras de la educación», y tres nuevos cuadros, pero la estructuración de contenidos es la misma. Además matiza algún título por ampliación de contenidos. Sin embargo, sí observamos una peor nitidez en algunas figuras de la edición española.

El autor parte de la tesis de que si Internet ha modificado nuestra vida, la misma transformación tiene o debe tener en la enseñanza. El volumen tiene dos partes. La primera, «La Red y la escritura», contiene capítulos dedicados a las metáforas que crea la Red, la relación o el conflicto entre el mundo digital y el tradicional en papel, el diverso material digital y las prácticas vernáculas entendidas como las tareas letradas que ocurren en el ámbito privado de la familia y los amigos. La segunda, «Aprender a leer y a escribir en la Red», explica aproximaciones pedagógicas que van desde las competencias básicas hasta la pedagogía de la asociación, los diferentes recursos para leer y escribir, los géneros y las experiencias de blogs, fóruns, programas, etc. y el valor de la Red para aprender con las plataformas de aprendizaje o los *eportafolios* o portafolios electrónicos. Los diferentes ítems del volumen son acompañados por medio centenar de cuadros y figuras que tienen como objetivo precisar y ampliar las ideas principales y que tienen también una interesante lectura autónoma.

¿Qué aporta el libro de Cassany a la didáctica de la lengua y la literatura? Para comenzar, su eficacia expositiva habitual nos ofrece una guía de la Red: desde la explicación terminológica hasta la clasificación de todos los fenómenos que dan cuenta de la intersección de la lectura y la escritura y la Red o Internet. Además, como siempre, piensa en el lector enseñante o que aspira a serlo y despliega toda clase de recursos, experiencias y estrategias para usar en el aula en esta presente más que futura escuela 2.0. Tan

importante como esto es la reflexión del autor sobre el nuevo rol del profesorado y del alumnado en esta transformación tecnológica, educativa y didáctica.

Para acabar, podemos recordar que el profesor Cassany se pregunta en la presentación del volumen si será el último libro que piensa y escribe en papel. Seguro que no. Lo que sí que tenemos claro sus lectores es que queremos seguir leyéndolo gracias a la Red o a la imprenta.

Josep V. Garcia Raffi

CONVOCATORIAS • CONVOCATORIAS

XIII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (SEDLL)

**LA CONQUISTA DE LA LIBERTAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA
Cádiz, 20-23 de noviembre de 2012**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Cádiz

Bajo el lema *La conquista de la libertad a través de la educación lingüística y literaria*, el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz organiza el *XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)* en este año 2012 en el que la ciudad de Cádiz, cuna de las libertades, conmemora el bicentenario de la Constitución de 1812 (La Pepa).

Como investigadores, docentes y especialistas en la didáctica de la lengua y la literatura hemos de recordar que uno de nuestros grandes cometidos ya quedó fielmente recogido en el artículo 366 de la Constitución de 1812, donde se decía que «en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar».

Hoy, como hace dos siglos, la sociedad nos sigue demandando nuestra aportación docente e investigadora en la mejora de una educación lingüística y literaria para niños y jóvenes del siglo *xxi*. Y para ello ofrecemos la oportunidad de estudiar, debatir y analizar diversas cuestiones que tienen que ver con nuestra área de conocimiento en el marco del espíritu liberal, plural y tolerante emanado de Cádiz y su Constitución.

En nombre de mi Departamento, y como presidente del Comité Organizador, tengo el placer de invitaros a participar en el XIII Congreso Internacional, entre los días 20 y 23 de noviembre, y a compartir con nosotros y con la ciudad de Cádiz el acontecimiento histórico de 1812.

(Rafael Jiménez Fernández, presidente del Comité Organizador)

Áreas temáticas

La coincidencia y vinculación con el bicentenario de la Constitución de 1812 ofrecen la oportunidad de estudiar, debatir y analizar cuestiones que mantienen su relevancia para una educación lingüística y literaria acorde con la sociedad del siglo *xxi*.

Las áreas temáticas que contempla el congreso son las siguientes:

- La enseñanza de la lengua y la literatura a través de la historia.
- La educación lingüística y literaria en las constituciones.
- El desarrollo del pensamiento y las libertades a través de la prensa y los medios de comunicación.
- Las políticas lingüísticas.
- El descubrimiento de las libertades en la literatura infantil y juvenil (LIJ).
- La didáctica de la lengua y la literatura de la primera y la segunda lengua.
- La didáctica de la lengua y la literatura en lenguas extranjeras.
- La presencia de la lengua y la literatura en soportes tecnológicos actuales.
- La educación lingüística y literaria desde la diversidad.

Programa**Martes, 20 de noviembre (Oratorio de San Felipe Neri)**

16:00 a 17:00: Entrega/recogida de documentación.

17:00 a 18:00: Acto de inauguración del XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

18:15 a 19:30: Conferencia plenaria: Luis García Montero (Universidad de Granada).

19:30 a 20:00: Presentación del libro Premio de Investigación de la SEDLL.

20:30: Recepción Ayuntamiento de Cádiz y copa de bienvenida.

22:00: Visita teatralizada por el Cádiz constitucional.

Miércoles, 21 de noviembre (Aulario Bicentenario, Facultad de Filosofía y Letras)

9:00 a 10:00: Comunicaciones.

10:00 a 11:00: Comunicaciones.

11:00 a 11:30: Descanso y pausa-café en el patio del Aulario Bicentenario.

11:30 a 13:00: Conferencia plenaria en el salón de actos de Filosofía y Letras: Gemma Lluch (Universidad de Valencia).

13:00 a 14:00: Comunicaciones.

14:00 a 16:30: Almuerzo libre.

16:30 a 17:30: Comunicaciones.

17:30 a 18:30: Conferencia plenaria: Daniel Cassany (Universidad Pompeu Fabra).

18:30 a 19:00: Descanso y pausa-café.

19:00 a 20:15: Encuentro con... Eliacer Cansino (Premio Nacional de Literatura, autor y catedrático de secundaria). *Educación para la lectura, educación para la libertad*. Editorial Edelvives.

20:45: Programa de actividades sociales.

Jueves, 22 de noviembre (Aulario Bicentenario)

9:00 a 10:00: Comunicaciones.

10:00 a 11:00: Comunicaciones.

11:00 a 11:30: Descanso y pausa-café en el patio del Aulario Bicentenario.

11:30 a 13:00: Conferencia plenaria en el salón de actos de Filosofía y Letras: ponente lengua extranjera.

Andrew Wright (codirector del International Language Institutes, Gondollo ([Hungria]), autor, ilustrador y formador de formadores).

13:00 a 14:00: Comunicaciones.

14:00 a 16:30: Almuerzo libre.

16:30 a 17:30: Comunicaciones.

17:30 a 18:45: Mesa redonda-coloquio: «Pluralidad, plurilingüismo y políticas lingüísticas». Salón de actos de Filosofía y Letras.

Modera: Elena Romero (Universidad de Cádiz).

Intervienen: Víctor Pavón (Universidad de Córdoba), Uri Ruiz Bikandi (Universidad del País Vasco) y Oriol Guasch (Universidad de Barcelona).

18:45 a 19:15: Descanso y pausa-café.

19:15 a 20:30: Encuentro con... M.^a Isabel Molina (autora). *La Pepa. 1808-1812. Tiempos de Constitución*. Alfaguara Juvenil.

21:45: Cena de clausura: Casino Gaditano (Plaza de San Antonio).

Viernes, 23 de noviembre (Aulario Bicentenario)

9:00 a 10:00: Comunicaciones.

10:00 a 11:00: Comunicaciones.

11:00 a 11:30: Descanso y pausa-café en el patio del Aulario Bicentenario.

11:30 a 12:30: Conferencia plenaria en el salón de actos de Filosofía y Letras: Antonio Mendoza Fillola (Universidad de Barcelona).

12:30 a 13:30: Asamblea de la SEDLL.

13:30 a 13:45: Presentación del XIV Congreso de la SEDLL.

13:45 a 14:00: Clausura.

- Visita y almuerzo en Bodegas Osborne (El Puerto de Santa María).

VIII SIMPOSIO LENGUA, EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN

DIVERSIDAD RELIGIOSA, EDUCACIÓN INTEGRAL Y CULTURA DEMOCRÁTICA

Girona, 22-23 de noviembre de 2012

Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach. Universitat de Girona

El reconocimiento de la diversidad cultural ha hecho más visible también la pluralidad de manifestaciones religiosas en plazas y calles del país. Son suficientemente claras las muestras cotidianas de esta pluralidad, y todo parece indicar que los pronósticos de hace pocas décadas, sobre la pérdida de peso y de presencia de las religiones en las sociedades modernas y avanzadas, no han seguido el curso anunciado. La secularización de la sociedad, bien patente en algunos ámbitos de la vida cotidiana, es paralela a un incremento de las religiosidades y las espiritualidades.

La coexistencia de posiciones creyentes y no creyentes, junto con las ateas y agnósticas, acelera un proceso de continua complejidad en las relaciones sociales y en la definición de marcos de convivencia suficientemente acogedores y cómodos para todos. En realidad, no hemos sabido resolver todavía el encaje de las religiones en una cultura democrática, abierta y plural, y son numerosas también las repercusiones de esta anomalía en la educación: por un lado, la religiosidad se presenta como una característica radicalmente humana, a menudo bajo el paraguas de la espiritualidad, que aglutinaría la dimensión trascendente de los humanos; por otro, como intangible y, por tanto, susceptible de caer en dogmatismos sectarios, la religiosidad es a menudo cuestionada en esta función de regular la vida cotidiana.

Así, en el marco de los principios que podrían inspirar una educación integral, se nos van abriendo constantemente debates y retos que nos piden una respuesta clara: sobre el impacto de las religiones en la organización de la escuela; sobre la pertinencia curricular de las religiones en los programas educativos; sobre la espiritualidad entendida como una competencia básica más o una dimensión humana ineludible en educación; sobre la conveniencia de incorporar los valores religiosos en el contexto general de la educación en valores; sobre los reajustes organizativos y logísticos necesarios para acoger nuevas sensibilidades y creencias religiosas.

Una escuela que respire cultura democrática debe plantearse debidamente, con rigor y coherencia, cómo encajar el hecho religioso. El simposio de este año propone que atendamos a algunas de las inquietudes que despierta esta situación en cuanto a la articulación de la formación religiosa en una educación laica, así como a la respuesta de la educación a la diversidad religiosa, a la conciliación entre religión y ciencia en clave educativa y, finalmente, al potencial educativo de la religiosidad. Todo ello en un marco educativo y social que queremos plural, acogedor y democrático.

Programa

Jueves, 22 de noviembre

08.30 a 09.00: Acreditación y entrega de documentación.

09.00 a 09.30: Inauguración.

09.30 a 11.00: Conferencia inaugural: «Identities comunitarias, religiones públicas y democracia laica».

A cargo de Rafael Díaz-Salazar (Universidad Complutense de Madrid).

Presenta y modera: Xavier Cufí (Universidad de Girona).

11.00 a 11.30: Pausa-café.

11.30 a 13.30: Mesa de debate sobre el encaje de la formación religiosa en la educación laica.

Intervienen: Jaume Trilla (Universidad de Barcelona) y José Luis Corzo (Universidad Pontificia de Salamanca).

Presenta y modera: Xavier Besalú (Universidad de Girona).

13.30 a 15.45: Almuerzo.

15.45 a 17.15: Conferencia: «Diversidad religiosa, secularización y nuevas formas de espiritualidad en Cataluña: una mirada sociológica».

A cargo de M. del Mar Grieria (Equipo Isor. Universidad Autónoma de Barcelona).

Presenta y modera: Pep Gratacós (Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya).

17.15 a 17.30: Pausa.

17.30 a 18.30: Presentación de comunicaciones:

- «La diversitat religiosa i l'ensenyament de la religió. Dimensions paral·leles o espais comuns». Jaume Codina.

- «Religió, llengua i cultura en el procés de construcció de la identitat». Eva Tresseras y Juli Palou.

- «Una experiencia en la encrucijada: la simbología religiosa en la escuela pública». Mar Cosín.

- «Propuesta de un marco teórico propicio para abarcar la temática de la realidad de los y las estudiantes que pertenecen a la minoría española musulmana». Salam Adlbi.

18.45 a 20.45: Cineforo: *My father, my lord* (Título original: *Hofshat kaits*). 2007. Israel. 76 minutos.

Dirección: David Volach. Intérpretes: Assi Dayan (Abraham), Sharon Hachohen Bar (Esther), Ilan Griff (Menahem).

Lugar: Cinema Truffaut (Portal Nou, 7. Girona).

Viernes, 23 de noviembre

09.00 a 10.30: Conferencia: «Del islam transplantado al islam domesticado. Crónica de una desubicación anunciada (1974-2014)».

A cargo de Jordi Moreras (Universidad Autónoma de Barcelona).

Presenta y modera: Margarida Falgàs (Universidad de Girona).

10.30 a 11.00: Pausa-café.

11.00 a 13.00: Mesa de debate sobre la respuesta de la educación a la diversidad religiosa.

Intervienen: Teresa Guardans (Centro de Estudio de las Tradiciones de Sabiduría, CETR), Jordi Nomen (Escuela Sadako) y Lluís Ylla (Fundación Jesuïtes Educació).

Presenta y modera: Enric Prats (Universidad de Barcelona).

13.00 a 13.15: Pausa.

13.15 a 13.45: Presentación de comunicaciones:

- «La tutela de la libertad religiosa en la Unión Europea». Juana María Astigarraga.

- «Discursos de mujeres musulmanas marroquíes acerca de los usos y significados del velo islámico». M.ª José Hernández Serrano, M.ª Dolores Pérez Grande y Gabriel Parra Nieto.

13.45 a 16.00: Almuerzo.

16.00 a 17.00: Presentación de comunicaciones:

- «El aprendizaje de las competencias para la diversidad religiosa en una cultura democrática: los alumnos de la EU de Magisterio de la Universidad del País Vasco». María Olga Macías.

- «Diversitat religiosa i urbanisme: un estudi de cas, la ciutat d'Olot». Jordi Feu y Xavier Casademont.

16.00 a 17.00: Sesión paralela: «La laicidad acogedora».

A cargo de Joan Canimas (Observatorio de Ética Aplicada en la Intervención Social, Psicoeducativa y Sociosanitaria, OEAIS. Colaborador en la elaboración de la *Guía para la gestión de la di-*

versidad religiosa en los centros educativos, editada por la Dirección General de Asuntos Religiosos)

17.00 a 17.15: Pausa

17.15 a 18.30: Conferencia de clausura: «Entre el fundamentalismo y la indiferencia, el diálogo».

A cargo de Carles Torner (Facultad de Comunicación Blanquerna. Universidad Ramon Llull).

Presenta y modera: Antoni Sans (Universidad de Barcelona).

<http://web.udg.edu/ice/simposi/esp/index.html>

TERCER CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIONES LITERARIAS (CIIL)

Xalapa (México), 18-21 de junio de 2013

Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias. Universidad Veracruzana

El Congreso Internacional de Investigaciones Literarias reúne a investigadores, docentes, escritores y estudiosos interesados en reflexionar sobre la cultura literaria.

Modalidades

- *Conferencias plenarias*: Presentaciones de 45 minutos de duración, seguidas de 15 minutos para preguntas.
- *Mesas redondas*: Discusión de temas en paneles de 90 minutos de duración, integrados por tres expositores y un moderador. Al terminar, habrá 15 minutos para preguntas.
- *Ponencias*: Comunicaciones de 20 minutos de duración. Al terminar, habrá 10 minutos para preguntas.

La patria de la lengua

Mesas redondas

- «80 años de Sergio Pitlor».
- «¿Leer es como traducir?».
- «A 75 años de *Nostalgia de la muerte* de Xavier Villaurrutia».
- «*El llano en llamas* de Juan Rulfo, a 60 años de su publicación».
- «El lenguaje de Umberto Eco».

Ejes temáticos

- Crítica literaria: autores, obras, géneros.
- Poéticas y teorías literarias.
- Nuevas tendencias de la literatura hispanoamericana.
- Historia literaria: memoria, vida literaria y publicaciones periódicas.

Lineamientos para el envío de ponencias

Los interesados en presentar su propuesta enviarán un resumen de su ponencia (250 palabras) al correo electrónico: linguisticoliterarias@gmail.com, en archivo de texto (*doc*), al cual se debe adjuntar:

1. Título de la ponencia.
2. Nombre del autor.
3. Institución a la que pertenece.
4. Breve currículum.
5. Eje temático en el que se desea participar.

El plazo para el envío de propuestas se cierra el 1 de marzo de 2013.

El Comité Dictaminador, integrado por especialistas, estará en disposición de enviar cartas de aceptación de los trabajos seleccionados a más tardar el 10 de abril.

Para efectos de su lectura en el congreso, la ponencia no deberá exceder ocho cuartillas escritas a doble espacio y por una sola cara en tipografía Arial de 12 puntos y se leerá en un periodo de aproximadamente 20 minutos. No se leerán los textos de los ponentes que no puedan asistir.

Costo de inscripción para ponentes: \$800 moneda nacional (\$80 dólares estadounidenses). Se entregará recibo oficial.

Información actualizada del congreso a través de su blog: <http://congresoiiil.blogspot.com/>

LENGUAJE Y TEXTOS

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES Y DE EDICIÓN

Normas de presentación

1. LENGUAJE Y TEXTOS publica dos números al año, que aparecerán en mayo y noviembre. Además, podrá publicar números extraordinarios de carácter monográfico, cuando por su temática y extensión así resulte pertinente.

Los apartados en que se estructura la revista son los siguientes:

- **Sección monográfica**, compuesta por un conjunto de artículos (entre 4 y 6) relacionados por una temática concreta y un **dossier** en el que se seleccione y comente brevemente la bibliografía más relevante en torno al tema propuesto. Para cada número, esta sección monográfica será coordinada por el/la responsable de la propuesta, previa presentación y aceptación. En esta sección tendrán prioridad las propuestas derivadas de grupos y proyectos de investigación, sin excluir otras posibles opciones. El equipo de dirección establecerá las previsiones para esta sección.
- **Propuestas de trabajo y experiencias de aula.**
- **Estudios e investigaciones.**
- **Reseñas.**
- **Convocatorias y otras informaciones.**

2. LENGUAJE Y TEXTOS admite trabajos inéditos que versen sobre temas relacionados con los ámbitos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Los trabajos pueden ser presentados en alguna de las siguientes lenguas: castellano, catalán, euskera, gallego, inglés o francés.

3. Los trabajos propuestos habrán de ser necesariamente originales e inéditos. No podrán ser trabajos ya publicados en otras revistas o libros, ni estar en proceso de revisión en otra revista.
4. Los plazos de presentación establecidos para la recepción de trabajos son el 1 de octubre y el 1 de abril de cada año.
5. Los trabajos serán remitidos al Director de la revista, a la siguiente dirección:

elcis@uv.es

ELCIS

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri

Av. Tarongers, 4.

46022 Valencia.

6. La Secretaría de Redacción de LENGUAJE Y TEXTOS acusará recibo de los trabajos recibidos.
7. Para su admisión, los trabajos se ajustarán a las normas de edición de la revista. La Secretaría

de Redacción considerará la adecuación de la propuesta a la revista y verificará el cumplimiento de los aspectos formales. En caso de originales que no respeten las normas de presentación serán devueltos a sus autores para que efectúen las modificaciones pertinentes.

8. Los trabajos aceptados, tras este primer examen de la Secretaría de Redacción, se remitirán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo. En el caso de informes sustancialmente dispares entre sí, el trabajo se remitirá, como mínimo, a otro evaluador externo y podrá ser revisado nuevamente como máximo por dos evaluadores anónimos.
9. Los criterios empleados por los evaluadores para la aceptación, rechazo o solicitud de modificación de trabajos responden a los siguientes aspectos:
 - Adecuación al ámbito de conocimiento de la DLL.
 - Originalidad: aportaciones novedosas.
 - Actualidad de los contenidos tratados.
 - Relevancia: progreso de la comunidad científica y académica.
 - Estructura: organización interna coherente de la información.
 - Competencia comunicativa del autor/es.
10. El plazo de evaluación de los trabajos, una vez aceptados por la Secretaría de Redacción para su revisión, será de 6 meses. Los autores recibirán la notificación de su evaluación, respetando siempre el anonimato de los revisores.
11. La evaluación positiva del original para su publicación será comunicada a sus autores por la Secretaría de Redacción, así como el número en que serán editados si no tuvieran cabida en el número inmediatamente correspondiente; en su caso, también se indicarán las sugerencias o modificaciones pertinentes para su publicación.
12. El autor se compromete a efectuar los cambios indicados en un plazo no superior a 15 días desde la comunicación de éstas por parte de la Secretaría de Redacción. No podrá incluir material o texto nuevo como tampoco modificar sustancialmente el trabajo.
13. Los trabajos que sean resultado de proyectos de investigación mencionarán explícitamente los datos de la convocatoria y el organismo que lo subvenciona. También harán referencia concreta a la metodología empleada.
14. El autor recibirá 1 ejemplar del número en que aparezca su trabajo.
15. La publicación de trabajos en LENGUAJE Y TEXTOS no da derecho a remuneración alguna.
16. La responsabilidad del contenido de los trabajos es de sus autores, quienes deberán obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier referencia (textual o gráfica) que sea tomada de otros autores y/o fuentes. La revista LENGUAJE Y TEXTOS no se hace responsable de la opinión y valoraciones que expongan los autores.

Normas de edición

Los trabajos presentados se ajustarán a las siguientes normas:

1. Los trabajos, inéditos, se enviarán en tres copias en papel y el correspondiente soporte informático (Word). Sobre el disquete o CD se indicará el programa de procesamiento de textos usado.

2. El texto será enviado en formato electrónico a la dirección: *elcis@uv.es*. La versión electrónica estará formateada para PC (preferiblemente en Word).
3. Deberán remitirse simultáneamente dos archivos:
 - Presentación e identificación del trabajo
 - Artículo
4. En el archivo «presentación e identificación del trabajo», el autor o autores solicitarán la evaluación de su artículo e indicarán específicamente a qué sección de la revista se dirige. La secretaria examinará su adecuación y pertinencia para el apartado citado y podrá considerarlo para otra sección si fuera necesario.

Además, en éste documento constará específicamente la declaración responsable del autor/es de la originalidad del contenido del trabajo y confirmarán que no ha sido publicado con anterioridad, ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista.

Asimismo, constatarán su aceptación de las modificaciones sugeridas por parte de los revisores para, si procede, la publicación de su trabajo.

5. La presentación del trabajo se efectuará de acuerdo con la siguiente estructura:
 - **Título:** máximo 80 caracteres.
 - **Subtítulo:** opcional y sólo en casos imprescindibles. Máximo 60 caracteres.
 - **Autor/es:** nombre y apellidos por orden de firma.
 - **Filiación profesional e institucional:** institución en la que desempeña su tarea profesional. En el caso de centros universitarios, se especificará el departamento y la facultad.
 - **Perfil académico y profesional del autor/es:** máximo 5 líneas.
 - **Dirección de contacto:** en el caso de trabajos compartidos, se especificará claramente a qué persona debe dirigirse la secretaria de redacción durante todo el proceso de recepción, evaluación y comunicación de decisiones. En todo caso, tanto en trabajos compartidos, como de autoría única, deberá facilitarse la siguiente información:
 - Nombre persona de contacto.
 - Dirección de correo electrónico.
 - Dirección postal (personal o institucional).
 - Teléfono (móvil, personal o institucional).
 - **Sección a la que va dirigido.**
 - **Institución y fuente de financiación (si procede):** proyecto de investigación, referencia y entidad financiadora.
 - **Antecedentes de publicación/difusión (si procede):** presentado parcialmente en congreso, lugar, fecha o revista, capítulo de libro o libro (título, editorial, fecha, páginas)
6. Los originales tendrán un máximo de 10 páginas (DIN-A4), numeradas, con interlineado 1.5, en cuerpo 12 Times New Roman. En dichas páginas deberán incluirse los resúmenes, las palabras clave, la bibliografía, así como todas las tablas o cuadros que el autor/a considere pertinentes para la comprensión de su trabajo. No se aceptarán originales que excedan estos límites.
7. El archivo que contenga el original no presentará ninguna identificación personal con el fin de garantizar el proceso de evaluación anónima. Los trabajos se presentarán según la siguiente estructura:

- a) Título (Cuerpo 16, mayúsculas).
 - b) Resúmenes en español, inglés y francés (máximo 250 palabras cada uno).
 - c) Palabras clave (máximo 5) en español, inglés y francés.
 - d) Introducción.
 - e) Desarrollo del trabajo.
 - f) Materiales y recursos.
 - g) Metodología.
 - h) Resultados/Conclusiones.
 - i) Notas (si procede).
 - j) Fuentes de financiación (si procede).
 - k) Referencias bibliográficas.
8. Los apartados comprendidos entre «a» y «f», así como el epígrafe «k» serán obligatorios en todos los trabajos, en caso contrario, serán devueltos a sus autores para su subsanación. Los puntos «g» y «h» dependerán de la naturaleza del trabajo y podrán suprimirse en secciones como «estudios e investigaciones».
 9. Las notas irán a pie de página y numeradas correlativamente.
 10. Los párrafos citados textualmente dentro del artículo se presentarán sin entrecomillar, sangrados, en cuerpo 11 y a espacio sencillo.
 11. En el cuerpo del texto, las palabras sueltas en otra lengua y las abreviaturas latinas (*et al.*; *ib.*; *infra*, *op.cit.* y otras) se escribirán en cursiva.
 12. Las referencias a autores y obras que se citen en el texto se señalarán del siguiente modo: como indica López (1992: 44), «es esencial un conocimiento de la funcionalidad de las glándulas suprarrenales (Martínez-Rojo, 1995: 14; Álvarez, 2004: 39-43) para conocer que...».
 13. Las tablas, gráficos o ilustraciones irán cada una en archivo aparte, debidamente identificadas. En el cuerpo del texto se indicará en el lugar correspondiente la tabla, gráfico, ilustración, su número y título. El número de gráficos, tablas, ilustraciones, etc. no será superior a 10 por trabajo. La calidad de las ilustraciones será nítida para poder facilitar su reproducción.
 14. Las referencias bibliográficas correspondientes al trabajo, aparecerán al final del mismo, ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor, de la manera siguiente:
 - a) Libros: APELLIDO, INICIALES (año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
 - b) Artículos: APELLIDO, INICIALES (año). «Título del artículo». *Nombre de la Revista*, núm., volumen, páginas del artículo en la revista.
 - c) Capítulos de libros: APELLIDO, INICIALES (año). «Título del capítulo». En: APELLIDO, INICIALES (ed., dir., coord.). *Título del libro* (páginas del capítulo en el libro: pp.). Ciudad de publicación: Editorial.
 - d) Documentos electrónicos en línea: artículos de revistas electrónicas. APELLIDO, INICIALES (AÑO). «Título del artículo». *Título de la revista*, núm. [en línea]. <localización del documento>. [Fecha de consulta del artículo]
 15. Para la presentación de las RESEÑAS se tendrá en cuenta lo siguiente:
 - a) Reseñas informativas, de 500 caracteres de extensión.

- b) Reseñas críticas de máximo 3.500 caracteres de extensión.
- c) Las imágenes de las cubiertas de los libros reseñados se deben enviar en archivos independientes al texto en formato JPG y con una resolución mínima de 600 DPI.

Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que se han detallado para los artículos.

Propuestas para la coordinación de la Sección Monográfica de la revista

LENGUAJE Y TEXTOS

A iniciativa de grupos de investigación, de equipos docentes e investigadores y/o de responsables de proyectos de investigación, LENGUAJE Y TEXTOS está abierta a las propuestas que puedan presentarse, siguiendo las siguientes pautas:

Tema:

Coordinador/es:

Departamento/Institución:

Justificación de la propuesta:

1. Interés y planteamiento del tema.
2. Colaboradores y previsión de artículos.
3. Plazo de elaboración.
4. Vinculación de la propuesta con algún proyecto de investigación.
5. Fecha prevista de entrega.

Palabras-clave:

Datos de contacto:

Nombre:

e-mail:

Tf.:

Dirección:

Remitir a: *elcis@uv.es*

Lenguaje y Textos tiene por objeto la difusión de estudios, de informes de investigación y de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la literatura y las lenguas. El contenido de sus secciones monográfica, dossier, propuestas de trabajo y experiencias de aula y estudios e investigaciones se dirigen a investigadores y docentes de los distintos niveles educativos. *Lenguaje y Textos* se presenta como medio de conexión y difusión, de aportaciones e innovaciones del área de la DLL y está abierta para acoger las aportaciones de los grupos de investigación y de los profesionales que trabajan en los distintos ámbitos del área.

Lenguaje y Textos publica dos números anuales. Con el fin de mantener el interés de la revista, todos los trabajos recibidos son valorados por miembros del Consejo de Redacción y del Consejo Científico y por dos especialistas externos.

