



Nuevos caminos para la lectura, la literatura y la comunicación

Moisés Sella Sastre
Enric Falguera Garcia
Aurora Martínez Ezquerro
(Eds.)

Nuevos caminos para la lectura, la literatura y la comunicación

Moisés Selfa Sastre
Enric Falguera Garcia
Aurora Martínez Ezquerro
(Eds.)

Edicions de la Universitat de Lleida
Lleida, 2021

Esta publicación ha contado con el soporte de la Red Internacional de Universidades Lectoras.



© Edicions de la Universitat de Lleida, 2021

© del texto: los autores

Maquetación: Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida

Diseño de portada: cat&cas

ISBN 978-84-9144-256-1

DOI 10.21001/caminos.lectura.literatura.comunicacion.2021

Licencia Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Compartir igual



Índice

PRESENTACIÓN. Moisés Selfa Sastre, Enric Falguera Garcia y Aurora Martínez Ezquerro	9
1. Badia-Escolà, Andratx	13
<i>Universitat de Lleida</i> Naturaleza y fantástico en las novelas LIJ de Joan Barceló i Cullerés	
2. Carrillo García, María Encarnación.....	27
<i>Universidad de Murcia</i> The teaching and learning of the hebrew language in Israel. Historical background	
3. Carrillo Vera, Carmen Lucía	39
<i>Universidad Autónoma de Barcelona</i> De prosumidores en Youtube a escritores de autoayuda juvenil	
4. Falguera Garcia, Enric; Llonch-Molina, Nayra; Parisi-Moreno, Verònica	53
<i>Universitat de Lleida</i> Del objeto a la poesía. La didáctica del objeto y la poesía visual de Joan Brossa	
5. Fernández Ferreiro, María	61
<i>Universidad de Oviedo</i> Aplicación del diario de lecturas en el aula universitaria: un caso práctico	
6. Ferreira Boo, Carmen.....	73
<i>Universidad de La Coruña</i> Del libro a la pantalla: la serie juvenil “Dragal” de Elena Gallego	
7. Gándara Fernández, Leticia	87
<i>Universidad de Extremadura</i> Narrativa fantástica y lenguas artificiales: una propuesta didáctica para la educación superior	

8. Gándara Fernández, Leticia / Escalante Varona, Alberto	99
<i>Universidad de Extremadura / Universidad de La Rioja</i>	
La enseñanza de la ortografía en educación superior a través de la educación en competencia lectora: una propuesta didáctica mediante el trabajo con cuentos infantiles	
9. Guzmán Carrasco, Laia	113
<i>Universitat de Lleida</i>	
Josep Vallverdú y la novela de aventuras	
10. Hernández Quintana, Blanca.....	121
<i>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</i>	
La lectura en las aulas: una herramienta desde la que trabajar la igualdad de género	
11. Llamas Martínez, Isabel.....	131
<i>Universidad de Almería</i>	
Nuevas prácticas lectoras de poesía en el aula de Secundaria. A propósito de los poetas de Instagram	
12. Menta Tres, Naiane Carolina	149
<i>Universidade Federal da Fronteira Sul. Brasil</i>	
Os clubes de leitura no Brasil e a influência dos livrotubers	
13. Ortiz Aguirre, Enrique	159
<i>Universidad Complutense de Madrid</i>	
La enseñanza-aprendizaje de la literacidad crítica en la formación inicial del profesorado mediante la literatura comparada: asedios a la educación lectora en la educación superior	
14. Ortiz Pacheco, Karina A.....	171
<i>Pontificia Universidad Católica del Ecuador</i>	
La literatura juvenil e infantil: el nuevo boom editorial en Ecuador	
15. Pareja Olcina, María	185
<i>Universidad Jaume I, Castellón</i>	
Animación lectora a través de la novela juvenil <i>Dame un like</i> con grupos cooperativos	

16. Pérez Vera, Lucía	197
<i>Universidad de Extremadura</i>	
Comprensión lectora en sujetos con parálisis cerebral	
17. Reyes Guindo, Felipe	203
<i>Universidad de Granada</i>	
Los conectores contraargumentativos en clase de ele. Diseñando ejercicios para estudiantes angloparlantes a partir de análisis de tipo contrastivo	
18. Roldán Farrés, Mònica	219
<i>Universitat de Lleida</i>	
Realidades inexplicables: el drama de los refugiados en la literatura infantil y juvenil	
19. Sánchez García, Miguel	229
<i>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</i>	
<i>La maldición de Los Turner: propuesta de ruta literaria</i>	

PRESENTACIÓN

Moisés Selfa Sastre, Enric Falguera Garcia

Universitat de Lleida

Aurora Martínez Ezquerro

Universidad de La Rioja

LECTURA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN EN LOS NUEVOS CAMINOS DEL SIGLO XXI

La lectura y la Literatura son dos ejes fundamentales en la comunicación humana. Lecturas hay muchas, obras literarias se publican a diario y, sin duda, esto favorece que las personas -de cualquier edad y nivel de alfabetización- deban acudir con frecuencia a una diversidad y tipología de textos para comprender el mundo y discutir con sus semejantes cuestiones relacionadas, entre otras, con la comunicación humana.

Desde este punto de vista, la lectura y la literatura desempeñan un papel imprescindible en la educación de los más pequeños, adolescentes y universitarios. Leer hoy en día se entiende más allá de un acto de descodificación y como un diálogo con un mensaje y un autor a través de soportes diferentes: desde el libro impreso hasta el documento digital; entiéndase este camino como hibridación, transición o mixtura de formatos consustanciales al siglo XXI. En este contexto, las contribuciones que ofrece este libro pretenden, justamente, analizar los cambios que fomenta el tránsito que va del libro en papel a la lectura y recreación en la pantalla, en medios digitales. Además, existen agentes y mediadores de lectura que ayudan a recorrer este camino, situaciones y procesos de los que dan buena cuenta las páginas de la presente obra.

Nos hallamos, por tanto, ante un libro coral formado por interesantes y complementarias aportaciones que proceden de investigadores nacionales y extranjeros, diversidad que enriquece, asimismo, el tema abordado. Desfilan por estas páginas necesarios planteamientos que estudian la lengua como instrumento de comunicación en el aula;

capítulos que valoran las diversas estrategias para desarrollar la literatura en el proceso de formación (rutas literarias, clubes de lectura, diarios, poesía visual, etc.), sin olvidar la importancia que ofrece la dimensión actitudinal de estas propuestas porque fomentan valores que corresponden a la autoayuda, la conciencia de género, el fomento de la competencia crítica, etc.; esto es, el desarrollo de la comunicación aderezada con los múltiples temas que nos regala la creación literaria, como son la naturaleza, la fantasía, las aventuras, etc. En suma, estas aportaciones ofrecen un conjunto de estudios que permiten vislumbrar los caminos de la lectura, la literatura y la comunicación, según se muestra a continuación.

La lectura, como bien se sabe, no es una habilidad lingüística independiente y que está relacionada con otras destrezas propias del aprendizaje de una lengua. Así, la ortografía, por ejemplo, está asociada a la lectura en cuanto la primera no trata solo de describir normas de uso de la lengua, sino que, además, como también se aborda en este libro, puede abordarse mediante textos literarios en cualquier nivel educativo. Del mismo modo, didácticas tan innovadoras, como la didáctica del objeto y los diarios de aula, contribuyen a la mejor comprensión de textos literarios y no literarios.

Muchas son las voces que reclaman el trabajo con textos literarios teniendo en cuenta los entornos digitales: *Youtube* y *librotubers* son dos claros ejemplos de estos marcos en los que hoy en día se consume literatura. Además, los clubes de lectura y las rutas literarias, que también pueden ser digitales, favorecen la socialización de textos literarios, con los que las nuevas prácticas de lectura y comunicación están aseguradas tejiendo redes de lectores a nivel mundial y en sociedades globalizadas.

La Literatura, además, sigue cultivando temáticas herederas de décadas anteriores: la naturaleza y la novela de aventuras son dos ejemplos claros. A estas temáticas, se añaden otras: la inmigración y las desigualdades sociales provocadas por esta que ya entraron con fuerza en los primeros años del siglo XXI y que coinciden con el boom editorial en algunos países, como es el caso de Ecuador, en la América Latina.

Así, pues, Lectura, Literatura y Comunicación forman un triángulo que promueve nuevas prácticas de alfabetización que van más allá del texto impreso. La difusión y conocimiento de estas prácticas es lo que, asimismo, pretende esta obra, así como establecer un espacio de reflexión documentada en la que se expone la necesidad de formar en las prácticas comunicativas en los diversos soportes que nos ofrece nuestra modernidad multiforme.

NATURALEZA Y FANTÁSTICO EN LAS NOVELAS LIJ DE JOAN BARCELÓ I CULLERÉS

Andratx Badia-Escolà

Universitat de Lleida

Resumen. Joan Barceló i Cullerés es uno de los renovadores de la literatura infantil y juvenil catalana en 1970-80. El objetivo de este estudio es determinar la posible pertenencia de sus novelas LIJ al ámbito discursivo de la ecocrítica mediante el análisis de la naturaleza en seis de ellas y cómo esta interactúa con lo fantástico y el uso del folklore, dos de los elementos constitutivos de la poética del escritor. Las conclusiones evidenciarán que la naturaleza es un componente estructural en las obras estudiadas y que se integra con coherencia en el discurso literario e ideológico del autor, por lo que su lectura desde el campo de la ecoliteratura es más que acertada. Se trata de un estudio innovador, que permite reintroducir y aproximar estas novelas al público juvenil del siglo XXI a través de los conflictos ecológicos que tematizan, hoy más acuciantes que ayer.

Palabras clave: Análisis literario, Literatura europea, Literatura folklórica, Enseñanza de la literatura, Educación para el desarrollo sostenible

Abstract. Joan Barceló-Cullerés is one of the modernizers of Catalan children's and adolescent literature in the 1970-80s. The purpose of this paper is to ascertain if his genre specific novels fit the conventions of the ecocriticism field by analysing nature in six of them and the way in which they interact with the fantastic and the use of folklore, two of the elements that characterize the writer's poetics. The conclusions will aim to demonstrate how nature is an undeniable structural component in these works, denoting integration of the theme, with coherence in both the literary and ideological discourse of the author. Thereafter, reading Barceló-Cullerés' children's and adolescent books from an ecoliterary perspective, seems sufficiently justified. This will present both an innovative approach and a contribution towards opening a new research path, within the before mentioned works, in order to reintroduce them and bring them closer to the young readers of the 21st century through the use of current environmental issues that can be contextualised, which are now more ever-present than ever.

Keywords: Literary analysis, Literature education, European Literature, Folk Literature, Education for sustainable development

Joan Barceló i Cullerés (Menàrguens, 1955 – Barcelona, 1980) fue un prolífico autor, a pesar de su prematura muerte a los veinticuatro años. En muchas de sus obras LIJ, hoy descatalogadas, la defensa de la naturaleza se erige como tema central, pues en ellas plantea varios de los conflictos ecológicos a los que nos seguimos enfrentando como especie: la destrucción del entorno natural, la insostenibilidad de los modelos de producción y consumo de carne, los perjuicios del sistema capitalista y la sociedad de consumo, etc.¹

El objetivo principal de esta investigación es ofrecer una lectura actual y actualizada, desde la óptica de la ecoliteratura, de seis de sus novelas LIJ: *Viatge enllunat* (1979), *Ulls de gat mesquer* (1979), *El somni ha obert una porta* (1981), *Que comenci la festa* (1980), *Estimada gallina* (1981) y *Un drapaire a Nova York* (1986). Es decir, explorar estos nuevos discursos literarios para analizar cómo encajan en ellos las obras mencionadas y si, a partir de aquí, esta puede ser una vía que permita recuperar a un autor que ya triunfó entre el público más joven de finales de los 70 y de los 80 del siglo XX, fundamental además en la renovación de la narrativa LIJ catalana.

Se trata, pues, de realizar un estudio ecocrítico del corpus mencionado para determinar qué función tiene la naturaleza en él y cómo se articula su defensa mediante su interacción con algunos de los elementos constitutivos de la narrativa de Barceló. En primer lugar, se expondrán las características esenciales de su obra; a continuación, se efectuará el análisis de las novelas mencionadas y, finalmente, se desarrollarán las conclusiones pertinentes.

¹ Las reediciones de sus novelas LIJ eran constantes y casi todas fueron traducidas sistemáticamente al castellano. Hay que señalar que Barceló se consideraba por encima de todo poeta y que entre 1975 y 1980 escribió casi todas sus obras: 3 novelas y 4 libros de cuentos para adultos; 7 novelas, 22 cuentos y 3 obras de teatro LIJ; y cinco poemarios, sin contar otros muchos proyectos. Además, ganó algunos de los principales premios literarios en catalán: solo en 1979, entre otros, el Folch i Torres de literatura infantil por *Que comenci la festa!* y dos de poesía, el Recull por *El vent del vent* (1998) así como el Vicent Andrés Estellés de Valencia por *Diables d'escuma* (1980).

1. La poética de Barceló y los marcos teóricos

El proyecto literario de Joan Barceló i Cullerés, en el que las fronteras entre géneros están muy disipadas y en el que, por consiguiente, la intertextualidad interna es constante a distintos niveles, debe entenderse como una obra total. Tras el estudio de toda su narrativa, he establecido cinco elementos constitutivos que, a mi modo de ver, podrían transferirse al resto de su producción: 1) lo fantástico, 2) el uso del folklore, 3) la autorreferencialidad, 4) la experimentación, y 5) el discurso ideológico del autor (Badia-Escolà, 2009). Estos juegan un papel determinante en la creación del mito de Vacalforges, población que remite a Menàrguens, y centro neurálgico desde el que se expande el resto de su geografía mítica, concretada en otros dos espacios significativos: por un lado, Cordenit, heterónimo de Barcelona, la gran ciudad como espacio de juventud y libertad, y, por el otro, Nueva York y Nueva Jersey, lugares que visita en 1977 y que incorporará para reflejar la sociedad consumista mediante el filtro crítico de lo absurdo.²

Por lo que se refiere a lo fantástico, la casi totalidad de sus cuentos y novelas pueden ubicarse en alguna de las tres dimensiones que establecí y desarrollé con más profundidad en Badia-Escolà (2018) a partir del concepto de neofantástico de Jaime Alazraki (2001), pero aceptando las reservas que tiene sobre este David Roas (2011), y sin olvidar que para Barceló la fantasía es un código de transgresión. Estas son el umbral mágico/maravilloso, el umbral insólito y el umbral absurdo/*nonsense*. La narrativa barceloniana es, en pocas palabras, un alegato a favor de la fantasía como elemento integrante, aunque excluida o marginada, de nuestra realidad. A través de ella reivindica la libertad y la lucha contra la opresión que, por definición, siempre es destructora.

En cuanto al uso del folklore, Barceló lo utiliza de dos formas distintas: para recreaciones literarias y como recurso a varios niveles (narratológico, argumental y simbólico). En el momento de identificar y analizar el uso literario del folklore, seguí (Badia-Escolà, 2009) el método Dorson de las tres evidencias (biográfica, interna y corroborativa) a partir de Carme Oriol (2002) para demostrar objetivamente que existe una relación entre la obra literaria de Barceló y el folklore del que se nutre, eso sí, moldeándolo con su estilo e intereses. Él mismo afirma en una entrevista que «l'únic que em mou a viure és el món andersenià dels follets de bosc, de les bruixes sense sexe, sense bé i mal» (Figueres, 1979). Así pues, como se verá, en las novelas LIJ se puede detectar

² La obra cúspide del mito de Vacalforges es el libro de relatos *Miracles i espectres* (1981).

cierta intertextualidad con algunos tipos folklóricos (Propp, 2007) no solo estéticos, en los recursos expresivos utilizados para contar las aventuras de los protagonistas, sino también morfológicos, en la construcción de la estructura de la trama y en las funciones de algunos personajes.

Fantástico y folklore se funden con el paisaje donde el autor encuentra su inspiración, por lo que parece inevitable que la naturaleza no desempeñe un papel nada secundario en la obra del poeta de Menàrguens, más aún en su producción LIJ. No es baladí, pues, plantearse la inserción de esta en el discurso ecocrítico en un momento en el que hay que crear una nueva cultura de relación con el entorno natural.

El artículo de Campos-F.-Fígares y García-Rivera (2017), en el que se repasan las principales aportaciones teóricas en el ámbito de la ecoliteratura, adquiere aquí un especial valor, ya que permite ubicar la obra de Barceló en la intersección entre ética y estética, según lo expuesto por Dobrin y Kidd en *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism* (2004); es decir, utilizar «los textos destinados a la infancia y a la juventud como experiencias para despertar la sensibilidad y la conciencia medioambiental, aunando de este modo las propuestas estética y ética» (Campos-F.-Fígares & García-Rivera, 2017: 97-98). Tal y como asegura Gunnar Karlsen (2018: 43), «cultural formation is by and large an ethical process» por lo que «shaping children as ecocitizens implies the formation of agents with a moral compass that guides them towards a responsible attitude towards nature».

Bajo la *paradoja de la ficción* establecida por Kendall Walton en 1978 y asumiendo que es imprescindible una base de conocimiento científico para entender el mundo natural, Karlsen ve necesaria la literatura, y el arte en general, en la formación de esta nueva cultura para con la naturaleza: «Fiction triggers our imagination, thereby developing our abilities to think and act in morally desirable ways» (Karlsen, 2018: 51-52). Por lo tanto, acaba concluyendo que la experiencia estética de la naturaleza resulta esencial en el proceso de creación de ecociudadanos (Karlsen, 2018: 53).

2. Análisis de la obra

2.1. *Viatge enllunat (sin traducción)*³

Esta es la novela más próxima a lo maravilloso puro. Se sitúa, igual que *Ulls de gat mesquer* y *El somni ha obert una porta*, en el umbral mágico/maravilloso (Badia-Escolà, 2018), dada la presencia en ella de dos mundos paralelos: la Terra de Tothom, equivalente al nuestro, y otro formado por un conjunto de islas de un océano desconocido que los protagonistas descubren cuando la avioneta-sobrasada en la que viajaban cae al mar.

Su argumento gira en torno al viaje iniciático que realiza Nicèforas para poder dibujar la otra cara de la luna (una carencia que motiva una búsqueda (Propp, 2007)). De hecho, el viaje, recurrente en las obras de Barceló, constituye «uno de los principios fundamentales estructurales del cuento» (Propp, 2007: 142). La novela puede dividirse en dos partes, diferenciadas por su intriga: mientras que la primera es un alegato a favor de la libertad artística, la segunda alberga la problemática ecológica que nos interesa.

Se sitúa esta última en la isla d'Enlloc y el conflicto aparece cuando el señor Traveta (el nombre ya lo dice todo), con la ayuda inicial del carpintero Centpeus y más tarde en alianza con la señora Dàlia, decide explotar económicamente sus recursos naturales. A medida que crece su ambición, el entorno natural autóctono es depredado: «El negoci “Traveta, S. A.” s'engreixava cosa de no dir: omplien bocois d'oli de coco, bastien nous magatzems i, el que és pitjor, ni ens escoltaven quan els parlàvem que l'Illa d'Enlloc amenaçava de tornar-se tota ella un gran magatzem» (Barceló, 1979a: 97). Ello provoca la división en varios grupos de los viajeros, la privatización acelerada de un terreno que hasta entonces no poseía nadie y la implantación de una jornada laboral que se convierte en una explotación en toda regla.

La percepción del tiempo que tienen los fabricantes difiere significativamente de la del grupo que se mantiene al margen de esta fiebre del oro (Nicèforas, Narvana, el viejo⁴ y el cachorro Tap). Para los primeros, resulta vital aprovechar al máximo los días y los minutos para producir sin descanso, para los segundos, ya simplemente no existen ni los días y ni los minutos: «Per a ells no hi havia dies, sinó minuts que calia aprofitar amb bogeria. Per a nosaltres no hi havia dies, però tampoc no hi havia minuts» (Barceló,

³ Entre paréntesis, si existe, se da el título de las traducciones al castellano. Las citas son del original catalán.

⁴ El viejo actúa como donante y auxiliar mágico, siguiendo a Propp (2007).

1979a: 97). Por consiguiente, vemos a escala reducida y concreta cómo el sistema capitalista resulta una amenaza no solo para la naturaleza, sino también para el ser humano, cuya máxima aspiración debería ser vivir feliz. Así nos lo confirma el carpintero Centpeus, padre de Narvana, cuando decide unirse al grupo de Nicèforas «com si es despertés d'un malson», luego lo opuesto al sueño, ya que «el senyor Traveta només vol acumular i acaparar» (Barceló i Cullerés, 1979a: 98).

Sea como sea, los dos mundos, más allá del accidente de los protagonistas al inicio de la aventura, no entrarán nunca en contacto porque se excluyen mutuamente. Tanto es así, que cuando el señor Traveta, con sus ayudantes, intenta llevarse un cargamento de aceite de coco de la isla para venderlo en la Terra de Tothom, su embarcación naufraga y todos son devueltos al lugar de donde partían: «sempre que algú intenta d'endur-se els cocos de mar les ones el fan naufrag!» (Barceló, 1979a: 108). Finalmente, y una vez reconciliado todo el grupo, el viejo obsequia a Nicèforas, cuando intuye que quiere volver a su casa, con el secreto de la isla d'Enlloc, que no es otro que el de soñar.

2.2. *Ulls de gat mesquer (Ojos de jineta)*

Por el contrario, tanto en *Ulls de gat mesquer* como en *El somni ha obert una porta*, lo fantástico sí tiene una función modificadora de la realidad a través de la astrología, de objetos mágicos, de brebajes, de hierbas o de conjuros, por lo que se sitúan más en la órbita de lo fantástico-maravilloso (Badia-Escolà, 2018: 83-85). Ambas pertenecen al ciclo de Banga, un proyecto literario del autor, aunque solo tienen en común la presencia de este personaje y el tiempo histórico en el que se desarrollan, que no es otro que el de la Inquisición hispánica.⁵

Esta primera entrega, inscrita dentro del mito de Vacalforges, plantea también el viaje iniciático de un chico, Eloïm, que tiene por objetivo encontrar y rescatar a su padre, capturado por la Inquisición por ser judío. Otra vez aquí aparece la carencia proppiana que activa la búsqueda de un ser querido a través de un viaje que pasará por Lleida y Valencia. Estas referencias históricas, factuales y locativas anulan la no-realidad propia del cuento maravilloso, gracias a la cual se puede erigir como un valor absoluto (Bessière,

⁵ El espacio disponible imposibilita realizar una comparación pormenorizada de ambas novelas con el cuento folklórico. Por ello, solo señalaremos algún paralelismo, aunque estos son constantes y fácilmente identificables. Muy probablemente, son las dos obras de Barceló en las que mejor se puede llevar a cabo tal tarea.

2001: 93). El mundo físico, en consecuencia, adquiere la apariencia del nuestro, a diferencia de lo que pasaba en *Viatge enllunat*, hasta que, en el cuarto capítulo, entra en juego la magia en todo su esplendor mediante el poder de la piel de jineta, uno de los siete gatos de la bruja Andraixa.

No obstante, ya antes se nos había ido labrado el terreno. Desde que en el segundo capítulo Eloïm entra en el bosque, ya se evidencia el rol fundamental de la naturaleza en la obra «Tothom tem els alzinars i les rouredes [...] Tots els éssers fantasmagòrics viuen als petits boscos i no en surten mai [...] Sobretot s'estimen les alzines, que poden viure, com ells, milers d'anys i, per tant, ho saben tot» (Barceló, 1979b: 15). Es en este momento cuando aparece Banga, un habitante del bosque y experto en los poderes de las hierbas que se asemeja a los donantes agradecidos canónicos del cuento folklórico (Propp, 2007).⁶ Banga se descubre ante Eloïm cuando el chico, al intentar romper la rama de un árbol para su hoguera, oye un quejido de este, y se detiene en su empeño. Banga le plantea un acertijo que el protagonista responde con acierto, demostrando su amor por la naturaleza y consiguiendo la ayuda del ser, quien se convertirá en su compañero de viaje y le explicará a Eloïm que ha sido puesto a prueba por él y los demás seres mágicos para comprobar si su acción agresiva contra el árbol era debida a la malicia o bien a la ignorancia: «Has respost [...] el que pertoca a tothom que entén el nostre món de somni, creu en nosaltres i ens estima [...] és el teu cor qui ha parlat i tot el bosc ha completat el vers» (Barceló, 1979b: 16). De todos modos, en este primer momento, Eloïm solo es capaz de ver a Banga porque todavía tiene que aprender a soñar bien, y ese será el aprendizaje de su viaje: al final de la novela conseguirá ver a todos los seres del bosque. Junto a la magia de Banga, el héroe de la novela se verá beneficiado también por la astrología, fundamental en este relato para dilucidar los peligros que se encontrará, y cuyo dominio va a cargo de Audal, un auxiliar amigo de la familia que siempre trata de pasar desapercibido. Vemos, por lo tanto, una naturaleza vigorizada y dispuesta a beneficiar a quien la respeta y la quiere con sinceridad. El bosque temido es el refugio de los seres fantásticos y de la magia, todo ello necesario para enfrentarse y derribar el poder opresor.

⁶ Hay que tener en cuenta, de todos modos, los matices que apunta Caterina Valriu: «Banga és un personatge complex i difícil de classificar, a vegades actua com a donant, altres com a heroi o coprotagonista» y, como donante, ofrece «una nova manera de viure i entendre la naturalesa, i la força i la convicció de la necessitat de la revolta per assolir la llibertat» (1998: 278).

2.3. *El somni ha obert una porta (El sueño abre una puerta)*

En la segunda entrega del ciclo de Banga, que explica el origen del personaje, la naturaleza juega un papel incluso algo más notorio. Así, el que antes era un donante es aquí un joven protagonista obligado a abandonar el molino de su padre, víctima mortal de la peste y motivo de la carencia, para buscarse la vida en otro sitio. Por el camino, conocerá, en el primer capítulo, a la bruja Amada y al viejo o brujo barba de chivo (los donantes) y, en el segundo, a la niña Colobra, a quienes, a medida que avancen los hechos, se les unirán, como auxiliares, el ermitaño y el barón Narcís.

En este relato, la Inquisición persigue a los brujos y brujas del pueblo de Altuda, donde se ubica la acción y, a diferencia de *Ulls de gat mesquer*, se trata de un lugar inventado, pero dentro de la Península Ibérica. El encuadre geográfico e histórico está basado en datos reales, lo que hace que la obra se aleje del cuento maravilloso. Finalmente, aquí no hay seres mágicos, sino que todos los personajes son humanos, aunque los altudenses conocen las propiedades de las hierbas del bosque y viven en armonía con los elementos naturales, que usan para defenderse de la represión de los inquisidores y sus soldados.

Nuevamente, nos encontramos ante una crítica al poder, a su voluntad por someter al otro, reflejada, por un lado, en la destrucción del bosque, refugio de los brujos, y por el otro, en la huida llena de impotencia de los represores, que no han podido contener la magia:

Van encendre el bosc després de fer piles de llenya seca a l'entorn dels arbres ressecs... A poc a poc l'aire s'omplia d'una fortor embriagadora de reïna encesa, d'udol d'arbre ferit, de terra que pateix. [...]

Abans de donar ordre de retirada el sergent va mirar sorneguer el paisatge que deixaven: negre de garsa, olor de sang torrada, amb el verd encara no ennegrit de moltes alzines que ressaltaven damunt dels carbons i les brases. (Barceló, 1981a: 92-94)

A pesar de todo, la naturaleza es sabia y su ley, implacable. Así, Amada explica a los inquisidores que «l'herba del dimoni, com totes les herbes i forces de la natura, ajuda només a qui vol escoltar la veu profunda de les coses... No us ha fet res a vosaltres perquè sou un mur impenetrable d'odi i de ressentiment» (Barceló, 1981a: 112-113). Por lo tanto, el odio y el resentimiento son contrarios a lo que representa el bosque e impiden comprender tanto su significado auténtico como su fuerza real. No se puede odiar y soñar

a la vez porque lo primero es fruto del prejuicio y de la ignorancia mientras que lo segundo es consecuencia del conocimiento y de la sabiduría ancestral.

2.4. *Què comenci la festa! (¡Qué comience la fiesta!)*

Las siguientes tres obras se ubican en un espacio urbano, lo que condicionará la presencia de lo natural y de lo fantástico. *Que comenci la festa* está situada en un suburbio obrero de Cordenit, y es la novela más mimética del autor, pues describe la vida del barrio de Fornal con un realismo crudo y a la vez conmovedor. Aunque sabemos que se trata de Bellvitge porque Barceló estuvo allí de maestro, en verdad podría ser cualquiera de los barrios obreros y periféricos de las grandes ciudades industrializadas, como la Barcelona de los 60 y 70. Unas décadas marcadas por la llegada de inmigrantes del sur peninsular, principalmente andaluces, que conllevó un cambio radical en el paisaje secular del entorno de la capital catalana. Así se explica en la novela:

No fou fins fa ben poc, l'esclat dels blocs. La major part de la gent no era del barri i hi havia estat transplantada, però els indígenes originals prou que ho recordaven: allò era abans una mena de selva, salvatge, inhabitable, sí, d'acord, però plena de naturalesa, de vida. (Barceló, 1980: 65)

Por lo tanto, del verde de la naturaleza, de la esperanza y de la vida pasamos al gris de la ciudad, de la modorra, de la marginalidad social, y a la artificialidad: «El Fornal s'havia tornat una facècia de naturalesa amb els arbres tropicals que hi va plantar l'ajuntament, arbres de països exòtics que enyoraven els ocells que els pertocaven» (Barceló, 1980: 65).

Aun teniéndolo todo en contra, Emili, Rinxolet y Lena, conseguirán devolver la vida al barrio, gracias a una redacción escolar solicitada por su maestra Teresa y a base de imaginar, de cuestionar la autoridad y de rebelarse contra ella. Su creatividad permitirá que la gente reconecte con las plantas y los animales, a veces solo pintados, lo que devolverá a todo el mundo la felicidad que creían perdida. Alegato incuestionable del poder transformador y sanador de la naturaleza.

Como se puede constatar, la magia del bosque ha sido sustituida aquí por la imaginación y las capacidades artísticas de un grupo de niños, otra forma de soñar y de hacer soñar. Todo ello alentado por una escuela libre y liberadora que empodera a sus alumnos.

2.5. *Estimada gallina (Mi querida gallina)*

Las dos novelas que siguen, en cuanto al uso del fantástico, se sitúan en el umbral del absurdo/*nonsense* (Badia-Escolà, 2018: 87-90) y comparten, como trama, el viaje iniciático de Lluís Franel·la de Vacalforges a la gran ciudad.

En esta, el muchacho recibe de su padre (se podría asimilar al mandatario del cuento folklórico) la misión de llevar la gallina Rascacarrasca a un pariente que vive en Cordenit, pero solo llegar pierde su dirección. Además, la gallina es un animal realmente inteligente y pone en jaque, desde el inicio y mediante una serie de destrozos y argucias, a la autoridad del lugar. El muchacho y Rascacarrasca conseguirán huir siempre de la policía y, con la ayuda de amigos que irán haciendo durante el viaje, destaparán el sistema corrupto del gobernador, quien acabará encarcelado, y devolverán la justicia a la ciudad. Así es subvertido por un animal de corral de un pueblo lejano el orden impuesto en Cordenit: «És per allí que fugen [los protagonistas], ara que les Dames [...] demanen a crits la policia i l'ordre [...] sobretot en veure la cara dels altres nens, riallers i contents d'haver-se divertit per primer cop a la vida» (Barceló i Cullerés, 1981b: 83).

Terminar con la corrupción activa una segunda intriga relacionada con la industria cárnica Kikirikik S. A., propiedad y monopolio del gobernador. La descripción de la escena que tiene lugar en la fábrica evidencia y critica la crueldad que radica en la matanza indiscriminada de animales para consumo humano. Además de la adquisición fraudulenta del terreno, todo el negocio se caracteriza por su falta de ética, y por ello la gente, estafada, llega a comer un derivado del petróleo en vez de pollo. Rascacarrasca, en resumen, también pondrá fin a este negocio y liberará a todos los gallos, aunque tenga que huir de ellos rápidamente ya que salen corriendo detrás de ella.

La novela es todo un discurso a favor de los animales, cuya inteligencia y carácter destacan en todas las obras en las que aparecen, ya sea como personajes principales o como secundarios.

2.6. *Un drapaire a Nova York*

En este relato, Lluís Franel·la viaja hasta EE.UU., con la excusa de ver mundo y ayudar a un amigo. Allí descubre una sociedad totalmente contagiada por una fiebre comercial sin igual, en la que todo vale con tal de hacer negocio. El país americano se erige aquí como el contra-espejo de la sociedad catalana de los 70, en la que el

consumismo, hoy totalmente desbocado, tan solo era incipiente. La distancia y el choque cultural permiten al autor tensar las escenas hasta la caricatura extrema para explotar al máximo la ironía de lo absurdo.

El protagonista se encuentra con una sociedad en la que los anuncios de televisión son el motor que lo mueve todo. Debido a un exceso de Coca-Cola y de hamburguesas, el protagonista sueña con un caracol dentro de una manzana, lo que se acaba convirtiendo literalmente (Manhattan es la Gran Manzana) en una fiebre comercial inspirada por Miss Sally Donkey y Bob Quinespuces. Ellos hacen realidad lo soñado por Lluís: convertir a los caracoles en *pets*, es decir, en animales domésticos. El negocio prospera y, como consecuencia, las hasta entonces mascotas caen en el olvido. Estas deciden entonces irse de la ciudad y guarecerse en un bosque de Nueva Jersey, nuevamente refugio de los expulsados y de los que se sienten parte de la naturaleza y que, además, era «anys enrere aixopluc dels indis pells-roges» (Barceló, 1986: 64). Semejante éxodo sume en una depresión colectiva a toda la ciudad porque «la gent notava com un gran buit», cuyo efecto se traduce en algo inaudito y desastroso para el sistema económico, puesto que «més de la meitat de la població no mirava la televisió» (Barceló, 1986: 65).

En estas circunstancias adversas, no obstante y para su sorpresa, los animales se sienten libres de la función más o menos objeto a la que les tenía sometido el ser humano, de modo que descubren que pueden recuperar su auténtica vida animal. Cabe añadir también que los caracoles pronto serán reemplazados por los electrodomésticos, los nuevos *pets*, dentro de este modelo de vida del usar y tirar.⁷

Se evidencian, pues, dos contrastes que configuran dos paradigmas antagónicos: el cautiverio vs. la libertad y la vida en la ciudad vs. la vida en el campo. El empoderamiento de los animales ocurre cuando se asilvestran, y no en el sentido peyorativo que recoge el DRAE. Lobby, el perro que guía y ayuda a Lluís en su periplo, así lo afirma: «La teva genial pensada ha servit, si més no, per fer-nos adonar del que realment érem: animals d'herba i d'arbres i no ninetes per decorar els pisos» (Barceló, 1986: 74-75).

⁷ Tanto es así que el alcalde de Nueva York, en un pasaje en el que es entrevistado por televisión, llega a reconocer la problemática ambiental que supone este modelo de consumo movido por la novedad: «Els cementiris de ferro inservible engreixen el camp. Televisors tot just estrenats i llençats perquè no sintonitzaven un canal; rentaplats esbocinats perquè van trencar una peça de vaixel·la: ¿on anirem a parar, ciutadans?» (Barceló, 1986: 97).

Y frente a la domesticación de la ciudad se contraponen la vida en Vacalforges, donde perros y gatos «corren pels carrerons i descampats amb poca llei i ordre. I mengen els rosegons de la taula o bé el que troben pel camp, no les llaunes dietètiques que la Gran Poma segrega» (Barceló, 1986: 75). De hecho, Lobby decide mudarse con Lluís a Vacalforges, a su regreso al pueblo, donde vivirán felizmente contándose sueños sin ambición comercial alguna.

4. Conclusiones

El análisis del corpus confirma que el discurso ideológico y literario de Joan Barceló i Cullerés puede integrarse en las nuevas perspectivas que abre la ecoliteratura. En primer lugar, la defensa de la naturaleza en toda su globalidad tiene un papel central en su obra hasta el punto de que, como se ha constatado, el bosque es el refugio del héroe, de los personajes mágicos y de aquellos que son expulsados de la sociedad. Es en el bosque o en una vida harmónica con la naturaleza que uno se reencuentra consigo mismo, se empodera y aprende a soñar libremente. Mas allá de este, también en el ámbito urbano la naturaleza es capaz de transformar la realidad en pro de la imaginación, así como de la creación artística con el fin de instaurar un nuevo paradigma de vida basado en la felicidad y sin censuras ni autoritarismos de ningún tipo.

En segundo lugar, se ha podido comprobar que la naturaleza es un componente estructural en las obras estudiadas. No se trata ni es tratada en ningún caso como algo accesorio, sino que interactúa y se integra sin problemas con los elementos constitutivos de la poética del autor. Así se demuestra en relación con lo fantástico y con el uso del folklóre.

Todo ello permite afirmar que las novelas analizadas de Barceló no han perdido vigencia, sino todo lo contrario. En el contexto de emergencia climática actual, en medio de una revolución global a favor del planeta liderada por los más jóvenes, estas obras ponen encima de la mesa preocupaciones que hoy tienen más sentido que nunca. Y, además, podrían revelarnos a uno de los autores precedentes en el campo ecoliterario de la LIJ catalana. En definitiva, una obra para considerar, redescubrir y recuperar editorialmente.

Bibliografía

Alazraki, J. (2001). ¿Qué es lo neofantástico? En D. Roas (Ed.). *Teorías de lo fantástico*

- (pp. 83-104). Madrid: Arco/Libros.
- Badia-Escolà, A. (2009). *La narrativa breu de Joan Barceló i Cullerés: anàlisi textual i caracterització*. (Tesina inédita). Dep. de Filologia Catalana. Universitat de Lleida.
- Badia-Escolà, A. (2018). El llindar neofantàstic en l'obra narrativa de Joan Barceló i Cullerés. *Studia Romanica Posnaniensia*, 45(2), 79-92.
- Barceló i Cullerés, J. (1979a). *Viatge enllunat* (1a ed.). Barcelona: PAM.
- Barceló i Cullerés, J. (1979b). *Ulls de gat mesquer* (1a ed.). Barcelona: La Galera.
- Barceló i Cullerés, J. (1980). *Que comenci la festa!* (1a ed.). Barcelona: La Galera.
- Barceló i Cullerés, J. (1981a). *El somni ha obert una porta* (1a ed.). Barcelona: La Galera.
- Barceló i Cullerés, J. (1981b). *Estimada gallina*. Barcelona: La Galera.
- Barceló i Cullerés, J. (1986). *Un drapaire a Nova York* (1a ed.). Barcelona: Empúries.
- Bessièrre, I. (2001). El relato fantàstic: forma mixta de caso y adivinanza. En D. Roas (Ed.). *Teorías de lo fantástico* (pp. 83-104). Madrid: Arco/Libros.
- Campos-Fígares y M.; García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura. *Ocnos*, 16(2), 95-106.
- Figueres, J. M. (1979, febrero 4). Joan Barceló, premi «Recull» de poesia. *Avui*, 22. Barcelona.
- Karlsen, G. (2018). Aesthetic Appreciation in Nature and Literature. En N. Goga, B. O. Hallås, L. Guanio-Uluru y A. Nyernes (Eds.). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (pp. 41-56). Bergen: Palgrave-Macmillan.
- Oriol, C. (2002). *Introducció a l'etnopoètica: teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls: Cossetània.
- Propp, V. I. (2007). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal. [1ª edición original, 1928]
- Roas, D. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Valriu, C. (1998). *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual (1975-1985)*. Mallorca: Editorial Moll.

THE TEACHING AND LEARNING OF THE HEBREW LANGUAGE IN ISRAEL. HISTORICAL BACKGROUND

María Encarnación Carrillo García
Universidad de Murcia

Resumen. Se realiza una revisión histórica de la Educación en Israel en relación con la enseñanza y aprendizaje de la lengua hebrea. Los objetivos que se pretenden es hacer una descripción del tradicional Heder y su reforma en relación con el Zionist movement, y revisar la estructura del sistema de educación en Israel. Se concluye abordando los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua hebrea, y realizando una propuesta metodológica de lectoescritura.

Palabras claves: *Heder*, educación, enseñanza, aprendizaje, lengua hebrea.

Abstract. A historical review of Education in Israel in relation to the teaching and learning of the Hebrew language is carried out. The intended objectives are to describe the traditional *Heder* and its reform in relation to the Zionist movement, and to review the structure of the education system in Israel. It concludes by addressing the Hebrew language teaching and learning processes and making a methodological proposal for literacy.

Key words: *Heder*, education, teaching, learning, Hebrew language

1. Historical background

1. Studying in the traditional Heder

The childhood as a concept and as an experiential world of the Jewish boys and girls in Europe has almost no place in the Orthodox historiography. Their place is preserved only in connection with the "*heder*" and with the fulfillment of the highest value in the traditional Jewish society of that time –the Torah studies.

Motti Zalkin exposes and outlines the childhood experience of that period as it is reflected in the literature and in the students' personal memoirs (Zalkin, 2008). Zalkin cites Levin as retelling that while outside the woods and fields were in blossom, the little children were cooped up the whole day, from morning till night, in the narrow and chilly *heder* and only "rarely witnessed the God's fine world" (Levin as cited in Zalkin, 2008, p.71).

From Shmaryahu Levin we learn that the ability to withstand temptation was above the children's emotional strength. Ariyeh Aharoni described how the fresh air and the wonderful scent of apples and pears in the priest's garden did not give him rest (as cited in Zalkin, 2008). And thus, the children recounted how they slowly lined up and went out into the fields and the woods, until it became a matter of routine (*ibid*). We can view the phenomenon as "the rebellion of youth", the use of nature as a space for relief from the experience of coerced learning. However, the teachers did not view these outings in the open space as time to get some air, but rather as a desire to replace the height of Heaven with the blue of the skies (*ibid*).

These stories and additional memoirs yield a picture of the colorful and turbulent experiential world that occurred outside the *heder* walls and that the children entered unseen and unnoticed by their teachers. Moreover, we can learn about the traditional society's coping with the complexity of the phenomena pertaining to the youth culture that deviated from the accepted norms (*ibid*).

In other places with large Jewish communities, e.g., Yemen, only boys studied in the *heder*, while girls stayed behind to help their mothers raise the siblings and do home chores – due to the objection by the Jewish community (Goldsmith, 1995).

1.2. *Zionism*

Zionism is an ideological and national movement that advocates the existence of a Jewish state, particularly in the Land of Israel. The Zionist movement, as a Jewish national movement, arose in the last third of the 19th century, mainly in the central and Eastern Europe. Zionism as ideology is nonreligious, and there are even evangelical Christians across the globe who view themselves as Zionists.

The movement flourished in Europe in the 19th century in the wake of outbursts of antisemitism and drew on the process of secularization (abandoning religion) that gained power among the Jewish community in those years. The modern world led to religion being no longer able to satisfy the need for self-identity. This conflict led to the creation of a new national self-definition.

One of the goals of the Zionism was *Shivat Tzion* (Return to Zion), *Kibbutz Galuyot* (the Gathering of the Exiles) and the revival of the Hebrew culture and language, in order to create a new Jew. The Zionism strove not only to achieve political territory for the Jewish people, but also for moral and spiritual wholeness. Since the establishment of the State of Israel in 1948, the Zionist movement has continued to support Israel, mainly, and to address threats to its security and its existence (Shimoni, 2001).

1.3. *The Reformed Heder*

The reformed Zionist heder, developed in Russia in the end of the 19th and the beginning of the 20th century, became the cornerstone of the national Hebrew education in the Land of Israel. It is difficult to imagine what the Hebrew modern system of education would look like without the experience of that period.

The Russian Zionists ceased to believe in Binyamin Ze'ev Herzl's (the visionary of the state) actions following rumors of his diplomatic failure at the Third Zionist Congress (1899). The Zionists began searching for other ways of action then, fearing that many Jews might leave the movement.

One of the ways was the establishment of an independent Zionist educational network, aimed at building a new generation, that will impart national Zionist values from birth; in addition to teaching the Torah as was customary in the traditional *heder*, the children would study general subjects, such as history, mathematics, geography, etc. (Goldstein, 1986).

1.4. *The first Jewish educational institutions*

When we speak of Jewish education, we speak of the values and norms of the Jewish society and their way of life. When we discuss education of the new era, the encounter with the modernity emerges, and of its impact on the Jewish society (Assaf, 2002).

The first educational institutions were established on the initiative of individuals and of communities, especially the "*Alliance*" initiative (Assaf, 2002). *Alliance* is an international Jewish educational organization with unique characteristics. The organization promotes academic and professional excellence and strengthens the authentic Jewish identity that draws on the history and the geography of the Jewish communities in Israel and around the world.

Alliance was founded in Paris in 1860 and its defined objective was to protect the Jews wherever they may be and to promote human rights. Over the years, *the Alliance* became a great educational power that changed the Jewish world, counting more than a million students in over ten countries. *Alliance* graduates, who carry with them both Jewish and universal values, live in Israel, Europe, America and Morocco (Rodrigue, 1990).

The first *Alliance* school was established in 1867 in Paris and was designed to train Jewish teachers, but soon afterward was turned into a high school. In the wake of the large Jewish immigration wave, the *Alliance* opened additional schools in Paris.

In 1901 the baroness Clara de Hirsch founded the Jewish school, *Lucien de Hirsch*; the school's purpose was to integrate immigrant children who fled poverty and pogroms. In the 1940s, however, the Vichy government's laws did not spare the school doors, and both teachers and students were sent to the Auschwitz extermination camp.

After the World War II additional schools were opened on the initiative of rabbis and non-Jewish donors (Atlan, 2007).

1.5. *Education in Israel in the first years of the State*

In years 1948 to 1950 many immigrants from the Eastern countries and from Europe were absorbed in Israel. Due to the large immigration wave and deficit of

housing, there was a need to build "*ma'abarot*" (absorption settlements) – temporary camps, until permanent housing was set up for the immigrants. The living conditions were difficult; the immigrants lived in temporary tents and tin structures and suffered greatly from overcrowding and from horrid sanitary conditions.

Along with the desire to find an appropriate living place for the immigrants, the prime-ministers discussed the education issues and the willingness to teach *Israeliness* to the immigrant children. The mission was not simple, because the immigrants distinguished themselves as religious and secular, *Mizrahi* and European, and each ethnic group imbibed the culture, religion and faith of their Diaspora country (Rafel, 1997).

1.6 The structure of the Education System in Israel

The complexity of the Israeli society and its diverse human fabric are reflected in the education system in Israel. The heterogeneity of the education system is manifest in different strata of the system structure and its budget, as well as multiple types of educational institutions adapted to the needs of the different sectors.

It is customary to introduce the structure of the Education System in Israel via a breakdown into four principal sectors – according to age groups:

- a. Pre-primary education: The pre-compulsory stage and the pre-kindergarten stage – for children of three to four years old;
- b. Primary education: First through sixth grades, ages of six to 12;
- c. Post-primary education, divided into junior high - seventh through ninth grades for children of 13 to 15 years old - and senior high - tenth through 12th grades, for children of 16 to 18 years old;
- d. Higher academic education for 18-year-old students and older.

Sectoral Cross-section

In addition, the types of schools are organized in three ways, and are defined as:

- a. State schools – nonreligious institutions within the Jewish and non-Jewish sectors. The non-Jewish sector includes Muslim, Bedouin, Christian, Druze and Circassian students.

- b. State-religious – the Jewish Zionist religious educational institutions; State Education in institutions with religious way of life and curriculum; the teachers and inspectors employed in it are religious as well.
- c. *Haredi* (ultra-Orthodox) – the institutions are united under two large educational networks, independently funded by the heads of the Haredi community.

Alongside the regular education system wherein the educational institutions have a legal status and are supervised as stated above, there is a special education system operating under the Special Education Law of 1988. The special education system comprises students with impairments and disabilities of ages three to 57, who were referred to the special education institutions or special education classrooms operating in the regular education systems or in separate institutions. These students are entitled to paramedical treatments, assistance with learning, transportation services and assistance aides (Weisblai & Wininger, 2015).

2. The teaching and learning of the hebrew language in Israel

2. 1. The history of Hebrew language

Already at the age of three the Jewish child began schooling in Europe. The first educational institution was "Heder" (Hebrew for room), wherein a rabbi taught. At that time the employed teaching method was rote memorization of chapters from the Torah (Pentateuch) and the prayers.

At the end of the 19th century, with the first immigration wave, new immigrants from Europe, Africa and Asia arrived in the Land of Israel. Each immigrant spoke their mother tongue, whereas Hebrew was used for prayer and reading from the Torah only.

At that time Eliezer Ben-Yehuda immigrated to Israel and settled in Jerusalem. Ben-Yehuda devoted his work to turning the Hebrew into a language of everyday conversation. He edited newspapers and journals in Hebrew.

In 1913 a dispute broke out, known as the "war of languages", in which Ben Yehuda participated. The dispute resulted in the victory and the recognition of the Hebrew language as one of the three official languages of the Land of Israel.

Eliezer Ben-Yehuda insisted that his family speak only Hebrew. He believed that the language of education and instruction should also be Hebrew. Ben-Yehuda himself taught at "the Alliance" school in Jerusalem. He wrote for a children's magazine and compiled a "dictionary" that contained various linguistic innovations (Lang, 2008).

In the 1970s a synthetic phonics method was developed in Israel, implemented via a television show called "*Bli Sodot*" (Without Secrets). Over the years the program began incorporating an analytic approach; texts and contents of higher level of literacy were integrated. The program focused on text comprehension and on enhancement of strategies (Haber, 1992).

An additional method, "*LITAF*" (the acronym for the Individual Therapeutic Active Learning in Hebrew), is based on the synthetic and the global approach. The teacher writes the whole word on the board and breaks it down into phonemes, whereas the student learns whole words, breaks them down and constructs new words.

The much-discussed system today is "*Maftach HaKesem*" (Magic Key), wherewith students acquire reading in three stages in an easy, simple and nontedious way. *The Maftach HaKesem* method was developed in accordance with the language curriculum of the Ministry of Education in July, 2011. The method cultivates linguistic skills and oral and written expression alongside the development of the deciphering skills of reading and writing. In this program students learn the forms, sounds and names of the letters. It is based on the phonetic method; however, it incorporates a balanced approach. The program is light and not burdensome for students. The teaching is conducted in a gradual spiral manner.

Another program developed for education is called "*HaKoach Likro*" (Power to Read). The method is based on the neo-global approach (analytic-synthetic). The emphasis is on the word structure and meaning, with maximum attention given to sound combinations.

The shortcomings of the methods:

LITAF: Difficulty in simultaneous collective supervision while in the process of teaching and of independent work. The method is not suitable for:

- children in need of solely individual learning, as the class and group instruction does not suit them;

- children with visual memory problems who cannot memorize the global words and to attribute the syllables to these words;
- children with visual perception difficulties who are not aware of the difference between the letters and the words;
- children with auditory perception difficulties who have trouble with discriminating between similar sounds. In such cases in the final stages of the method a problem will arise. The method is suited for children with visual and auditory readiness (Schiff, 1983).

Mafteach HaKesem: Despite the intensive implementation in kindergartens, we should assume that also in the coming years there will be populations of children who, in developmental terms, will not acquire all the skills necessary for the acquisition of reading and writing: immigrant children, children having difficulties and children with learning disabilities. In the initial stage of reading and writing acquisition these children will be required to master the basic skills of the rudiments of reading literacy. Therefore, they will need lengthier periods of time in the process of acquisition itself for vocabulary enrichment, for the nurturing of the listening and speaking ability, for fostering alphabetic skills and for adaptation of the materials and the means to their level. The teachers will need to obtain tools to mediate learning through a database of printed, digitized or televised activities (Ben-Ari & Levine, 2013).

HaKoach Likro: The method allows students with learning disabilities to use alternative tools that serve them as an alternative strategy for disabilities (e.g., attention deficit, immediate memory problems, visual memory problems). The method helps to overcome the difficulty in internalizing the vowel sounds, caused by their multiplicity, by using conventional symbols.

The distinctiveness of the method lies in the fact that it provides an answer to the students who struggle with learning to read and write according to conventional methods (students with learning disabilities and dyslexia).

The method is not suitable for strong students – due to the repetitiveness and multiple practicing tasks, it generates frustration and loss of interest in the strong student.

Eclectic multisensory approach: This method is based on the abundant experience in reading instruction for first and second grade students. Israeli school classes comprise 30 students. From my experience, no one method is suited for the general student population in the classroom, because of its heterogeneity and because each child has their own distinct, more developed and sharper sense.

Some students have a more developed photographic memory. Hence, with these children I will use global method of whole words; from there I will transition to teaching the letters.

There are students with a strong auditory channel whom I will teach by means of songs and word games.

3. Conclusion

The review of the Israeli educational system in relation to the processes of teaching and learning the Hebrew language, lead us to conclude by making a proposal for improvement in relation to literacy methods. A didactic proposal that involves working with different educational strategies, in order to adapt to the particular characteristics of the student body and their learning rhythms, and with the main objective of improving their learning. To do this, it is proposed to review the books, and the resources used, so that each student can have one adapted to their needs, and that they also favor learning due to their multisensory nature; in order to develop method without identical textbooks and workbooks for the entire group of students in the class.

Learning must be differential. In the initial stages the teacher will identify the students' abilities and divide them into work groups, thereupon each group will be taught in accordance to its ability and learning pace. Each learning session will be accompanied with a song, game, color, taste and scent that will inject the lesson with sensory experience that the children will not forget.

References

- Assaf, S. (2002). *Mekorot letoldot hachinuch be'Isra'el*. [The sources for the history of education in Israel] (Hebrew). Jerusalem: Jewish Theological Seminary of Rabbis in America.
- Atlan, G. (2007). *40 shanah leveit hasefer Merkaz Torah*. [40 years to the Merkaz Torah School] (Hebrew). *REEH: Prague Congress*, 13, 203-221.
- Ben-Ari, R., & Levine, N. (2013). *Maftach hakesem* (Rev. ed.) [Magic key]. Teacher's Guide. Tel-Aviv: MATACH (CET) Publishing.
- Goldsmith, D. (1995). *Hakamat batei hasefer hayehudim le-vanim beAden 1912*. [Establishment of Jewish schools for boys in Aden 1912] (Hebrew). *Peamim: Interdisciplinary Quarterly for the Study of Jewish Communities in the East*, 64: *Yemenite Jews* (pp. 108-119). Jerusalem: Yad Ben-Zvi Publications.
- Goldstein, Y. (1986). *Haheder hametikan beRusiya kevasis lama'arechet hachinuch hatzionit*. [The reformed *heder* in Russia as the basis for the Zionist Education System] (Hebrew). *Iyunim b'Chinuch*, 45. The University of Haifa.
- Haber, D. (1992). *Lo ho'ev likro – tipul rav-meymadi belikuyei lemidah*. [Learning disabilities: A multidimensional approach to assessment and treatment]. Tel-Aviv University: Ramot Publishing House.
- Kozminski, E., & Tov-Li, E. (1995). *Rechishat kri'ah be'emtza'ut shitat kri'ah lelo kri'ah: Ha'arachat shivot lerechishat kri'ah*. [Evaluating reading acquisition methods: The case of "Reading without a basal reader" method]. *Megamot*, 121(1/2).
- Lang, Y. (2008). *Daber Ivrit! Chayei Eliezer Ben-Yehuda*. [Speak Hebrew! The life of Eliezer Ben-Yehuda]. Jerusalem: Yad Yitzhak Ben Zvi.
- Rafel, D. (1997). Review of Z. Tzameret's book "*Al geshet tzar: Ma'arechet hachinuch beshnot hamedina harishonot*". [On a narrow bridge: The education system in the first years of the state] (Hebrew). *Iyunim b'Chinuch*, 3, 225-229.
- Rodrigue, A. (1990). *French Jews, Turkish Jews: The Alliance Israélite Universelle and the politics of Jewish schooling in Turkey, 1860—1925*. Bloomington: Indiana University Press.

- Schiff, R. (1983, January 2). *Pras leva'alat tochnit "LITAF" lelimud kri'ah*. [Prize awarded to the developer of the "LITAF" system of teaching reading]. *Ma'ariv*, p. 16.
- Shimoni, G. (2001). *Ha'ideologiya hatzionit* [The Zionist ideology] (S. Miloh, Trans.) (Hebrew). Jerusalem: Magnes Press, the Hebrew University.
- Wesblai, E., & Wininger, A. (2015). *The Israeli Education System — Selected Issues from the Knesset Committee on Education, Culture and Sport*. Information and Research Center, Knesset (Hebrew). Retrieved from: <https://m.knesset.gov.il/Activity/Info/MMMSummaries19/Education.pdf>
- Zalkin, M. (2008). *Yaldut bahevrah hayehudit hamasortit beMizrach Europa*. [Childhood in East European traditional Jewish society] (Hebrew). *Zmanim*, 102, 58-67.

DE PROSUMIDORES EN *YOUTUBE* A ESCRITORES DE AUTOAYUDA JUVENIL

Carmen Lucía Carrillo Vera

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen. Este trabajo observa el fenómeno lector que surge a partir de la entrada de los *YouTubers* al mundo literario.¹ El incremento de plataformas en función de las nuevas formas de consumo y comunicación ha traído consigo un fenómeno protagonizado por jóvenes usuarios de Internet que, tras alcanzar reconocimiento, amplían sus servicios digitales de producción experimentando, por ejemplo, en la escritura. El objetivo es demostrar que sus textos se inscriben en el género de la autoayuda. El artículo estudia esta categoría genérica por medio del análisis de dos publicaciones representativas, como lo son *#ChupaElPerro: Uno que otro consejo* de Germán Garmendia y *Aquí cada cual con sus cosas* de Yellow Mellow². Para ello se ha aplicado el paradigma interpretativo y una metodología cualitativa. Los resultados, confirman que los textos analizados dialogan con el género y se inscriben en los fenómenos literarios de la cultura de masas. Esta situación abre caminos para otras líneas de investigación que indaguen en los efectos que se dan entre los lectores y este tipo de textos.

Palabras claves: YouTubers, autoayuda, fenómeno lector, adolescentes, lectura

Abstract. This work observes the reading phenomenon that arises when YouTubers break an entrance to the world of literature. The increase of platforms based on new forms of consumption and communication has brought a phenomenon led by young users of the Internet, who, after achieving acknowledgment they expand their digital production by

¹ Para la escritura del presente artículo, nos acogemos a las indicaciones de la Real Academia Española (RAE), en relación al uso genérico y neutral del masculino *los* y sus derivados.

² En el año 2015, la autora firmaba como Yellow Mellow, pero actualmente en su canal de *YouTube* es identificada con el nombre Melo y en los medios como Melody Moreno. Razón por la cual en las citas del libro analizado se hará uso del nombre utilizado en la publicación revisada: Yellow Mellow, mientras que en el resto de las menciones su nombre de pila.

experimenting, for example, with writing. The objective of this text is to demonstrate that this kind of production belongs to the self-improvement genre. The article studies this generic category by analyzing two representative publications, such as *#ChupaElPerro: Uno que otro consejo* by Germán Garmendia and *Aquí cada cual con sus cosas* by Yellow Mellow. For this propose, the use of an interpretive paradigm and a qualitative methodology have been applied. The results confirm that the analyzed texts dialogue with the gender, and are inscribed in the literary phenomena of mass culture. This situation opens new ways for research that investigate on the effects that occur among readers and this type of text production.

Keywords: YouTubers, self-improvement, reading phenomenon, teenagers, Reading

1. Introducción

El uso de las redes sociales ha tenido un incremento de un 9% el año de 2020 en función al año de 2019. Según el informe digital elaborado por *Hootsuite y We Are Social*, en la actualidad son más de cuatro mil millones de usuarios activos en las redes sociales (epdata, 2020). El caso de España, no se aleja del panorama mundial, puesto que actualmente son 29 millones los usuarios de estas. Siendo la plataforma *YouTube* una de las más importantes y masivas, con un 89% de españoles como usuarios (*ibíd.*, 2020). Este incremento ha dado paso a nuevas formas de creación de contenidos por parte de figuras influyentes —los *YouTubers*— por medio de las redes sociales y otros medios de producción cultural.

Considerar lo planteado por Graeme Turner³ (citado por Ardèvol et al. 2017), quien señala que no es de extrañar que gracias a la apertura democrática que caracteriza a *YouTube*, haya producido que —tanto la industria cultural, como de marketing— gestionen y controlen las prácticas de los *YouTubers*. Lo que ha provocado, por ejemplo, la incorporación de estos prosumidores digitales —productores y consumidores simultáneamente (Toffler, 1980)— en otros formatos de producción como lo es la televisión, los podcast, la literatura, entre otros. Este artículo, se enfoca en la incursión de

³ Turner, G. (2010). *Ordinary People and the Media: The Demotic Turn*. London: Sage.

los *YouTubers* en la producción literaria, se inscribe que este tipo de dinámica tiene similitudes con la lógica de la literatura de autoayuda, la que se ha instalado y desarrollado en la sociedad contemporánea con gran fuerza (Papalini, 2006). Plantear este vínculo, permite proponer que los *YouTubers* desarrollan una literatura de autoayuda juvenil en sus libros.

Victoria Tur-Viñes (2019), advierte que en la era de las *narrativas transmedia*⁴ los adolescentes desarrollan potencialmente sus habilidades tecnológicas. Creando o colaborando en la red, de esta forma se convierten en prosumidores activos los cuales organizan e intercambian información en la *web*, proceso que facilita la aportación y valoración del contenido digital, alterando de esta manera las formas de consumo y producción de contenido.

En el ámbito hispanohablante, existen muchos *YouTubers*, de los cuales varios han logrado destacar y alcanzar una fama importante. Algunos de estos son: Badabun, México (42.4 millones de suscriptores), HolaSoyGermán, Chile (40,3 millones), elrubiusOMG, España (36,5 millones), Fernanfloo, El Salvador (34.5 millones), entre otros⁵. Estos articulan una red de contenidos y temáticas que se despliegan por diversas plataformas, alcanzado de esta manera una audiencia masiva. Si bien es cierto que el concepto alude a *YouTube*, actualmente los *YouTubers* han ampliado la difusión de sus contenidos a otras plataformas, lo que a nivel conceptual calzaría con lo propuesto por Sean Redmond⁶ (citado por Ardèvol, et al, 2017), al llamar a esta categoría social/mediática *celebrity transmedia*, que se alcanza al expandir y difundir sus propuestas en diferentes redes sociales (*Facebook, Instagram, Tik-Tok, SnapChat, Pinterest, Twitter, entre otras*), como también en otros medios más tradicionales (libros, TV, radio y prensa escrita).

Como consecuencia de la ampliación del fenómeno *YouTubers*, es que desde el año de 2015 comienzan a circular libros que contienen principalmente sus opiniones, sus

⁴ Carlos Alberto Scolari (2013), define *narrativa transmedia* como un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas, que se caracteriza por promover la expansión narrativa y la cultura participativa. Véase en: Scolari, C. (2013). *Narrativa transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Bilbao, España: Deusto

⁵ Datos obtenidos desde: Orellana, R. Los canales de *Youtube* en español más populares del momento. *Digital trends* [16-02-2020]. Obtenido el día 30 de mayo de 2020, desde <https://es.digitaltrends.com/entretenimiento/canales-youtube-en-espanol/>

⁶ Redmond, S. (2014). *Celebrity and the Media*. New York, USA: Palgrave Macmillan.

experiencias y sus recomendaciones.⁷ En estos textos proponen un discurso afín con las subjetividades del mundo contemporáneo actual (Papalini, 2006). Las propuestas analizadas en este artículo coinciden con la idea planteada por David Viñas (2011), quien afirma la existencia de una poética implícita en los textos perteneciente a la categoría de la autoayuda, idea que se relaciona con el discurso que desarrollan los *YouTubers* en sus plataformas habituales (Pérez, et al. 2018). Por medio de la interacción en sus redes sociales, los *YouTubers* construyen una comunidad virtual, la cual está mediada por *YouTubers*, los cuales reproducen gran parte de su contenido virtual en su discurso literario. El estudio que se presenta a continuación, ha sido fragmentado por tres direcciones —el fenómeno *YouTubers*, los adolescentes y la literatura de autoayuda— abordando la relación dialógica generada a partir de los fenómenos mencionados, con la finalidad de unirlos por medio de la hipótesis planteada.

2. Hipótesis de la investigación

La hipótesis de este trabajo plantea que los textos publicados por *YouTubers* se inscriben en el género de la autoayuda, desarrollando especialmente en sus textos temáticas de interés juvenil. Es decir, se plantea que se replica su estilo *YouTuber* (Ardèvol E, et al., 2017), por medio de la utilización de la lógica de la autoayuda para aludir a los modelos de identidad de los adolescentes. El objetivo es profundizar en la relación existente entre los *YouTubers*, la autoayuda y las temáticas ligadas a la identidad juvenil.

3. Metodología

Para demostrar la hipótesis, se utilizó el paradigma interpretativo con una metodología cualitativa, puesto que se busca comprender un fenómeno de tipo social dentro de un contexto determinado (Ruíz, 2012). En cuanto a la estrategia metodológica se ha

⁷ Algunos libros de habla hispana publicados entre 2014 y 2016 son: El Rubius: *El libro de troll* (2014), *Virtual Hero* (2015) y *La torre imposible* (2016). Vegetta777 y Willyrex son autores de: *Wigetta. Un viaje mágico* (2015), *Wigetta y el báculo dorado* (2015), *Wigetta y el antídoto secreto* (2016), *Wigetta en las dinolimpiadas* (2016). Yuya: *Los secretos de Yuya* (2015). Auron Play: *De lo peor, lo mejor* (2015), *El libro* (2016). Juan Pablo Jaramillo: *La edad de la verdad* (2015), entre otros.

aplicado un análisis temático y de contenido de los textos de los *YouTubers* en contraste con la teoría de literatura de masas, para comprender el fenómeno estudiado.

En cuanto a la muestra, lo que se intentó es dar cuenta de manera cualitativa de las formas de escritura detectadas en la producción literaria de los *YouTubers*, a partir del análisis de dos publicaciones del habla hispana, escritas por dos reconocidos *YouTubers* del medio. La selección —tanto del autor como del libro— se determinó según los siguientes criterios de selección: año de publicación, idioma original de los textos, estructura visual y narrativa y año de creación de los canales de *YouTube*.

Expuestos los parámetros de búsqueda de los textos analizados, es que se hizo la revisión y análisis de los dos libros, los cuales son: *#ChupaElPerro. Uno que otro consejo* de Germán Garmendia (2016) y *Aquí cada cual con sus cosas* de Yellow Mellow (2015).

3. 1. La narrativa al estilo *YouTuber*

La literatura infantil y juvenil ha representado en los últimos años un volumen importante de las publicaciones en España. *El Observatorio de la Lectura y del Libro* (2017), ha señalado que 12 de cada 100 libros son de literatura infantil y juvenil, de ahí que ocupe un lugar importante en la industria editorial. Razón por la cual, estudiar la incursión de *YouTubers* en el ámbito de la escritura, es relevante en cuanto al fenómeno lector y de ventas que ha provocado.

La literatura de autoayuda se ha posicionado en el mundo contemporáneo como una forma tangible de construir y abordar las subjetividades tanto individuales como colectivas (Papalini, 2006). Mientras que, por otro lado, diversos investigadores (Pérez, et al, 2018; Ardèvol, et al, 2017) han advertido la influencia que tienen los contenidos de los vídeos de los *YouTubers* en el contexto de la construcción de la identidad de los adolescentes. Los *YouTubers*, al ser vistos como pares y cercanos a sus usuarios (Berzosa, 2017), contribuye significativamente en este proceso, creando contenido significativo para la población aludida. Esta apertura a dando origen a un espacio narrativo en función de un relato digital (Salmon, 2010), que es afín con la propuesta narrativa de los textos de autoayuda. Aspectos

tales como hablar el mismo lenguaje —los videojuegos, las redes sociales, el colegio, entre otras— y la utilización de un discurso que es sustentado y valorado por los adolescentes crea un ecosistema digital y mediático que se construye con sus relatos (Ardèvol E. et al, 2017). La cotidianeidad y la cercanía, son recursos bastante presentes en la literatura de autoayuda, pues se busca por medio de estas construcciones retóricas, una relación con el lector (Papalini, 2006), dinámica que se da además entre los *YouTubers* y sus fans.

Dentro de los rasgos que definen y caracterizan a la literatura de autoayuda, Vanina Papalini (2006) y David Viñas (2011) destacan que son facilitadores de la comprensión, es decir, las variaciones en su lectura son reducidas a una comprensión explícita e inmediata, ofrecen soluciones a los problemas cotidianos, poseen un parentesco con la literatura autobiográfica, pero con la finalidad de destacar la cercanía y la confianza, formulando un relato testimonial que tiene como objetivo ayudar a solucionar situaciones problemáticas, buscan la felicidad y la mejora en sus lectores por medio de la cercanía y la empatía que el autor demuestra para con sus lectores y, como último rasgo, el poder que los lectores tienen para superar las adversidades. Lo que queda explicitado en los títulos de las obras analizadas, como por ejemplo en el caso de Garmendia, quien subtitula su libro de la siguiente forma: “uno que otro consejo, para que no te pase lo que a un amigo” o Mellow quien lo hace con el subtítulo: “una guía para la vida”.

Lo anteriormente mencionado, sumado a las características que definen su estilo en *YouTuber*, ubicarían a estos textos bajo la lógica de la autoayuda, dirigida de manera especial a los adolescentes. Al ser consumidores y productores a la vez, los *YouTubers* tienen una cercanía a las preferencias de su mismo público, con un propósito final de tipo comercial-mediático, pues a partir de esta detección elaboran la red de contenidos de interés para compartir con sus seguidores, es posible observar cómo el trabajo de los *YouTubers* se vincula con un objetivo comercial, unión que a su vez dialoga directamente con la literatura de masas, pues son parte de un fenómeno de la sociedad actual.

Ambos *YouTubers*, Germán Garmendia y Melody Moreno, se destacan por poseer un número importante de seguidores, los que a su vez han generado un sentido de pertenencia dentro de sus comunidades virtuales. Estas características pueden favorecer en

que su escritura se posicione como referente identitario y calce con la literatura de autoayuda.

4. De *YouTubers* a escritores de autoayuda *teens*

A continuación, se exponen los resultados más relevantes obtenidos tras la revisión de los textos de *YouTubers*, en contraste con los soportes teóricos en torno al género de la autoayuda revisados en la investigación. El incremento de publicaciones literarias por parte de *YouTubers* contribuye a que, desde el año de 2014 en América Latina y España, se comenzaran a comercializar una decena de libros con un formato y características similares muy afines con la literatura de autoayuda.

Entre las características replicadas —tanto en sus videos como en sus libros— encontramos una narración rica en experiencias y consejos, rasgos que se alejan de lo planteado por Walter Benjamin (2018), quien define al narrador como una figura apartada por medio de la cual se pierde la capacidad de intercambiar vivencias. Pareciera que en este tipo de narrativas el valor del contar historia es significativo, pues da forma al texto como tal. Bajo este sentido es que la distancia que intenta establecer este tipo de publicaciones con la literatura tradicional deviene en la intencionalidad de evidenciar un testimonio real, que a su vez oriente a la práctica. Los *YouTubers* cuentan en los libros sus historias, exponiendo su vida común y corriente con un lenguaje coloquial y cercano (Ardèvol E. et al, 2017), lo que en la autoayuda es identificado como material transferible (Viñas, 2013), que es capaz de entregar las herramientas necesarias para gestionar nuestro sentir y actuar. Ejemplo de esta idea, son los títulos de cada capítulo de las obras analizadas. En ambos casos es posible observar que los nombres de cada apartado corresponden a actividades de orden cotidiano: “El amor y esas tonterías”, “21 formas de ligar”, “En el cine”, “En el metro”, “Cuando estás triste”, “Un día sin tecnología”, “Persigue tus sueños”, entre otras. En ambos autores el hilo conductor es la anécdota bajo la cual se basa una respuesta de mejora y/o consejo terapéutico a partir de la experiencia cotidiana.

Enfatizar en cuestiones de este tipo es un rasgo importante en la escritura de masas, el ir del yo al tú (Papalini, 2006) propicia el contexto ideal para la entrega de soluciones y/o

consejos. En el caso de los *YouTubers* no son propuestas estas soluciones de forma imperativa ni declarativa, puesto que la comunidad lectora —que a la vez es su audiencia— se construye y regula en función de la identidad de apropiación que rige en la comunidad virtual (de la Fuente, Lacasa & Martínez, 2019) y no desde lo terapéutico, de ahí que la apropiación y significación del relato de los *YouTubers* sea construido en función a una comprensión y aplicación en común. Por esta razón es que la construcción del relato en sus libros es tan efectiva en los adolescentes, pues estos se vinculan bajo una dinámica simétrica, pero que a su vez aborda todos los escenarios que conforman su entorno y características (Pérez, et al, 2018). Esto convierte los textos en obras atractivas que promueven un discurso abierto y cercano con matices claros que invitan a la disolución de los malestares cotidianos (Papalini, 2006).

El segundo aspecto a destacar en los textos analizados son las modificaciones de lo cotidiano, puesto que en ambos casos se presentan orientaciones para modificar un malestar que incomoda al emisor del texto, con el objetivo de prevenir al lector para que no le pase lo mismo. No obstante, si le llegara a suceder alguno de los hechos narrados en las obras, puede considerar como referente la pauta actitudinal y conductual que debe asumir con base a lo leído. Estos aspectos son propios de la literatura de autoayuda, porque se destaca la presentación de soluciones para una mejora inmediata y/o futura, por medio del tratamiento del lenguaje y la entrega —siempre sutil— de una serie de reglas para manejar tanto el actuar como el sentir (Illouz, 2010), dichos rasgos son observados en los textos analizados. Ejemplo de esto es que en el texto de Garmendia se proponga en el capítulo titulado “Amar te provoca más amor: entre más das más llen@ te sientes” (2016, p. 51) una serie de claves para encontrar el amor, las que van desde el actuar y el sentir, como por ejemplo el consejo número dos que señala que la búsqueda del amor no será fácil, pero se debe tener paciencia porque “[...]ya llegará la persona correcta” (Garmendia, 2016, p. 53) . Bajo la misma idea, Mellow titula uno de sus capítulos “21 formas de ligar” (2015, p. 76), quien repitiendo la misma fórmula que Garmendia, realiza un listado de veintiún formas de enamorarse, en las que destacan: saber de poesía, hacer una oferta interesante al otro, tocar un instrumento, hablar como extranjero, entre otras (Mellow, 2015). Ninguno de los ejemplos considera el contexto cultural ni económico en el que las situaciones podrían

llevarse a cabo, lo cual es un rasgo propio de las sociedades modernas y capitalistas, pues la mejora de los sujetos está condiciona en virtud de su adaptabilidad dentro del contexto.

El autor Guy Debord con su libro *La sociedad del espectáculo* (1999), analizó la sociedad capitalizada de la década de los 60's y cómo los sujetos desarrollan su dependencia a la consumición. El autor identifica una homogeneización, que hace que el consumo pasa a ser una actividad predominante, una característica vigente en la actualidad. Estructuras sociales y de consumo como las actuales van condicionando a los sujetos posmodernos, que se caracterizan principalmente por uno sentir y actuar individualista. Estos individuos han elevado su autonomía y sentir único (Lipovetsky, 1983). Lo anterior es reflejado en las nuevas temporalidades del individualismo contemporáneo que busca en la literatura de autoayuda respuestas y orientaciones para convivir con la vulnerabilidad, la ansiedad y la euforia que predominan en su existir.

Los textos analizados proporcionan los recursos necesarios para que, de manera solitaria, se logre dar con las respuestas y los posteriores resultados a las problemáticas vividas (Papalini, 2006). Por medio del relato de la vivencia los adolescentes encuentran empatía e identificación, lo que transforma a los *YouTubers* en referentes en la construcción de identidad del adolescente (Westenberg, 2016⁸; citado por Pérez, et al, 2018). Ideas como el aprender a vivir y afrontar los cambios son consignas recurrentes en los textos observados. Ejemplo de esto son las frases: “¡viva la vida!, ¡viva todo!”, “nuestro cuerpo es una máquina casi perfecta” (Mellow, 2015) o “[e]l dinero no es todo, tu vida está llena de personas maravillosas” (Garmendia, 2016), que son recurrentes en la mayor parte de los capítulos. Por medio de estas claves textuales es posible observar cómo la revolución digital da paso a una nueva forma de consumo de literatura de autoayuda. Bajo un contexto en que prosumidores como los *YouTubers* mantienen un vínculo constante con su público es que se da la transferencia de un estilo de vida y preferencias que les dan los cimientos para promover una “guía para la vida” por medio de la cual se configuran sujetos sociales, regulados por los patrones predominantes de una sociedad de consumo donde solo importa la disposición que se tenga de ser felices. Esto funciona en los textos de los *YouTubers*,

⁸ Westenberg, W. (2016). *The influence of youtubers on teenagers*. [Tesis de maestría publicada]. University of Twente.

pues adquieren una relación simétrica con sus interlocutores y fans, que se traslada desde sus contenidos digitales a sus textos literarios.

5. Conclusiones

Los resultados de interacción entre los libros publicados por los *YouTubers* en contraste con los lineamientos teóricos que definen la literatura de autoayuda muestran que estos textos comparten, en un alto nivel, una forma de escritura muy similar a la literatura de masas.

Los *YouTubers* que, tras alcanzado un status de figuras mediáticas amplían sus mecanismos e incursionan en otros sistemas de producción cultural como lo es la literatura, ponen en énfasis en sus temáticas —vinculadas principalmente a la identidad juvenil— como una forma de continuar con su estilo *YouTuber* en otros formatos de divulgación y producción cultural. En el caso de la literatura, el estilo *YouTuber* se destaca principalmente por su cercanía a través de la narración de historias personales y que dan consejos por medio de las mismas. Contrario a lo que se podría pensar, el sentido terapéutico del “andar dando consejos” cobra sentido en las narraciones analizadas.

Independiente de si se es defensor o detractor de la cultura de masas, esta se encarga de reproducir las estructuras sociales y los valores hegemónicos en su máxima capacidad (Papalini, 2006), evitando, en el caso de la literatura, las formas simbólicas que ponen en riesgo los significados predominantes, lo que se contradice de manera relevante a lo planteado por Benjamin, en su texto *El narrador* (2018), en el cual valora la sorpresa y la reflexión. Los *YouTubers* buscan, por medio de la literatura, ampliar sus mecanismos de producción cultural, pero no la revelación en contra de los mecanismos de control por medio de arte.

La comprobación de la hipótesis principal deja explicitado que los *YouTubers* son productores de literatura de autoayuda dirigida a adolescentes, sus narrativas se articulan en función de la literatura de masas, que busca la validación del individuo por medio del fortalecimiento del yo (Papalini, 2006).

Esta investigación abre nuevas vías de indagación en torno a la opinión de los *YouTubers* en cuanto a su valoración y conciencia de la producción literaria divulgada. También con respecto a cómo la industria controla la producción cultural. Ejemplo de lo anterior es la interacción de estos con sus fans para beneficio de la cultura de masas. Además, abre caminos en torno a las apreciaciones de los adolescentes respecto al impacto que tiene o no estas lecturas en sus vidas.

Como conclusión final, considerando lo planteado por Teresa Colomer (2005), la producción de literatura infantil y juvenil simplista que muestra los modelos de conducta por sobre libros con un contenido literario más profundo propone una amplia reflexión en torno a la confluencia entre la era de la literatura digital y la literatura tradicional.

Bibliografía

- Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents' social and academic development: current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(8), 1435-1445. Obtenido el día 30 de mayo de 2020 desde <https://doi.org/10.1002/asi.21540>
- Ardèvol E., & Márquez I. (2017). El youtuber como celebridad mediática: entre la autenticidad y el mercado. *Rizoma* 45 (2), 72-87
- Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(2), 209-213. Obtenido el día 30 de mayo de 2020 desde <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0228>
- Berzosa, M. (2017). *Youtubers y otras especies: El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales*. Barcelona, España: Ariel
- Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones* (J. Aguirre, Trad.). Barcelona, España: Taurus.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros* (1º edición). México DF, México: Fondo de Cultura Económica.

- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo* (Luis Bredlow trad.). Barcelona, España: Anagrama (obra original publicada en 1967)
- De la Fuente, J, Díaz, P., Martínez-Borda R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. En Tur-Viñes V., González-Río, M., Contreras-Espinosa, R. (Eds.) *Jóvenes / Medios y cultura colaborativa. Cuadernos Artesanos de Comunicación*. p. 125-160. La Laguna (Tenerife), España: Latina.
- Epdata (30 de junio de 2020). *Usuarios de redes sociales en España*. Extraído el 12 de julio de 2020 desde <https://www.epdata.es/datos/usuarios-redes-sociales-espana-estudio-iab/382#:~:text=En%20cuanto%20a%20Espa%C3%BAa%2C%2029,seg%C3%BAn%20el%20informe%20Digital%202020>.
- Garmendia, G. (2016). *#ChupaElPerro. Uno que otro consejo*. Buenos Aires, Argentina. Altea
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío* (Michèle Pédanx y Joan Vinyoli Sastre trad.). Anagrama, Barcelona
- Mellow, Y. (2015). *Aquí cada cual con sus cosas*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta
- Observatorio de la lectura y el libro (2017). *Panorámica de la edición española de libros 2017*. Obtenido el día 30 de mayo de 2020 desde <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21499C/19/1>
- Papalini, V. (2006). Literatura de autoayuda: una subjetividad del Sí-Mismo enajenado. La trama de la comunicación 11, *Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales*, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina: UNR Editora, 331-341
- Pérez V., Pastor Y. & Abarrou S. (2018) Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar* 26 (45), 61-70

- Pérez P. (2019). *Cómo se consume YouTube en España. Think with Google*. Obtenido el día 29 de mayo de 2020, desde <https://www.hgoogle.com/intl/es-es/canales-de-publicidad/busqueda/cómo-se-consume-youtube-en-espana/>
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao, España: Deusto
- Storytelling: *Storytelling: La máquina de fabricar historias y formatear las mentes* (Inés Bertolo Fernández trad.). Barcelona, España: Península
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (Adolfo Martín trad.). Bogotá, Colombia: Ediciones Nacionales (texto original publicado en 1979)
- Topcomparativas (2019). *Feria del Libro 2019: Los libros más vendidos*. Extraído el 30 de junio de 2020 desde <https://www.topcomparativas.com/libros/feria-del-libro-2019-los-libros-mas-vendidos.html>
- Tur, V., González, M., Contreras, R. (Coords). (2019). *Jóvenes / Medios y cultura colaborativa. Colección Cuadernos Artesanos de Comunicación*. Tenerife, España: Sociedad Latina de Comunicación Social
- Viñas, D. (2011). *Erótica de la autoayuda*. Barcelona, España. Editorial Ariel

**DEL OBJETO A LA POESÍA.
LA DIDÁCTICA DEL OBJETO Y LA POESÍA VISUAL DE JOAN
BROSSA¹**

**Enric Falguera Garcia, Nayra Llonch-Molina, Verònica Parisi-Moreno
Universitat de Lleida**

Resumen. El objetivo de este trabajo es poner en relación la didáctica del objeto con las producciones poéticas de Joan Brossa, tanto visuales como los poemas objeto, para evaluar el interés y utilidad de su obra en los diferentes niveles de aprendizaje, desde las aulas de infantil y primaria hasta la formación de los futuros docentes. Además, y con el fin de mostrar un ejemplo práctico, presentamos una experiencia de didáctica del objeto a través de la poesía visual de Brossa llevada a cabo en una escuela de Educación Infantil.

La experiencia presentada demuestra que los objetos son recursos educativos con un gran potencial multidisciplinar que nos pueden ayudar a desarrollar diferentes competencias, por lo que es fundamental su inclusión de manera sistemática en los centros educativos, con un espacio especializado para gestionar su uso (el museo escolar) y capacitar a los docentes para su explotación didáctica. Además, la obra de Brossa demuestra el potencial educativo y multidisciplinar de los objetos, por lo que contemplamos la posibilidad de realizar experiencias similares a la descrita con alumnado de grados y postgrados de educación infantil y primaria para facilitar la formación de los docentes en la didáctica del objeto.

Palabras clave: poesía, competencias, arte, Joan Brossa, didáctica del objeto

Abstract. The aim of this work is to relate the didactics of the object with the poetic productions of Joan Brossa -both visual and those named object poems- to assess the interest and usefulness of his work at different levels of learning, from early childhood education to the degree of teacher training. To illustrate this, we present an experience of teaching and learning with objects through Brossa's visual poetry, which was developed in a preschool centre. This experience shows that objects are educational resources with great multidisciplinary potential, consequently, objects can help us develop different competences. Therefore, it is essential to

¹ Investigación realizada con el apoyo de la *Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya* y del *Vicerectorado de Calidad e Innovació Docente de la UdL*

include teaching and learning with objects in educational centres, within a specialized space to manage their use, the school museum, and train teachers for the educational exploitation of this museum. In addition, Brossa's work demonstrates the educational and multidisciplinary potential of objects, so we consider the possibility of carrying out experiences similar to those described with undergraduate and postgraduate students in elementary and primary education to facilitate the training of teachers in didactics of the object.

Keywords: poetry, skills, art, Joan Brossa, object-based learning

1. Introducción

Las producciones poéticas de Joan Brossa parten de la percepción de la realidad, se construyen a partir de los elementos cotidianos. El uso de objetos y recursos visuales propios del día a día posibilita la reflexión y el conocimiento de nosotros mismos y de nuestro entorno. Esta reflexión puede llevarse a los distintos niveles educativos, desde las aulas de infantil y primaria hasta la formación de los futuros docentes. Este traslado permite abordar la obra del poeta catalán, valorar su interés y utilidad desde un doble punto de vista: por un lado, el aprendizaje y desarrollo de la competencia literaria y artística y, por otro, la adquisición de competencias vinculadas al trabajo de la didáctica del objeto.

2. Didáctica del objeto

Con respecto a la primera parte de la ecuación, la didáctica del objeto, también llamada, *Object-Based Learning* o *Object-Centered Learning* (Paris, 2002), así como otras teorías relacionadas, como la *Artifactual Critical Literacy* (Pahl y Rowsell, 2011), se basan en la concepción de los objetos como fuentes de conocimiento capaces de generar información en cualquier etapa educativa y a cualquier edad (Durbin, Morris y Wilkinson, 1996; Santacana y Llonch-Molina, 2012). En este sentido, los objetos funcionan como cualquier lenguaje: sólo hay que conocerlo para poder descodificarlo. Estas teorías consideran que podemos «leer» los objetos, «interrogarlos», profundizar en sus significados y extraer o inferir información a través de aplicar un método de análisis crítico que puede empezar a desarrollarse en edades tempranas, dado que los objetos permiten ser manipulados y trabajar con ellos desde mucho antes de haber desarrollado otras capacidades, como la lectura, ya que son elementos concretos y tangibles del entorno inmediato de los niños y las niñas. De hecho, los objetos han sido un recurso educativo habitual empleado por aquellos que defienden un aprendizaje intuitivo, donde la aprehensión del objeto es, en primer lugar, sensorial; no se nos escapa que los seres humanos desarrollamos muchas habilidades motrices interactuando con los objetos del entorno. En este sentido,

Ostwald (citado por Badilla y Chacón, 2004) considera que los objetos son también de gran interés para desarrollar el pensamiento, pues «proporcionan conexiones entre el conocimiento sensorial y el conocimiento abstracto» (p.7). Así, por poner un ejemplo, un dado puede servir para explicar el concepto geométrico de «cubo», una flor seca o una copa de vidrio pueden servir para explicar el concepto de «fragilidad» o un conjunto de sandalias, zapatos deportivos y zapatos de vestir puede servir para explicar el concepto de «calzado».

Con los objetos entramos en contacto desde el momento de nacer, y por ello contienen también una carga importante de información de tipo cultural que nos ayuda en nuestro proceso de enculturación, es decir, en el proceso a través del cual nos convertimos en individuos adaptados a una cultura determinada. Por este motivo, los niños y niñas interactúan con unos u otros objetos cotidianos dependiendo de su entorno social y cultural (Gómez-Redondo, 2017). De modo que hay objetos familiares a nuestra cultura con los que aprendemos a interactuar desde pequeños y otros ajenos a la cultura propia, los cuales tienen un potencial educativo importante a la hora de seguir aprendiendo a través de los objetos.

La importancia didáctica de los objetos ha hecho que varios educadores y pedagogos a lo largo de la historia hayan fomentado su uso, que es una realidad en las aulas de educación infantil y primaria, y, con menos incidencia, en las de secundaria. Si bien es cierto que este uso no ha sido sistematizado hasta ahora. En este sentido, en los últimos tiempos, estamos trabajando en la conceptualización de una instalación educativa desde la que canalizar la importancia de los objetos como herramienta educativa: el museo escolar. Estos espacios de almacenamiento y exposición de objetos para su uso educativo permiten desarrollar habilidades diferentes tanto para la búsqueda de información como comunicativas, metas a las que debe aspirar la enseñanza básica, ya que a través de los objetos se plasman algunas ideas de la multimodalidad de la comunicación humana y de la multialfabetización (Parisi-Moreno et al., 2019; Parisi-Moreno y Llonch-Molina, en prensa). A la hora de dinamizar el museo escolar y su colección de objetos, las posibilidades son múltiples, y una de ellas enlaza con la segunda parte de la ecuación que proponemos: la poesía visual y los poemas objeto.

3. La poesía visual

Es evidente que cuando hablamos de poesía y de literatura pensamos inmediatamente en el texto escrito, en la palabra como soporte y como vehículo fundamental para la difusión de su mensaje. Pero desde los años setenta del siglo pasado se ha ido produciendo un acercamiento, una relación entre la palabra y el arte conceptual. El arte encontraba en las palabras una forma de preguntarse por su mundo y todo lo que le rodea, y las palabras se exponían en los museos

como propuestas plásticas (Kotz, 2007). Así se producía una ruptura de la frontera entre el arte y la literatura que ha dado lugar a dos fenómenos recientes: la poesía efrática que quiere reproducir a través de la palabra la iconografía del arte, poemas que hablan de pintura con el uso de técnicas de origen pictórico (Falguera, 2010) y la poesía visual.

Esta última es una combinación de imagen y lenguaje. La poesía visual parte, pues, de un terreno en el que imagen y lenguaje son inseparables. La poesía visual permite proponer, como afirma Brossa, «ventanas» que «desvelen misterios» sin tener que pasar necesariamente por las palabras, que son «límites» (Audi y Bordons, 2010). Así pues, la poesía visual es un vehículo de comunicación creativo que engloba diferentes métodos: el collage, el ensamblaje, la poesía tipográfica o la poesía matérica.

Los dos primeros son formas tradicionales de poesía visual que además han tenido un largo recorrido en el arte plástico, desde los collages surrealistas a los ensamblajes de Antoni Tàpies. En el caso literario, el collage tiene en André Breton uno de sus principales promotores y el ensamblaje es utilizado en obras de Brossa, como «El invitado» donde el poeta hace una irónica crítica a los juicios sumarísimos del tardofranquismo.

En relación a la poesía tipográfica, esta surge de la reivindicación de Kurt Schwitters del alfabeto como material formativo para el poeta. El uso de las letras como objeto ha sido uno de los recursos más frecuentes en la obra de poetas visuales, particularmente en el caso de los poetas visuales catalanes como Joan Brossa o Guillem Viladot o en el caso de la poesía experimental española (Borrás, 2011) y también uno de los recursos más utilizados en la alfabetización y en la formación inicial de maestros (Jové et al., 2014).

En cuanto a la poesía matérica, la escritura está prácticamente ausente, pero el contraste entre diversos materiales, su disposición sobre la página y la sucesión de las disposiciones crean un juego estético. A partir de ahí surge la idea de la poesía objeto. El mismo Brossa lo explica:

Los objetos que hago son una consecuencia de la poesía visual. Representan un cambio de apoyo. Después de haber usado el papel, la imprenta, la serigrafía, se me ocurrió cambiar de material: unos objetos que tuvieran una significación para ellos mismos. (Gual y Ruiz, 1986, p. 17)

Así pues, el objeto se convierte en una herramienta de creación, un elemento artístico a partir del cual explicar el mundo, el yo y el nosotros, como cualquier otro material artístico. En este sentido, por ejemplo, son innegables las conexiones entre los poemas objeto de Brossa y el

arte matérico de Tàpies (Borràs, 2011). De esta forma el objeto toma un valor didáctico, tal y como hemos ido viendo. Pero ¿quién es Joan Brossa?

4. Joan Brossa

Joan Brossa (Barcelona 1919-98) es uno de los principales representantes de la poesía visual en Cataluña. Poeta, dramaturgo y artista plástico, fue uno de los fundadores del grupo artístico *Dau al set* (1948) y uno de los primeros defensores de la poesía visual de la literatura catalana. Su obra creativa abarca todos los aspectos del arte: la poesía, la prosa, el cine, el teatro, la música, el cabaret, las artes escénicas, la magia, el circo y las artes plásticas. De hecho, para Brossa no existían diferencias entre los diversos géneros; afirmaba que «los géneros artísticos son medios diferentes para expresar una realidad idéntica. Son los lados de una misma pirámide que coincide en el punto más alto» (Audi y Bordons, 2010, p. 338). Aparte de su producción literaria, la producción plástica de Brossa se pudo ver en numerosas exposiciones y retrospectivas.

El carácter interdisciplinario de la obra brossiana posibilita el trabajo de aprendizaje educativo en las distintas etapas de la escolarización. Un trabajo de base creativa, fundamentado en la actividad expresiva del niño/a en todas sus dimensiones y que parte de situaciones reales de comunicación, tal y como hacía el propio poeta con el uso de objetos y realidades que son fuente de conocimiento de uno mismo, de los demás y del entorno. La transversalidad de la poética de Brossa permite al alumnado iniciarse en el mundo de la poesía, de la imaginación y la analogía desde pequeños. Por ello numerosas escuelas o la propia Fundación Joan Brossa trabajan a partir de talleres y unidades didácticas que siguen e imitan el proceso creativo del autor barcelonés.

La secuencia didáctica que presentamos a continuación parte del trabajo en el aula del segundo ciclo de Educación Infantil de una escuela de la ciudad de Lleida. El trabajo didáctico intenta aproximar a los niños al mundo de las letras, del alfabeto, a partir de diferentes objetos y siguiendo las pautas propuestas por la propia Fundación Joan Brossa (Servei educatiu de la Fundació Joan Brossa, s.f.).

5. Proyecto educativo

La experimentación con objetos de la vida cotidiana se convierte en la base del trabajo autónomo y creativo del alumnado, que quiere establecer conexiones entre las diferentes realidades que nos rodean. Los objetos trabajados serán familiares para los alumnos, les han de poder sugerir diferentes letras e iniciar el trabajo con ellas (Bordons y Arenas, 2003).

A continuación, a partir de las letras sugeridas por los objetos, los alumnos deben crear poemas visuales. Se trata de una actividad que se convierte en una aproximación a la obra del autor en la que el alumnado trabaja a partir de los diversos materiales brossianos. Se le pone al alcance una selección de poemas visuales y el profesorado les hace darse cuenta de que el artista hacía lo mismo en sus obras. Se inicia una conversación sobre qué es el título y qué nos dice. A continuación, los invitamos a que sugieran un título para cada obra de Brossa y luego lo comparan con lo que el artista pensó. Es una actividad que permite reflexionar sobre el porqué del proceso creativo, sobre el sentido del arte y el valor del objeto más allá del propio objeto que toma un valor denotativo y ayuda a construir el propio pensamiento.

La tercera actividad es la creación de un poema objeto. El alumnado se organiza en parejas o pequeños grupos de 3 o 4 y, a partir de materiales y objetos que el profesorado les proporciona, piensan, planifican su obra y la elaboran mediante la representación en volumen. Los alumnos deciden el título y la elaboran con diversos materiales que ellos eligen, lo cual, además del fomento de la creatividad, permite el trabajo con diferentes formas geométricas.

Finalmente, como última actividad realizada, las obras creadas se exponen y los alumnos muestran su obra a los demás compañeros y familias. El resultado es, pues, toda una reflexión metaliteraria sobre el proceso de composición de las obras brossianas que permite a los alumnos no sólo desarrollar la imaginación y experimentar e indagar sobre las posibilidades expresivas tanto de la lengua como de los diferentes objetos y materiales, sino también darse cuenta de que la poesía, el arte y los objetos nos explican a nosotros mismos y el mundo que nos rodea.

6. Conclusiones

Por todo lo dicho hasta ahora, los objetos, en tanto que elementos sensoriales que a la vez encierran informaciones y significados diversos, son recursos educativos con un gran potencial multidisciplinar que nos pueden ayudar a desarrollar diferentes competencias: la alfabetizadora, la comunicativa, la informacional y la artística, entre otras, además de desarrollar habilidades mentales como la imaginación. Es por este motivo que consideramos fundamental su inclusión de manera sistemática en los centros educativos, con un espacio especializado para gestionar su uso, el museo escolar, que tenga una regulación similar a la de la biblioteca escolar. En la medida de lo posible, incluso, se podría hablar de un espacio combinado, en forma de mediateca o centro de recursos, donde convivan objetos, libros y otras fuentes de información, como audiovisuales o artísticas.

Por otra parte, el potencial educativo de los objetos sólo se puede explotar didácticamente en la medida que los docentes estén debidamente formados. De modo que es imprescindible incluir la didáctica del objeto en la formación de maestros. De igual manera, la obra de Brossa constituye un buen ejemplo del potencial educativo que tienen los objetos. Es por este motivo que contemplamos la posibilidad de realizar experiencias similares a la descrita con alumnado de los grados y postgrados de educación infantil y primaria para hacerles experimentar la fuerza educativa de los objetos a través de la trayectoria creativa de Joan Brossa.

Bibliografía

- Audi, M., y Bordons, G. (2010). Entre la poesia i l'art: intertextualitats i poesia visual. En I. Creus, M. Puig, y J. R. Veny-Mesquida (coords.), *Actes del Quinzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes: Vol. 2. La literatura i les arts* (pp. 331-342). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Badilla, E., y Chacón, A. (2004). Construccinismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740104>
- Bordons, G., y Arenas, C. (2003). *Aprenent amb Brossa*. Edicions Universitat de Barcelona. Fundació Joan Brossa.
- Borràs, M.L. (2011). *L'esperit Brossa, una constant en l'art català del seu temps*. UOC.
- Servei educatiu de la Fundació Joan Brossa. (s.f.). *Aprendre amb Joan Brossa. Segon cicle d'educació infantil*. <http://www.fundaciojoanbrossa.cat/standard.php?idmenu=5&menu2=14&submenu=1>
- Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1996). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. English Heritage.
- Falguera, E. (2010). La pintura d'un poeta. En I. Creus, M. Puig, y J. R. Veny-Mesquida (coords.), *Actes del Quinzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes: Vol. 2. La literatura i les arts* (pp. 227-237). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Gómez-Redondo, C. (2017). El objeto patrimonial como símbolo identitario en el museo. *MIDAS*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.4000/midas.1216>
- Gual, A., y Ruiz, C. (1986). Joan Brossa: l'alternativa poètica. *Carrer dels arbres: trimestral de cultura. 2a època, 1*, 14-23.

- Jové, G., Farrero, M., y Selfa-Sastre, M. “Typographies beyond the Classroom. New school Typographies through Contemporary Art”. *American Journal of Educational Research*, 2- 8A, 2014, pp. 15- 24.
- Kotz, L. (2007). *Words to be looked at language in 1960's art*. MIT Press.
- Pahl, K., y Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151. <https://doi.org/10.5070/B82110050>
- Paris, S. G. (ed.). (2002). *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parisi-Moreno, V., y Llonch-Molina, N. (en prensa). El museo escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la formación inicial de maestros. *Actas del XXXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- Parisi-Moreno, V., Selfa, M., y Llonch-Molina, N. (2019). Bibliotecas escolares, museos escolares y competencia informacional: una propuesta de trabajo interdisciplinar en la formación de maestros de educación infantil. En S. Alonso, J. M. Romero, C. Rodríguez-Jiménez, y J. M. Sola (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1872-1882). Dykinson.
- Santacana, J., y Llonch-Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.

APLICACIÓN DEL DIARIO DE LECTURAS EN EL AULA UNIVERSITARIA: UN CASO PRÁCTICO

María Fernández Ferreiro

Universidad de Oviedo

Resumen. En este trabajo se plantea la aplicación del diario de lecturas para mejorar la realización, implicación y conciencia del alumnado en dos asignaturas de literatura española de grado universitario. Se ha utilizado esta herramienta en los tres últimos cursos académicos, empleándola, además, para comprobar la realización de las lecturas obligatorias. Para ello, primero, se ha explicado en detalle al alumnado en qué consiste un diario de lecturas y, después, se ha realizado una comprobación de la asimilación de su formato. Finalmente, se han revisado todos los diarios escritos a lo largo del curso y se ha pasado una encuesta a los alumnos para analizar su percepción de la herramienta. Se ha comprobado que, gracias al uso del diario de lecturas, los alumnos han realizado las lecturas encomendadas según la guía docente de la asignatura y han reflexionado sobre ellas. Según las encuestas, se puede afirmar que aprecian la tarea, aunque la consideran trabajosa. La conclusión, entonces, es positiva y la aplicación del diario de lecturas es efectiva, aunque hay que seguir implantándola para comprobar su eficacia a largo plazo.

Palabras clave: Universidad, Educación, Literatura, Lectura, Escritura

Abstract. This paper seeks to examine the application of the reading diary to improve the performance, involvement and awareness of students in two subjects of Spanish literature at the university level. This tool has been used in the last three academic years, and it has also been used to check the completion of the compulsory readings. To this end, firstly, the students were given a detailed explanation of what a reading diary consists of and then a review of the assimilation of its format was carried out. Finally, all the diaries written throughout the course were reviewed and a survey was carried out with the students to analyse their perception of the tool. It has been verified that, thanks to the use of the reading diary, the students have carried out the readings assigned according to the teaching guide of the subject and have reflected on them. According to the surveys, it can be stated that they appreciate the task, although they consider it to be laborious. The

conclusion, then, is positive and the application of the reading diary is productive, although it must continue to be implemented in order to verify its long-term effectiveness.

Keywords: Universities, Education, Literature, Reading, Writing

Este trabajo parte de la observación de una disminución en la realización de las lecturas exigidas por el programa de algunas asignaturas por parte de los alumnos del grado de Lengua española y sus literaturas de la Universidad de Oviedo (España). Es decir, los profesores proponen unas lecturas imprescindibles para el seguimiento de sus asignaturas en sus guías docentes, pero se ha observado que no todos los alumnos las realizan. Esto conlleva, primero, un obstáculo para el correcto desarrollo de las clases (pues los estudiantes no pueden seguir las explicaciones sobre las obras si no tienen su referente previo) y, en última instancia, una carencia en su formación como expertos en Literatura española.

Para comprender esta situación hay que comenzar desmontando una idea previa: la de que los estudiantes de tercer curso del grado de Lengua española y sus literaturas son lectores sobresalientes.¹ No entraremos en la “calidad” de sus lecturas, pues es un parámetro subjetivo y polémico, pero sí podemos atender a su frecuencia lectora. En un cuestionario realizado a 42 estudiantes de este curso en el año académico actual (2019-2020), un 38 % no son lo que podríamos considerar *lectores frecuentes* (que leen al menos una o dos veces por semana) (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008: 23).² En el otro extremo, casi un 10 % no lee casi nunca, es decir, son *no lectores* (Yubero y Larrañaga, 2015: 720). Si bien es cierto que en esta pregunta están excluidas, explícitamente, las lecturas obligatorias de las asignaturas y estas pueden llegar a ser abundantes en algunos periodos del curso, la cifra llama la atención. Además, según los propios alumnos encuestados, la mayor parte de ellos (un 69 %) no lee más de cinco lecturas obligatorias por curso.

Preguntados sobre el tiempo dedicado a leer a la semana, 18 estudiantes dicen leer tres o menos horas a la semana y 6 reconocen no leer habitualmente. Es decir, un 57 % de los estudiantes encuestados no leen ni media hora al día.

¹ Concuerda con esta idea Martín Villarreal (2020: 3), quien afirma que, aunque resulte sorprendente, el hábito lector en los universitarios no se puede dar por sentado.

² En otro estudio posterior, Yubero y Larrañaga (2015: 720) definen como *lectores habituales* aquellos que leen con frecuencia, como mínimo, semanal y han leído al menos once libros voluntariamente en el último año.

En relación con el número de libros leído voluntariamente en el último año, más de la mitad de los encuestados ha leído más de cinco libros, pero solo en menos de una cuarta parte este número superó los diez volúmenes.³ Un 39 % de los encuestados, además, no estaba leyendo ningún libro en el momento de la encuesta.

Este contexto explica en gran medida el problema planteado inicialmente —la no realización de las lecturas del programa— y justifica la introducción de herramientas docentes cuyo fin sea la motivación lectora de los estudiantes. De este modo, en este estudio se pretende comprobar la utilidad de la aplicación del diario de lecturas para mejorar la realización, implicación y conciencia del alumnado en las asignaturas Literatura española del Renacimiento y Literatura española del Barroco, específicamente en relación con la realización de las lecturas obligatorias definidas en las guías docentes.⁴ Se ha aplicado el diario en las mencionadas asignaturas con el objetivo fundamental de que los alumnos lean las lecturas obligatorias de una manera detenida y reflexiva, pero, asimismo, de que el docente pueda comprobar esta tarea.

Concretamente, el diario de lecturas se ha utilizado en la asignatura Literatura española del Renacimiento, del primer semestre, en los tres últimos cursos académicos. En el curso 2019-2020 ha comenzado a aplicarse también en la asignatura que continúa aquella en el segundo semestre: Literatura española del Barroco. En la guía docente de la primera asignatura, los diarios de lectura son mencionados explícitamente como herramienta de evaluación en su modalidad ordinaria: “La realización del diario de lecturas de acuerdo con las pautas indicadas supone una calificación de 10 puntos en la comprobación de lectura”. En la guía docente de la asignatura de Barroco, los diarios de lectura se incluyen también en la evaluación ordinaria, dentro de la “participación activa y continuada en las actividades de clase, basada en la lectura y comentario de las obras literarias propuestas”. A la actividad específica se le ha otorgado el valor de un 30 % en la asignatura de Renacimiento y hasta un punto en la nota total de la asignatura de Barroco.⁵ Otorgar una puntuación al diario de lecturas es imprescindible para que los

³ En un artículo sobre la lectura en los alumnos universitarios de ciencias, Cornejo, Roble, Barrero y Martín consideran el promedio de 4,84 volúmenes al año como “bajo” (2012: 159). Según los datos del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España publicado en 2019, la media de libros leídos al año se sitúa en 10,4 entre los mayores de 18 años. Finalmente, Yubero y Larrañaga (2015: 722) concluyen que casi el 16 % de los estudiantes universitarios españoles no leen nunca o casi nunca.

⁴ Le agradezco al profesor Emilio Martínez Mata haber compartido conmigo su experiencia en la asignatura de Literatura española de Renacimiento, que luego yo pude continuar en la de Barroco. A él pertenece la idea original de la aplicación del diario de lecturas.

⁵ Este punto es fraccionable: 1, para el diario completo y bien ejecutado; 0,75, para un diario completo, pero mejorable en su ejecución; y, finalmente, 0,50 corresponde a un diario al que le faltan lecturas.

alumnos asuman la importancia de la tarea, aunque tampoco se ha considerado oportuno asignarle una calificación mayor, como sí podría plantearse, por ejemplo, en la enseñanza secundaria (como alternativa al “examen de libro” mencionado por Martínez Navarro 2018: 146).

El orden y ritmo de las lecturas están pautados en un calendario que se entrega a los alumnos el primer día de clase. En Literatura Española del Barroco, este orden está pensado para que los estudiantes hayan leído las obras con anterioridad a los trabajos expositivos que harán sobre ellas. En Literatura Española del Renacimiento, se proponen dos calendarios de lecturas posibles, también con la intención de que se acompañen con los trabajos académicos que tienen que hacer los alumnos. En ambos casos, se ha planteado un ritmo de lecturas verosímil y asumible por el estudiantado.

Calendario de lecturas (abreviado) – Literatura española del Renacimiento

Modelo A

- 1/ *La Celestina*: 20 de septiembre
- 2/ Garcilaso de la Vega, fray Luis, san Juan de la Cruz: 28 de septiembre
- 3/ *Lazarillo de Tormes*: 1 de octubre
- 4/ *Don Quijote de la Mancha*: 5 de diciembre

Modelo B

- 1/ *Lazarillo de Tormes*: 13 de septiembre
- 2/ *Don Quijote de la Mancha*: 26 de noviembre
- 3/ Garcilaso de la Vega, fray Luis, san Juan de la Cruz: 29 de noviembre
- 4/ *La Celestina*: 5 de diciembre

Calendario de lecturas (abreviado) – Literatura española del Barroco

- 13 de febrero: selección de poemas de Góngora y Quevedo
- 23 de marzo: *La dama boba*, de Lope, y *La dama duende*, de Calderón
- 30 de marzo: *Fuenteovejuna*, de Lope y *El alcalde de Zalamea*, de Calderón
- 13 de abril: *El caballero de Olmedo*, de Lope, y *El burlador de Sevilla*, de Tirso
- 20 de abril: *El gran teatro del mundo*, de Calderón

En relación con la metodología, primero, se explica en detalle a los alumnos en qué consiste un diario de lecturas en una clase expositiva y, algunas semanas después, cuando ya haya avanzado algo el calendario de lecturas, se realiza la comprobación de la asimilación de su formato en las tutorías grupales.⁶ En estas tutorías, los alumnos pasan uno a uno a hablar con el docente, que revisa sus diarios y comenta con ellos las cuestiones bien ejecutadas y cómo mejorar aquellas que no lo están.⁷ A los alumnos que no han realizado correctamente la tarea, se les solicita que rehagan el diario. Con esto no se espera que vuelvan a leer las obras, pero sí que esta revisión les sirva para hacer la reflexión sobre su papel como lector que no han hecho previamente.

⁶ En la Universidad de Oviedo se distinguen diferentes actividades formativas en cada asignatura, entre ellas, la *clase expositiva* y la *tutoría grupal*. La primera se corresponde con la exposición teórica de los contenidos de la materia y, en la segunda, la clase se divide en grupos más reducidos de lo habitual para llevar a cabo tareas de tutorización.

⁷ En este sentido, González y Vega (2010: 112) afirman que “resulta de radical importancia vincular las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura con el trabajo de asesoría y seguimiento individual, tanto para detectar las dificultades como para dar cuenta de los avances logrados por el estudiante”.

Hacia el final de la asignatura, después de un plazo asumible tras la última fecha del calendario de lecturas, los estudiantes envían por correo electrónico sus diarios completos, que pasan por un programa detector de plagios (no tanto para evitar el plagio de otros materiales como para evitar el plagio entre diarios de alumnos que cursen las mismas asignaturas en años sucesivos) y son evaluados de cara a la calificación global final de la asignatura.

Los diarios de lectura son una herramienta que fomenta “una lectura más activa, personal y reflexiva” y “enlaza y visibiliza el proceso de lectura y escritura poniendo en el centro el proceso y no solamente el resultado” (Leibrandt, 2007: 11 y 18). Específicamente en relación con el contexto que nos ocupa, la competencia lectora es una competencia básica del Espacio Europeo de Educación Superior que permite al estudiante, además, alcanzar otras competencias genéricas y que “incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos y solo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se implica en el texto y lo va construyendo conforme avanza en su lectura” (Yubero y Larrañaga, 2015: 718). Si a esto le añadimos la evidente relevancia que tiene la lectura en una asignatura de Literatura, resulta fácil comprender la necesidad de emplear una herramienta como el diario para fomentar un acercamiento más activo, personal y crítico a las obras literarias.

Martínez Navarro (2018: 146) expresa que “podemos definir un diario de lectura como una documentación del proceso de lectura, de modo que sea más fácil recordar lo leído”,⁸ pero que esa definición no estaría completa y se pueden hacer muchas más cosas con él. Paradójicamente, un diario de lecturas se define muy bien por lo que no es: no tiene que ser un resumen del argumento, ni un comentario literario, ni una opinión global sobre el texto leído. El diario de lecturas tiene que reflejar las reflexiones que la lectura va provocando en el estudiante y plasmar su evolución como lector.

Para guiar y facilitar la redacción del diario, se sugieren a los estudiantes diferentes estrategias que algunos de ellos ya emplean instintivamente.⁹ Estas estrategias se corresponden con un nivel alto de comprensión lectora, lo que García Núñez (2014) considera “comprensión crítica” y que “supone concluir implicaciones, obtener

⁸ Este es, por ejemplo, el ejercicio que realiza Alberto Manguel en su *Diario de lecturas* (2004).

⁹ Además de servir como guía para la redacción del diario, estas pautas también pueden ayudar u orientar al estudiante en su lectura autónoma, algo que González y Vega (2010: 42-50) critican que se dé por sentado.

generalizaciones no establecidas por el autor, especular acerca de las consecuencias, distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo ficticio, y elaborar juicios críticos sobre fuentes, la credibilidad y la competencia del autor”. Dichas estrategias son:¹⁰

- Usar la primera persona de singular: *me ha gustado; la única oda de la que saco algo positivo; hoy me he leído; hoy me he centrado en los sonetos; he reparado en algunas referencias...*¹¹
- Emplear verbos y expresiones que expresan opinión: *me ha parecido; se acompaña, a mi juicio con gran acierto; ambos detalles parecen indicar, en mi opinión; el tratado segundo, bajo mi punto de vista, es bastante similar al primero...*
- Relacionar las lecturas con experiencias personales, otras lecturas, otras obras audiovisuales (pinturas, películas, series, etc.) o aspectos de la sociedad actual: *creo que es fácil entender este sentimiento, porque todos nos hemos podido sentir abatidos en algún momento; yo si estuviera en su lugar también haría lo que estuviera en mi mano para que un ser querido enfermo se curase; [veo] cierta relación de esta primera obra de la picaresca con “El Principito”; aprecio cierta reminiscencia bíblica o incluso de Tomás Moro con su “Utopía”; me recuerda a la mitología grecolatina; me ha llamado especial atención, en este caso, la concepción de pensamiento y reflexión de los personajes, prácticamente similar a la que tenemos hoy en día...*
- Plasmar opiniones sobre los caracteres o las acciones de los personajes: *me encanta la inocencia de Sancho Panza; me flipa la imaginación de Quijote; este personaje me ha encantado porque se presenta a una mujer fuerte; después de saber todo lo que ha pasado no solo he empatizado con él, sino que también he acabado cogiéndole cierto cariño al personaje; bajo mi punto de vista, lo que Anselmo hace es una completa estupidez; discrepo en parte cuando insinúa que los letrados y estudiosos no hacen nada y cobran mucho más; no me parece justo*

¹⁰ Leibbrandt (2007: 13) propone otras estrategias (algunas, coincidentes con las aquí expuestas) para ayudar a una lectura autónoma y eficaz a partir de las expuestas por Mendoza Fillola (1998: 178-181). Asimismo, cita un ensayo de Woodlief y Cornis-Pope al respecto, de su curso “Critical Reading and Writing” en la Virginia Commonwealth University: “Notes on Critical Literary Philosophy and Pedagogical Practice” (<https://archive.vcu.edu/english/engweb/home/theory.html>). En Cornis-Pope y Woodlief (2010) se puede ver un amplio desglose de preguntas para abordar en los diferentes estadios de lectura de un texto: prelectura y relectura. Por su parte, Solé (1992: 60-71) también plantea y explica una serie de estrategias que se pueden enseñar para “hacer lectores autónomos”.

¹¹ Se extraen los ejemplos de diarios reales de los alumnos.

que sea Sancho quien tiene que pagar el castigo; la actitud de Pármeno me ha resultado pésima...

- Realizar hipótesis, predicciones o plantear dudas sobre el argumento: *me atrevería a decir que veo muy clara la intención del autor más allá del entretenimiento; yo pensaba que la iban a seguir, pero no; creo que está haciendo referencia a dos cosas al mismo tiempo; este nuevo personaje me despierta gran curiosidad [...] aunque la historia que ha empezado a contar por el momento no me resuelve gran cosa acerca de quién es y a qué se dedica y como llegó a conocer a esa mujer; me pregunto a qué se debe tal relación tan escueta sobre los hechos; la actitud de la duquesa me parece muy sospechosa...*
- Destacar expresiones o situaciones que resultan atractivas o todo lo contrario: *del primer acto me ha gustado mucho el tono de sarcasmo; no me gusta cómo trata Celestina a Areúsa; el primero de estos tres no me ha disgustado, pero tampoco me ha parecido especialmente relevante; mi parte favorita de todos estos capítulos es el parlamento de Marcela; qué mal me parece que en esa época la mujer no tuviera ni voz ni voto...*
- Expresar sentimientos que provoca la lectura: *me parece especialmente emotiva la última estancia; me ha sorprendido la capacidad del autor para volver atrás en la narración; resulta difícil no reírse con las exageraciones que hacen ambos; el capítulo XXII es uno de los que más lástima me hace sentir por don Quijote; me ha decepcionado un poco, porque parece una historia de amor un tanto estereotípica; las reflexiones se me han hecho un poco pesadas; ha sido la obra que más sentimientos ha despertado en mí hasta el momento; me han parecido bastante aburridos...*
- Señalar dificultades de comprensión: *las coplas me han parecido más complejas, con sus abundantes antítesis y paradojas; estos últimos poemas son los que más me ha costado entender; he tenido que leerlo unas dos veces para entenderlo porque no acababa de quedarme claro lo que había pasado; este tratado me ha parecido muy breve y confuso...*

Mientras que algunos alumnos comprenden a la perfección la tarea, a varios este tipo de escritura les resulta difícil de entender, fundamentalmente, porque no la han hecho nunca con anterioridad. Les resulta complicado, especialmente, expresar la voz propia, es decir, emplear construcciones con el sujeto en primera persona de singular (destaca esto

en algunos que se amparan en construcciones impersonales, de tercera persona o la primera persona del plural). Algún estudiante se apoya en destacar aspectos del texto que le han resultado interesantes o le han llamado la atención, lo cual es una estrategia válida pero no debería ser la única empleada.

En las dos asignaturas donde se ha aplicado el diario hay lecturas de distintos géneros literarios: poesía, narrativa y teatro. Se aprecia una mayor dificultad en la redacción del diario de lectura de los poemas, tanto en Renacimiento como en Barroco. Son textos breves, por lo general complejos de comprender, y los estudiantes encuentran difícil expresar una opinión sobre ellos. Curiosamente, la mayoría se refugia en el comentario literario y no en el resumen argumental —como hacen en los otros géneros literarios—, quizás porque en un poema este puede ser casi inexistente o porque no llegan a entender bien de qué trata el poema.

Sin embargo, algunos alumnos destacan positivamente en el desempeño de la tarea: por su capacidad de expresión o por su lograda escritura y amplio vocabulario. Aunque la redacción no es un elemento de valoración, sí es un factor que se aprecia.

En relación con la comprensión de la tarea, en una segunda encuesta pasada a los mismos alumnos para analizar su percepción del diario de lecturas (aunque en esta ocasión, fueron solo 26 los alumnos encuestados), más de la mitad de los alumnos dicen no haber entendido inicialmente en qué consistía un diario de lectura. Esta incomprensión inicial es comprensible cuando se comprueba que la mayoría de los encuestados no había hecho nunca antes un diario de lecturas, un 92 %. No obstante, con la ayuda de las explicaciones del docente, las tutorías grupales y los ejemplos de los compañeros, todos (salvo una excepción) consiguieron comprender la dinámica propuesta. Específicamente, la tutoría grupal parece ser de gran ayuda y 23 de las 24 personas que asistieron a alguna la consideran de utilidad (un 54 % de ellas, de mucha utilidad).

En cuanto a la eficacia de los diarios de lectura para que los estudiantes realicen las lecturas asignadas, en la primera encuesta comentada se había preguntado a los estudiantes cuántas lecturas obligatorias habían conseguido terminar en asignaturas previas: solo la mitad de ellos las había realizado todas. Estos datos contrastan con los de la segunda encuesta posterior, centrada específicamente en el uso del diario, donde se les preguntó a los alumnos si habrían realizado todas las lecturas de la asignatura si no hubieran hecho el diario de lecturas; un 83 % contesta que sí. Este segundo dato, más alto, es menos fiable, pues hace referencia a la suposición de una realidad que no ha sucedido. Más fiable es el dato del 48 % de lecturas completadas en asignaturas previas, que viene

a demostrar el problema inicial del que partíamos: la escasa lectura por parte de los estudiantes de las obras consignadas en las guías docentes.

Preguntados acerca de la posibilidad de volver a hacer un diario de lecturas en un futuro, un 54 % de los encuestados rechaza esta idea. Entre los motivos, se repiten dos: que conlleva demasiado tiempo y que exige mucho trabajo. Sin embargo, casi tres cuartas partes de los estudiantes encuestados reconocen que han aprendido gracias al diario de lecturas. Entre los aprendizajes o cuestiones positivas extraídas del diario de lectura, algunos comentarios son los siguientes:

- *A llevar esta asignatura más al día.*
- *A reflexionar sobre lo que se lee.*
- *Leer más críticamente.*
- *He aprendido a redactar en primera persona y a reflexionar sobre ciertos aspectos que no había tenido en cuenta con anterioridad.*
- *A darle tiempo a un libro para ser juzgado.*
- *Aprendí a expresar mi opinión sin hacer solamente resúmenes, también pude interpretar las obras y aprendí algo del contenido o del mensaje que representan.*
- *He aprendido a expresarme mejor en la lengua escrita, utilizar más conectores y marcadores textuales, etc.*
- *He aprendido a reflexionar más acerca de la lectura y he encontrado ciertas relaciones entre obras que antes no me planteaba.*

Se puede observar que, gracias al uso del diario de lecturas, los alumnos realizan las lecturas encomendadas según la guía docente de la asignatura y reflexionan sobre ellas. De acuerdo con las encuestas, también se puede afirmar que aprecian la tarea, aunque la consideran trabajosa.¹²

Los resultados iniciales sugieren, entonces, que la aplicación del diario de lecturas cumple sus objetivos: promueve la lectura detenida y reflexiva en los estudiantes y permite al docente comprobar que la han llevado a cabo correctamente. Ambas cuestiones son imprescindibles para el adecuado seguimiento y su consecuente evaluación de una asignatura de Literatura. Esta actividad favorece, además, un aspecto clave en la formación de un filólogo: la reflexión como lector. Además, el esfuerzo que supone

¹² En su experiencia, aunque en el ámbito de la educación secundaria, Martínez Navarro (2018: 147) aprecia también que “es un recurso que les resulta [a los estudiantes] extraño y costoso”.

plasmar la propia opinión en un texto propicia la búsqueda de la voz propia, algo que es muy difícil de encontrar y que enriquecerá futuros textos —académicos y profesionales— de estos alumnos.

La aplicación del diario de lecturas en las asignaturas mencionadas a lo largo de este trabajo, y en especial la evaluación de la tarea, están todavía dando sus primeros pasos. Sin embargo, teniendo en cuenta estos resultados iniciales positivos, se considera factible —y recomendable— seguir implantando el diario de lecturas en próximos cursos, lo cual también permitirá comprobar su efectividad a largo plazo.

Bibliografía

- Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2018* (2019). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Obtenido el 15 de julio de 2020 desde <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>
- Cornejo, J. N.; Roble, M. B.; Barrero, C.; y Martín, A. M. (2012). Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y de tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9.1, 155-163. Obtenido el 15 de julio de 2020 desde http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2012.v9.i1.11.
- Cornis-Pope, M.; y Woodlief, A. (2010). The ReReading/Rewriting Process: Theory and Collaborative, On-line Pedagogy. Obtenido el 15 de julio de 2020 desde <https://archive.vcu.edu/english/engweb/ReReadingTheorychapter.htm>. Capítulo en (2003) M. Helmers (Ed.). *Intertexts: Reading Pedagogy in College Writing Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- García Núñez, L. F. (2014). Hacia una verdadera lectura crítica. *El libre pensador*, 24. Obtenido el 15 de julio de 2020 desde <https://librepensador.uexternado.edu.co/802/>.
- González, B. Y.; y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Larrañaga, E.; Yubero, S.; y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. [s.l]: CEPLI-Fundación SM.
- Leibrandt, I. (2007). El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo, *Revista de Literatura*, 230, 11-18.
- Manguel, A. (2004). *Diario de lecturas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Martín Villarreal, J. P. (2020). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Cádiz, *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 21. Obtenido el 15 de julio de 2020 desde [10.15645/Alabe2020.21.4](https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.4).
- Martínez Navarro, S. (2018). Propuesta de instrumentos de evaluación de la lectura en secundaria (I): el diario de lectura, *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 15, 143-170. Obtenido el 15 de julio de 2020 desde <http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/04/Revista-eCO-18.pdf>.
- Mendoza Fillola, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza Fillola (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-188). Barcelona: SEDLL.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Yubero, S.; y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal, *El profesional de la información*, 24.6, 717-723. Obtenido el 15 de julio de 2020 desde <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>.

DEL LIBRO A LA PANTALLA: LA SERIE JUVENIL “DRAGAL” DE ELENA GALLEGO

Carmen Ferreira Boo

Universidad de La Coruña

Resumen. Se comentan las principales claves narratológicas de la serie “Dragal” escrita por Elena Gallego, la primera serie juvenil fantástica de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, compuesta por cinco títulos. Se explican las claves del éxito alcanzado entre el público lector y en cuanto a crítica, premios recibidos y traducción a otras lenguas, como el castellano, el catalán y el inglés, comentando los principales epitextos analógicos y digitales, como la página web propia, dividida en diferentes secciones que acogen epitextos audiovisuales y textuales sobre presentaciones, encuentros con lectores, actividades educativas, booktrailer, etc.; y los perfiles en redes sociales de Facebook y Twitter que ayudan a visibilizar y promocionar la serie al compartir noticias, novedades, proyectos y opiniones de los fans. Por último, se repasan los proyectos más importantes creados en torno a la saga, como el proyecto digital y crossmedia de Ficción Producciones; y otros más específicos dirigidos al ámbito educativo, como el Proyecto Dragal de la Secretaría Xeral de Política Lingüística de la Xunta de Galicia.

Palabras clave: literatura fantástica, Dragal, Elena Gallego, literatura infantil y juvenil gallega, serie juvenil

Abstract. The main narratological keys of the series “Dragal” written by Elena Gallego, the first fantastic youth serie of Galician Children’s and Young People’s Literature, are discussed. It consists of five titles. The keys to success achieved among the reading are explained, and in terms of criticism, awards received and translation into other languages, such as Spanish, Catalan and English, commenting on the main analog and digital epitexts, such as the website itself, divided into different sections that host audiovisual and textual epitexts about presentations, meetings with readers, educational activities, booktrailes, etc.; and the social media profiles of Facebook and Twitter that help to make visibles and promote the series by sharing news, news, projects and fan opinions. Finally, the most important projects created around the saga are reviewed, such as Ficción Producciones’ digital and crossmedia project, and other more specific ones aimes at the educational field, such as the Dragal Project of the Secretaría Xeral de Política Lingüística of the Xunta de Galicia.

Keywords: fantastic literature, Dragal, Elena Gallego, Galician children's and youth literature, youth serie

1. La serie juvenil “Dragal”: reivindicación del dragón gallego

Esta serie¹ supone, según ha destacado la numerosa recepción crítica académica y divulgativa², la primera serie juvenil fantástica en la Literatura Infantil y Juvenil gallega con la que irrumpe en el panorama literario infantil y juvenil gallego la escritora Elena Gallego Abad (Teruel, 1969), perteneciente a la “Generación de los 90” (Roig Rechou, 2015)³. Surge como un reto personal para ofrecerle a su hijo adolescente una serie semejante a otras exitosas a nivel mundial, con la finalidad de reivindicar, transmitir y dar a conocer al lectorado juvenil la riqueza del patrimonio legendario gallego, escapando de las directrices de su generación al inscribirse en la línea mítico-legendaria de recreación de mundos mitológicos, que habían iniciado en la década de los ochenta escritores procedentes de la literatura de adultos (Mociño, 2015). Se crea un sugestivo universo ficcional que se inserta en la realidad cotidiana, mezclando rasgos de las novelas de aventuras, policiales, de detectives, de iniciación con recurrencia a múltiples elementos de carácter identitario y con referencias a la tradición culta y popular, que la autora reescribe y actualiza (Roig Rechou, 2015: 343; Mociño, 2015) con clara intención ideológica.

Publicada originariamente en la colección “Fóra de Xogo” de Edicións Xerais de Galicia, actualmente se configura como una pentalogía que se inicia en el año 2010 cuando *A herdanza do dragón* se publica después de quedar finalista en el Premio Fundación Caixa Galicia en la edición de 2009 al ser recomendada por el jurado. Esta primera entrega enseguida alcanza éxito entre el público lector y reconocimiento por parte de la crítica literaria, y el editor, Manuel Bragado, como tiene indicado la autora en numerosas entrevistas, le propone continuar la historia, ya que tenía un final abierto que daba pie a seguir las aventuras de los protagonistas. Sucesivamente aparecen los otros cuatro títulos: *A metamorfose do dragón* (2011), *A fraternidade do dragón* (2012), *A estirpe do dragón* (2015) y la que es hasta el momento la

¹ Este concepto hace referencia a un “conjunto ilimitado de obras de un mismo autor, que se desarrollan en sucesión temporal y crean un universo constante organizado en torno a un personaje, individual o colectivo” (Sotomayor, 2001: 46).

² Como se puede observar si se consultan los Informes de Literatura (Roig Rechou, 1995-2018) del Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades, el único proyecto en Galicia que acoge una publicación anual sobre la producción y recepción de Literatura en gallego.

³ Esta generación se caracteriza por acoger escritores, pertenecientes a distintas profesiones, nacidos entre 1960 y 1975 que se iniciaron a mediados de la década de los años 90; y que fijó su atención en la problemática social de la juventud, empleando un lenguaje muy identificado con ese lector y situándose en un plano de subversión y ruptura con lo “políticamente correcto”, dando prioridad a la conflictividad de la sociedad urbana, al mostrar el desencanto de las generaciones más jóvenes y la influencia de los medios de comunicación de masas (Roig Rechou, 2015: 17-18).

última entrega *O segredo do dragón* (2019). En líneas generales, la serie relata todo el proceso de metamorfosis en dragón que sufre un adolescente incomprendido Hadrián, cumpliendo así la profecía del renacimiento del último dragón gallego; y todas las vicisitudes y aventuras que debe superar, en compañía de su inteligente amiga Mónica, que acaba enamorándose de él, ayudados por un amuleto protector u objeto mágico, la medalla que le dejó su padre en herencia después de fallecer, y los miembros de la Fraternidad del Dragón, para que se pueda consumir con éxito esa transformación, que supondrá el descubrimiento de su verdadera identidad y los poderes heredados de su familia, y que culminará con la venida del último dragón y el inicio de una nueva era.

Por lo tanto, la autora propone una relectura en clave fantástica de la eterna lucha entre el bien y el mal, de los miedos y las inseguridades de la adolescencia, de la dualidad del ser humano y el descubrimiento de la identidad, que se integra en una historia propiamente gallega y en el legado cultural de la rica tradición universal (Roig Rechou, 2015 y Mociño-González, 2015 y 2018). Se configura como

unha suxestiva cosmogonía da tradición occidental na que se inscriben as nosas raíces, cuxas recreacións míticas desenvolven un diálogo co material lendario e mítico que é interpretado e reformulado en función dos intereses do mundo dragaliano, nalgúns aspectos moi próximo ao mundo artúrico, no que o potencial lectorado atopa unha oportunidade para a reflexión sobre o autoconhecimento, o proceso de maduración, a busca do noso lugar no mundo e a importancia da educación, o coñecemento e a lectura como descuberta, ademais de comprender aos que nos rodean como modo de integración e aceptación persoal (Mociño-González, 2018: 67-68).

Las cinco novelas presentan las características propias de una serie, señaladas por Sotomayor (2001), como son la idea de multiplicidad o conjunto, el carácter sucesivo, la existencia de una marca de correlación (los personajes) y autor único, que las hace atrayentes al público lector y que propician la creación de un mundo literario de ficción y un universo de fans a su alrededor, incluso de adolescentes anteriormente no aficionados a la lectura. Concretamente se caracteriza por una serie de rasgos que la definen:

1. Conjunto de cinco volúmenes que a nivel de paratextos ofrecen un título general *Dragal*, acompañado de un número romano (I, II, III, IV y V) que indica la sucesión de los volúmenes, y un subtítulo específico temático que se refiere al punto central de la narrativa y al personaje principal o marca de correlación, el dragón; además de la uniformidad y cohesión que ofrece en cuanto a formato material, la inserción en una

colección literaria, la estética gráfica de la ilustración de la cubierta y la elección de la tipografía única de gran impacto visual.

2. Unicidad formal, al dividirse todas ellas en capítulos breves que agilizan la lectura y en los que se alterna la narración de la acción con el diálogo de los personajes; y estructura de historia única, pues todos los títulos ofrecen una composición cohesionada en torno a una única línea argumental, que se configura como tema o tópico constante: el renacimiento del dragón mediante la metamorfosis de Hadrián. Todo ello se consigue hábilmente por la autora al insertar a partir del segundo título información al lector para no perder el hilo narrativo, ofreciendo un pequeño resumen de lo sucedido en las entregas anteriores, de quiénes son los personajes, qué ha sucedido anteriormente y en qué momento se inicia la acción...
3. Creación de un universo literario que se consolida en la repetición y que adquiere vida y realidad, pues combina muy hábilmente datos históricos de distintas épocas, gracias a un proceso de documentación riguroso y exhaustivo de la autora que busca el dato concreto, con leyendas y mitos referidas a distintos espacios en los que se desarrolla la acción y con elementos fantásticos, como el proceso de metamorfosis en dragón. Todo ello rodeado de detalles realistas que crean verosimilitud al estar ambientada la historia en una típica villa gallega inconcreta en el tiempo presente.
4. Reivindicación de la figura del dragón mitológico, relacionado con la leyenda de la Reina Lupa del Pico Sacro y el Camino de Santiago, y la existencia de una Fraternidad del Dragón que pervive desde tiempos inmemoriales para revivirlo, según cuenta la profecía.
5. Introducción de cuestiones heterogéneas de distintas disciplinas, como conocimientos sobre alquimia y la búsqueda de la piedra filosofal; la presencia del misterio e intriga, con la existencia de unas catacumbas y una cripta oculta, dedicada al dragón; y la magia, que aparece en distintos códices medievales con saberes milenarios que perviven ocultos en diversas bibliotecas de iglesias.
6. Interconexiones temáticas y narrativas en las distintas novelas de la saga, y la progresión argumental de la historia que se realiza a lo largo de las cinco novelas que se cierran con finales totalmente impactantes, después del desarrollo de toda la acción hasta llegar al final apoteósico que incita a continuar la lectura de las siguientes entregas para saber cómo evoluciona, manteniendo la curiosidad del lector en todo momento, tanto en cuanto al mantenimiento de la intriga durante toda la novela, con una dosis acertada de

los datos que ofrece la autora, como en cuanto a la curiosidad prospectiva por saber qué va a ser de los personajes principales.

7. Elección de un personaje principal protagonista, el joven Hadrián, que se ve aislado e incomprendido en el instituto y que, partiendo de una carencia afectiva por la muerte de su padre, encuentra respuestas a los poderes heredados de su saga familiar, gracias a su amuleto protector. Cuenta con la ayuda de una muchacha valiente e inteligente, Mónica, que se configura como la ayudante o partenaire femenina, de la que se acaba enamorando (Ferreira da Silva, 2011). A lo largo de la serie, Hadrián se rodea de una galería de personajes variada y que se complementan sin dar protagonismo excesivo a uno sobre los otros, de manera que se puede hablar de un protagonismo coral en el que destaca el trío de adolescentes, formado por Hadrián, Mónica y Brais -quien actúa como antagonista hasta que se adhiere a la causa del dragón-, que vive situaciones cotidianas en el contexto escolar, familiar y social de una villa gallega, conectando con el lector adolescente. En este sentido, hay que destacar también la elección de los nombres de los personajes con sentido simbólico.
8. Tratamiento de cuestiones problemáticas actuales y próximas a los adolescentes, una estrategia narrativa que permite conectar con los intereses del lector esperado. Se abordan el amor adolescente, el acoso escolar, la amistad, la solidaridad, el compañerismo y, sobre todo, la reivindicación de la identidad gallega, implícita en la trama de las novelas, mediante la recurrencia a una serie de elementos ficcionales como los lugares y monumentos emblemáticos (iglesia de San Pedro), las tradiciones y materiales legendarios (la Poza da Moura, el Pico Sacro) y símbolos asociados a la herencia recibida (dragón, medallón, la marca uróboros...) (Mociño-González, 2018).

2. La transposición del libro a la pantalla: Nuevos formatos. El fenómeno fan.

El éxito de la serie, tanto en Galicia como en el resto de España, se puede rastrear en la red de epitextos⁴ (Tabernero, 2013 y Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015), tanto impresos como virtuales, que ha generado y que inciden en destacar tanto la calidad literaria y narrativa como las actividades de divulgación, promoción y formación lectora, desarrolladas alrededor del fenómeno “Dragal”. Entre ese conjunto de epitextos, acciones, actividades y proyectos, hay que destacar que cumple con todos los indicios señalados por Sotomayor y Díaz

⁴ Definido por Genette (1987) como cualquier elemento paratextual que no está anexado al texto en el mismo volumen, sino que circula libremente en un espacio físico y social prácticamente ilimitado.

(2013: 61-63)⁵ para la consideración de una obra como clásico, como se relaciona a continuación:

- a) La obtención de premios, pues la canonización y legitimación de un autor, un género o una tendencia tienen pocas posibilidades de coronarse si no media un galardón que lleve implícito un valor económico o cualquier otro peso específico (Tarrío, 2013: 30). Como ya se ha mencionado, el primer título de la saga resultó finalista del Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Juvenil⁶ del año 2009, que promueve la Fundación Caixa Galicia junto con Edicións Xerais de Galicia, recibió el premio Frei Martín Sarmiento 2012 (otorgado por los alumnos de centros católicos de Galicia, categoría 1º y 2º de la ESO).
- b) La numerosa recepción crítica, no sólo divulgativa sino académica, que se hace eco y alaba sus virtudes, realizada por críticos literarios y por lectores, tanto en la prensa escrita (revistas, suplementos semanales o dominicales y secciones de cultura de periódicos), como en páginas web, blogs e incluso estudio y análisis de su obra en monografías (Roig Rechou, 2015) y artículos de investigación en revistas especializadas (Mociño, 2015 y Mociño-González, 2018).
- c) Las frecuentes y numerosas ediciones de las obras, que demuestra el éxito de público lector: la primera novela lleva once ediciones en gallego; la segunda, en la cuarta; y la tercera en la segunda. Además, fue escogida entre 248 obras por el Proyecto New Spanish Books del Instituto de Comercio Exterior de España, en colaboración con el Ministerio de Cultura en el año 2015 en Francia para la venta de derechos de traducción de editoriales y agentes literarios españoles en mercados exteriores, como Noruega, Finlandia, Italia, Polonia, Brasil, Corea, Alemania, E.E.U.U., Francia, Japón y Reino Unido.
- d) Las múltiples traducciones a otras lenguas: las tres primeras entregas han sido traducidas al castellano por la editorial Anaya; las dos primeras al catalán por Pagés Editors, que inician la colección “Nandibú de Literatura Infantil y Juvenil”; y las cuatro primeras al inglés por Smal Stations en la colección “Galician Wave”.

⁵ Esos indicios son: número de ediciones, reimpressiones y reediciones y pervivencia en el tiempo; presencia del nombre del galardonado en los paratextos; inclusión de la obra premiada en selecciones de libros para el itinerario formativo de la infancia y adolescencia; experiencias de animación lectora sobre la autora o sobre alguna de sus obras; e investigaciones sobre la autora publicadas como libros monográficos.

⁶ Se trata de uno de los premios más importantes y de mayor reconocimiento a nivel autonómico, además de ser un importante indicador de la aceptación por parte del público lector.

- e) La labor incansable de la autora en promoción, divulgación y formación que se materializa en las numerosas presentaciones en ferias del libro de Galicia, España (como la Feria del Libro de Madrid) y el mundo (como la Feria Internacional del Libro de Argentina o de Guadalajara en México); en entrevistas en distintos medios de comunicación (televisión, radio, prensa escrita y digital...); y encuentros con lectores y actividades de promoción de la lectura.
- f) Otras actividades de divulgación que ayudan a la promoción del libro y la lectura, como la campaña de “Bookcrossing”, desarrollada en los aeropuertos de Vigo y París, el templo del lama en Pekín y la torre de Fukuoka de Kyoshu en Japón.
- g) Además, todas estas actividades de crítica y divulgación se complementan con una serie de epítextos virtuales que se configuran como nuevas formas de promoción y difusión del libro y que acogen y aglutinan toda la información relacionada con la serie, como la página de la autora con secciones específicas dedicadas a “Dragal” (como “Fantástica saga”, “Dragal na Rede”, “Press Club” y “Dragali@nos”), el blog de Edicións Xerais de Galicia, la página específica de Dragal en cinco idiomas que recoge todo el universo dragaliano (novedades e información de ediciones y traducciones, lectura de fragmentos, análisis y comentario del argumento, personajes y elementos característicos; toda la prensa y proyectos y programas de dinamización, además de una galería con imágenes de encuentros, presentaciones, intervenciones de la autora, etc. Como señala Albadalejo (2009), “la existencia de construcciones web (sitios y páginas web) de autores y autoras es un importante elemento para el conocimiento literario, por la agrupación de distintas obras o de informaciones sobre las mismas, así como por las posibilidades de comunicación interactiva que ponen a disposición de la bidireccionalidad, siempre necesaria, entre autores y lectores; el contacto interactivo entre lectores y autores hace posible una comunicación que ahora se produce con una rapidez e inmediatez de las que nunca antes se había podido disponer”.
- h) Creación de perfiles en redes sociales de Facebook (<https://www.facebook.com/dragaliana>) y Twitter (@Dragalianos) propios y dinámicos, en los que los fans de la serie pueden hacer comentarios y dar sus opiniones.
- i) Concursos, lecturas de partes de la obra o de la obra completa, como es el caso de la cuarta entrega que la editorial Xerais liberó durante el confinamiento y estado de alarma.

- j) Elaboración de booktrailers⁷ profesionales, en los que confluyen el cine con la literatura ya que utilizan el tráiler para promocionar la lectura de una obra literaria; “Se trata de una película muy breve que adelanta la exposición de la historia. La música, la palabra, oral y escrita, e incluso el movimiento centran este tipo de presentación. Realmente esta clase de book-trailer podría definirse como un microrrelato” (Taberero, 2013: 216), que se publican en el canal de YouTube o incluso algunos realizados por lectores para recomendar su lectura, siendo de gran utilidad didáctica para la formación lectora mediante la creación de nuevos ejemplos por parte del alumnado de distintas etapas, ya que “se convierte en un instrumento no solo de promoción de la lectura sino también de desarrollo de la competencia literaria en el marco de la escuela 2.0 que entiende la construcción del conocimiento de una forma interactiva y compartida” (Taberero, 2013: 219).
- k) Toda esta actividad divulgativa se amplía con el proyecto *crossmedia* de Ficción Producciones que en el año 2013 compró los derechos para desarrollar un proyecto multimedia alrededor de la serie “Dragal” que está en fase de elaboración y producción y que incluye la realización de un cómic digital interactivo, preparado por dos historietistas reconocidos, David Rubín y Carlos Portela; la adaptación de guión al cine; el desarrollo de vídeo-juegos para varias plataformas, la creación de una comunidad de fans en las redes sociales ya citadas, denominada la “Fraternidad del Dragón” y una interesante wiki interactiva, “claros indicios del éxito de un personaje de ficción o un universo literario en interacción con otros sistemas de funcionamiento social, económico y cultural que confluyen en la atención a un mismo destinatario” (Sotomayor, 2001: 64).

3. Literatura, promoción de la lectura, creatividad y educación

Si analizamos aquellas actividades e iniciativas que se enfocan en fomentar el hábito lector, lamentablemente cada vez menos frecuente, y desarrollar actividades didácticas y creativas, para estimular la creación literaria en los más jóvenes, las actividades inspiradas en esta saga se han basado principalmente en:

⁷ Como indica Rovira-Collado (2017: 62), se caracterizan por su poca duración y gran intensidad, funcionando como un pequeño avance, para tratar de enganchar al público, además de proporcionar información; y según Taberero (2013) se corresponden con la traducción virtual de peritextos como los textos de contracubierta, aunque el book-trailer incide en el aspecto artístico, mientras que la contracubierta se centra en la trama argumental.

- ✓ Elaboración de distintas guías de lectura, que complementan a las novelas y que sirven como recurso didáctico al servicio del profesorado, o incluso del mediador entre el libro y el lector en general, al proponerle distintos recursos digitales e impresos para profundizar en cuestiones como la historia, la mitología, la onomástica... y actividades para realizar antes y después de la lectura que buscan trabajar las inteligencias múltiples. Es el caso de las guías elaboradas en castellano por la editorial Anaya y otras realizadas por los propios docentes con fines escolares.
- ✓ Organización y realización del proyecto internacional “Dragal Work Camp” del Instituto de la Juventud (INJUVE) con la colaboración de la Consellería de Traballo e Benestar de la Xunta de Galicia, que consistió en la realización de un campamento en el entorno del Pico Sacro, lugar en Galicia relacionado con la leyenda de la Reina Lupa y el dragón. En él participaron jóvenes de entre 18 y 30 años de Alemania, Rusia, Francia, Turquía y distintas comunidades autónomas de España (Logroño, Sevilla, Almería, Valencia y A Coruña) que realizaron actividades relacionadas con el medio ambiente, la pintura, la escultura, la ilustración, el diseño gráfico, la banda diseñada, la video-creación; elaboraron una audioguía y una mapa sonoro del entorno del Pico Sacro. La finalidad era poner en valor el patrimonio cultural y artístico gallego y dinamizar, a través de la creatividad, la zona del Pico Sacro y el Camino de Santiago en los ayuntamientos de Santiago de Compostela, Boqueixón, Padrón y Vedra.
- ✓ Puesta en marcha del “Proyecto Dragal” por parte de la Secretaría Xeral de Política Lingüística de la Xunta de Galicia. Se trata de un proyecto multidisciplinar alrededor del universo dragalio, la propuesta más interesante a nivel educativo, que anima al alumnado a la lectura y a crear e investigar, fomentando el uso de la lengua gallega en el lectorado juvenil y las TICs. Incluye la participación de distintos departamentos de los Institutos de Enseñanza Secundaria de Galicia (Lengua Gallega, Inglés, Educación Plástica y Visual, Geografía e Historia, Tecnología, Música, Religión y Orientación), coordinados por los Equipos de Dinamización de la Lengua gallega. Hasta la actualidad se han realizado cuatro ediciones, con una participación numerosa de institutos y alumnado, que se desarrollan durante todo el curso académico en todo el ámbito de la comunidad autónoma gallega: un primer programa piloto en el curso académico 2013-2014 (530 alumnos, 40 docentes y 7 centros) y tres ediciones que abarcaron el curso

escolar 2014-2015 (659 alumnos, 55 docentes y 11 IES), el curso escolar 2015-2016 (260 alumnos, 20 docentes y 6 IES) y el curso académico 2016-2017 (377 alumnos, 18 docentes y 6 IES).

Las actividades realizadas se reparten entre los tres trimestres que dura el curso académico y abarcan actividades motivadoras, de desarrollo e investigación, de cooperación y competición, de consolidación, de refuerzo, de ampliación y de evaluación: En primer lugar, como se puede apreciar en la Tabla 1, el alumnado de cada centro escolar tenía en el primer trimestre un encuentro con la autora de la serie en la que tenía lugar la presentación de la obra, en la que podían interactuar con ella y hacerle preguntas, y se visualizaba el book-trailer. Después se dragalizaban los centros con ambientación de la novela y se realizaba la lectura y análisis de la obra, comentando aquellos aspectos narrativos más importantes, la psicología de los personajes, etc. Al finalizar, se realizaba la tarjeta identificativa de cada miembro dragaliano, se hacía un cuestionario individualizado y se creaban los distintos grupos de trabajo, siguiendo distintos criterios, para acabar con la competición “Dragalitos”.

El segundo trimestre es el más trabajoso, se pasa de un ambiente de puesta en contacto, que busca fomentar el interés y la motivación, a un ambiente de trabajo cooperativo basado en recoger leyendas y juegos tradicionales de la comarca, echando mano de la sabiduría y conocimiento de la gente más mayor (abuelos y padres), también se hace una búsqueda del significado de los nombres propios y se editan los contenidos en la wiki creada para tal fin (ver tabla 2) a partir de una unidad didáctica realizada por una docente, pero siempre fomentando la creatividad y el juego para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo cooperativo y la gamificación.

El tercer trimestre vuelve a estar dedicado a actividades más lúdicas y que engloban todos los contenidos trabajados y aprendidos a lo largo del proyecto, pues se realiza una exposición en cada uno de los centros con todo el material elaborado a lo largo del curso y un encuentro lúdica intercentros en el Pico Sacro, que consiste en una jornada de convivencia en la que el alumnado y profesorado de los Institutos de Enseñanza Secundaria participantes se conocen e interactúan, teniendo lugar un juego de rol cooperativo basado en la búsqueda del tesoro.

1^{er} trimestre	2^o trimestre	3^{er} trimestre
Presentación escritora Dragalización de centros Lectura y comentario Cuestionario individualizado Creación de grupos de trabajo Competición “Dragalitos”	Recogida de leyendas y juegos tradicionales. Búsqueda onomástica Edición contenidos wiki, a partir de unidad didáctica docente	Exposición material elaborado Encuentro lúdico intercentros: jornada de convivencia con juego de rol cooperativo de busca del tesoro

Tabla 1. Actividades proyecto “Dragal” según trimestres. Fuente: elaboración propia

En cuanto a los contenidos de la wiki educativa a la que accedían los dragalianos con clave, que se basa en la unidad didáctica elaborada por la docente Loli Cid, cuenta con once secciones, subdivididas en:

0. Presentación: introducción que contiene vídeo de presentación, lectura de fragmento de texto, book-trailer y videoconferencia.
1. La novela: donde se desgrana el argumento y se caracterizan y se describen los personajes y el espacio. Cuenta con un cuestionario de comprensión lectora.
2. Actividades I: que recogen los resultados de hacer los retratos de los personajes, recrear los espacios, analizar los antropónimos y una “Dragalpedia”, con todo tipo de entradas wiki que aportan información de cualquier elemento del universo dragaliano, como arte románico, simbología, alquimia, cristianización y culto pagano, adolescencia y acoso escolar.
3. Topoteca: sección para trabajar la toponimia, que incluye instrucciones, un nomenclátor de la Fraternidad, actividades lúdicas (topolecer), toponimia legendaria y geografía imaginaria.
4. Diccionario para consultar y compartir vocabulario desconocido que aparece en la serie.
5. Tesoros mágicos: espacio destinado a la recogida de leyendas y su localización.
6. Galería de imágenes de las actividades realizadas por los centros escolares.
7. Juegos interactivos: veinte juegos que incluyen rompecabezas, sopa de letras con términos de arte románico, sentimientos, espacios, espeleología...), emparejados y crucigramas (prendas de vestir, medidas de longitud...), relacionar sinónimos o símbolos.

8. Final a la carta: actividad creativa para elaborar finales alternativos de la historia.
9. Googlemaps para localizar el patrimonio recuperado.
10. Foro para participar y compartir experiencias.

4. Conclusiones

Como se ha podido ver, la serie que se inició con la publicación analógica fue creciendo gracias a una red de epitextos, tanto analógicos como digitales, y a una serie de proyectos multidisciplinares, al punto de conformarse toda una constelación multimodal (Rovira-Collado, Serna y Bernabé, 2016 y Rovira-Collado, 2019) en la que confluyen las denominadas narrativas transmedia, que abarcan libros, películas, videojuegos, novelas gráficas, epitextos virtuales en la red, etc. ya que, como indica Sotomayor (2001: 62), “la facilidad de recepción de la narrativa en serie se advierte también en la frecuencia con que estos relatos pasan a otros lenguajes de difusión masiva, como la televisión o el cómic, utilizando los mismos procedimientos narrativos”. De hecho hay que destacar que el carácter expansivo de las sagas fantásticas las vincula a otros lenguajes de la cultura mediática, como son el mundo de la imagen, la animación, el cine o el juego estratégico (tanto analógico, el juego de rol, como digital, el videojuego), “por la presión o demanda del “fandom”, de los aficionados, que de algún modo están solicitando la continuación o la versión alternativa de la historia en otro lenguaje o soporte” (Martos Núñez, 2006: 70), produciéndose sinergias, debidas a factores de producción y recepción.

Se trata de una iniciativa sin precedentes en la Literatura Infantil y Juvenil gallega, que ha tenido apoyo de distintas instituciones públicas y que traspasa lo analógico hasta llegar a proyectos interesantes digitales que toman como referencia la saga dragaliana para crear todo un universo literario, que excede el formato de libro y que busca la interacción con el lector adolescente, conformando un fenómeno fan en distintas redes sociales y con proyección en el ámbito lúdico y educativo, mediante diferentes tipos de recursos y el uso de las TICs, como elemento motivador del alumnado, que ve en lo novedoso un estímulo para efectuar su aprendizaje, para fomentar el hábito lector, el uso de la lengua gallega, las metodologías activas, el trabajo cooperativo y la creatividad artística y literaria a favor de la educación literaria y artística, además de reivindicar el patrimonio inmaterial gallego y los mitos y símbolos propios.

Como señala Albadalejo (2019), la conexión entre tecnología digital y literatura en el mundo contemporáneo es fundamental, ya que

Si la conexión entre una y otra es algo evidente e imprescindible en el caso de la literatura digital, no es menos importante la conexión entre ambas en el caso de la literatura no digital, que, actualmente, gracias al apoyo tecnológico, alcanza unas posibilidades de almacenamiento activo, de presentación, de búsqueda, de análisis y de interpretación como nunca antes había tenido (Albadalejo, 2009).

Bibliografía

- Albadalejo, T. (2009). Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-y-tecnologa-digital-produccion-mediacion-interpretacion-0/html/02485b9e-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0
- Ferreira da Silva, V. R. (2011). Dragal. A herdanza do dragón, de Elena Gallego Abad. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 21-22, 114-115.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lluch, G.; Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la Información EPI*, 24 (6), 797-804. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Martos Núñez, E. (2006). Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura.”. *Ocnos*, 2, 63-77. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.04
- Mociño, I. (2015). La (re)construcción de la identidad en la narrativa juvenil gallega. Entre la épica y la memoria histórica. *Tropelías*, 23, 118-133.
- Mociño-González, Isabel (2018). Dragal e a reafirmación da identidade. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 5, 55-71. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde <http://dx.doi.org/10.15304/elos.5.5377>
- Roig Rechou, B. A. (Coord.) (1996-2017). *Informe de Literatura*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. Obtenido el 20 de mayo de 2020 desde <http://www.cirp.es/rec2/informes/>.
- Roig Rechou, B. A. (Coord.) (2015). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891270>
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira-Collado, J.; Serna, R. y Bernabé, C. (2016). Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias. En R. Roig-Vila (Ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2968-2976). Barcelona: Octaedro. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61840>
- Sotomayor, M. V. (2001). Literatura en serie. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 41-65). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, col. Estudios, n.º 81.
- Sotomayor, M. V. y Díaz, J. (2013). Los premios Lazarillo y Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. En B. A. Roig Rechou, I. Soto y M. Neira (Coords.). *Premios literarios e de ilustración na LIX* (pp. 59-87). Vigo/Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia/Red Temática LIJMI. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC_premios-literarios-e-de-ilustracion-na-lix.pdf
- Tabernero, R. (2013). El booktrailer en la promoción de la lectura del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, vol. XVIII, 211-222. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde <http://roderic.uv.es/handle/10550/45681>
- Tabernero, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15 (2), 21-36. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1125
- Tarrío, A. (2013). Os premios literarios. En B. A. Roig Rechou, I. Soto y M. Neira (Coords.). *Premios literarios e de ilustración na LIX* (pp. 15-34). Vigo/Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia/Red Temática LIJMI. Obtenido el 7 de julio de 2020 desde http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC_premios-literarios-e-de-ilustracion-na-lix.pdf

NARRATIVA FANTÁSTICA Y LENGUAS ARTIFICIALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Leticia Gándara Fernández
Universidad de Extremadura

Resumen. Desde mediados del siglo XX, es frecuente encontrar lenguas artificiales en obras de narrativa fantástica y de ciencia ficción. Estas lenguas son producto de la creatividad y la imaginación humana y se incluyen en los argumentos de obras literarias y cinematográficas con el fin de complementar sus universos de ficción. En las clases de lengua y lingüística, las lenguas artificiales constituyen excelentes herramientas pedagógicas con las que trabajar contenidos lingüísticos y literarios desde una perspectiva innovadora y alejada de los enfoques tradicionales. En consecuencia, en este trabajo presentamos una propuesta didáctica para trabajar contenidos lingüísticos con textos de narrativa fantástica. Para ello, tomaremos como referencia la obra *Canción de hielo y fuego* de George R. R. Martin y su adaptación televisiva *Juego de Tronos*. Con esta, pretendemos fomentar la lectura de obras literaria de ficción entre el alumnado universitario y favorecer su competencia lectora de textos de este y otros ámbitos más específicos.

Palabras clave: lectura; literatura de ficción; lingüística; Educación Superior.

Abstract. Since the mid-20th century, it has been common to find artificial languages in works of fantastic narrative and science fiction. These languages are the product of creativity and human imagination and are included in the arguments of literary and cinematographic works in order to complement their fictional universes. In language and linguistics classes, artificial languages are excellent pedagogical tools with which to work on linguistic and literary content from an innovative perspective and far from traditional approaches. Consequently, in this work we present a didactic proposal to work linguistic content with fantastic narrative texts. For this, we will take as a reference the work *A Song of Ice and Fire* by George R. R. Martin and its television adaptation *Game of Thrones*. With this, we intend to promote the reading of works of fictional literature among university students and promote their reading skills in texts from this and other more specific fields.

Keywords: reading; fictional literature; linguistics; higher education.

1. Introducción

La aparición de las lenguas élficas de J. R. R. Tolkien (1892-1973) en *El hobbit* (1937) o en *El señor de los anillos* (1954-5) marca el inicio de una era en la que cada vez es más frecuente encontrar diseños lingüísticos artificiales en los mundos ficticios de obras de narrativa fantástica y de ciencia ficción. Estos son producto de la imaginación y de la creatividad humana y están estrechamente vinculados a la cultura en la que se integran.¹ Dichos proyectos lingüísticos aportan una mayor autenticidad y verosimilitud a sus obras a la vez que causan curiosidad y expectación en los lectores, que a menudo desconocen que se trata de sistemas lingüísticos rigurosamente contruidos por lingüistas.

En la didáctica de la lengua, la lingüística y la literatura, estos diseños lingüísticos constituyen importantes herramientas pedagógicas, no solo por ser elementos de unión entre la literatura y el cine, sino por ser una oportunidad magnífica para estudiar y comprender nuestras propias lenguas. Estos ofrecen numerosas posibilidades didácticas para trabajar con los textos de narrativa fantástica en los que aparecen desde una perspectiva innovadora y alejada de los enfoques tradicionales. En esta investigación, el estudio de las lenguas artificiales se tratará desde una perspectiva pedagógica y didáctica con la finalidad de mostrar una propuesta con la que trabajar contenidos de Lingüística en la Educación Superior. El trabajo con textos literarios en la asignatura de Lingüística nos permitirá fomentar la lectura de obras de narrativa fantástica entre el alumnado universitario y favorecer su competencia lectora de textos de este y otros ámbitos más específicos.

2. Narrativa fantástica, cine y lenguas artificiales

El movimiento de lenguas artificiales, conocido como *Art-langs* o “movimiento de lenguas artísticas”, tiene su origen a mediados del XX con la aparición de las lenguas inventadas por Tolkien en su *legendarium*. Fimi y Higgins (2008: xli) afirman que los antecedentes de ese

¹ El origen de las lenguas artificiales se encuentra en el siglo XVII y obedece a una razón meramente científica y filosófica, pues en un principio pretendían garantizar la transparencia, racionalidad y univocidad de la comunicación científica universal (Galán, 2018: 75). Estos sistemas se construyeron al margen de las lenguas naturales (a las que consideran imperfectas e irregulares), por lo que reciben la denominación de sistemas lingüísticos a priori (Couturat y Leau, 1903: xxvii). En el siglo XIX se produjo un cambio en la construcción de estos proyectos. La finalidad científica dio paso a una motivación pragmática con la aparición de las lenguas *a posteriori* (Couturat y Leau, 1999: 24). Para su elaboración, los autores se basan en las estructuras gramaticales y léxicas de sus lenguas sobre los elementos más comunes de los idiomas europeos más extendidos con el fin de propiciar su rápido y fácil aprendizaje.

movimiento se encuentran en los relatos de extraordinarios viajeros del Barroco. El tema lingüístico cobró especial importancia en dichas narraciones en las que los protagonistas realizaban viajes a tierras desconocidas o lugares exóticos con el fin de establecer una crítica a la sociedad de su tiempo. En el siglo XVII, el marco geográfico en el que se desarrollan estas obras descansa en el mito de la *Terra Australis Incognita*; «la creencia de que nunca se llegaría a aquellas tierras explica por qué hasta el siglo XVIII aquel territorio mítico, así como la Luna o el centro de la Tierra, serían propicios para la localización de ficciones utópicas» (Solé, 1996: 1461). En consecuencia, algunos de estos relatos describen viajes fantásticos a la Luna como el caso de *The man in the Moon* (Godwin, 1638) o *Viaje a la Luna* (1657) de Cyrano de Bergerac; a la *Fabulosa Terra Incognita*, en la que se localizan relatos como *Les Aventures de Jacques Sadeur dans la découverte et le voyage de la Terre Australe* (Foigny, 1676); y a islas exóticas como en *Los viajes de Gulliver* (Swift, 1726). Los autores aprovecharon la lejanía y extrañeza de estos respectivos lugares para especular con el lenguaje y proyectar así lenguas musicales y simbólicas.

En la segunda mitad del siglo XIX, el utopismo lingüístico que imperó hasta finales del XVIII se desliza lentamente hacia concepciones distópicas, especialmente en Inglaterra, lugar de origen de los principales relatos utópicos (Galán, 2012: 435). El temor a los avances anunciados con la Revolución Industrial conlleva que los autores basen sus novelas en tecnológicas e industrializadas sociedades ante las que los lectores se sientan amenazados. En este sentido, el lenguaje se presenta como una de las principales herramientas de manipulación lingüística y control del pensamiento. Por ello, el tema lingüístico conforma una parte importante dentro de los argumentos ficticios de las narraciones distópicas del siglo XX. Con todo, la inclusión del lenguaje en el relato giró en torno a dos tramas argumentales: las lenguas sin pronombres y la experimentación de la hipótesis relativista de Sapir-Whorf. Del primer caso, destacamos ejemplos como *Nosotros* (1921) de Zamjatin y *Babel 17* (1966) de Delany; por otro lado, la hipótesis de Sapir-Whorf cobra vital importancia en obras como *Un mundo feliz* (1932) de Huxley o *1984* (1949) de Orwell.

Ambas corrientes de siglos anteriores confluyen en un mismo imaginario en las obras de ficción literaria de finales del siglo XX. Los autores de la ciencia ficción *soft* recurren nuevamente a los viajes interestelares en sus relatos, en los que el encuentro con otras especies, procedentes de galaxias o planetas inexplorados, constituye uno de los clásicos motivos del género. Los mejores escritores de este ámbito han mostrado cierta preocupación por buscar soluciones lingüísticas a los problemas comunicativos entre especies. Pero estos no llegaban a

elaborar lenguas “completas”, sino solo algunas palabras o frases que otorgasen un mayor realismo a sus relatos.

Sin embargo, desde mediados del siglo XX, algunos autores pertenecientes al género de la literatura fantástica y de ciencia ficción se plantean la necesidad de construir la gramática y el léxico de las lenguas que mencionan en sus obras. Mientras que unos lo hacen con propósitos meramente artísticos y con el fin de complementar los universos imaginarios que recrean en sus relatos, otros intentan probar ciertas teorías lingüísticas en sus obras literarias. Para los primeros, las creaciones lingüísticas de Tolkien se convierten en una auténtica referencia, aunque estas obedeciesen a motivaciones lingüísticas, más que artísticas. Algo que no tienen en cuenta los autores que basan sus invenciones lingüísticas en los presupuestos tolkienianos. En consecuencia, se inicia así un movimiento de creación de lenguas con propósitos artísticos que poco tardó en trasladarse a otros ámbitos como el cine o, con un menor grado de desarrollo a los videojuegos, los juegos de rol o a la música.²

En el ámbito cinematográfico, los encargados de diseñar estos sistemas son lingüistas contratados por las productoras para conseguir determinados efectos en sus filmes. En este caso, las lenguas alcanzan un mayor grado de complejidad y desarrollo debido a que estas se popularizan entre los seguidores de series y películas. Si bien es cierto que el éxito de estas se debe en buena parte a su aparición en la gran pantalla, pues la recreación de las lenguas inventadas por Tolkien en la adaptación cinematográfica de *El señor de los anillos* (Jackson 2001-2003) inauguró una nueva era en la historia de las lenguas artificiales diseñadas para el cine. Algunas de las creaciones más populares son: el Klingon de la saga *Star Trek* (elaborada por Okrand en 1979) o el Na’vi (diseñada por Frommer en 2005) de la película *Avatar*. Pero, sin duda alguna, todo el protagonismo lo adquieren hoy las lenguas creadas para la serie de HBO *Juego de Tronos* (2011-2017), basada en la saga literaria *Canción de hielo y fuego* (1996), sobre la que diseñamos nuestra propuesta didáctica.

² En los videojuegos, encontramos una lengua inventada para *The Longest Journey*, basado en una aventura gráfica en la que el jugador debe descubrir el significado de unos enigmas que aparecen en un sistema lingüístico artificial. Como ambientación, también se utilizan otras creaciones lingüísticas en *Ico* y *Shadow of the Colossus*. En la música, citamos el caso del loxian, lengua artificial creada por la escritora y letrista Roma Ryan para el álbum *Amarantine* (2005) de Enya. El loxian aparece en tres canciones del álbum citado: «Less than a Pearl», «The River Sings» y «Water Shows the Hidden Heart». Otra creación lingüística para la música es el kobaiano. Se trata de una lengua creada por el baterista y compositor francés Christian Vander para su banda de rock *Magma*. El kobaiano es la lengua de Kobaïa, un planeta ficticio inventado por Vander para una «ópera espacial» cantada en esta lengua construida. También Vladimir Nabokov creó un bosquejo de conlang para su obra maestra *Pale Fire*.

3. Recursos para trabajar con lenguas artificiales en las aulas

El trabajo con lenguas inventadas en la asignatura de Lingüística nos permite, por un lado, observar los mecanismos que subyacen al funcionamiento de las lenguas naturales y, por otro, fomentar la lectura de textos de diverso tipo: 1) textos de narrativa fantástica y de ciencia ficción; 2) textos propios del área de la Lingüística. Para ello, conviene hacer una selección del material con el que se puede trabajar, pues no todas las construcciones semióticas poseen una gramática y un léxico conscientemente elaborados.

En el ámbito literario, destacamos las obras de Tolkien, entre ellas *El hobbit*, *El señor de los anillos* y *El Silmarillion* (1977), sin bien es cierto que pueden encontrarse muestras de sus lenguas inventadas en casi cualquiera de sus relatos. En concreto, para trabajar contenidos de lingüística, es conveniente utilizar el ensayo *Un vicio secreto* (1993) de Tolkien, en el que el autor habla sobre la propia creación literaria y sobre la invención lingüística. Las *cartas de J. R. R. Tolkien* (1993) constituyen también un excelente material con el que complementar el trabajo de este tema.

Además de los relatos que hemos mencionado anteriormente en este trabajo, una lectura recomendable es *Lengua Materna* (1984) de Haden Elgin. En esta, se relata el proceso de construcción de una lengua por parte de un grupo de mujeres lingüistas que viven en una sociedad misógina dominada por los hombres. Dado que no aparece demasiada información sobre la lengua en la obra, puede utilizarse la página web <https://laadanlanguage.wordpress.com> para sacar más provecho a esta lectura.

En la ficción cinematográfica, podemos optar por algunas de las películas o series más conocidas con el fin de captar el interés de los estudiantes. Entre otras, la película *Avatar* permite estudiar la vinculación entre la lengua y la cultura o algunas de las características de lenguas exóticas. Además, para trabajar con diferentes idiomas naturales, puede utilizarse el miniónés, compuesto por Pierre Coffin (1967), uno de los directores de las tres películas de *Gru: Mi villano favorito* (2010, 2013, 2017) y el *spin-off* *Los Minions* (2015). También pueden proyectarse en el aula filmes como *La llegada* (Villeneuve, 2016) para explicar teorías lingüísticas como la hipótesis de Sapir-Whorf, en la que este se basa.

Como material de lingüística, se propone el libro de Arika Okrent *In the land of invented languages* (2010) tanto por la información que recoge de diferentes lenguas artificiales como por el listado que ofrece de los diferentes proyectos lingüísticos. Además, la obra *From Elvish*

to *Klinton: Exploring invented languages* (Adams, 2011) alberga contenidos relacionados con la creación de las principales lenguas diseñadas con fines artísticos. Finalmente, citamos la publicación de Jaén Martín *Cómo crear una lengua. Manual para elaborar un idioma propio* (2017), en el que realiza un recorrido por los principales rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos de las lenguas históricas y los relaciona con las lenguas artificiales. Algunas de estas obras se utilizarán en la propuesta didáctica presentada en este estudio.

4. Propuesta didáctica: “Un juego de lenguas”

Esta propuesta didáctica surge de la necesidad de trabajar contenidos de lingüística con lenguas artificiales que a su vez permitan establecer lazos de unión entre la literatura y el cine. El trabajo con diversos textos permitirá fomentar el hábito lector de obras del género de la literatura fantástica y de publicaciones científicas del área de la Lingüística. Para ello, hemos utilizados textos de la saga de narrativa fantástica *Canción de hielo y fuego*, escenas de la serie *Juego de tronos* y algunas de las publicaciones científicas que hemos mencionado anteriormente.

Esta propuesta didáctica puede utilizarse tanto en las clases de lengua y lingüística para trabajar contenidos lingüísticos (concepto de “lengua artificial”, tipología de lenguas, estudio de los rasgos fonéticos, gramaticales y léxico de las lenguas del mundo) como en las clases de literatura a través del trabajo con textos de narrativa fantástica y de ciencia ficción. Con esta se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Familiarizar a los alumnos con textos lingüísticos y con obras propias del género fantástico o de ciencia ficción.
- Fomentar el hábito lector de obras de narrativa fantástica.
- Conocer el concepto de “lengua artificial”.
- Conocer cómo se inventa una lengua artificial para un contexto de ficción literaria.
- Adquirir conocimientos propios de la Lingüística: mecanismos de formación de palabras, estructura silábica, etc.

La propuesta didáctica se ha estructurado siguiendo las diferentes fases del acto de lectura (Solé, 1992): actividades de prelectura, actividades de lectura y actividades de poslectura. Pasamos a mostrar las actividades que componen cada una de las fases:

1) Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo.

Actividad 1 - Presentación de contenidos. *Objetivo:* a) Activar los conocimientos previos del alumno y presentar diferentes conceptos lingüísticos que aparecen en el texto. b) Mostrar la oposición entre el concepto de “lengua natural” y “lengua artificial”. *Tarea:* Leer el texto que se presenta a continuación y contestar a las siguientes preguntas: 1. ¿En qué se diferencian las lenguas naturales de las lenguas artificiales? 2. ¿Qué es una lengua franca? 3. ¿Todos los inventores de lenguas siguen el mismo procedimiento en la construcción de lengua? *Material:* Texto procedente de la obra de *Cómo crear un lenguaje propio. Manual para elaborar un idioma propio* (2017) de Martín Jaén. El fragmento es el siguiente:

¿Cómo se empieza a modelar una nueva lengua? En realidad, eso dependerá de ti, de tus motivaciones y objetivos. Como dice el refrán, cada maestrillo tiene su librillo, así que no existe un método que sea mejor o peor para todos. Algunos autores se inspiran en las **lenguas naturales** -esas que utilizamos y escuchamos en el mundo nuestro de cada día, como el español, el inglés o el chino-, pero no para imitarlas, sino para corregir sus imperfecciones y facilitar su aprendizaje. El esperanto, creado por L. L. Zamenhof para convertirse en la **lengua franca** de la humanidad, es el ejemplo más popular. Otros autores intentan alejarse cuanto pueden de las lenguas conocidas para buscar nuevas formas de expresión, tal y como sucede con el **solresol**, un original lenguaje basado en notas musicales. Sin embargo, en el mundo de la fantasía y de la ciencia ficción la abrumadora mayoría se apunta al método naturalista, que consiste en inspirarse en las lenguas naturales e imitar sus complejidades, ambigüedades e irregularidades. Las lenguas que escuchamos en la Tierra Media, en el universo de *Star Trek* o en Pandora pertenecen a este grupo (Jaén, 2017, p. 10).

Actividad 2 - Activación del conocimiento previo. *Objetivo:* a) Conocer al autor de la obra de narrativa fantástica *Canción de hielo y fuego* y al creador del *dothraki* y el *valyrio*, lenguas de *Juego de tronos*. b) Familiarizar al alumno con el tema de la propuesta didáctica. *Tarea:* ¿Quién es quién? Busca información sobre estos dos autores y redacta una ficha biográfica de cada uno: David J. Peterson (creador de las lenguas) y *George R. R. Martin* (autor de la obra literaria).

Actividad 3 - Construcción del conocimiento previo. *Objetivos:* a) Observar diferencias y similitudes entre las palabras inventadas por George R. R. Martin para *Canción de hielo y fuego*. b) Distinguir entre nombres propios y nombres comunes. *Tarea:* Diferenciar entre nombres comunes y propios en el listado de palabras en *dothraki* facilitado por el profesor.

Intentar averiguar el significado de alguna de ellas y buscar diferencias o similitudes entre los términos.

khal	hrakkar	dosh	Cohollo	Ogo
khaleen	Jhogo	andahli	Rakharo	Temmo
rakh	Jommo	vaes	haesh	ko
dothrae	jaqqa	Haggo	Aggo	Rhogoro
Dothraki	khalasar	Rhaego	Iggo	quiya
Qotho	khas	Jhiqui	Zollo	shierak
Fogo	rhaesh	Mago	Bharbo	Moro
tolorro	khalakka	rhae	Pono	ai
khaleesi	Drogo	mar	maegi	Jhaqo
arakh	Quaro	rhagat	qoy	dothra
haj	Irri		rakhi	

2) Actividades durante la lectura: Relación entre la nueva información y el conocimiento previo. Comprensión y asimilación de nuevos contenidos.

Actividad 1 - Relacionar la nueva información con el conocimiento previo. *Objetivos:*

a) Comprender el texto, localizar palabras en *dothraki* y compararlas con el listado que se facilita en la segunda parte de la actividad. b) Conocer los mecanismos de formación de palabras y aplicarlos a términos de esta lengua inventada. *Tarea:* a) Leer el fragmento e identificar palabras en *dothraki*. b) Comparar los términos anotados con las palabras que aparecen en el listado que se adjunta a continuación. c) Clasificar los términos en *dothraki* según su mecanismo de formación de palabras: 1) Derivación; 2) Composición; 3) Acortamientos; 4) Relaciones léxicas. Los fragmentos y el listado son los siguientes:

- No tenía con quién hablar. Khal Drogo gritaba órdenes y chanzas a sus jinetes de sangre, y se reía con sus respuestas, pero apenas si miraba a Dany. No tenían un idioma común. Ella no entendía ni una palabra de *dothraki*, y el khal apenas sabía unas cuantas palabras del desvirtuado valyriano de las Ciudades Libres y ninguna de la lengua común de los Siete Reinos.
- Eres la khaleesi -replicó Rakharo al tiempo que cogía el arakh-. Cabalgaré a tu lado hasta Vaes Dothrak, bajo la Madre de Montañas, y te libraré de todo mal hasta que ocupes tu lugar entre las ancianas del dosh khaleen.

- Un ejército de esclavos se había adelantado para prepararlo todo para la llegada de Khal Drogo. En cuanto los jinetes desmontaban, se quitaban los arakhs y los entregaban junto con el resto de armas que portaran a los esclavos. Ni siquiera Khal Drogo constituía una excepción. Ser Jorah había contado a Dany que estaba prohibido llevar armas en Vaes Dothrak, así como derramar la sangre de un hombre libre. Hasta los khalasars enfrentados en guerra dejaban a un lado sus disputas y compartían la carne y el aguamiel cuando se encontraban bajo la mirada de la Madre de las Montañas. En aquel lugar, las viejas brujas del dosh khaleen habían decretado que todos los dothrakis fueran una sola sangre, un solo khalasar, un solo pueblo.

<i>dothraki</i>	traducción al español	<i>dothraki</i>	traducción al español
<i>khalakki</i>	princesa, hija del khal	<i>khaleessiya</i>	servienta
<i>koalekeesi</i>	curandera	<i>koalak</i>	curandero
<i>lajasar</i>	ejército	<i>lajak</i>	guerrero
<i>rhaggat eveth</i>	barco	<i>rhaesof Valiri</i>	metro
<i>quoy</i>	sangre	<i>qoy qoyi</i>	sangre de mi sangre
<i>m'athchomaroon</i>	con respeto	<i>m'ath</i>	con respeto
<i>rhae</i>	pie y pierna	<i>qora</i>	mano y brazo

Actividad 2 - Ampliación de conocimientos. Objetivos: a) Comprender los diferentes fragmentos e identificar palabras en *dothraki*. b) Diferenciar los distintos tipos de estructura silábica de los términos anotados. *Tarea:* a) Leer el fragmento e identificar palabras en *dothraki*. b) Clasificar las palabras en *dothraki* según su estructura silábica en: i) CVCVCCV; ii) (C)VVCV; iii) hr-, hr-, h, C [+liquid]; mh-, mh, nh, C [+nasal]h; iv) ae, VV. c) Establecer comparaciones entre los términos creados por Martin para las novelas y por Peterson para la adaptación televisiva. Buscar semejanzas con la lengua española. Para ello, se utilizarán los siguientes fragmentos extraídos de *Canción de hielo y fuego* y la siguiente tabla:

- Su doncella Irri y los jóvenes arqueros de su khas cabalgaban con la elegancia de centauros, pero Viserys se seguía peleando con los estribos cortos y la silla plana.
- Drogo y sus jinetes de sangre iban a cabalgar en busca del hrakkar, el gran león blanco de las llanuras. Si regresaban triunfantes, su señor esposo estaría de excelente humor, y quizá entonces la escuchará.
- Dany los siguió en la plata, con Ser Jorah Mormont a un lado y su hermano Viserys, que volvía a cabalgar, al otro. Después del día en que lo habían dejado atrás para que volviera caminando al khalasar, los dothrakis se habían burlado de él llamándolo Khal

Rhae Mhar, Rey de los Pies Sangrantes. Khal Drogo le ofreció al día siguiente que viajara en uno de los carros, y Viserys accedió. En su testaruda ignorancia, no se dio cuenta de que era una mofa más: los carros eran para los eunucos, los tullidos, las mujeres que daban a luz, los muy jóvenes y los muy viejos. Aquello le ganó otro sobrenombre: Khal Rhaggat, el Rey del Carro. Su hermano creía que era la manera que tenía el khal de disculparse por la afrenta de que lo había hecho víctima Dany. Ella suplicó a Ser Jorah que no lo sacara de su error para no avergonzarlo.

Estructura silábica	Términos inventados por Martin	Palabras inventadas por Peterson para la adaptación televisiva
CVCVCCV	<i>tolorro</i> “hueso” <i>khalakka</i> “príncipe”	<i>gorokkeya</i> “cáscara de maíz”, <i>varanna</i> “ser descuidado”
(C)VVCVC	<i>arakh</i> “espada curvada”	<i>eyel</i> “llover”, <i>jalan</i> “luna”, <i>qazat</i> “nueve”
hr-, hr-, h C [+líquida]	<i>hranna</i> “hierba”	<i>hrazef</i> “caballo”, <i>hrelki</i> “seta”, <i>holfa</i> “muñeca”, <i>mahrazh</i> “hombre”
mh-, mh, nh C [+nasal]h	<i>mhar</i> “herida” <i>anha</i> “Yo”	<i>mhotha</i> “cebada”, <i>mhegga</i> “estiércol seco”, <i>nhare</i> “cabeza”, <i>janha</i> “manta”
ae, VV	<i>rhae</i> “pie” <i>dothrae</i> “montar a caballo”	<i>aena</i> “amanecer”, <i>lathe</i> “despertarse”, <i>khaor</i> “cintura”

3) Actividades después de la lectura: ampliación del conocimiento

Actividad 1 -Ampliación del conocimiento. *Objetivo:* a) Conocer los términos en *dothraki* estudiados en las actividades anteriores b) Observa la relación entre la lengua y la cultura y cómo esta última determina la construcción de la primera. *Tarea:* Visionado de diferentes escenas de la primera temporada de *Juego de tronos* con el objetivo de identificar palabras en *dothraki* y de mostrar la relación entre la lengua y la cultura. *Material:* escenas de la serie *Juego de tronos* en las que aparecen los *dothraki*.

Actividad 2 - Ampliación del conocimiento. *Objetivo:* a) Conocer una nueva lengua artificial y encontrar diferencias con el *dothraki*. b) Relacionar la literatura con su adaptación cinematográfica a través de la lectura de fragmentos en los que se mencione el *valyrio*. *Tarea:* Visionado del discurso en *valyrio* de Daenerys Targaryen (3X04) y lectura de fragmentos de *Canción de hielo y fuego* en los que se describe esta lengua. *Material:*

<https://www.youtube.com/watch?v=arqTW4makLo>

Actividad 3 - Adquisición de nuevos contenidos. *Objetivo:* a) Conocer otros sistemas lingüísticos artificiales creados para la literatura fantástica o de ciencia ficción y para el cine. b) Fomentar el hábito lector de obras de narrativa fantástica o de ciencia ficción. *Tarea:* En parejas, buscar información sobre otras lenguas creadas para la literatura fantástica o de ciencia ficción y para el cine. Los alumnos realizarán una breve exposición sobre estas lenguas y, por ende, sobre sus mundos inventados.

Bibliografía

- Couturat, L. y Léopold L. (1903). *Histoire de la langue universelle*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Galán Rodríguez, C. (2012). Lenguas artificiales. En A. Zamorano Aguilar (Ed.) *Reflexión lingüística en la España del XIX. Marcos, Panoramas y Nuevas Aportaciones* (pp. 417-442). Munich: Lincom Europa.
- Galán Rodríguez, C. (2018). *Glosolalias femeninas e invención de lenguas*. Córdoba: UCOPress.
- Jaén Martín, M. (2017). *Cómo crear una lengua. Manual para elaborar un idioma propio*. Córdoba: Berenice Editorial.
- Martin, George R. R. (2002). *Juego de tronos. Canción de hielo y fuego I* (trad. Cristina Macía). Barcelona: Gigamesh.
- Martin, George R. R. (2012). *Danza de dragones Canción de hielo y fuego V* (trad. Cristina Macía). Barcelona: Gigamesh.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé I. (1996). Las lenguas y la situación sociolingüística en la ciencia ficción. En J. M. Pozuelo Yvancos y F. V. Gómez (eds.). *Mundos de Ficción, II (Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Investigaciones semióticas VI)* (pp. 1461-1470). Murcia: Universidad de Murcia.

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIA LECTORA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIANTE EL TRABAJO CON CUENTOS INFANTILES

Leticia Gándara Fernández
Universidad de Extremadura

Alberto Escalante Varona
Universidad de La Rioja

Resumen. Los errores ortográficos se han convertido actualmente en uno de los mayores problemas de la Educación Superior. Estos fallos son la consecuencia de una evidente falta de lectura y escritura en niveles educativos anteriores, especialmente en Educación Secundaria, en los que la competencia lectora podría no recibir el tratamiento didáctico apropiado. Este trabajo tiene como objetivo principal establecer una reflexión sobre los conceptos de “competencia lectora” y de “ortografía” en Educación Superior, atendiendo a los fines formativos del grado en Magisterio de Primaria. Aplicaremos esta reflexión al desarrollo de una propuesta didáctica para la enseñanza de ortografía en este nivel educativo, a partir de la lectura del cuento *El dragón*, de la colección “El pico de la cigüeña”, publicada por la Diputación de Cáceres.

Palabras clave: enseñanza superior, ortografía, enseñanza en grupo, aprendizaje verbal.

Abstract. Nowadays, spelling mistakes have become one of the biggest problems in Higher Education. These failures are the consequence of an evident lack of reading and writing in previous educational levels, especially in Secondary Education, in which reading skills may not receive the appropriate didactic treatment. The main objective of this work is to establish a reflection on the concepts of "reading proficiency" and "spelling" in Higher Education, attending to the formative purposes of the degree in Primary Teaching. We will apply this reflection to the development of a didactic proposal for the teaching of spelling at this educational level, starting from the reading of the story *El dragón*, from the collection "El pico de la cigüeña", published by the Diputación de Cáceres.

Keywords: higher education, spelling, group instruction, verbal learning.

1. Introducción

La competencia ortográfica ha ocupado siempre un lugar predominante en la enseñanza de Lengua castellana, desde los niveles básicos de Primaria. Esta posición viene determinada por la metodología formalista y normativa que se ha aplicado tradicionalmente en la enseñanza de Lengua y la Literatura castellanas.

En la educación reglada, el docente debe fomentar el hábito lector de los estudiantes con el fin de mejorar su competencia lingüística como parte de su formación integral. Desafortunadamente, y pese a estar demostrado que la práctica lectora es fundamental para mejorar la ortografía, se ha generalizado la idea de que los estudiantes, en cualquier nivel educativo, leen cada vez menos. Esta es una de las causas a las que se alude para explicar las carencias ortográficas que presentan nuestros alumnos desde los niveles iniciales del sistema educativo hasta la universidad (Echauri, 2010). Sin embargo, los índices de alfabetización y escolarización o los datos de la actividad editorial cuestionan esta afirmación. En cualquier caso, puede apreciarse cierta aversión por la lectura en parte del alumnado de cualquier nivel del sistema educativo y que esto les impide tener un contacto directo con las palabras y, por ende, un buen nivel ortográfico.

En la enseñanza universitaria, el estudiante debe poseer la madurez intelectual suficiente para identificar sus errores, reflexionar sobre ellos y buscar el recurso que les ponga remedio. No obstante, esto último no siempre le resulta fácil, por lo que es en este último aspecto en el que enfocamos la propuesta didáctica que presentamos. Puede aplicarse en forma de seminario o de curso. Hemos optado por trabajar con literatura infantil, concretamente con una colección de cuentos populares extremeños ilustrados *El pico de la cigüeña* (2013).

2. Justificación curricular: la enseñanza de ortografía en el sistema educativo español

Las revisiones posteriores sobre este método, desde el prisma del enfoque comunicativo (cuyos planteamientos se concretaron para la enseñanza oficial de idiomas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*), la incluyen como un aspecto

fundamental en el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escritas en entornos de comunicación social.

La correcta adquisición de una competencia comunicativa resulta fundamental también para el docente. En la legislación vigente, según la cual todo profesor titulado del Cuerpo de Maestros en “Educación Primaria” puede impartir las asignaturas que no precisan de especialización; entre ellas, Lengua castellana y Literatura (*Real Decreto 1594/2011*: 4), se recoge también que en el diseño y planificación de los títulos universitarios oficiales en Magisterio (*Orden ECI/3857/2007*: 53747) debe incluirse necesariamente la adquisición de las competencias suficientes en didáctica de las lenguas desde un planteamiento textual y comunicativo.

El proceso de implantación de este enfoque comunicativo en el ámbito universitario se aprecia en la configuración del Plan Bolonia. Ya en el *Libro blanco* de Magisterio se constató que los egresados destacaban “la importancia de la expresión oral y escrita como muy útiles para el trabajo” (2004: 70). Puede interpretarse, pues, que la competencia ortográfica está necesariamente incluida de forma implícita en las destrezas de decodificación e interpretación de textos. No obstante, en este documento se constata que ya entonces, en la perspectiva de alumnos y docentes, carecía de entidad propia como competencia explícita al quedar diluidos conceptos genéricos (“fundamentos lingüísticos”).

La ortografía sí tiene una mención específica en la planificación curricular (tanto en la LOE como en la LOMCE) para los contenidos mínimos de Primaria y Secundaria. En la LOMCE, la ortografía se trata especialmente en el bloque de contenidos metalingüísticos, como una de las habilidades necesarias para progresar en el conocimiento y manejo de los usos discursivos del lenguaje. Se aplica un enfoque que “se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua” (2014: 28), de tal modo que la corrección en la escritura adquiere importancia clave en el empleo de las destrezas comunicativas escritas como instrumento de socialización¹. En Secundaria se profundiza en estas cuestiones: la adquisición de la competencia comunicativa y el conocimiento pleno de la lengua pasan necesariamente por la correcta aplicación de sus reglas gramaticales y

¹ “El Conocimiento de la Lengua dentro del aula de Educación Primaria se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas gramaticales y ortográficas, imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida.” (2014: 28).

ortográficas, lo que favorece en cualquier caso la eficiencia de la comunicación social y personal². Esto se aprecia especialmente en que la competencia ortográfica se desarrolla en un contenido específico y común a 3º y 4º de ESO: “Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz” (2015: 363, 369).

Por tanto, el planteamiento curricular de la materia de Lengua castellana y Literatura, en los niveles educativos de Primaria y Secundaria, parte del siguiente planteamiento didáctico: fomentar el conocimiento metalingüístico como instrumento que favorece la comunicación en contextos sociales, espacios de comunicación real. Esta perspectiva sociológica se potencia con el fin de que el alumno aplique estas destrezas comunicativas en su entorno. Sin embargo, ante este estado de la cuestión cabe plantearnos tres cuestiones: 1) Si la utilidad de la ortografía como instrumento homogeneizador de la comunicación social escrita se traslada de manera apropiada a la percepción que tienen egresados y docentes sobre las competencias lingüísticas necesarias para su profesión; 2) En qué medida perdura en la actividad docente actual la concepción metalingüística de la comunicación, lo que repercute en los métodos de enseñanza de lengua y literatura y, por consiguiente, en la intensidad y propiedad de la adaptación de la competencia ortográfica a los planteamientos del enfoque comunicativo; 3) Si los materiales docentes para la enseñanza de ortografía son apropiados y se amoldan a dichos planteamientos, o si aún persiste en ellos la metodología formalista. También si son apropiados para la finalidad formativa que persiguen los alumnos egresados: esto es, si la enseñanza de ortografía está orientada a lo que un futuro docente debe saber y hacer para el correcto desempeño de su profesión. En suma, esto nos lleva a evaluar también cuál es el nivel real de competencia ortográfica de los alumnos graduandos, según los conocimientos que han adquirido en niveles anteriores, y cuáles son los materiales textuales apropiados para poder enfocar la enseñanza de ortografía de forma óptima, coherente y eficaz, en una sociedad inmersa en un proceso imparable de tecnificación virtual.

² “El Conocimiento de la Lengua se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida. [...] La reflexión metalingüística está integrada en la actividad verbal y en todos los niveles: discursivo, textual y oracional, e interviene en los procesos de aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita a través de las diferentes fases de producción: planificación, textualización y revisión, lo que aportará al alumnado los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida.” (2015: 358-359).

3. La enseñanza de la ortografía a través de la educación en competencia lectora

En la didáctica de la ortografía, tradicionalmente se ha prestado atención al estudio de las reglas de las letras, mientras que aspectos tan fundamentales como la acentuación o la puntuación han quedado relegados a un segundo plano (Medina, 1994: 75). A finales de los años ochenta, se produjo un cambio en la concepción de la enseñanza de la competencia ortográfica. Los manuales y tratados de ortografía comienzan a incorporar contenidos referentes a las reglas de acentuación y de puntuación, además de normas para regular el uso correcto de otros signos ortográficos, tales como los paréntesis, los corchetes, las comillas, etc. (Medina, 1974). Desde el punto de vista metodológico, estas obras presentaban un problema real que sigue apareciendo actualmente: son tratados con los que se pretende enseñar ortografía, pero en los que se no se especifica cómo hacerlo.

En los últimos decenios, apenas se han publicado manuales de didáctica centrados en la enseñanza de la competencia ortográfica. Una de las pocas publicaciones que puede tenerse en cuenta para este fin es el *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española* (2013) de Carratalá Teruel. Este vacío bibliográfico contrasta con la gravedad del problema de las faltas de ortografía en la universidad, pues los errores ortotipográficos son una realidad omnipresente ante la que el profesorado se siente a menudo impotente y sin saber muy bien cómo actuar (Echauri, 2010).

Se ha afirmado que los alumnos llegan a la universidad con una ortografía pésima que apenas mejora en esta etapa educativa (Medina, 1994: 74). En la educación superior, el estudiante debe poseer la madurez intelectual suficiente para identificar sus errores, reflexionar sobre ellos y buscar el recurso que les ponga remedio, pero esto no siempre sucede. De hecho, en esta etapa, la universidad está obligada a crear situaciones significativas de aprendizaje para que los estudiantes sean usuarios competentes y autónomos de la lengua escrita. Pues, desde el punto de vista gramatical, la producción deficiente de textos revela que, en muchas ocasiones, los estudiantes no han tomado conciencia de la normativa ortográfica del español y, por tanto, no se ha producido aprendizaje alguno (Morales y Hernández, 2004: 9). Además, un escaso conocimiento ortográfico se traduce en un bajo nivel de formación cultural del estudiante y, en consecuencia, es un indicador que va asociado a la valoración de su vida académica, profesional y laboral (Backhoff, Peon, Andrade y Rivera, 2008).

En suma, la ortografía en la universidad es un problema de actitud y el estudiante debe tener la intención de mejorar su competencia ortográfica. Así lo afirma Gómez (2008: 25),

quien destaca la importancia del deseo en la escritura de textos sin faltas. En la didáctica de la ortográfica a universitarios, Gómez (2005) plantea también diferentes factores que conviene tener en cuenta: el factor visual que afecta a la lectura de las palabras; la pronunciación correcta del español que puede mejorarse con la lectura en voz alta y la recitación; la distinción entre el vocabulario que comprendemos y el que utilizamos; la selección del vocabulario cacográfico que más dudas genera al hablante; o la determinación del origen del error en cada hablante para solventarlo. Pese a ser estrategias pensadas para la docencia universitaria, no se atiende a ellas lo suficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que priman los contenidos teóricos y no la forma en la que se expresan. Sin embargo, se presupone que el estudiante debe ser consciente de la importancia de hablar y escribir correctamente y esta es una idea que no siempre se transmite en las clases.

Sin duda alguna, la lectura es una de las mejores vías para mejorar la competencia lingüística de los alumnos, pues no solo permite fijar visualmente la ortografía de las palabras, sino también asimilar su significado contextual. De tal forma que (Carratalá, 2013: 18)

la lectura se convierte en el mejor de los caminos para escribir las palabras con la exactitud gráfica que el uso correcto de la lengua existe, así como para conocer el léxico en profundidad y, en consecuencia, emplear las palabras cada vez con mayor propiedad y precisión.

En esta misma línea, Sánchez (2009: 16) considera que “la lectura es un óptimo auxiliar de la ortografía porque contribuye a reforzar la imagen léxica que tiene el alumno de las palabras, afianzando el léxico que ya conoce”. Con el fin de despertar el interés por la práctica lectora, el docente debe seleccionar rigurosamente textos adecuados al nivel de maduración intelectual de los alumnos, cuyo contenido sea lo suficientemente sugestivo como para atraer su atención y que, además, entronquen con el mundo de sensaciones, sentimientos y vivencias en que se desenvuelven (Carratalá, 2013: 18).

Existen numerosos estudios en los que se profundiza sobre modelos y estrategias relacionadas con la comprensión lectora y con la ortografía, respectivamente (Dimángano y Delgrosso, 2018; Pascual Gómez y Carril-Martínez, 2017), pero pocos en los que ambos conceptos se vinculen y, por tanto, se analicen las ventajas de la educación en competencia lectora para mejorar la ortografía en la etapa universitaria. Por el contrario, es posible encontrar investigaciones en las que se ofrezcan recomendaciones metodológicas para tratar la ortografía en las clases. Entre ellas, destacamos la memorización de poemas, canciones, refranes, adivinanzas, que el alumno debe escribir sin consultar el texto; la consulta del

diccionario para resolver dudas concretas; el fomento de la autocorrección como un recurso para gravar en la memoria visual, motriz y auditiva la ortografía de la palabra (Manzanares, 2012: 12); la elaboración de un listado de vocabulario cacográfico a través de prácticas de lectura y redacción; el análisis de errores ortográficos a través de la reflexión; etc. En consecuencia, el alumno debe tomar conciencia de los errores ortográficos y tener voluntad e interés por mejorar su ortografía y, en este proceso, la labor del profesor resulta fundamental.

4. Propuesta didáctica: la enseñanza de la ortografía a través de la educación en competencia lectora

La lectura sirve para desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes y para trabajar la ortografía y la adquisición de vocabulario. Por medio de la lectura, el alumno: a) fija visualmente la ortografía de las palabras; b) asimila su significado contextual; c) conoce el léxico en profundidad; d) emplea las palabras con mayor precisión y propiedad. Pero para trabajar la ortografía a través de la lectura, el docente debe emplear textos rigurosamente seleccionados y adecuados al interés y nivel de madurez intelectual de los alumnos. Por otra parte, el trabajo con estos textos debe responder también a la formación especializada de los alumnos en las competencias lectoras que necesitará para su futuro desempeño profesional. En el Grado de Educación Primaria, estos textos pertenecen a ámbitos diferentes: a) literatura infantil: cuentos, tebeos, libros ilustrados, etc.; b) literatura académica: artículos científicos, reseñas, manuales didácticos, etc.; c) literatura curricular: normativas, currículos, leyes, etc.

Estos principios constituyen las bases de la propuesta didáctica que presentamos en este estudio, pensada para los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.³ En esta ocasión, hemos elegido la colección “El pico de la cigüeña”,

³ Pese a que la ortografía desempeña un papel fundamental en la asignatura de Lengua y Literatura de este grado, los estudiantes muestran graves problemas relacionadas con cuestiones gramaticales y ortográficas. De hecho, durante el curso académico 2015-2016, se desarrolló un Proyecto de Innovación Docente para el análisis ortocaligráfico del alumnado universitario de los Grados de Maestro en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. El proyecto consistió en la realización de un cuestionario a 121 estudiantes del Grado de Maestro (65 de Infantil y 56 de Primaria) que cursaban 3º y 2º, respectivamente. El instrumento de evaluación fue una prueba objetiva de ortografía en la que se preguntaba por el dominio de la H (42,5% del total de palabras), la acentuación (32,5%), el uso de Y/LL (5%), la M antes de P (5%), el uso de MN/NN (2,5%), la utilización de S/X (10%) o el empleo de G/J (2,5%). Los resultados no fueron del todo negativos, pero las faltas de ortografía fueron frecuentes; entre las principales causas, señalaron la falta de interés de los estudiantes, su desinterés por el aprendizaje o su reducido vocabulario como consecuencia de su falta de hábito lector, entre otras (Suárez Ramírez, Suárez Muñoz y Guisado Sánchez, 2019: 139).

concretamente el cuento *El Dragón*⁴. Al tratarse de un cuento, trabajaremos la ortografía a partir del léxico especializado de esta tipología textual, por lo que no debe presentar graves problemas de comprensión lectora. Aun así, sus características ortográficas nos permiten abordar algunos de los problemas ortográficos más frecuentes tanto en estudiantes de Educación Primaria como en graduandos de Magisterio. Nuestro objetivo, por tanto, no puede ser que el alumno comprenda los contenidos y significados de un cuento, sino que sepa analizar sus constituyentes textuales y sus elementos lingüísticos para poder apreciar su potencial como material didáctico. Se trata de que aprenda de forma implícita los procedimientos didácticos de la enseñanza de ortografía a través del trabajo con cuentos infantiles.

Estructuraremos nuestra propuesta en las diferentes fases del acto de lectura (Solé, 1992). A partir de la práctica a través del mismo sistema que aplicarían con sus alumnos pretendemos que infieran el planteamiento cognitivo que regula el procedimiento de lectura y cuál es su aplicación didáctica idónea. Realizaremos actividades previas a la lectura del texto, durante la lectura y después; con ello trabajaremos con la predisposición y expectación del alumno lector, sus destrezas de decodificación e inferencia y, finalmente, de interpretación, crítica y aplicación de los contenidos del texto.

1) Actividades de pre-lectura:

Servirán para evaluar los conocimientos previos del alumno y sus destrezas ortográficas. Les ofreceremos a los alumnos una serie de breves sintagmas extraídos del texto, y les pediremos que corrijan los posibles errores en su escritura. Por ejemplo: *tán valiente, tán valiente / **paro** a comer la poca merienda que llevaba / les pregunto que les pasaba / aquél que matase al dragón / sería el único **eredero** / cogio a sus tres perros / ¡**Hay** con él, Collar de Oro! / se aproximo al lugar / llamó a sus perros y les ordeno.*

Las palabras están escogidas estratégicamente para que la actividad no se limite solo a la práctica de ortografía.⁵ Los sintagmas se presentan descontextualizados, pero aun así

⁴ Debido a la pandemia de COVID-19, y como parte de las iniciativas culturales desarrolladas por la Diputación de Cáceres, se digitalizó al completo la colección “El pico de la cigüeña” y se puso a disposición libre y gratuita de la sociedad. El primer volumen, que es el que utilizamos, se puede descargar en el siguiente enlace: <https://www.dip-caceres.es/temas/educacion-y-cultura/educacion-y-cultura/ebooks.html> (recuperado el 14 de julio de 2020).

⁵ Se trabaja con palabras homógrafas y polisémicas (*rivera/ribera*, verbo *hollar* y 3ª persona del singular del Pretérito anterior de *oír*); con verbos que cambian de acentuación (con o sin tilde) dependiendo de su conjugación (*paro/paró*, *pregunto/preguntó*, *aproximo/aproximó*, *corto/cortó*, *ordeno/ordenó*); con errores ortográficos frecuentes (verbo *haber*, *ahí/hay/ay*); la acentuación con o sin tilde de cuantificadores monosílabos

pueden servirnos para apreciar las hipótesis de lecturas de los alumnos: a partir de estos ejemplos, pueden prever qué tipo de texto van a leer (narrativo: cuento) y cuál será su argumento y estructura. No ofreceremos por el momento la respuesta correcta a lo que son errores evidentes (es decir, los términos que no pueden generar ambigüedad, como las palabras polisémicas, las homógrafas o las que van marcadas con tilde diacrítica). A continuación, tendrán que indicar los significados de varias palabras extraídas del cuento y del ejercicio anterior, según lo que cada uno sepa. Una vez hecho esto, contrastarán sus respuestas con las definiciones aportadas en el DLE.

2) Actividades durante la lectura:

Puesto que el cuento está digitalizado, podremos distribuíselo a los alumnos. En primer lugar, los alumnos localizarán en el texto los sintagmas del primer ejercicio. A continuación, tendrán que explicar los motivos por los que los sintagmas eran erróneos. Mediante este ejercicio se corregirán los errores ortográficos de base gramatical y fonológica. Evaluaremos las respuestas de los alumnos, clasificando los ejemplos según su tipología de error: nos centraremos especialmente en los errores de acentuación (según posición, en conjugaciones verbales de futuro y condicional, en pronombres interrogativos y demostrativos, en monosílabos), aunque también incidiremos en la escritura de palabras homófonas y cacofonías.

Se les pide a los alumnos que expongan una justificación metalingüística para así evaluar su nivel de conocimientos teóricos. En el Grado de Educación Primaria es necesario afrontar este enfoque deductivo, puesto que se les exige, como futuros maestros de Lengua castellana y Literatura, ser conscientes de la norma gramatical para poder aplicarla con posterioridad en sus propuestas didácticas; de este modo, podrán aplicar con mayor precisión un enfoque inductivo en el proceso de aprendizaje por descubrimiento de los alumnos.

La siguiente actividad está pensada para trabajar la puntuación. En este caso, hemos incluido una serie de fragmentos del cuento con el fin de que el alumno detecte las faltas en una primera lectura. Ejemplos de estos fragmentos son: *Collar de Oro ve a palacio y tráeme el plato donde comen los novios, Collar de Plata tráeme el plato donde come el rey, y tú Collar de Bronce, traeme el plato donde come la reina*"; *“Un príncipe cobarde, que quería casarse con la princesita vio escondido detrás de una roca de La Montaña cómo los perros*

(*tan*), los pronombres interrogativos (*qué, quién*) y demostrativos (*aquel*); y otros errores (*fuéron, eredero, y impostor*)

de Valentín, habían matado al dragón y que el mozo había dejado allí las cabezas; entre otros. Los errores que presentan estos y otros textos son: a) uso incorrecto del punto y coma (;); b) comas (,) entre sujeto y predicado; c) la coma del vocativo; d) uso incorrecto de los signos de exclamación e interrogación; e) otros errores de puntuación (comas indebidas, aposiciones, etc.).

3) Actividades de pos-lectura

Finalmente, proponemos dos actividades de pos-lectura que permiten al alumnado consolidar los conocimientos ortográficos estudiados en la actividad anterior y ponerlos en relación con la etapa educativa (Educación Primaria) en la que va a ejercer su labor docente; en concreto, se combinará la práctica de escritura (para evaluar sus destrezas ortográficas) con su conocimiento de la cultura extremeña.

En primer lugar, en parejas, los alumnos deberán buscar en la obra *Ortografía súper fácil de la lengua española* de Gómez Torrego las reglas ortográficas correspondientes a los errores anteriores. Esta actividad les permitirá cruzar datos del texto leído y darles un sentido mediante la interpretación de los errores ortográficos estudiados en las tareas anteriores. Una vez solventadas las dudas, los estudiantes utilizarán el cuento con el que hemos trabajado para proponer una actividad con la que enseñar una de estas cuestiones a alumnos de Educación Primaria.

La segunda actividad propuesta, como ya se ha mencionado, está estrechamente relacionada con el conocimiento de la cultura extremeña. En este caso, los alumnos deberán buscar información sobre dos lugares emblemáticos de Cáceres y redactar un cuento breve sobre estos⁶. Para ello, podrán utilizar tanto leyendas como otros cuentos de esta misma colección; Con esta tarea final, se pretende que el alumno ejercite su creatividad en la escritura a la vez que pone en práctica todo lo aprendido en las actividades anteriores.

5. Conclusión

El diseño de nuestras actividades según las fases de lectura va dirigido a reforzar las destrezas en ortografía de los alumnos, para así perfeccionar su competencia lectora. Por tanto, la comprensión de los contenidos temáticos y argumentales del texto será la base de

⁶ En el cuento aparecen la Torre de Bujaco y la Cueva de Maltravieso, pero el alumno puede inspirarse en otros lugares de la provincia de Cáceres para realizar esta práctica de redacción.

nuestra propuesta. En las actividades de pre-lectura se trabajarán ante todo contenidos léxicos. Los alumnos tendrán que plantear hipótesis de interpretación sobre corpus de palabras seleccionadas a partir del cuento escogido (que ellos hasta el momento no conocen). Posteriormente, en las actividades de lectura, comprobarán sus hipótesis. De este modo, partirán de sus conocimientos previos, de cómo esté configurado su lexicón particular, para contrastar los contenidos semánticos asignados a las palabras indicadas con su verdadero significado, que solo se hará evidente cuando cada palabra esté incrustada en el contexto de la macroestructura del cuento. La comprensión global del texto se facilitará mediante la correcta interpretación de las unidades léxicas que añaden, potencian o puntualizan lo narrado.

A partir del trabajo con cuentos infantiles, pretendemos que el alumnado de Grado en Educación Primaria sea consciente de las características ortográficas de esta tipología textual, con la que tendrá que trabajar en su futuro desempeño como maestro. De este modo, pretendemos trabajar al mismo tiempo la competencia lectora del alumno (y, por consiguiente, la subcompetencia ortográfica) y desarrollar en él las destrezas para la formación profesional. Esta propuesta, planteada de forma teórica, se ha adaptado a la realidad educativa del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura y a una colección de cuentos infantiles publicada en esta comunidad autónoma y diseñada por especialistas y docentes de esta área de conocimiento de este centro universitario. Así, es una propuesta que responde a la identidad cultural de la región, pero que en su planteamiento legislativo y metodológico parte de la ordenación curricular estatal, por lo que puede aplicarse en cualquier centro de Educación Superior español.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio*, 1. Obtenido el 28 de junio de 2020 desde http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Backhoff Escudero, E.; Peon Zapata, M.; Andrade Muñoz, E. y Rivera López, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes en la educación básica en México*. México DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Carratalá Teruel, F. (2013). *Tratado de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Dimángano, P. y Delgrosso, A. (2018). *Ortografía y comprensión lectora en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Diputación de Cáceres (2013). *El pico de la cigüeña. Cuentos populares extremeños ilustrados, 1*, Cáceres: Institución Cultural “El Brocense”.
- Echauri González, J. M. (2010). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? Obtenido el 20 de febrero de 2020 desde http://www.cuadernos cervantes.com/art_30_ortografia.html#pie7
- Gómez, A. (2005). *Enseñar ortografía a universitarios andaluces*. *Escuela Abierta*, 8, 129-147.
- Gómez Camacho, A. (2008). La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español. *Perspectiva CEP*, 13, 109-132.
- Manzanares, R. (2012). Técnicas y estrategias para mejorar la ortografía, redacción y comprensión de textos en los y las estudiantes de III, IV y V año. Navarra: Alboan. Obtenido el 15 de febrero de 2020 desde http://www.feyalegria.org.ni/recursos/sist/pdf/lecto/tecnicas_y_estrategias.pdf
- Medina Guerra, A. M. (1994): La enseñanza de la ortografía en la universidad. *REALE*, 2, 73-78.
- Ministerio de Educación (2011). *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Obtenido el 28 de junio de 2020 desde <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-17630-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Obtenido el 28 de junio de 2020 desde <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Obtenido el 28

de junio de 2020 desde <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. En línea: Obtenido el 28 de junio de 2020 desde <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Morales, Ó. A. y Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 2, 151-159.

Pascual-Gómez, I. y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la competencia lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 7-17.

Sánchez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en las clases de ELE. *Revista de didáctica ELE*, 9, 1885-2211.

Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Suárez Ramírez, S., Suárez Muñoz, Á., Guisado Sánchez, I. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesor. *Didáctica*, 31, 135-145. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.65945>

JOSEP VALLVERDÚ Y LA NOVELA DE AVENTURAS

Laia Guzmán Carrasco
Universitat de Lleida

Resumen. Josep Vallverdú es uno de los principales y pioneros, narradores infantiles y juveniles de Cataluña. El objetivo primero es el de analizar su obra infantil y juvenil así como encontrar los vínculos que existen con la novela clásica de aventuras de tradición anglosajona. A través de una metodología deductiva, se ha hecho una selección de su obra para concretar en las particularidades que presenta, que es principalmente el de la especialización en la novela de aventuras para niños y jóvenes. Para esta primera intervención he elegido una de las obras que presenta una relación más directa con la novela anglosajona para realizar un análisis de ambas obras y encontrar similitudes y diferencias. Estas dos obras son *El Testament de John Silver* y la *La Isla del Tesoro*. Las conclusiones que se recogen nos invitan a pensar que sí existen algunas similitudes, pero al mismo tiempo abre las puertas a seguir con este análisis y seguir observando similitudes de su obra con la novela de aventuras clásica. Con esta investigación pretendo dar a conocer este autor y encontrar una aplicabilidad escolar actual al género de las novelas de aventuras.

Palabras clave: Literatura catalana, novela, aventuras, infantil y juvenil.

Abstract: Josep Vallverdú is one of the most important and pioneer, children and young narrative writer in Catalonia. The main objective is to analyse his children and young literature as well as find existing links with the Anglo-Saxon classic adventure narrative. Through a deductive methodology, a selection of his writing it is been done to find its particularities, which is that most of them are specialized in adventure narrative to child and young readers. For this first intervention, I chose a literary work that present a direct relationship with the Anglo-Saxon narrative, to carry out an analysis of both readings and find differences and similarities. The chosen literary works are *El Testament de John Silver* y *La Isla del Tesoro*. Finally, the collected conclusions invite us to think that some similarities actually exist, but at the same time open up the chance to continue observing and analysing similarities with other adventures classics. All in

all, with this research I pretend to get to know this author and find scholar applicability to the adventure genre.

Key Words: Catalan literature, novel, adventure, children and young.

1. Introducció

La novela de aventuras ha sido un género muy trabajado durante un largo período de tiempo, alcanzando su momento de mayor impacto en el siglo XIX y principalmente en la literatura anglosajona, pero también de forma generalizada en la historia de la literatura universal. Los orígenes de este género se remontan a Homero, y con él la épica clásica. En 1719 la que se considera la primera obra moderna del género, Daniel Defoe escribe Robinson Crusoe, una aventura con un marinero como protagonista.

La novela de aventuras está tradicionalmente dirigida a un público juvenil masculino, en ellas se suceden historias con una fuerte presencia de la acción y en el ámbito más tradicional también la violencia, y con ciertas referencias militares. Los lugares en que se desarrolla la obra tienden a ser remotos o exóticos: selvas, desiertos, océanos, entre otros. De estas obras se suelen extraer valores positivos como la valentía, el coraje, el compañerismo y otros como la traición. El objetivo primero de la novela de aventuras es el de entretener, distraer y transportar al lector a una realidad distinta i alejada de la propia cotidianidad.

No fue hasta principios del siglo XX cuando la novela de aventuras aterrizo en Catalunya, en lengua catalana de mano de Folch i Torres. Más adelante se incorporó otro de los autores pioneros, Josep Vallverdú.

Con esta investigación se busca dar a conocer este autor y su obra para niños y jóvenes en lengua catalana.

2. Obra publicada

Josep Vallverdú ha escrito cuarenta y cinco obras de literatura infantil y juvenil, de ellas la vasta mayoría pertenecen de una manera u otra al género de aventuras.

También ha publicado obras para lectores adultos, en la que destacan ensayos y artículos en diversas publicaciones de su ciudad natal, Lleida.

Asimismo, ha realizado diferentes traducciones, a varios idiomas, entre ellas una traducción y adaptación del clásico de la novela de aventuras de Robert Louis Stevenson: *La Isla del Tesoro*.

3. Características de la novela de aventuras: tres conceptos clave

La novela de aventuras es un género literario que narra viajes, misterio y riesgo. En la revisión conceptual realizada por Luengo, J.L (2011) se definen tres de los conceptos básicos que definen la novela de aventuras: aventura, héroe y viaje. A través de estos tres conceptos y otros criterios específicos nos permiten realizar un análisis de las obras de aventuras así como identificar similitudes y diferencias con las obras clásicas de dicho género.

El termino **aventura** hace referencia al hecho que el protagonista pasa por un proceso de crecimiento, y sobretodo oponiéndose a la monotonía y la vacuidad de la cotidianidad. En definitiva la aventura es acción y aprendizaje en ella misma.

Por otro lado, el **héroe**, es parte imprescindible de la acción y por lo tanto de la aventura. El héroe tiene la necesidad de alcanzar una meta, culminar su objetivo y desarrollarse a sí mismo en su independencia. También debe asumir lo que la independencia implica, la soledad, el anhelo de la familia y la vida repleta de seguridades.

Por último, el **viaje**, es principalmente: “el viaje es ante todo un desafío para sí mismo en el conocimiento de la otredad” (Luengo, J.L. 2011: 60). Esto significa que durante este viaje el héroe conoce lo adverso, lo que se opone a él mismo y de esta manera se inicia su proceso de conocimiento. En este viaje se muestra un rasgo claramente itinerante que es la base de este proceso de aprendizaje del héroe.

Otros rasgos que se identifican en la obra de aventuras después de su “adaptación” para llegar a un público más joven son los siguientes:

1. Presencia de lo iniciático: el protagonista se encuentra en situaciones que le son adversas, que tendrán una influencia sobre su personalidad y forma de actuar.
2. Inclusión de la novela histórica: se encuentran diversidad de épocas históricas
3. Lectura intertextual: suele haber apelación a conocimientos previos del lector.
4. Desplazamiento en el espacio: el protagonista está en constante movimiento.
5. Tendencia a un final positivo: el héroe finalmente consigue su propósito inicial.
6. Rasgo de supervivencia: valores como la supervivencia, la independencia o la autogestión están ligados al protagonista de la obra.

7. Rasgo de conquista- colonización → encuentro: la conquista o colonización eran acciones que el héroe llevaba a cabo para adentrarse en territorios desconocidos, esto se ve alterado con la evolución del género hacia un encuentro con otras civilizaciones, evitando así la colonización.
8. Intervención de la violencia → acogimiento: se observa presencia de actos violentos y situaciones de riesgo, que con la evolución del género se modifican hacia un acogimiento con el “otro”.
9. Cualidades protagónicas opuestas a las antagónicas → indeterminación: el protagonista y el antagonista representan valores opuestos, generalmente lo positivo contra lo negativo. Esto se desarrolla hacia una indeterminación. No todo es positivo contra negativo, se observan más matices.
10. Abundancia de lo masculino → indistinción: principalmente los protagonistas y antagonistas son personajes masculinos, a medida que la sociedad y la historia evolucionan empieza a aparecer más diversidad de género.

Los últimos cuatro aspectos han sufrido una modificación que les distancia de la clásica novela de aventuras y los sitúa en un punto más de acuerdo con la sociedad y actualidad del momento.

4. Elementos que contribuyen al análisis literario

El análisis inicial se ha basado en diez elementos de descripción y estilo narratológico.

- a) Modelo de lo ficcional: el tipo de ficción que presenta la obra, por un lado puede ser un texto completamente realista, o bien una ficción con rasgos realistas o una ficción no verosímil.
- b) Marco espacial: donde se desarrolla la obra, se distingue entre espacio único o plural, indómito o dominado, abierto o cerrado, y por último, remoto o próximo.
- c) Marco temporal: se contemplan tres posibilidades temporales, el tiempo antiguo, el tiempo actual y el indeterminado.
- d) Desenlace: el tipo de final en que concluyen las obras, la tendencia general es el final definido y positivo, aunque se observa una tendencia más indefinida en las obras más contemporáneas en relación con las obras clásicas.

- e) Tiempo narrativo: diferencia entre si se observa una linealidad temporal o bien una discronía, en que se observan diversos recursos temporales como el flashback.
- f) Personajes protagónicos: para la descripción del personaje se observan cuatro parámetros: el sexo, la edad, la dedicación y los valores que representa.
- g) Personajes antagónicos: se analizan los mismos parámetros que en los protagonistas, pero suelen presentar características opuestas.
- h) Focalización: se diferencia la heterodiegesis. El narrador y el autor son distintos, y la homodiegesis, el autor es también el narrador de la obra.
- i) Narratorio: se valora la presencia o no de la voz del narrador.
- j) Exigencias de la enunciación: se valoran diferentes parámetros que condicionan la “complejidad” de la lectura.

Finalmente, también se valoran los aspectos de la intertextualidad, la apelación al conocimiento personal, en varios campos.

5. Análisis y comparativa de las obras

1. *Información básica*: título, autor i editorial - El testament de John Silver, Josep Vallverdú, Editorial la Galera
2. *Modelo ficcional* - Modelo ficcional verosímil
3. *Marco espacial* - Espacio plural, abierto, indómito i remoto.
4. *Marco temporal* - tiempo antiguo indeterminado.
5. *Desenlace* - Final cerrado, no favorable al protagonista.
6. *Tiempo narrativo* - no lineal, analepsias (introducción de acciones pasadas)
7. *Personajes protagónicos* – hombre adulto. Muestra valentía, sed de venganza, astucia, desconfianza.
8. *Personajes antagónicos* – dos hombres y una mujer. Los hombres muestran cargos de poder, se quieren aprovechar del protagonista. La mujer en cambio se muestra más astuta y engaña al protagonista.
9. *Focalización* - heterodiegesis, el narrador no es el autor, el narrador es un personaje.
10. *Narratorio* - narrador ausente.
11. *Nivel de exigencia en la enunciación* - poliargumental, 17 capítulos, 243 páginas. Media de 14,29 paginas/episodio.

12. *Marcas de diégesis* - combina la primera y la tercera persona del singular. Un personaje narra primero su historia y luego la del protagonista.
13. *Apelación a enciclopedia personal* – relación directa con otra obra literaria, la isla del tesoro. Narra la historia de dos de los personajes después de la aventura en la isla del tesoro. Uno se propone encontrar a su compañero y es el mismo quien nos descubre la historia.

En relación a la comparativa, en ambas aparece el personaje de Jim Hawkins. En la “Isla del Tesoro” como protagonista y en “El testament de John Silver” en busca de información sobre su compañero de aventuras.

Aparecen varias referencias directas: una canción que repetían los piratas, una frase de Flint, el loro de Silver y los nombres de otros miembros de la expedición. Por otro lado, como diferencia los protagonistas de las dos están en etapas vitales totalmente opuestas (juventud-edad adulta).

La cronología de la isla del tesoro está definida, en el segundo se sobreentiende por la edad de Silver pero no se concreta.

Definitivamente se muestran diferencias en el estilo de una obra clásica de novela de aventuras a una obra más contemporánea.

6. Conclusiones

De este análisis inicial se extraen las primeras hipótesis para profundizar en la investigación:

- Esta obra de Josep Vallverdú se puede considerar novela de aventuras, siguiendo los contenidos claves considerados.
- En esta obra si existe un héroe que realiza un viaje metafórico y real en que vive aventuras que le llevan a aprender y a evolucionar.
- El uso del instrumento de análisis para mejorarlo, evolucionarlo y adaptarlo a las necesidades de la obra en particular del autor.
- Realizar algunas modificaciones para adaptarlo a la obra de Josep Vallverdú.
- Realizar una comparativa de su obra, y así identificar variaciones según la época u otros rasgos característicos de cada publicación.

Bibliografía

- Aloy, J. M. (1998). *Camins i paraules: Josep Vallverdú, l'escriptor i l'home*. Lleida: Pagès Editors.
- Aloy, J. M., y Pujol Valls, M. (2009). *El Gust per la Lectura. Educació Secundària. JosepnVallverdú*.
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/aba7a672-ac1c-4aa0-b0fc-9c6ca5444384/vallverdu_sec_alumne.pdf
- Luengo Almena, J. L. (2004). Concepto y ritualización de lo heroico para una poética de la narrativa de aventuras. En M. L. Calero Rivera y F. Rivera Cárdenas (Eds.), *Estudios lingüísticos y literarios «in memoriam» Eugenio Coseriu (1921-2002)* (pp. 195-222). Córdoba: Ediciones de la Universidad de Córdoba.
- Luengo Almena, J. L. (2011). De "lo otro" a "lo nuestro": El viaje en la novela juvenil contemporánea de aventuras. *Revista de literatura Primeras noticias*, 252, 9-14.
- Luengo Almena, J. L. (2011). Narrativa contemporánea de aventuras y educación literaria en la adolescencia. *Ocnos*, 7, 57-71.
- Stevenson, R. L. (2008). *L'illa del tresor*. Barcelona: Castellnou Edicions.

LA LECTURA EN LAS AULAS: UNA HERRAMIENTA DESDE LA QUE TRABAJAR LA IGUALDAD DE GÉNERO

Blanca Hernández Quintana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen. El siguiente artículo presenta una serie de propuestas didácticas cuyos objetivos son la erradicación de los estereotipos sexistas y el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, desde la Educación Primaria, a través de la lectura, en este caso, de *La princesa rebelde*, de Anna Kemp. El feminismo, como movimiento interdisciplinar, posibilita el desarrollo de la crítica literaria feminista que, además de otros aspectos, sugiere la ampliación del canon que se maneja en las aulas y la propuesta de nuevas lecturas orientadas a erradicar los roles de género y ofrecer modelos de identificación más justos e igualitarios. La educación literaria debe revisar los criterios de selección de lecturas para que, desde la transversalidad, se tenga en cuenta la coeducación. Estas experiencias didácticas se han llevado a cabo con el alumnado de cuarto curso del Grado de Educación Primaria. Los resultados evidencian la falta de concienciación y de información del futuro profesorado en cuestiones de igualdad, y la necesidad de propiciar recursos, materiales e itinerarios didácticos con los que trabajarla. La innovación y actualización del sistema educativo pasa por formar una ciudadanía más justa e igualitaria.

Palabras clave: didáctica; innovación; igualdad; educación literaria; lectura.

Abstract. The following article presents a series of didactic proposals whose objectives are the eradication of sexist stereotypes and the promotion of equality between men and women, from Primary Education, through the reading, in this case, of *The Rebel Princess*, from Anna Kemp. Feminism, as an interdisciplinary movement, enables the development of feminist literary criticism that, in addition to other aspects, suggests the expansion of the canon that is handled in the classrooms and the proposal of new readings aimed at eradicating gender roles and offering models of fairer and more egalitarian identification. Literary education should review the selection criteria for reading so that, from the mainstream, coeducation is taken into account. These didactic experiences have been

carried out with the fourth year students of the Primary Education Degree. The results show the lack of awareness and information of future teachers on equality issues, and the need to provide resources, materials and teaching itineraries with which to work on it. The innovation and updating of the educational system involves forming a fairer and more equal citizenship.

Keywords: didactic; innovation; equality; literary education; reading.

1. Introducción

Desde sus inicios, el feminismo ha estado cuestionado y menospreciado. Sus pretensiones se consideraban un juego indecoroso de mujeres aburridas, histéricas, lesbianas o pretenciosas que pretendían desestabilizar el sistema, o derrocar al hombre. Se entendió, o más bien quiso entenderse, como una lucha de sexos, así resultaba más fácil atacar sus demandas. Sus reflexiones teóricas y su activismo social desencadenan un movimiento que avanza lentamente, obstaculizado ante las barreras impuestas por un sistema patriarcal obstinado en no compartir derechos y empeñado en desacreditarlo como forma de derrocarlo. El insulto, el descrédito y la afrenta han sido, y siguen siendo, las estrategias usadas por el machismo para denostar al feminismo, pero también lo han sido la desinformación y la manipulación de sus reivindicaciones y de las bases teóricas bajo las que se asientan sus postulados. Y estas estrategias han sido muy eficaces. Aún, hoy en día, cuando preguntamos en las aulas qué es el feminismo, parte del alumnado no lo tiene muy claro, otra parte considera que es lo opuesto al machismo, y algunos y algunas piensan que ya no tiene razón de ser. Así, Miguel (2018) explica que uno de los principales problemas del feminismo continúa siendo el de hacer visible para la mayor parte de la opinión pública la desigualdad que sigue existiendo, ahora de manera más sutil, una tarea que se ve dificultada por la fuerte reacción ideológica en contra del feminismo. Por lo que la idea del feminismo, un movimiento que lucha por los derechos de la igualdad entre hombres y mujeres, continúa estando distorsionada.

Del mismo modo, sigue sin conocerse su historia, la historia de un movimiento que, poco a poco, ha ido cambiando la configuración de la estructura social. Entre sus logros podemos contar, entre otros, el derecho al voto, el acceso al trabajo fuera del hogar, la igualdad ante la ley y los derechos sexuales y reproductivos, la participación en el

mundo de la política o el acceso a la educación. Y es aquí donde empieza todo, con la reivindicación del derecho de las mujeres a recibir una educación. Desde el siglo XVIII, Wollstonecraft (2005) reformula los postulados del pensamiento racionalista ilustrado para reivindicar el acceso a la educación como forma de erradicar las desigualdades, y denuncia el carácter coercitivo de las normas de género.

La educación tiene que apostar por educar en la igualdad y eliminar los estereotipos sexistas. Y, entre otros instrumentos, cuenta con los libros para trabajar la igualdad de forma transversal. Los criterios de selección de lecturas juegan un papel fundamental y la innovación y actualización del sistema educativo pasa por formar una ciudadanía más justa e igualitaria.

2. La educación literaria y la igualdad

El carácter interdisciplinar del feminismo posibilita la aparición, en la década de los sesenta y setenta, de la crítica literaria feminista cuyos objetivos se pueden sintetizar en la revisión de la historia literaria para evidenciar la exaltación patriarcal y la representación de las mujeres en los textos según las normas culturales e ideológicas, la visibilidad a las escritoras ninguneadas a lo largo de la historia, la propuesta de nuevas pautas de lectura y análisis de las obras desde nuevas perspectivas (Borrás, 2000).

Desde la perspectiva didáctica, la lectura va más allá de la acción pedagógica y se convierte en un acto social, pero la dimensión didáctica necesita referentes igualitarios con los que configurar representaciones completas, no sesgadas, de la realidad, y bajo las que se va conformando el imaginario individual y colectivo. El desarrollo de la educación literaria, además de la adquisición del hábito lector, supone “la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (Mendoza, 2004: 4). Los libros ponen en marcha un potencial de significaciones que va tomando forma en la imaginación del lector y la lectora, que interpreta el texto y re-conoce determinados comportamientos, personajes e imágenes simbólicas que tienen su correlato en la vida real. Aprenden formas de representación de la realidad, que se asumen y “el texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla” (Colomer, 2001: 5).

También propicia el desarrollo de la capacidad crítica, necesaria para crear pensamiento y desarrollar ideas propias y coherentes.

Los libros constituyen uno de los pilares fundamentales que han contribuido en la consolidación y divulgación de nuestra cultura. La cultura es el instrumento que ha ido conformando las sociedades a lo largo de la historia, constituida a partir de una serie de preceptos que, de alguna manera, marcan pautas de comportamiento pero también definen a las sociedades que la integran en un todo común que las aúna y las identifica, en muchas ocasiones de manera desigual. De este modo, “la literatura es sentida como una de las formas en que se autoorganiza y se auto representa el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman” (Cesarini y Federicis, 1998: 28). El problema surge cuando esas representaciones identitarias aparecen estereotipadas porque no favorecen la identificación igualitaria. La ausencia de escritoras y de lecturas en clave de igualdad en las aulas no favorece la identificación igualitaria, porque la educación literaria contribuye en la formación de la identidad al ofrecer modelos de representación con los que las personas se van reconociendo, o no.

La coeducación se presenta como el modelo de enseñanza idóneo para erradicar la educación diferencial entre hombres y mujeres. Así, la coeducación busca el desarrollo integral de las personas al margen de los roles en función del sexo (Moriana, 2017). Y esta labor supone la implantación de modelos genéricos y la inclusión en el “currículum escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, así como una mayor valoración de las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora” (Subirats, 1994: 25). Muchos cuentos tradicionales disfrazan de neutralidad representaciones que presentan a la mujer como una persona débil, dependiente, sumisa y cuyo destino final en la vida es el matrimonio con su príncipe azul. Continuar con este tipo de lectura supone perpetuar relaciones basadas en la desigualdad, fortalecidas por la permisividad, y que pasan desapercibidas por su normalización. Los cuentos tradicionales y los mitos siguen operando desde el inconsciente individual y colectivo como una representación simbólica, porque, en su momento, se crearon como una manera de explicar la sociedad y el mundo que nos rodea hasta convertirse en un legado de la cultura universal.

La lectura, la interpretación y la participación activa del alumnado ponen en marcha el desarrollo de la capacidad crítica y la incorporación de la teoría de la recepción

que “supone un reto para la cultura del consumo instantáneo. El lector se ve obligado a descifrar el significado [...] como si autor y lector se convirtieran en cocreadores de la obra” (Eagleton, 2016: 143), y desde estas perspectivas cobra relevancia el papel activo del alumnado en las clases de literatura. La educación literaria debe desmontar las desigualdades que subyacen tras las lecturas tradicionales a través de libros alternativos que apuesten por la igualdad. Teniendo en cuenta estas reflexiones hemos desarrollado nuestras propuestas didácticas.

3. Objetivos

Los objetivos que perseguimos en nuestras propuestas didácticas son:

- Ofrecer modelos de identificación igualitarios a través de la lectura.
- Desarrollar la capacidad crítica.
- Fomentar la igualdad entre hombres y mujeres en las aulas y en la sociedad.
- Erradicar los estereotipos sexistas.

4. Metodología

La necesidad de la innovación didáctica y educativa que precisa la materia de Literatura pasa por un proceso de renovación metodológica que posibilite la formación de lectores/as. Asimismo, se trata de poner el énfasis en lo que el alumnado trae en el presente cotidiano, sin menoscabo de una estructura de contenidos y de un modelo de intervención (Sánchez y Sánchez, 2015). Por eso, hemos utilizado diferentes metodologías.

Nuestra propuesta prioriza el aprendizaje significativo, que se fundamenta en una experiencia real para el alumnado. Así, nos apoyaremos en el conocimiento real y básico que cada alumnado tiene de los temas que trataremos, para que, posteriormente, vaya modificando, desmontando o incorporando a las estructuras cognitivas preexistentes los nuevos conocimientos y comprobar su aplicación real y práctica. La relación y

retroalimentación entre estas dos estructuras es imprescindible para que se lleve a cabo el aprendizaje significativo.

También utilizamos metodología expositiva para explicar conceptos e ideas orientadas, a su vez, a la participación activa y participativa del alumnado, formulación de preguntas y actividades que promuevan la reflexión y el pensamiento crítico. A su vez, apostamos por el trabajo cooperativo, mediante el desarrollo de situaciones de aprendizaje que posibiliten la interacción del alumnado y su corresponsabilidad en la planificación de su propio trabajo.

5. Contextualización

Esta propuesta didáctica se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en el Grado de Educación Primaria, al alumnado de cuarto curso dentro de la asignatura Educación Literaria y Estética, durante el primer semestre del curso 2019/2020. Se trata de concienciar y formar a los futuros docentes en la igualdad de género para que estos/as, a su vez, lo transmitan a sus futuros estudiantes.

6. Propuestas didácticas

Las propuestas didácticas se dividen en tres sesiones de dos horas de duración cada una.

Primera sesión. Explicamos qué es el feminismo. Hacemos un breve repaso desde sus orígenes en el siglo XIV con Cristina de Pizán, y pasamos a hablarles de las principales autoras, como Mary Wolstonecraft, Olympia de Gouges, Flora Tristán, Betty Friedan o Simone de Beauvoir entre otras. Comentamos cuáles han sido sus reivindicaciones, sus logros y lo que queda pendiente para conseguir la plena igualdad. También explicamos qué ha supuesto la crítica literaria feminista y la coeducación en su relación con la educación literaria, por ejemplo cómo ha ido analizando la literatura tradicional desde la perspectiva de género para desmontar los estereotipos sexistas y evitar que se sigan perpetuando a través de la educación. Después de este breve recorrido,

damos paso al debate para que planteen sus dudas, sus reflexiones y sea el propio alumnado el protagonista del proceso de aprendizaje y asimilación de conocimientos.

Segunda sesión. Pedimos al alumnado que hable de los cuentos tradicionales de princesas que conozcan para que describan y analicen a los personajes principales (princesa y príncipe), tanto su físico como el papel que desempeñan. Una vez analizado, relacionamos estas conclusiones con las explicaciones teóricas de la sesión anterior. Expone sus reflexiones en voz alta y se debate sobre la presencia de los roles sexistas: qué rol tiene ella y él, sus diferencias y cómo pueden repercutir estas representaciones en la vida real, en la vida actual. El alumnado va poniendo ejemplos concretos. Después, realizamos el siguiente ejercicio. Proyectamos anuncios de televisión y se analizan bajo la perspectiva género, por ejemplo, anuncios de productos de limpieza, cocina o de belleza protagonizados por mujeres y con discurso dirigido a ellas, o anuncios de coches o de casas de apuestas protagonizados por hombres y dirigidos a ellos. Analizamos sus discursos y cómo repercuten en los roles sexistas. El alumnado se divide en grupos de cuatro para sacar conclusiones de sus análisis y se exponen en voz alta. Por último, debe buscar en internet anuncios con contenidos sexistas para analizarlos y desmontarlos desde el enfoque de género.

Tercera sesión. Leemos el cuento *La princesa rebelde* (Kemp, 2017), que proyectamos en la pizarra. Se trata de una princesa diferente. Comienza donde suelen acabar los cuentos tradicionales: el príncipe y la princesa se acaban de casar. Él es partidario de que cada uno continúe con su rol tradicional. El príncipe quiere que Susana cuide del castillo, de su pelo, sus vestidos..., y que le espere mientras él lleva a cabo sus hazañas por medio mundo. Pero ella, que es una ávida lectora, quiere también vivir aventuras. Siente que su vida es aburrida y quiere cambiarla. Así que abandona al príncipe y se va con un dragón a conocer el mundo y a tomar las riendas de su vida. Analizamos el cuento, desde la perspectiva de género, y comparamos estos personajes con los descritos anteriormente en los cuentos tradicionales. Observamos sus diferencias y sus similitudes y, de manea crítica, comentamos cómo creen que repercuten estos roles en la vida real, cómo se asimilan y se asumen, tanto por los hombres como por las mujeres. Debatimos sobre la actitud de la princesa, que quiere ser libre e independiente y no estar encerrada sola haciendo las tareas en su castillo-hogar, cuidando de su físico, mientras él desarrolla una vida pública y social. Explicamos qué supone ofrecer referentes

alternativos igualitarios y le pedimos que diseñe propuestas didácticas, a partir de su lectura, para llevarlas al aula.

Finalmente, cada alumno/a busca en internet libros alternativos a los cuentos tradicionales. Se analizan y se exponen en clase para que el alumnado vaya contando con un corpus de libros en los que se trabaje la igualdad de cara a fomentarla en su futuro papel como docentes.

7. Resultados

Para la evaluación, además de sus contribuciones durante el desarrollo y los debates de las sesiones, se pasa el siguiente cuestionario de manera anónima:

Curso:	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Considero necesario trabajar esta temática	1,2%	0,5%	7,3%	25,4%	65,6%
Hay conceptos e ideas que desconocía	0,5%	2,2%	6,5%	12,3%	78,5%
La metodología me ha parecido apropiada	0,4%	0,7%	5,4%	20,1%	73,4%
Considero adecuado el material de trabajo	0,1%	0,3%	8,6%	35,3%	55,7%
He asimilado el objetivo de las sesiones	0,2%	0,2%	3,5%	9,8%	86,3%
Creo que los contenidos son aplicables	1,3%	2,3%	7,9%	36,6%	51,9%
Observaciones					

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian la necesidad de trabajar y educar en clave de igualdad. Un elevado porcentaje considera necesaria trabajar esta temática, y aumenta el porcentaje que desconocía determinados conceptos e ideas. De ahí la necesidad de comenzar la propuesta con una metodología expositiva que les proporcione información teórica sobre la historia del feminismo, sus orígenes, reivindicación, sentido en la actualidad, etc. En general, para un elevado porcentaje del alumnado, la metodología le ha parecido apropiada y adecuado el material de trabajo. Baja el porcentaje en la posible aplicación de los contenidos y en las observaciones apunta que le falta más formación, recursos y materiales, y parte del alumnado también comenta que se siente inseguro ante la posible reacción de las familias o piensa que no es necesario porque la igualdad ya está instaurada, aunque este porcentaje es menor. Gran parte del alumnado comenta que nunca había recibido este tipo de formación durante la carrera, aunque sí recuerda charlas puntuales,

en las sesiones de tutoría durante su etapa en la ESO y Bachillerato, y considera que debería trabajarse de manera transversal desde las diferentes materias, tanto en el Grado como en la educación formal.

8. Conclusiones

El profesorado es un agente clave en la innovación docente que, en ocasiones, parece reducirse a la implantación de las nuevas tecnologías en el aula, y no en la revisión y actualización de las estrategias metodológicas e itinerarios didácticos, para que, en el caso que nos ocupa, se incluya el enfoque de género, entre otras cuestiones, en la aplicación didáctica.

Trabajar desde la perspectiva de género es un reto. De partida nos llama la atención la falta de información y concienciación, que damos por asumidas, pero la práctica docente nos ha hecho ver que no es así. *A priori*, hay alumnado, tanto chicas como chicos, que no se sienten cómodos con este tema e insisten en que la igualdad ya está instaurada en nuestra sociedad. Asimismo, al terminar las valoraciones es mayor el número de estudiantes que comenta que “no era consciente de”, “que no había caído en la cuenta de”, “que no se habían parado a analizar” cómo, de manera más sutil, la desigualdad de género sigue estando presente. En los debates, con frecuencia, decían que les llamaba la atención la normalización de los estereotipos sexistas no solo en los cuentos tradicionales, sino en la sociedad en general. Van tomando conciencia de determinadas carencias que tenían en cuestiones de género y exponen que partían de ideas preconcebidas que no se sostenían.

En muchas ocasiones comentan que no se habían parado a analizar u observar dichos contenidos desde la perspectiva de la igualdad, ni habían pensado en los libros como un recurso para trabajarla, y concluyen que tienen más interiorizados y normalizados los estereotipos de género de lo que pensaban. También comentan que sienten inseguridad ante las posibles reacciones de las familias para trabajar el tema de la igualdad y consideran que les falta formación para desarrollar adecuadamente las intervenciones didácticas. Por eso, consideramos necesaria la formación y concienciación del profesorado. Del mismo modo que aquello que no se nombra no existe, aquello que no se enseña y se trabaja difícilmente será asumido.

Bibliografía

- Borrás Castanyer, L. (2000). Introducción a la crítica literaria feminista. En Segarra y Carabí (Eds.) *Feminismo y crítica literaria* (pp. 13-29). Barcelona: Icaria.
- Cesarini, R. y Federicis, L. (1988). La ricerca letteraria e la contemporaneità. En (1979-1988): *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*. Torino: Loescher.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22, 6-23.
- Eagleton, T. (2016). *Cómo leer literatura*. Barcelona: Península.
- Kemp, A. (2017). *La princesa rebelde*. Barcelona: Blume.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Miguel Álvarez, A. (2018). *Neoliberalismo sexual*. Madrid: Cátedra.
- Moriana Mateo, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286.
- Sánchez Calleja, L. y Sánchez Román, A. (2015). La educación emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 86-91.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 23-45.
- Wollstonecraft, M. (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Istmo.

NUEVAS PRÁCTICAS LECTORAS DE POESÍA EN EL AULA DE SECUNDARIA. A PROPÓSITO DE LOS POETAS DE INSTAGRAM

Isabel Llamas Martínez

Universidad de Almería

Resumen. Con el presente artículo pretendemos dejar patente que gracias a la poesía y a los nuevos medios de visibilización de la misma, los docentes pueden hoy día dar pautas a sus alumnos sobre cómo escribir, leer y comprender correctamente, pero los estudiantes pueden a su vez dar salida a muchas de las emociones e inquietudes que constituyen la esencia de la adolescencia.

Es importante entender y aprovechar la idea de que la poesía no debe estudiarse por sí misma. Lo esencial no consiste en contar versos ni descubrir metáforas sino en aprovechar el poema para entender otras disciplinas de la vida, para reflexionar sobre ideas tardías que ésta pueda evocar y para fomentar así el goce y el disfrute por la lectura. Los docentes deben producir amantes de la literatura y también críticos formados. El objetivo consiste en alcanzar un equilibrio justo entre enseñar escritura y gramática y contribuir a desarrollar estrategias analíticas a la vez que ayudar a los estudiantes a ver que la literatura puede ser muy interesante, nunca aburrida. El artículo es una reflexión clara sobre el papel de la poesía en las aulas de secundaria de este siglo, sobre la importancia de fomentar el gusto y deleite por la lectura y sobre el papel de la denominada “poesía joven” (al margen del debate en torno a ésta, que ya sugiere Sánchez García, 2017 y 2018) y las redes sociales en este aspecto. La poesía no es poeta sino autor, no es edad sino vivencia, no es formato ni léxico sino sentimiento: el sentimiento que se genera en aquel que la lee.

Palabras clave: Poesía, literatura, Educación Secundaria, redes sociales, socialización

Abstract. With this article we intend to make it clear that thanks to poetry and the new means of making it visible, teachers can now give their students guidelines on how to write, read and understand correctly, but students can also give way to many of the emotions and concerns that constitute the essence of adolescence. It is important to understand and take advantage of the idea that poetry should not be studied by itself. The essential thing is not to count verses or discover metaphors, but rather to take advantage of the poem to understand other disciplines of life, to reflect on late ideas that it may evoke and thus promote the enjoyment and enjoyment

of reading. Teachers must produce lovers of literature and also trained critics. The goal is to strike a fair balance between teaching writing and grammar and helping to develop analytical strategies while students realise that literature can be very interesting, never boring. The article is a clear reflection on the role of poetry in the secondary classrooms of this century, on the importance of promoting the taste and delight for reading and on the role of the so-called "young poetry" (apart from the debate in around this, which is already suggested by Sánchez García, 2017 and 2018) and social networks in this regard. Poetry is not a poet but an author, it is not age but experience, it is not format or lexicon but feeling: the feeling that is generated in the one who reads it.

Keywords: Poetry, literature, Secondary Education, social networks, socialization

1. Los nativos digitales y la lectura hoy

La disrupción tecnológica a todos los niveles de la vida diaria de cualquier ser humano constituye a día de hoy una realidad imposible de cuestionar o poner en tela de juicio. El *boom* digital es un hecho constatado con repercusiones palpables en la sociedad actual y extensibles también a las pautas de lectura de todos, pero en especial a las de los más jóvenes. Una nueva generación de poetas y lectores de edades comprendidas entre 16 y 24 años que, en lo sociológico se ha dado a conocer como generación *millennial*.

Constituyen la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse desde siempre rodeados de ordenadores, videos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines. (Prensky, 2001: 1)

Obviamente, afirmar por tanto que el futuro pertenece a la lectura digital probablemente ya sea una reflexión un tanto obsoleta, pues tal vez haya que ir un paso más allá, dar una vuelta de tuerca a esta cuestión: la lectura digital ya forma parte de nuestro presente y el objetivo ahora deberá centrarse en mantener, fomentar y promover el gusto por la misma entre la nueva generación de jóvenes dispuesta a continuar dejándose seducir por ésta en internet a través de dispositivos electrónicos o incluso enamorarse por primera vez también a través de estos.

Dentro de la responsabilidad exigible a nuestros gobernantes está el diseño de una formación integradora de los futuros maestros y profesores de los distintos niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria), orientada hacia un desarrollo de competencias instrumentales y

comunicativas básicas en su alumnado. Y es entre ellas donde adquieren especial relevancia las habilidades y dominios relacionados con la lectura y la escritura. Esta exigencia se hace más fuerte con la reciente publicación de unos decretos reguladores de los estudios de Grado y Postgrado – donde debe inscribirse la formación inicial y continua de los profesores de los distintos niveles– y que, por tanto, marcan el espacio donde debe desarrollarse la capacitación de unos profesionales que, fruto de las deficiencias detectadas por informes como el citado PISA 2003, pueden iniciar tal formación con carencias notables en sus personales habilidades y capacidades relacionadas con la lectura y la escritura. (García, J. 2005: 49).

Afortunadamente, las nuevas herramientas y aparatos de acceso a la web multiplican exponencialmente las posibilidades de lectura. Nos hemos familiarizado en los últimos años con conceptos como lectores de pantalla, lectura social, lectura en la nube, *booktrailers*, *booktubers* e *instagramers*. Por tanto, cuando parecía que el deleite por la lectura desaparecía paulatinamente y empezaba a perder el valor que tuvo en sus comienzos como herramienta potenciadora de la capacidad de discernir y desarrollar un pensamiento crítico entre sus adeptos y como arma poderosa contra la incultura, justo entonces resurge de nuevo gracias a Internet y a las infinitas alternativas que esta ofrece. Precisamente por eso, la posibilidad de acercar a los adolescentes a lecturas de su interés también es mucho más amplia. Desde el punto de vista de la Psicología, no hay aprendizaje sin interés; aprendemos únicamente lo que nos interesa. El interés es pues una actitud deseable ante la enseñanza. Por tanto, el objetivo primordial debe centrarse en aprovechar esta coyuntura y promover algo que parecía tornarse complicado y que sin embargo es a la vez fundamental e imprescindible: fomentar el gusto por la lectura.

Toda autoridad, estatal, local o escolar, y todo maestro, padre o pedagogo habrán de estar seriamente convencidos de lo importante que son la lectura y los libros para la vida cultural del individuo y de la sociedad entera, si es que quieren contribuir, con su esfuerzo, a mejorar la situación. Y esta convicción deberá transmitírseles a quienes aprenden a leer, comunicándosela de un modo apropiado a su fase de desarrollo. (Bamberger, 1975: 19).

Una persona con hábito de lectura será una persona preparada para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida (no olvidemos la importancia del *lifelong learning*). En una etapa claramente marcada por la rápida obsolescencia de los conocimientos, poseer un hábito lector es tener algo más que un pasatiempo cualquiera. La lectura será el primer eslabón que constituirá la garantía de un futuro mejor para las generaciones que en este momento aún están formándose.

2. La lectura de poesía como herramienta de socialización

Habiendo reflexionado sobre la importancia del fomento de la lectura, nuestra intención ahora es poner de manifiesto el potencial de la lectura de poesía en particular como herramienta interdisciplinar y de socialización en un centro de enseñanza. A este respecto, según Ballester, e Ibarra:

La lectura y, en especial, la lectura literaria, entre otras funciones, permite dotar al lector de los instrumentos cognitivos para comprender el mundo de forma crítica y asumir la diversidad como rasgo consustancial a todo colectivo, por lo que éste podrá ejercer su ciudadanía de forma activa y colaborar en la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas. En este sentido, podemos sin duda definirla como una herramienta privilegiada para la educación intercultural por su extraordinario potencial para la construcción de la ciudadanía. (Ballester e Ibarra, 2015: 27).

La idea es trabajar la poesía alejándonos de metodologías obsoletas centradas principalmente en la lectura y la memorización e integradas en un área concreta del currículo para hacer su estudio extensible desde otras materias explotando al máximo los infinitos planteamientos didácticos que este género ofrece. Por su naturaleza evocadora, es un valioso recurso para el desarrollo de la creatividad y la exploración emocional, lo que la convierte a su vez en piedra angular de socialización entre los estudiantes al contribuir al desarrollo de otras competencias relacionadas con el mundo de las emociones y a su vez del pensamiento crítico. Hay que decir que, tradicionalmente, se asocia el fomento de la lectura con lo narrativo, quedando el lenguaje poético en un segundo plano y muy circunscrito al ámbito de la asignatura de lengua. Sin embargo, cada vez queda más patente que la poesía es un medio que ofrece múltiples ventajas frente a otros géneros.

A través de las actividades poéticas el alumno pierde el miedo a la palabra. Habla delante de los demás y expresa ante ellos ideas, conceptos y sentimientos. La poesía contiene secretos de mágicos sonidos que acompañan el juego de los niños; y, lo que se nos graba en la memoria siendo niños, nos acompaña por toda una vida. (Aragón, 2009: 5)

La idea pues es la de utilizar la poesía como clara herramienta socializadora capaz de despertar un pensamiento creativo y afectivo erigiéndose a su vez como claro nexo de unión entre adolescentes de personalidades muy dispares pero que comparten inquietudes y anhelos y que, mediante la verbalización de sus propias emociones y sentimientos se interrelacionan

de una forma más natural: “La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., y abarca un amplio dominio de situaciones” (Martínez, 2016: 34).

Puesto que es evidente el creciente interés por la poesía como herramienta para el desarrollo comunicativo, afectivo, lúdico, estético, cultural y social, tal vez desde el gremio docente los esfuerzos deban estar enfocados a introducirla en el aula, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado de la que hablamos y aprovechando la era digital en la que estamos inmersos para utilizar diversas metodologías motivacionales a partir de ésta que no sólo fomenten el gusto por la lectura entre los más jóvenes sino que les permitan también tener acceso a una forma de conocimiento y realidades diferentes a las que están habituados.

Generación 2010 y los millennials (dos promociones en una misma generación), frente a sus antecesores epocales, tiene a su disposición una herramienta poderosísima de difusión/proyección que implica que un poema puede ser leído en cualquier parte del mundo con solo colgarlo en la página web o en el blog personal del autor. (Sánchez, 2018: 222).

Será responsabilidad del profesor buscar estrategias didácticas para que la poesía se convierta, realmente, en la poderosa herramienta que es en potencia: “los momentos subyugantes de la escuela tienen que ser constantes, y el maestro un mago que, con la palabra, no sólo convence sino que, además, asombra y estimula.” (Escribano, 2010: 16).

Porque ser docente en el siglo XXI implica asumir infinidad de retos. Transmitir conocimientos curriculares hoy día no es suficiente. Enseñar a los alumnos a ser autónomos y desarrollar un pensamiento crítico es fundamental, pero además, esta enseñanza deberá llevarse a cabo dentro del contexto actual, el marcado por la importancia de las tecnologías de la información y comunicación. Para que este aprendizaje sea efectivo no basta con ofrecer la mayor calidad pedagógica y curricular sino que los profesores deben ser capaces de captar la atención, motivar y asombrar a sus alumnos.

3. Canon y poesía joven en España

“Si la guerra es lo que ocurre cuando fracasa el lenguaje”. La contienda actual en el ámbito literario no es más que un fracaso evidente entre poetas de opiniones dispares. Hay una cita magnífica que podría constituir perfectamente el resumen del siguiente artículo. Sin embargo, vamos a utilizarla como encabezamiento a modo de introducción al tema que nos

ocupa, habida cuenta de que su autor es un Premio Príncipe de Asturias y uno de los principales poetas de la Generación del 50, Ángel González; dice así:

Al lector se le llenaron de pronto los ojos de lágrimas, y una voz cariñosa le susurró al oído:

- ¿Por qué lloras, si todo en ese libro es mentira?

Y él respondió:

- Lo sé.

Pero lo que yo siento es de verdad. (Ángel González).

El debate o la cuestión en sí puede ser tan sumamente complicada como nosotros queramos hacerla o plantearla. Si pretendemos indagar y profundizar en la propia esencia de la Poesía en general o en el propio significado del concepto hemos de ser plenamente conscientes de que la Poesía no deja de ser un Arte y acotar los límites del Arte es una tarea ardua por no decir imposible. Para poder hacerlo deberíamos dar cabida a otro aspecto sumamente importante, el de la subjetividad. Pero, valga la redundancia, la subjetividad tampoco aporta demasiada luz al dilema: ¿Dónde empieza el Arte?, ¿dónde la Poesía y dónde la poesía juvenil?, ¿dónde la Literatura?

Es cierto que resulta a veces complicado reconocer como poesía una parte del trabajo de los jóvenes que se han dado a conocer a través de las redes sociales. Tal vez porque no se trate de poesía a secas, sino de Poesía Juvenil, un género que no había sido explotado y que ahora ha surgido con mucha fuerza. Así como existe la poesía infantil, que no es otra cosa que la poesía escrita para el lector infantil, existe una poesía juvenil que hace estragos entre los jóvenes y que se ha convertido en un gran fenómeno de ventas. Querer analizar la poesía infantil o la poesía juvenil desde la perspectiva de la poesía es tan injusto como equivocado. (Valverde, 2017: s. p).

Por otro lado, si el concepto de Poesía juvenil fuese abordado por un pedagogo, posiblemente las conclusiones desde su prisma fueran también muy diferentes a las que hoy conforman el núcleo fundamental de este debate de candente actualidad. Cada autor podría centrar la polémica en el aspecto que personalmente deseara destacar. Más adelante analizaremos los argumentos que se repiten con más frecuencia.

En mi opinión, la estética principal de cada tiempo se regenera, exactamente igual que el concepto de generación, cada 30 años, en que se produce una suerte de batalla (percíbase la connotación bélica del término), de debate intenso llevado al límite, entre tradición y vanguardia, entre

continuación adaptada al momento histórico (convivir con el padre) y transformación radical (vivir con el padre). (Sánchez, 2018: 221).

Ahora bien, lo que es incuestionable es la vertiginosa evolución no sólo del concepto de Poesía que se aleja de parámetros canónicos, sino la evolución de ésta misma hacia un formato digital imposible de vaticinar tan sólo un par de décadas atrás. Esta es una realidad innegable, y como tal, éste debe ser el grueso de nuestro debate y no ningún otro. Asumir que la Poesía no siempre se encuentra insertada entre las tapas de un libro de texto ya impreso. Entender que, concretamente, gracias al término de Poesía Joven, un nuevo público tan heterogéneo (y no siempre joven) como diverso ha tenido acceso a un subgénero que se presuponía en vías de extinción y que sin embargo, mediante nuevas herramientas de visibilización ha resurgido de forma abrumadora entre un perfil lector que se mantenía totalmente ajeno a éste.

La evidencia confirma que las tecnologías de la información y la comunicación han empapado la vida cotidiana y creativa a escala masiva –la poesía no es una excepción- y que es necesario adaptarse a ellas sin nostalgias. La poesía digital es un fenómeno que se desarrolla y que, según parece, goza hoy de buena salud. La facilidad de publicación, la economía y el alcance global que ofrece internet, junto con la posibilidad de democratización de bienes culturales, plantea ventajas y desventajas. (Martínez, 2019:153).

No olvidemos que actualmente los jóvenes adolescentes agotan en librerías ediciones de Poetas de referencia para ellos a los que diariamente siguen a través de redes sociales como *Instagram* o *Twitter* y que alcanzan ventas inusuales cuando publican sus libros. Se trata de nuevos espacios que cuentan en la actualidad con un gran número de seguidores y que permiten llevar la Poesía hacia lugares inaccesibles a través de ediciones impresas.

La literatura juvenil ha salido ya de su minoría de edad, ha ensanchado su espacio vital, se articula en filones y sectores, comprende desde los cuadernos para los más chicos, pasando por los libros espléndidamente ilustrados para niños, hasta las lecturas en volumen y en periódico para adolescentes, nutre y se nutre de aportaciones ofrecidas por las modernas técnicas audiovisuales y llega hasta la divulgación científica verdadera y propiamente tal. (Petrini, 2001:216).

Estamos pues en condiciones de afirmar que afortunadamente, lejos de caer en el olvido, gracias a este fenómeno ya denominado como Poesía Juvenil, el género se mantiene aún en “pie de guerra”. Ahora el reto no es otro que asumir que la Poesía como el Arte no se puede definir

de manera exacta, que no tiene por qué responder a un léxico pulcro y a un registro exquisito, que la riqueza léxica no consiste simplemente en utilizar el vocablo más recóndito e inusual del diccionario, sino que la magia puede ser simplemente encontrar el término que yace en el corazón de quien lo lee. Porque “para educar no hay que llenar un balde, sino encender una llama” W.B Yeats. La Poesía puede ser metáfora sublime o historia de vida cotidiana pero siempre estremecimiento, puro sentimiento.

El éxito de una obra no tiene nada que ver con el índice de riqueza léxica. De hecho, la mayoría de los poetas de nuestra selección, de gran éxito entre la juventud, destacan por un índice de riqueza léxica próximo al que la mayoría de estudios atribuyen al habla coloquial de ese rango de edad (18-25 años). Provisionalmente, más allá de las temáticas tratadas, podríamos aceptar que esta poesía cala entre los jóvenes porque se trata de literatura, que les habla directamente a ellos, “en un idioma que reconocen” y con el que se sienten identificados. (Sánchez, 2018: 183).

Ignoramos quizás que incluso antes de toda esta polémica ya se estaba produciendo una evolución histórica de la Poesía teniendo en cuenta los mismos aspectos de forma y contenido que los lectores de poesía joven buscan entre sus lecturas. Adaptaciones de obras y autores clásicos como *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca constituyen la respuesta más evidente. Ya años atrás se apostaba por diferentes planteamientos editoriales que acercaran de alguna forma a los jóvenes obras tan complejas como imprescindibles para una buena formación juvenil. Esta complejidad se resolvía en forma de adaptaciones o síntesis literarias. Incluso en ocasiones, fue necesaria la alianza con el Séptimo Arte en detrimento de una lectura obligatoria para la consecución de este fin: el conocimiento de una obra concreta demasiado compleja para según qué lectores.

Para abordar esta disyuntiva citaremos:

El profesor tiene la responsabilidad de delimitar un canon de aula. Un canon, ya sea filológico, escolar o de aula es una muestra representativa y simplificada del sistema literario; todo canon tiene la facultad, aunque sea transitoria, de presentar como referente modélico y clásico a un conjunto de obras y autores. La formación del especialista y la formación del lector escolar están determinadas por las características del canon en que se hayan basado las actividades de análisis, de estudio y, especialmente, de lectura [...] El canon de formación inicial perfila de manera decisiva la formación de un lector competente, pero para esto es necesaria la adecuación de las obras seleccionadas a los intereses de los alumnos-receptores, como garantía de la cooperación y

de la interacción receptora, que son funciones básicas para la construcción del significado y para la interpretación. (Mendoza, 2002: 124).

Por tanto, los actuales docentes a nivel de secundaria además de verse en la necesidad de encarar diversas reformas educativas que trastocan y ponen en entredicho métodos de enseñanza hasta entonces muy arraigados por sus compañeros predecesores, han sido también espectadores indiscutibles de una nueva generación de adolescentes con comportamientos, actitudes e intereses muy diferentes a los de antaño. Este mismo equipo docente ha asumido y entendido que la enseñanza de una literatura fundamentada en textos y autores clásicos puede carecer de sentido a día de hoy si el objetivo fundamental gira entorno al fomento del gusto y disfrute de la lectura y consecuentemente a promover el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. No debemos olvidar que el alumnado a estas edades necesita acceder al goce pleno de la Poesía y la Literatura (juvenil o no): “Que esta poesía sea capaz de seguir haciendo arder, vibrar y estallar los nervios” (Villena, 2006: 65).

En un artículo sobre el nuevo fenómeno, Unai Velasco (2017: s.p.) hacía referencia a unas cifras que constatan que la venta de poesía ha subido un 2,6 por cien y desgraciadamente, la respuesta a estas estadísticas no es la de un aplauso entusiasta sino un despliegue de argumentos en contra de este tipo de subgénero. En esta línea: “lo que sucede es que erróneamente hay quien piensa que le están “robando” el público y pervirtiendo el gusto literario. A poco que nos paremos a pensar no es eso en absoluto lo que ocurre: se han sumado lectores, que es bien diferente” (Sánchez, 2018: 71).

Precisamente, este argumento está también en la línea del siguiente:

(...) La tecnología no es lo trascendente, sino que ayuda a la difusión, permite posibilidades estéticas diferentes, pero lo realmente trascendente es el texto en sí mismo (sea del tipo que sea, incluso la poesía cibernética) y las ideas que contiene; con posterioridad, el usuario optará por un medio u otro para acceder a las ideas y proceder a su interpretación, pero no podemos pensar que, como cambia el escenario ya todo es válido. En internet hay producciones que tienen calidad y otras que no (eso forma parte de la telaraña). (Arlandis, 2018: 92).

Esa telaraña a la que Sergio Arlandis hace referencia no es ni más ni menos que el concepto de Arte y subjetividad con el que nosotros comenzábamos este texto. Cuando hablamos de poesía siempre sale a la palestra el tema de la calidad, de la riqueza léxica... pero

tal vez el barómetro que estamos utilizando no es el apropiado, precisamente porque el apropiado se alberga única y exclusivamente en el corazón de cada lector.

Pese a esta disyuntiva, lo que parece de obligado cumplimiento es recurrir al rescate de textos y autores más actuales, de nuevos y populares *Instagramers* más cercanos a la realidad de la juventud de hoy y más afines a sus preocupaciones e intereses.

Sin embargo, tal y como adelantábamos unas líneas más arriba, la riqueza léxica constituye uno de los dos aspectos fundamentales de este debate, pero, como también argumentábamos en un párrafo anterior, quizás sea hora de reconocer que no se trata de la enjundia de los versos sino de la efectividad de los mismos. Las ideas complejas no están al alcance de todos pero sí las sencillas y edulcoradas, incluso acompañadas de imágenes románticas y sugerentes que incluso en ocasiones se crean en detrimento del texto o del mensaje y en favor de la espectacularidad gráfica: “el pensamiento es cada vez más imagen” (Mora, 2013: 52)

Y al hilo de la palabra viene la temática. Poesía no debe implicar inexorablemente ni mucho menos aconsejablemente complejidad en la creación de la obra. Quizás el foco de atención deba centrarse en la sencillez, la brevedad y la claridad, así como en una temática que constituya el fiel reflejo de las preocupaciones o intereses de los más jóvenes: descubrimiento del amor, de las relaciones sexuales, relaciones entre iguales, fracasos académicos... Esta es sin duda la clave del éxito de la Poesía Juvenil y por tanto, no lo olvidemos, del resurgir de ésta en aras de la decadencia de la Poesía y del gusto por la Literatura en general.

El segundo aspecto más recurrente a la hora de poner en entredicho la calidad de este subgénero hace referencia a la edad de sus autores. La edad entendida como baremo para medir la falta de madurez de quienes escriben este tipo de Poesía. No obstante, los autores que basan sus críticas en este argumento parecen haber obviado un dato importante: Lorca, por poner un ejemplo, publicó su primer libro a la edad de veinte años. No es necesaria una larga experiencia de vida para ser capaz de plasmar sentimientos que toquen directamente el corazón de quien los lee. No es una cuestión de años sino de huellas, sentimientos y vivencias. Es un descalabro descartar la valía de autores jóvenes por el simple hecho de serlo. La mayoría de edad a día de hoy es necesaria para ejercer el derecho al voto pero no el derecho a estremecer y hacer vibrar al lector desnudando el alma en forma de letras que se convierten en espejo del que las lee.

Otra característica inherente a este debate es la que hace referencia a una carrera de mercantilización, tantos seguidores tienes, tantos vales. Se aborda así la permeabilidad de la industria editorial ante el éxito rotundo en redes sociales que no es más que la antesala de un

filón de ventas en ediciones impresas. Hoy el *target* es un público más joven con una comprensión lectora más pobre pero que compra libros impulsado por el fenómeno fan.

Ya no es necesario crear una obra magistral y presentarla con evidente temor y recelo ante el “juez editorial” para que dictamine la potencialidad y calidad de la misma sino que ahora es la propia editorial la que acude directamente al autor virgen de publicaciones pero repleto de *followers* para avalarlo en su primera publicación. Las grandes editoriales han sucumbido a este tipo de autores porque han visto en ellos una oportunidad comercial muy exitosa. No se juzga en este caso el valor literario en sí, ahora ni léxico, ni temática, ni edad del autor, sino la posibilidad de éste último de proyectar su obra en el mayor número de seguidores posibles, lo que se traduce en un más que probable éxito de ventas: “se dicen poetas y tienen un mercado que es envidia de muchos otros autores. Sin embargo, su lenguaje es criticado por críticos y autores –otros incluso prefieren no prestar atención al fenómeno-, por simple, mercantilista y en ocasiones oportunista”. (Pozo, 2018: s.p)

Centrémonos ahora en la Poesía Joven española dada a conocer primeramente desde soportes digitales o redes sociales, en el impacto y la importancia de las redes sociales en el día a día del adolescente actual. Porque todos sabemos que el joven de hoy vive pendiente de *likes*, conexiones, comentarios, retuiteos y *selfies*. No hay adolescente al margen de esta diversidad de redes sociales sino más bien todo lo contrario, totalmente inmerso en ellas. Nadie está a salvo del universo *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* o incluso de todos a la vez. Las redes sociales constituyen claramente un rasgo distintivo de nuestra era. Han calado significativamente en todos los ámbitos de nuestra vida, nada es “impermeable” a ellas... A este respecto: “en la era del *selfie* y el narcisismo, el amor exagerado hacia uno mismo es un trastorno que se está normalizando”. (Millet, 2018: 90)

Los adolescentes se muestran indiferentes y ajenos a versos sublimes propios de la Generación del 27. Sin embargo, frases de Loreto Sesma, Elvira Sastre, Miguel Gane o Marwan entre otros se difunden diariamente a través de sus redes sociales o se leen en sus estados de *whatsapp*. De esta manera, al calor de las redes sociales ha habido quien ha desarrollado una incipiente carrera literaria o quien ha descubierto su pasión por la poesía.

Una nueva generación de lectores y poetas que, como venimos explicando, mediante un lenguaje sencillo, coloquial, directo, sin aparente preocupación estilística y en torno a temáticas fundamentalmente amorosas calan en lo más hondo de sus lectores. Lectores jóvenes también que buscan en las estanterías de las librerías los fragmentos que previamente los conmovieron en la pantalla de su ordenador, teléfono móvil o *tablet*. Sin lugar a dudas, lo que se consideraba ya un género de minorías se ha convertido en un apabullante género de masas que: “no se trata

de poesía a secas, sino de Poesía Juvenil, un género que no había sido explotado y que ahora ha surgido con mucha fuerza...”. (Valverde, 2017: s. p.)

Porque gracias a esta Poesía Juvenil” (sin entrar en debates de si es apropiado definirla como tal o no), sin “quebraderos” de cabeza para dirimir si se ajusta al “canon” o queda totalmente al margen de éste, sin necesidad de atender a medida y cadencia del verso... lo que se vaticinaba como la hecatombe de la poesía tal y como la conocíamos hasta ahora no ha resultado ser más que el inicio de una nueva generación “sedientos” de ella.

Aunque no estemos ante una originalidad literaria en pureza, sí lo estamos ante un subgénero nuevo, muy poderoso por su número de lectores, que responde a una nueva generación sociológica y que necesita tiempo, análisis y menos radicalismo fundamentalista. (Sánchez, 2018: 78).

Así que, vamos a aprovechar esta “coyuntura” y vamos a utilizar los textos de los nuevos *Instagramers* , *bookstagrammers* y *youtubers* que se han erigido como iconos de nuestros adolescentes para acercarlos al universo poético.

Vamos a abordar la Poesía como un fenómeno masivo de actual producción, pero si cabe de mayor recepción, eludiendo aspectos cualitativos (desde una perspectiva canónica) en aras de los cuantitativos (según el alcance de su proyección). Con este fin, haremos un breve repaso centrándonos en algunos de los autores más destacados del momento. La clave del éxito de todos ellos tiene unos cuantos denominadores comunes clave: el primero y más importante es el que alude a su método primero de difusión (las redes sociales). En segundo lugar y tal y como hemos argumentado previamente, el lenguaje claro, cotidiano, coloquial y directo haciendo uso repetido de imperativos, frases hechas, conjunciones adversativas y coordinadas es una constante en los textos de estos jóvenes autores. Del mismo modo, sorprende constatar que pese a la transformación y evolución evidente de la sociedad y de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la temática fundamental de los poetas jóvenes se mantiene inquebrantable. El tema del amor y el desamor continua intacto, inalterado e incluso afianza aún más sus raíces si cabe. La poesía consumida mayoritariamente por los jóvenes de hoy tiene el amor como tema principal. La sexualidad, las relaciones de pareja, la nostalgia de un momento concreto, la esperanza, la añoranza por la pérdida de alguien... Toda esta temática se transforma en versos que se comparten en redes sociales, llegando los más exitosos a alcanzar millones de seguidores. Veamos diversos ejemplos de algunos de los autores más importantes del momento que sirven para ilustrar lo que venimos argumentando:

Loreto Sesma escribe en su libro *317 kilómetros y dos salidas de emergencia* el siguiente verso, que no es más que un canto puro al amor:

... No te fuiste,
menos mal,
porque si lo hubieses hecho no estaría escribiendo esto
y no podría contar esta historia
(la nuestra)
que es el mejor poema que sabré escribir jamás. (Sesma, 2015).

En este otro verso recogido en su libro *Amor Revólver*, la autora hace referencia a la dificultad que entraña separarse de un ser amado. La percepción de la persona que ya no está a nuestro lado como alguien prácticamente imposible de sustituir es un argumento constante en la poesía joven de la era digital.

Escribo mi mensaje de: vete,
con la mirada del quédate
y la luz de una llamada perdida. (Sesma, 2016).

En este verso de la obra *Ahora que ya bailas*, de Miguel Gane, el autor hace referencia a la melancolía de un tiempo vivido que ya acabó.

Lo que realmente duele
es que no te quede nada que decir
a la persona
que siempre te ha dejado
sin palabras. (Gane, 2018).

También en este mismo libro, el autor escribe unas líneas que bien podrían resumirse como una clara oda a la esperanza.

Por eso
hay veces que creo que el amor
es necesario
para poder seguir corriendo,

para poder seguir sonriendo,
en un mundo
que cada día
está más parado,
que cada día
está más triste (Gane, 2018).

La poeta Elvira Sastre escribe en su obra *Baluarte* más de un verso basado en la añoranza de un amor que no llega, que está lejos o que simplemente ya no está.

Día Uno sin ti:
te echo tanto de menos que en mi reloj
aún es ayer (Sastre, 2017).

Alguien que entienda lo que quiero decir cuando me
quedo callada (Sastre, 2018).

En otros casos, la añoranza del amor perdido se concibe como un estado inevitable pese a la amargura de la vivencia en concreto. Marwan escribe en su libro *Los amores imparables* la siguiente reflexión:

¿Por qué te echo de menos si no fuimos felices?

4. Conclusiones

A pesar de la transformación estética, léxica y semántica de la poesía juvenil de la era digital con respecto a la poesía tradicional, quedan de manifiesto las múltiples y variadas coincidencias en cuanto al contenido y la temática, utilizando el amor como núcleo principal de cada verso. Por tanto, pese a lo que a priori se pueda presuponer, la Poesía Juvenil sigue abasteciéndose de las fuentes del amor tradicional y Platónico de siempre.

Con todos los argumentos y reflexiones previas no pretendemos más que dejar de manifiesto nuestra esperanza y apuesta firme por la Poesía Juvenil y nuestra confianza en unos jóvenes capaces de tomar el testigo con entusiasmo, responsabilidad plena e interés.

Que en todas las escuelas se establezca la revolución de los abecedarios y que la poesía inunde las aulas. Que los vocabularios estén al servicio de todas las ciencias y que los niños descubran el

esplendor y la magia que encierran las palabras, los secretos más recónditos de su lengua materna. Sólo así serán capaces, en el futuro, de descubrir la belleza del mundo, esa que está escondida a la inmediatez de los ojos, a las miradas fugaces y nunca detenidas”. (Escribano, 2010:16).

La poesía será, qué duda cabe, la de una juventud educada en las redes sociales, que no son ni más ni menos que la realidad más evidente de la sociedad actual, pero al fin y al cabo, una juventud interesada en un subgénero que poco tiempo atrás parecía estar en vías de extinción.

¿Qué tipo de poesía buscan? Pues no la poesía al canónico modo (la que se enseña en las aulas de Educación Secundaria y que abarca de las jarchas a la literatura de los años 80), sino la poesía escrita por autores de su misma generación que además debe cumplir otro parámetro: estar escrita por alguien reconocible en internet; su autor ha tenido como motor de proyección y difusión las redes sociales que son, al fin y al cabo la herramienta capital con la que aprenden y se relacionan la mayoría de los jóvenes a día de hoy”. (Sánchez, 2018: 73).

Se trata de poder despertar en el alumno la curiosidad y el interés para que sea él mismo el que busque y persiga el conocimiento en función de sus propias inquietudes. Porque la literatura no tiene público sino lectores y la poesía, como el amor, no tiene edad.

Bibliografía

- Aragón Plaza, P.J. (2009). Apropriación didáctica del poema como recurso de las clases de ELE. Recuperado de <<http://eduinnova.es/mar09/apropiación.pdf>>
- Arlandis, S. (2018). Poesía e internet: los nuevos paradigmas de lector, del autor y del texto. En Sánchez, R.: *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid, Siglo XXI.
- Ballester, J. e Ibarra, N (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. una perspectiva educativa e inclusiva: 1130-3743 - ISSN electrónico: 2386-5660 DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona/París: Promoción Cultural y Editorial de la UNESCO.
- Escribano, M.L. (2010). *Escuela en libertad*. Granada: Zumaya.
- Gane, M. (2018). *Ahora que ya bailas*. Madrid, Penguin Random House.

- García Padrino, J. La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2005, págs. 37-51.
- Guillén, J. (1969). *Lenguaje y poesía*. Madrid: Alianza.
- Martínez Pérsico, M. (2018). Poetuiteros, instagramers, influencers. Algunas notas sobre las últimas tendencias de la poesía digital hispánica, en Sánchez, R. *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid, Siglo XXI, pp. 141-154.
- Martínez-Ezquerro, A. (2016). Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad. En Martínez Ezquerro, A. & Campos Fernández-Fígares, M. (Eds.), *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Marwan (2018). *Los amores imparables*. Barcelona: Planeta.
- Mendoza Fillola, A. (2002). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. En: Hoyos Ragel, M.C. et al. (eds.) *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Millet, E. (2018). *Hijos perfectos o hipohijos*. Barcelona, Plataforma Editorial.
- Mora, V.L (2013). *El lectoespectador*. Barcelona, Seix Barral.
- Petrini, E. (2001). *Así pasaron muchos años. En torno a la literatura infantil española*. Cuenca, Arcadia.
- Pozo, E.G. (2018). Poesía en tiempos de Instagram: entre el fenómeno *groupie* y los hachazos de la crítica, *Cadena Ser*, 15 de Julio de 2018. Recuperado de http://cadenaser.com/ser/2018/07/15/cultura/1531668048_207205.html
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon* 9 (5), pp. 1-6.
- Sánchez García, F.J. (2018). Análisis de la riqueza léxica de los poetas millennial. Primera aproximación. En Sánchez, R. *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid, Siglo XXI, pp. 175-186.
- Sánchez García, R. (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid, Siglo XXI.
- Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años*, Madrid, Akal.
- Sánchez García, R. y Ramos García, A. M. (coords.) (2012). *Compromiso docente y realidad educativa*. Madrid, Síntesis.
- Sastre, E. (2017). *Baluartes*. Granada, Valparaíso.
- Sesma, L. (2015). *217 kilómetros y dos salidas de emergencia*. Barcelona, Espasa Libros.
- Sesma, L. (2016). *Amor Revolver*. Barcelona, Espasa Libros.

Valverde, F. (2017). También son poetas. Sobre el boom de la poesía juvenil, *Oculto Lit*, 17 de Enero de 2017. Recuperado de <<http://ocultotalit.com/poesia/poesia-juvenil/>>.

Villena, L.A. (1986), *Postnovísimos*, Madrid, Visor.

OS CLUBES DE LEITURA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DOS LIVROTUBERS

Naiane Carolina Menta Tres

Universidade Federal da Fronteira Sul. Brasil

Resumo. As práticas de leitura modificam a partir das novas tecnologias e da globalização. Os antigos clubes de leitura ganham um inovador formato e atualmente realizam ações de empreendimento à leitura por meio de contratos mensais em sites. Além disso, estão os *booktubers*, que neste trabalho se optou por utilizar o termo *livrotubers*. Muitas vezes eles são responsáveis pelo apoio comercial e cultural que atraem novos leitores, novos inscritos e também desenvolvem uma nova relação com os mediadores de leitura provenientes dos multimeios. Este trabalho pretende apresentar os clubes ativos de leitura que existem no Brasil. Assim como analisar como funcionam, quais as suas particularidades e como se somam aos *livrotubers* para divulgação comercial e cultural. Já que representam as redes de apoio, segundo a Cultura de convergência (JENKINS, 2009), sobre a colaboração dos *livrotubers* e clubes de leitura. Durante a pesquisa foram encontrados doze grupos de leitura ativos, sendo quatro específicos para crianças. Os clubes de leitura em Brasil estão em uma crescente desde 2013, e possuem atividades relacionadas aos *livrotubers*, que servem de apoio e atuam junto a um público acostumado ao fomento à leitura através da internet.

Palavras-chave: leitura, clubes de leitura, cultura, livrotubers, promoção leitora.

Resumen. Las prácticas de lectura cambian en función de las nuevas tecnologías y la globalización. Los antiguos clubes de lectura adquieren un formato innovador y actualmente propician acciones de lectura emprendedora a través de contratos mensuales en sitios web. Además, están los *booktubers*, si bien en este trabajo hemos optado por utilizar el término *librotubers*. A menudo son responsables del apoyo comercial y cultural que atrae a nuevos lectores, nuevos suscriptores y también desarrollan una nueva relación con los mediadores de lectura. Este trabajo pretende presentar los clubes de lectura activos que existen en Brasil. Además, analizaremos cómo funcionan, cuáles son sus particularidades y cómo incorporan los *librotubers* para su difusión comercial y cultural. Estos representan redes de apoyo, según la Cultura de convergencia (JENKINS, 2009), sobre la colaboración entre los *librotubers* y

clubes de lectura. Durante la investigación, se encontraron grupos de lectura activos, cuatro de los cuales eran específicos para niños. Los clubes de lectura en Brasil han ido en aumento desde 2013 y tienen actividades relacionadas con *librotubers*, que son de gran apoyo para fomentar la lectura a través de Internet.

Palabras clave: lectura, clubes de lectura, cultura, librotubers, promoción de la lectura.

1. Introdução

A leitura é um ato que, assim como muitas outras práticas habituais, experimenta mudanças com o passar dos anos. As novas tecnologias e o avanço da globalização propicia mudanças nas práticas da leitura e da escrita. Ler é uma relação comunicativa e os estudos atuais também devem se dedicar às alterações que se produzem na recepção das mensagens lidas, assim como estudar os suportes utilizados para realizar essas leituras e os impactos tecnológicos que ocorrem.

Refletir sobre essa realidade é estar atento ao proposto por Chartier (2009) nos seus estudos sobre história da leitura. O estudioso aborda os hábitos da leitura, identificando alterações históricas desde os gestos realizados pelos leitores, aos objetos lidos e as motivações da leitura. Sendo assim, a relação entre leitores e materiais de leitura estão marcadas pelo códex, o livro impresso e as textualidades eletrônicas.

O uso de distintos suportes de leitura está determinado pelo progresso da humanidade, e a maneira como as pessoas interatuam entre elas. Os clubes de leitura representam um costume comunitário de leitura, que, em um passado não tão distante, era estabelecido pela troca de livros, cartas entre leitores ou encontros presenciais. O formato desses clubes de leitura também evoluíram com a chegada da era digital e os mercados editoriais se prepararam para uma nova maneira de fazer circular a leitura.

Ao pensar sobre essas mudanças de hábito, suportes e interações da leitura, neste trabalho se apresentarão os clubes ativos de leitura que existem no Brasil, também se analisará como funcionam, quais são as suas particularidades e como se apoiam nos *booktubers*, que neste trabalho se optou por utilizar o termo com equivalência em língua portuguesa, ou seja, livrotuber. Esta pesquisa possui como objetivo, para além de apresentar teorias sobre as práticas de leitura em constante mudança, demonstrar como funcionam os clubes de leitura e como se promovem as leituras dos livros por meio dessa mediação leitora no Brasil.

Este artigo realizará um percurso pelo panorama dos clubes de leitura no Brasil, seu conceito histórico e a sua evolução, até chegar ao formato usual entre a população brasileira. Também se dedicará a entender teoricamente o que é um *livrotuber* e sua função na mediação leitora, entendendo a leitura como prática social. Metodologicamente se apresentarão os clubes de leitura ativos no Brasil e se realizará uma análise dos formatos e de como funcionam. Posteriormente se apresentarão as redes de apoio, segundo a cultura da convergência, sobre a colaboração entre os clubes de leitura e os *livrotubers*.

2. Os clubes de leitura e as novas interações

Os clubes de leitura são práticas antigas. Segundo Petit (2009) possuem suas origens no século XIX, nas práticas leitoras de grupos anglo-saxões. Os clubes de leitura ou clubes de livro, que já utilizaram correspondências postais para a comunicação entre leitores e intercâmbio de livros, hoje se sucedem de maneira presencial ou virtual. Utilizando termos como tertúlia ou cafés literários, Petit descreve a realidade de leituras que tiram o leitor do isolamento, sendo uma realidade que não ficou parada diante dos avanços da internet, já que surgiram novos formatos e interações.

Este artigo se interessa por como se desenvolvem os clubes de leitura atualmente no Brasil. A partir dos últimos anos, se fez muito popular uma nova forma de clube do livro, organizada pelo mercado editorial ou empresas preocupadas com a circulação da leitura. Os responsáveis passaram a registrar inscritos e cobrar mensalmente um valor para que o leitor receba em sua casa uma caixa, composta por um livro surpresa e presentes relacionados a leitura ou complementos informativos sobre o autor e a obra.

A pesquisa desenvolvida por Mayara Corrêa Tavares (2019), denominada *Multiletramentos e Multimodalidade na formação do leitor: experiências literárias em um clube de assinatura de livros*, tinha como objetivo analisar a multimodalidade nas caixas literárias entregues por um clube de leitura brasileiro a seus inscritos. O trabalho possui grande valor, por tratar-se desta nova comunidade de leitores que foi pesquisada e definida como ativa e crítica.

Tavares (2019) descreve os clubes de leitura para inscritos, que são uma alternativa contra a crise do mercado editorial brasileiro. O trabalho se dedica a um clube de leitura específico, chamado *TAG - Experiências literárias* e que, segundo dados apresentados, começou suas atividades em 2014 e possuía, até a publicação da pesquisa, por volta de 50 mil inscritos no país. Um número expressivo de leitores que aceitam registrar-se por internet e

pagar antecipadamente por um livro que não sabem o título ou o autor, porque confiam na indicação da curadoria do clube de leitura.

Os clubes de leitura ou clubes do livro que são utilizados para esta pesquisa, partem de ações de empreendimento da leitura (QUILES; MARTOS, 2019), desde contratos mensais com leitores que, a partir da inscrição em sites recebem caixas compostas por conteúdo literário surpresa. Como *TAG - Experiências literárias*, existem outras empresas que são responsáveis por grandes grupos de leitura. Os grupos são formados por pessoas que não se conhecem pessoalmente, mas costumam encontrar-se na internet para discutir as obras que receberam em suas casas.

Além do mais, estão os *livrotubers* e todo o apoio comercial e cultural que resultam em novos leitores, novos inscritos e também a uma nova relação com mediadores de leitura provenientes dos multimeios. Inclusive, em uma simples visita a canais de *livrotubers* brasileiros populares nas redes, é possível verificar que esses mediadores de leitura compartilham informações e leituras sobre os clubes de livros.

Porém, antes de apresentar a relação entre os clubes de leitura e os leitores que compartilham conteúdos na rede, necessitamos compreender um pouco mais sobre suas definições. Livia França Salles (2018), realizou uma pesquisa que identifica os *livrotubers* como criadores de canais de vídeos dedicados a produzir materiais sobre livros. A pesquisadora destaca a utilização de uma plataforma específica de vídeos, o *YouTube*, e se dedica a analisar interações sociais em canais literários brasileiros sobre literatura juvenil.

Para complementar a definição, Salles (2018, p. 57) em seu trabalho identifica os *booktubers* como o resultado da leitura na cibercultura. Além disso, define o termo como um hibridismo entre a palavra *book*, livro em inglês, e o nome da plataforma de vídeos utilizada, *YouTube*. Em uma tentativa de escapar dos anglicismos e adotar uma postura diante do colonialismo cultural, é possível utilizar o termo *livrotubers*, mantendo em inglês somente a referência ao nome da plataforma de vídeos utilizada para este tipo de conteúdo cultural. O que reflete a posição desejada pela autora deste artigo.

Para Teixeira; Costa (2016), os *livrotubers* exercem uma função de mediação leitora com os leitores que seguem suas redes ou consomem seus conteúdos sobre livros. Segundo as autoras, os usuários de *YouTube* podem inserir comentários nos vídeos. Sendo assim, se considera que os usuários não somente consomem os conteúdos disponíveis na plataforma, podendo interatuar, deixar as suas opiniões e realizar críticas sobre a leitura ou os vídeos produzidos.

A este fenômeno se pode relacionar a teoria da Cultura de Convergência, desenvolvida por Jenkins (2009). O que se deve a atual relação entre criação e consumo cultural, muito distinta da apresentada no passado, que possuía limites bem estabelecidos entre os grupos que eram responsáveis pela criação de conteúdo e os que consumiam os produtos. Na realidade, os *livrotubers* encontram na internet um espaço de livre promoção de conteúdos, onde se faz chegar às pessoas a opinião crítica de usuários não especializados nem reconhecidos formalmente como tal. Cabe ressaltar que este artigo não possui a pretensão de valorizar o trabalho dos *livrotubers* ou classificá-los nas novas posições do círculo literário, mas sim descrever os desempenhos atuais, onde, para a cultura hegemônica existe uma conotação negativa. Segundo De la Torre-Espinosa (2020, pág. 5), é preferível identificar a atuação dos *livrotubers* dentro da cultura fã e longe da posição de críticos.

Bem como os *livrotubers*, os leitores e consumidores do conteúdo disponível no *YouTube*, utilizam a cultura da convergência (JENKINS, 2009) para expressar seus comentários. A plataforma é democrática e se compõem a esta realidade da circulação dos livros, cuja oportunidade oferece aos leitores um espaço para compartilhar suas leituras e realizar leituras coletivas, ainda que em caráter virtual. O mercado editorial também é um dos beneficiados nesta nova relação entre leitores, já que seu comércio se baseia em dados que vão muito além dos números das vendas, levando em conta também os números de acessos e compartilhamentos obtidos por meio da rede mundial de computadores.

As autoras Teixeira; Costa (2016) escrevem sobre o trabalho publicitário que os *livrotubers* realizam para as editoras e livrarias. Essa interação também a descreve De la Torre-Espinosa: “[...] la presencia de estos ‘críticos’ o ‘entertainers’ en las redes ha sido advertida por la industria editorial, usándolos para la promoción de las novedades de sus catálogos editoriales” (2020, pág. 3). A conexão entre *livrotubers* e a publicidade ocorre em meio aos clubes de leitura e será abordada na sequência.

3. As leituras compartilhadas

Esta pesquisa surgiu com o objetivo de conhecer melhor o fenômeno dos clubes de leitura no Brasil. Em um contato mais aprofundado com a temática, se verificou que na atualidade seria necessário compreender o vínculo estabelecido entre os clubes de livros e os *livrotubers*. Assim, para esta abordagem, é necessário primeiro descrever como e quais são os clubes de leitura ativos no Brasil. Em um segundo momento será realizado o vínculo descritivo.

Tendo em conta o estabelecido na parte teórica, foi realizada uma pesquisa para identificar clubes de leitura ativos no Brasil. Partindo do aspecto que deveriam atender as características de empresas que criam grupos de leitores por meio da inscrição virtual e entrega de caixas com conteúdo literário surpresa mediante pagamento. Foram encontrados doze grupos de leitura ativos, sendo quatro específicos para crianças e responsáveis por enviar obras selecionadas por idade a que estão registrados. O nome dos clubes de leitura e o público a que se dedicam podem ser verificados no seguinte quadro:

	NOME	PÚBLICO	ANO CRIAÇÃO	COMPLEMENTO	SITE
1	Intrínsecos	geral	2018	sim	https://www.intrinsecos.com.br/
2	Clube Leitura	opção na inscrição	2018	sim	https://www.clubeleitura.com.br/
3	TAG	geral	2014	sim	https://taglivros.com/
4	Skoob	geral	2017	sim	https://www.skoob.com.br/clube
5	Turista Literário	jovem, adulto jovem	2016	sim	https://www.turistaliterario.com.br/
6	Escotilha NS	geral	2019	sim	https://escotilhans.com.br/
7	Garimpo	opção na inscrição	2016	não	https://www.inhousemkt.com.br/garimpo/
8	Brinque - book	crianças	2015	não	https://www.brinquebook.com.br/clube-de-assinatura
9	Leiturinha	bebês e crianças	2014	sim	https://leiturinha.com.br/
10	Taba	bebês e crianças	2013	sim	https://ataba.com.br/
11	Quindim	bebês e crianças	2016	sim	https://quindim.com.br/
12	Bux Club	geral	2019	sim	https://www.buxclub.com.br/

Quadro 1. Clubes de leitura. Fonte: elaboração própria.

É necessário destacar que os dois clubes que possuem descrição no quadro como “opção na inscrição” destinam livros a bebês, crianças, jovens e demais públicos. Ou seja, não vão dirigidos a apenas um público. No caso dos clubes com o público identificado como “geral”, estão relacionados a obras que não se limitam ou não são especificadas com direção de idade. Na maioria dos casos, pelas obras já distribuídas, se pode identificar que são destinadas a adultos.

Pelo número de clubes de leitura ativos e também os números de venda presentes nos sites de TAG e Leiturinha (40 mil e 150 mil inscritos respectivamente) se verificam os apresentados teoricamente por Tavares (2019), ao afirmar que os clubes de livros são uma alternativa a crise editorial brasileira. Isso ocorre porque a maioria dos inscritos criam uma relação de lealdade com os clubes, já que se inscrevem por três meses, seis meses ou um ano, dependendo do clube escolhido. A criação de novos clubes ao longo dos anos demonstram que há espaços no mercado brasileiro de livros e as variações do público e gênero literário tentam atender a necessidade dos leitores.

Pelos endereços eletrônicos de cada clube de leitura se constatou que alguns surgiram a partir de editoras já consolidadas no mercado editorial brasileiro, como o caso de Brique-book ou Intrínsecos. Outros clubes de leitura surgiram como empresas compostas por pessoas que creram na tendência dos clubes de inscritos. São empresas muito comuns no Brasil e que se dedicam a distintos produtos, como os clubes de cerveja, chocolate, vinho ou produtos para animais de estimação. Assim, surgiram também outros clubes, pelo gosto pessoal que alguns *livrotubers* possuíam pela literatura e encontraram na criação de seus próprios clubes de leitura uma maneira ainda mais atrativa de indicação de leitura.

É o caso do clube de leitura *Turista Literário*, destinado ao público jovem que, além dos livros, envia presentes sensoriais relacionados com a história do mês. Este clube de leitura chama a atenção por permitir inclusive uma experiência de imersão auditiva por meio de uma lista de músicas para ouvir enquanto se lê, além de outros recursos sensoriais que despertam a relação do leitor a cheirar ou degustar algo relacionado ao universo ficcional escolhido para o mês em questão.

Para Martos e Campos:

De hecho, la industria del entretenimiento ha acostumbrado al lector a un tipo de ficción intermedial, por ejemplo, las series, las sagas, etc. Se forma así un conjunto transficcional, como en *El Señor de los Anillos*, donde el sentido se extrae no solo del libro, sino de la película, los libros de imágenes o de otros medios semejantes. Hasta el punto de que el héroe o heroína se identifican en adelante con la versión audiovisual de mayor éxito, lo cual no sería posible sin el desarrollo de una alfabetización visual muy intensa. Los parques temáticos, los superhéroes, la cultura fan..., todo ello son aspectos del mismo fenómeno de alfabetización múltiple, que además está globalizada y es muy susceptible a las modas del mercado. (Martos y Campos, 2013, p. 34 - 35)

O clube de leitura *Turista literário* tenta criar uma experiência leitora a seus inscritos que atenda a alfabetização múltipla, estimulando também a interação sobre a leitura nas redes sociais. Pelo quadro apresentado anteriormente, é visível que a maioria dos clubes enviam mais que livros, entregam também complementos, presentes relacionados ao universo ficcional como: chaveiros, marcadores de página, camisetas, entre outros.

A partir dos grupos de leitura identificados, se verificou que podem apresentar mais de uma opção de inscrição. As realidades são variáveis e podem: atender aos gostos pessoais do leitor, entregar obras ainda não circuladas no mercado (inéditas), enviar livros com indicação de autores famosos e personalidades importantes para a cultura leitora.

Com relação ao vínculo entre clubes de leitura e *livrotubers*, como apontado anteriormente, foi possível identificar três versões. A primeira é a relação de consumidor e trata daquele *livrotuber* que se inscreve a um clube do livro como leitor e realiza vídeos sobre sua experiência de consumidor da obra e do produto. A avaliação pode ser positiva ou negativa, assim como pode gerar uma mediação leitora ou divulgação do material de leitura consumido.

A segunda se refere ao *livrotuber* que não se inscreve ao clube de leitura, mas recebe o material do clube, por um ou mais meses, de maneira gratuita. A intenção dos clubes de leitura é que o *livrotuber* possa participar da experiência, avaliar a situação vivida e compartilhar com seus seguidores de opinião. Nesse caso, a avaliação pode ser positiva ou negativa.

A terceira se refere aos *livrotubers* que possuem um vínculo de pagamento junto aos clubes de leitura, ou seja, que cobram por vídeo ou dispõem de um contrato para comentar sobre os livros e o funcionamento do clube de leitura. O reconhecimento dessas informações é visível já que os vídeos são identificados pela plataforma *YouTube* como conteúdo publicitário pago. A evolução costuma ser positiva e de caráter publicitário.

Faz-se necessário identificar que esses dados foram resultados de uma posição metodológica, que verificou os *livrotubers* declarados atuantes para a divulgação dos clubes de leitura. Para a relação não patrocinada, foi preciso utilizar como critério de seleção o número de seguidores dos canais de *livrotubers* na época da constatação dos dados. Cabe recordar que a pesquisa não possuía como objetivo realizar um levantamento do número dos *livrotubers* que abordam o universo dos clubes de livros, sendo apenas necessária a descrição de como esta relação existe e deixando em aberto este aspecto para uma futura publicação.

4. Conclusões

A partir da pesquisa sobre os clubes de leitura no Brasil, foi possível encontrar uma variedade de empresas dedicadas ao empreendimento à leitura por meio de caixas de conteúdos literários surpresa. Pelos anos de atuação das empresas – dados disponíveis nos endereços eletrônicos de cada clube do livro – se pode verificar que este ramo do mercado literário se encontra em uma crescente desde 2013. Os números superam os 40 mil inscritos, no caso do grupo *TAG*, e 150 mil, no caso de *Leiturinha*, sendo assim, marcam de maneira expressiva as novas práticas de leitura. Apresentam variações para adaptar-se as necessidades dos leitores e criam novas caixas específicas a necessidades dos inscritos que tentam satisfazer.

Entre os doze clubes de leitura ativos no Brasil, foram identificados os públicos aos quais se dedicam. Quatro são destinados ao público dos bebês e também ao público infantil. O *Turista literário* está indicado ao público jovem e aos demais grupos ao público em geral. A partir dos endereços eletrônicos dos clubes, é possível verificar que entre os que não definem o público por idade, existem opções por gênero de texto a inscrever-se ou pelo desejo de aquisição a livros inéditos ou clássicos.

Sobre a realidade entre clubes de leitura e *livrotubers*, foi possível perceber que os *livrotubers*, independentemente da relação que possuem com o clube de leitura ou do contrato para publicidade, servem de apoio e divulgação. Atuam junto a um público acostumado à motivação da leitura por internet e incentivam a temática desta por meio da cultura da convergência. As práticas leitoras dos clubes de leitura, anteriores a forte influência virtual, eram descritas por Petit (2009) como responsáveis por tirar o leitor do isolamento. As práticas leitoras dos recentes clubes de leitura mudaram com relação ao passado, mas seguem conectando leitores, seja por interferência dos *livrotubers* ou pelos espaços nas redes sociais dos próprios clubes de leitura.

Bibliografia

- Chartier, R. (1998). *Do códex à tela: as trajetórias do escrito. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB.
- _____. (2009). *A aventura do livro: do leitor ao navegador : conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier*. São Paulo: Editora UNESP.
- De la Torre-Espinosa, M. (2020). El fenómeno Booktube, entre el fandom y la crítica literaria. *Álabe* 21. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2020.21.6
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.
- Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Figares, M. (eds.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras/ Santillana.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34.
- Salles, L. F. (2018). *O fenômeno booktuber: juventude, literatura e redes sociais*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social) PUC-Rio, Rio de Janeiro.
- Quiles, M. C.; MARTOS, E. M. (2019). Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores. *Revista Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, pp. 31-42.

- Tavares, M. C. (2009). *Multiletramentos e multimodalidade na formação do leitor: experiências literárias em um clube de assinatura de livros*. (Programa de Pós-Graduação em letras) UPF, Passo Fundo.
- Teixeira, C. S.; Costa, A. A. (2016). Movimento booktuber: práticas emergentes de mediação de leitura. *Revista Texto Livre*, 9(2), pp. 13-31.

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO MEDIANTE LA LITERATURA COMPARADA: ASEDIOS A LA EDUCACIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Enrique Ortiz Aguirre

Universidad Complutense de Madrid

Resumen. Uno de los problemas que se identifican en nuestro sistema educativo es el de la necesidad de enfoques válidos para promover una comprensión y competencia lectoras capaces de promover lectores críticos, frente a la abundancia de metodologías que fomentan la lectura acrítica (plana, literal, ajena al contexto, monolítica, ancilar, pasiva -acepta lo leído sin posiciones de discusión-, simplista, estática), basados de manera mayoritaria en la petición de consignas potenciadoras del mecanicismo y de la memorización, pero no de estadios superiores que habitan los territorios de lo competencial y que, al fin y a la postre, son los que garantizan tanto la educación lectora como la afición misma hacia la lectura. Con este artículo, se aborda una propuesta didáctica que interviene en la enseñanza-aprendizaje de la literacidad crítica mediante la literatura comparada, el trabajo colaborativo, el aprendizaje dialógico y la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación inicial de la Educación Superior de maestros y profesores. Los resultados demuestran que la metodología resulta tan innovadora como eficaz, y que la creatividad conlleva la asunción de todas y cada una de las categorías del aprendizaje desde una perspectiva holística.

Palabras clave: Literacidad crítica, Literatura Comparada, Formación del Profesorado, Aprendizaje dialógico, Comprensión lectora.

Abstract. One of the problems identified in our educational system is the need for valid approaches to promote reading comprehension and competence capable of promoting critical readers, in the face of the abundance of methodologies that encourage uncritical reading (flat, literal, out of context, monolithic, ancillary), passive -accepting what is read without any position of discussion-, simplistic, static), based mostly on the request of slogans that promote mechanization and memorization, but not on subsequent stages that

inhabit the territories of competence and that, in the end, are what guarantee both reading education and the love of reading itself. This article deals with a didactic proposal that intervenes in the teaching-learning of critical literacy through comparative literature, collaborative work, dialogical learning and the inclusion of Information and Communication Technologies as Learning and Knowledge Technologies in the initial training of teachers and professors in Higher Education. The results show that the methodology is as innovative as it is effective, and that creativity involves the assumption of each and every category of learning from a holistic perspective.

Keywords: Critical Literacy, Comparative Literature, Teacher Training, Dialogical Learning - Reading Comprehension.

Resultan bastantes habituales las publicaciones de datos cuyos resultados arrojan preocupación en cuanto al nivel de comprensión y de competencia lectora adquiridos por los estudiantes (Caviedes, 2013), pero quizá son todavía más elocuentes los bajos índices de lectores, desde una concepción de aquellos que se aproximan críticamente a los textos como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Ello significa que no hemos conseguido implementar modos de enseñanza-aprendizaje de la lectura que resulten eficaces, puesto que los discentes no comprenden adecuadamente lo que lo leen, no interactúan con ello y no se genera gusto por la lectura (Solé, 2012). En este sentido, es muy probable que este último extremo sea corolario de lo anterior, es decir, que una enseñanza superficial, meramente alfabetizadora (en el sentido instrumental de la palabra, como herramienta sin más) no tenga la capacidad para generar lectores. Sin embargo, a pesar de que podamos coincidir tanto en el diagnóstico como en la necesidad de implementar otros métodos y otros enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, no proliferan las implementaciones para revertir la situación y, probablemente, aún menos en el ámbito de la formación de los futuros formadores, un terreno que -sin embargo- se considera crucial para impulsar cambios educativos (Marcelo, 1995). Por ello, pretendemos dinamizar propuestas en este territorio, concretamente en los estudios universitarios de Maestro de Educación Primaria y en el Máster de Formación del Profesorado para Profesores de Educación Secundaria. Las intervenciones en la formación inicial de maestros y profesores constituyen una clave, pues, en la ideación de las innovaciones didácticas. Muy a menudo, el concepto de *innovación* se ha vinculado a cuestiones de índole tecnológica (Gallardo; González, 2012), aunque se trata de una acepción abiertamente reduccionista. Por tanto, pretendemos un acercamiento al concepto

más holístico, y más relacionado con las metodologías didácticas que no responden en exclusiva a la sacralización del medio -digital casi por unanimidad-, y que indagan en procedimientos pedagógicos novedosos arraigados en rigurosas fundamentaciones teóricas sin incurrir ni en contradicciones ni en incongruencias.

Así las cosas, pretendemos plantear -mediante la literacidad crítica (Cassany; Castellà, 2010)- una propuesta capaz de dinamizar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita promover lectores críticos, cuyo principal objetivo es que sean capaces de interactuar con los textos y generar nuevo conocimiento. En este marco de actuación, la literatura comparada constituye una pieza clave. Aunque los orígenes de la literatura comparada se nos antojan complicados de dilucidar, el concepto de *Weltliteratur* impulsado por Goethe, y su dilución de fronteras en la aprehensión de fenómenos literarios (Ortiz, 2019), sin duda marcó un hito fundamental. El hecho de que el acontecimiento literario no se limitase a territorialidades nacionales permitió posibilidades creativas comparatistas que vehicularon de manera extraordinaria una comprensión lectora contrastiva, creativa y dinámica, que convocaba singularmente el perfil protagonista del lector (Mendoza, 2012). Es cierto que las diferentes escuelas de literatura comparada presentan matices diferenciados; por una parte, la escuela francesa promueve el rigor del contraste significativo (y motivado) entre manifestaciones literarias que pertenecen a literaturas de países distintos, por otra, la escuela norteamericana abona el terreno para que pueda permear lo interdisciplinar, habida cuenta de que permite la interacción entre manifestaciones artísticas diferenciadas -literatura, pintura, escultura, cine, música...- (Enríquez, 2005). Desde un punto de vista didáctico, hemos de admitir el especial interés de concitar lenguajes artísticos variados.

Asimismo, además del impulso de Goethe, conviene mencionar los interesantes esfuerzos nietzschianos por desbordar las fronteras entre las artes cuando manifiesta que (Nietzsche, 2013), desde el punto de vista estético, responden a la tensión entre la pulsión de lo apolíneo y la de lo dionisiaco; el célebre filólogo clásico insiste en que no se trata de movimientos opuestos, ni de una consideración dicotómico o maniquea, sino más bien complementaria, en una relación de recíproca necesidad. Al plantear esta alternancia estética, de alguna manera potencia la superación de entender las artes como compartimentos estancos, y permite la interrelación entre ellas. En realidad, este tipo de asociaciones inter y transdisciplinares resultan inevitables cuando se comprende críticamente cualquier obra artística y/o literaria (Pimentel, 1990), ya que percibimos sinestésicamente (Maiche et al., 2018). Sea como fuere, la literatura comparada promueve

otra manera de aproximarse a la lectura de textos literarios. No es solo la plasticidad o el perfil vistoso del enfoque, sino la posibilidad creativa detonada, la apertura para construir un espacio interdisciplinar que reclama el concurso ineludible del lector como protagonista de su propio aprendizaje. Además, no resulta ni mucho menos baladí el fomentar el espacio de la lectura como un dominio de la libertad, sin olvidar que propuestas de esta índole movilizan una renovada concepción para la Didáctica de la Literatura, ya que se plantea su enseñanza-aprendizaje desde la creatividad en un entorno holístico, garantizado al tratar de comunicar los textos literarios con otros lenguajes artísticos (Pimentel, 1990); la creatividad dinamiza la comprensión lectora en su acepción de literacidad crítica, porque insta al lector a posicionarse respecto al texto, a discutirlo, a interpretarlo bajo presupuestos propios y a generar nuevo conocimiento a partir de lo leído (Cassany; Castellà, 2010). La dimensión creativa, aunada a una metodología que, a la luz de la literacidad crítica, promueve la complementariedad de la escritura y la oralidad, profundiza en la lectura crítica, con la participación del trabajo colaborativo y del aprendizaje dialógico. Así, la lectura adquiere pluridimensionalidad, se acrece en el intercambio y en la naturaleza proteica de la oralidad y la escritura, no consideradas como elementos independientes, sino en retroalimentación.

Es importante tomar en consideración la oportunidad del trabajo colaborativo, debido a que el modelo de sociedad actual demanda un aprendizaje cooperativo y grupal, enraizado en la práctica social de los sistemas democráticos de nuestros días (Maldonado; Sánchez, 2012). Además, se trata de una metodología de trabajo que redundante tanto en el desarrollo personal, en tanto en cuanto se fomentan los principales valores que nos hacen humanos (la interacción con el otro, el aprendizaje en apertura, la exteriorización del yo), como el desenvolvimiento social, en lo que concierne a la organización entre todos, la escucha atenta y la valoración de las ideas diferentes a las propias, la resolución de conflictos... (Maldonado; Sánchez, 2012: 94).

En cuanto al aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2009), hay que considerar el interesante perfil que adquiere en el trabajo colaborativo, en razón a los siete principios en los que Flecha (1997) articula la susodicha metodología. Así, el diálogo igualitario (y las comunidades de aprendizaje que de él se coligen), la inteligencia cultural (que aúna la académica, la práctica o cotidiana, y la comunicativa), transformación (y su necesario compromiso con una educación que suponga una repercusión social), la dimensión instrumental (en una concepción constructivista del aprendizaje que no renuncia ni a la inclusión ni la solidaridad), la creación de sentido (en la recuperación significativa de la

educación y del desarrollo de los centros educativos, frente a la pérdida de sentido impulsado por la burocratización y la racionalización técnica), la solidaridad (como elemento potenciador del aprendizaje, de manera singular en los denominados grupos interactivos), y la igualdad de diferencias (arraigada en una educación democrática e inclusiva) (Duque; Prieto, 2009). De suerte que, la propuesta, cuyo fulcro es la literatura comparada, dinamiza a su vez metodologías del aprendizaje que indagan en una innovación que no se limita exclusivamente al espacio de la tecnología; no obstante, esta propuesta didáctica potencia la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, ya que se procede a la inserción de las herramientas tecnológicas para implementar aprendizajes que no pueden lograrse mediante los soportes tradicionales (entre ellos, la lectura transmedia, la perspectiva holística, la mezcla de códigos, y las asociaciones comparatistas superadores de lenguajes reduccionistas...).

Por estos motivos, es de especial interés implantar este método que coadyuve a aprender como alumnos aquello que habrá de enseñarse como maestros y profesores. Replicar una actividad eficaz en la enseñanza-aprendizaje de la lectura puede suponer ciertas garantías de éxito.

Es momento, pues, de abordar la propuesta didáctica en la formación inicial de maestros y profesores. Se trata, fundamentalmente, de que el futuro docente experimente la literacidad crítica desde la creatividad de la literatura comparada. Así, los maestros y profesores adquirirán una metodología eficaz para implementar tareas que promuevan la comprensión y competencia lectoras, así como actividades que fomenten una didáctica capaz de instruir en la educación literaria, ajena a la revisión historicista diacrónica de la perspectiva de enseñanza tradicional. Además, en trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico, prepararán un material digital para presentar a la clase en el que, mediante la creatividad, demostrarán el potencial del lector crítico, activo, que necesariamente genera nuevo conocimiento. En verdad, es la diferencia singular entre ‘decir el conocimiento’ y ‘transformar el conocimiento’, extrapolable desde la dimensión de la escritura (Bereiter, Scarmalia, 1992). Por otra parte, los futuros docentes podrán dinamizar un aprendizaje holístico, que satisface la taxonomía del aprendizaje de Marzano y Kendall (2007; 2008) como revisión de la de Bloom (1956), con la incorporación de la dimensión creativa como asimilación de las restantes categorías (comprender, analizar, comparar, juzgar...).

En cuanto a los contenidos, para la propuesta, se tratarán temáticas concernientes a la Historia de la Literatura Universal, con el fin de potenciar la educación literaria desde

enfoques creativos. Así, se descarta la concepción alfabetizadora de la lectura (no se trata de enseñar a leer), y se opta por la educación lectora.

Cabe resaltar, en el apartado metodológico, el trabajo colaborativo, el aprendizaje dialógico y la literatura comparada, cuyos campos conceptuales se han delimitado en la fundamentación precedente. Los grupos estarán conformados por cuatro miembros coordinados en igualdad de condiciones (a criterio de los propios alumnos en la Educación Superior con garantías de integración y heterogeneidad). Por otra parte, en virtud de la literacidad crítica, con esta propuesta se aúnan la escritura y la oralidad, así como el dominio lingüístico, el sociocultural y el político, puesto que se pretende un aprendizaje educativo que redunde en transformación social (Freire, 1996).

La temporalización dependerá del grado de profundización que se pretenda, pero se recomiendan cuatro sesiones de trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico, con la figura del profesor como guía del aprendizaje, trabajo fuera de clase organizado por los grupos, y las sesiones que se precisen para la defensa de los proyectos, que dispondrán de quince minutos de exposición y de cinco minutos de debate con el profesor y el grupo-clase. La labor del docente durante las sesiones presenciales consistirá en la guía y en el asesoramiento de los grupos, con la habilidad para procurar un aprendizaje autónomo y original por parte del grupo, sin condicionamientos ni cortapisas.

La estructura del proyecto, con las correspondientes adaptaciones necesarias, presentará una coherencia para fomentar un aprendizaje significativo, de suerte que, desde concepciones constructivistas, logremos partir de conocimientos previos para fijar los nuevos aprendizajes (Zambrano et al., 2016). Así, se propone una justificación a modo de atrio, una exposición de los elementos artísticos objeto de la comparación (uno de ellos -al menos- ha de ser un texto literario), un análisis de los autores y obras seleccionadas para el proyecto, una comparación que ponga de manifiesto las similitudes y las divergencias (en cuanto a cuestiones formales/técnicas o tratamiento de tópicos y/o de temas), unas conclusiones (tanto del propio proyecto -alcance y limitaciones- como de la integración de la literatura comparada como metodología para la comprensión lectora y para la educación literaria), y un apartado final de la bibliografía referida en el proyecto y brevemente comentada, que se traducirá en un material digital dinámico e interdisciplinar para presentar ante el grupo-clase.

Los futuros profesores del Doble Grado de Maestros de Infantil y Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid, en la asignatura de *Lectura, escritura y Literatura*, han elaborado proyectos del máximo interés y, en todos los casos, ha quedado patente la presencia del lector crítico, ya que realiza una lectura poliédrica y compleja -frente a la lectura literal y plana-, incorpora el contexto -y añade elementos en este sentido-, considera que las perspectivas pueden matizar las significaciones, cuestiona y se pregunta las relaciones existentes entre el contenido del texto y la naturaleza e interés del autor, indaga en la interpretación precisa, amplía la información, la incorpora y la maneja adecuadamente, se compromete con lo leído y asume una posición significativa frente a ello, presenta inclinación hacia el juego de conceptos y la superación de la mera literalidad, analiza con criterio y encuentra comparaciones enriquecedoras que matizan y amplían el sentido de la lectura, adopta un rol activo, constructivo y creativo respecto a lo que lee, y es capaz de generar nuevo conocimiento a partir de la lectura, de argumentar una aplicación competencial que presenta interesantes relaciones favorecedoras de una hermenéutica original y fructífera (Cassany; Castellà, 2010: 366). Estos ítems, constitutivos de una rúbrica como instrumento de evaluación, garantizan el logro del objetivo, habida cuenta de que con la propuesta se garantiza la dinamización del lector crítico, tal y como podrá comprobarse a continuación en el producto (y en el proceso) de los proyectos defendidos en el aula. Por razones de espacio, no se pueden recoger todos, ni los sustanciosos aprendizajes dialógicos que tuvieron lugar durante los debates, cuyo revulsivo -junto a las intervenciones en los foros del Campus Virtual donde se incorporan los proyectos- generaron aprendizajes del máximo interés.

A continuación, presentamos una muestra de los diferentes proyectos defendidos en el curso 2019/2020, durante la presencialidad del primer cuatrimestre. Verbigracia, un grupo de futuros profesores elaboró un atractivo Proyecto que aunaba literatura y música, de manera que se ocupó del territorio metafórico para la expresión del amor/desamor en las canciones pop del conocido grupo *Mecano* y en las poesías de la denominada Generación del 27; tras la justificación, se procede al análisis y a la comparación entre canciones como “Una rosa es una rosa” de Mecano y “La rosa pura” de Pedro Salinas, cuyo significado metafórico se articula mediante repeticiones y paralelismos sintáctico en ambos casos; la canción de “Me cuesta tanto olvidarte” y “Mi soledad llevo dentro” de Manuel Altolaguirre, cuyo significado metafórico se vehicula a través del contraste y la oposición semántica; la canción “Hijo de la luna” y “Romance de la luna, luna” de Federico García Lorca, y la vertebración del sentido de la metáfora mediante la

prosopopeya de la luna en interacción con un niño; la canción “Mujer contra mujer” y uno de los *Sonetos del amor oscuro* lorquianos, concretamente “El amor duerme en el pecho del poeta”, donde la metaforización del amor se canaliza como subversión desde la intimidad de las relaciones entre personas del mismo sexo y la dualidad entre ocultamiento/desvelamiento. Todo ello para concluir el interés de producciones tan diversas, pero hermanadas en un tratamiento metafórico similar, proclive a mantenerse entre la tradición y la novedad/vanguardia.

Otro grupo se ocupó del reflejo de la propia muerte por parte del autor, de manera que se compararon significativamente un poema de Antonio Machado (“Dormirás muchas horas todavía”), un autorretrato de Picasso -ambos incardinados en el tópico del *memento mori*; un poema de Juan Ramón Jiménez (“El viaje definitivo”) y otro de García Lorca (“Despedida”), donde la muerte se identifica con los espacios abiertos; una canción de Queen (“These are the days of our lives”) y un autorretrato de Arnold Böcklin con un esqueleto que le susurra al oído como un alter ego cadavérico del propio pintor, que se relacionan con los poemas anteriores en virtud de la serenidad, la intriga hacia el misterio, la fugacidad de la vida, el símbolo de los ciclos regeneradores expresados mediante la naturaleza, el tópico del *carpe diem* y la continuidad entre la vida y la muerte.

Además, otro grupo, con el título de “Marionetas”, llevó al aula la relación entre la voz narradora/creadora y los personajes de la obra, proponiendo una interdisciplinaria entre literatura, cine, series y videojuegos en consonancia con una interpretación filosófica. De esta manera, se describe al autor como un ser superior en la novela (‘nivola’ en palabras del autor, habida cuenta del carácter introspectivo y filosófico de sus narraciones, carentes de argumento, a su luminoso parecer) *Niebla*, con la capacidad de controlar al personaje principal -fija el destino del personaje, incapacitado para la elección propia-; al poder como gobierno controlador y agente externo en una sociedad distópica, en la misma línea del gobierno externo en *1984* de George Orwell; la hipótesis del genio maligno de René Descartes, en las *Meditaciones metafísicas*; la voz del autor en una serie como *La que se acerca*, en el episodio 100, en la que la voz de los guionistas como seres superiores se refleja la vida predefinida de sus personajes y la imposibilidad de elección, al modo del narrador de *Niebla*, y comparable a un videojuego como el de los *Sims*, donde el jugador controla -en un entorno virtual- la vida de los personajes. Así, divide las diferentes manifestaciones en una clasificación dicotómica, según la cual ‘la figura del creador’ aparece bien como un ser superior, bien como un agente externo, pero en un espíritu controlador compartido.

Por su parte, otro grupo trató las semejanzas y diferencias entre el mundo occidental y oriental al encuentro, fijándose singularmente en el reflejo de *La Biblia* y de *El Tao Te Ching* en la pintura. En este sentido, llama poderosamente la atención la expresión de la dualidad oriental frente al maniqueísmo del reflejo pictórico bíblico, así como el reflejo complementario del trazo y del vacío del libro oriental, de la meditación, la introspección y de la naturaleza espiritualizada (una noción de paisaje replegada al interior) frente al potencial narrativo y mítico de *La Biblia*. A pesar de ciertos enfoques diferenciados, este Proyecto dilucida los puntos en común de ambas tradiciones milenarias, inspiradas quizá en las concomitancias de las literaturas antiguas.

A su vez, otro grupo decidió proponer la comparación entre diferentes manifestaciones artísticas cubistas, enraizada en la naturaleza dialogante que el arte del periodo de entreguerras estableció entre la literatura, la pintura, el cine, la música, etc. Incardinadas en esta fundamentación, adquiere especial relevancia el ejercicio comparatista entre pinturas de Picasso (“Violín y uvas”) y poemas de Apollinaire (“Le pont Mirabeau”); “Muchacha con mandolina” y “Il pleut”; “paisaje en Horta de Ebro” y “La cravate et la montre”; “Le poete” y “Poemas de la paz y la guerra”; “Mujer sentada” y “Puntería”. Además, se incorporan a la comparación obras escultóricas, con especial significación en el sentido que otorgan al vacío y al descubrimiento del hueco, al igual que el cine, con propuestas como “Ballet mecanique”, capaz de la práctica desintegración de los objetos en su rigidez geométrica. En definitiva, se defiende la condición interdisciplinar del arte y su capacidad para expresar mediante lenguajes artísticos diferentes mensajes similares.

Tal y como puede comprobarse por la muestra de resultados expuestos, la literatura comparada como metodología para la enseñanza-aprendizaje de la literacidad crítica garantiza la comprensión y la competencia lectoras, una didáctica de la literatura más adecuada a nuestros tiempos, la educación lectora (y no la mera alfabetización del ‘enseñar a leer’ de manera mecánica, reducida al código), la interdisciplinariedad de saberes y la implementación creativa como detonante del protagonismo del discente en su propio aprendizaje. Asimismo, resulta especialmente relevante entender que la propuesta dinamiza, además, metodologías como el trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico, en aras de promover una educación inclusiva en la aprehensión de la multiplicidad de diferencias que interactúan entre sí, desde la interdependencia de oralidad y escritura, habida cuenta de unas sociedades híbridas en sus intercambios

comunicativos (piénsese en la escritura del *WhatsApp*, plagada de rasgos de oralidad, o en la proliferación de tutoriales que, desde la oralidad, presentan características del lenguaje escrito en cuanto a su organización previa, estructuración de contenidos...), y de la necesidad de no considerarlas como compartimentos estancos, ya que se refieren a una misma lengua.

Por otra parte, además del lector crítico, frente a las tradicionales actividades de lectura acrítica (mayoritaria en los materiales didácticos), la creatividad comparatista satisface todas y cada una de las categorías de la taxonomía del aprendizaje en las actualizaciones de Marzano y Kendall (2007; 2008) -desde la asunción del rol fundamental que desempeña la motivación para afrontar las tareas-, se enraíza en el constructivismo como pedagogía de la enseñanza y plantea un territorio interdisciplinar que se adapta mejor a los tiempos que corren, en los que se produce una permanente interacción entre esferas del saber y una superposición de lenguajes en un entorno proteico y heterogéneo.

Sin olvidar que, por añadidura, la propuesta se relaciona directamente con la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, lo que supone la utilización de las tecnologías de manera significativa, ya que se produce un aprendizaje mediante ellas que no podría lograrse con materiales tradicionales.

Bibliografía

- Aubert, A.; García, C.; Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139
- Bereiter, Carl; Scarmalia, Marlene (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64
- Bloom, B.S.; Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longman, Green.
- Camarena Gallardo, Patricia; Hernández González, Claudia (2012). La innovación en el ambiente de aprendizaje: una concepción. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 7, 6-21
- Cassany, Daniel; Castellà, Josep M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374

- Duque, Elena; Prieto, Óscar (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30
- Enríquez Aranda, María Mercedes (2005). La Literatura Comparada en proceso de renovación. *Interlingüística*, 16(1), 363-370
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Pablo (1996). *Política y educación*. México: siglo XXI.
- Maiche, Alejandro; Pires, A.; González Perilli, Fernando; Chanes, L.; Vásquez, A. (2018). “¿Cómo percibimos el mundo?”. En Diego Redolar Ripoll (coord.) (2018). *Psicobiología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Maldonado Pérez, Marisabel; Sánchez, Thaleidys (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare*, v. 16, 2, 93-118
- Marcelo, Carlos (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwnin Press.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. California, EE.UU.: Corwnin Press.
- Mendoza Fillola, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Barcelona: La Muralla.
- Mendoza Fillola, Antonio (coord.) (2012). *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona: Octaedro.
- Nietzsche, Friedrich (2013). *El origen de la tragedia*. Barcelona: Espasa Libros.
- Ortiz Aguirre, Enrique (2019). *Breve Historia de la Literatura Universal*. Madrid: Nowtilus.
- Pimentel-Anduiza, Luz Aurora (1990). Qué es la literatura comparada y cómo se puede usar en la enseñanza. *Anuario de Letras Modernas (UNAM)*, 4, 91-107
- Remolina Caviedes, Juan Francisco (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, v. 36, 2, 223-231
- Saldarriaga-Zambrano, Pedro J.; Bravo Cedeño, Guadalupe del; Loor Rivadeneira, Marlene R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, vol. 2, 3, 127-137

Solé, Isabel (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

LA LITERATURA JUVENIL E INFANTIL: EL NUEVO *BOOM* EDITORIAL EN ECUADOR

Karina A. Ortiz Pacheco

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen. Las últimas décadas evidencian un notable incremento en el desarrollo y publicación de literatura infantil y juvenil en Ecuador de manos de escritoras, lo que promueve la lectura entre niños y adolescentes. Críticos de arte y cultura denominan este fenómeno el nuevo “boom”, debido al interés editorial y a su difusión cultural. Esta literatura ha ido evolucionando de solo tener un enfoque didáctico y moralizante en sus inicios, a cuidar, además, la calidad literaria, el diseño y la edición. Las autoras proponen temas universales relacionados con el autoconocimiento del adolescente, tópico visto a través de la fantasía, la adaptación a los entornos social y escolar, el misterio, la ecología, la sexualidad, el amor y las relaciones familiares y de amistad. El objetivo de este trabajo es mostrar el desarrollo didáctico y artístico de la literatura juvenil en Ecuador en dos novelas: *Las alas de la soledad* (2012), de Lucrecia Maldonado y *El día de ayer* (2007), de Edna Iturralde, y así señalar las características temáticas y estilísticas que permiten que este género, que se está produciendo en Ecuador con tanto éxito, tenga un público lector joven dispuesto a comprarlo, leerlo y difundirlo.

Palabras clave: escritoras, literatura latinoamericana, novela, estilo literario, literatura contemporánea.

Abstract. The last decades show a notable increase in the development and publication of literature for children and young adults in Ecuador, by the hands of women writers, which promotes reading among children and adolescents. Art and culture critics name this phenomenon the new "boom," due to the editorial interest and cultural diffusion. This literature has evolved from only having a didactic and moralizing approach in its beginnings, to also take care of literary quality, design, and edition. These women authors propose universal subjects related to adolescent self-knowledge, a topic seen through fantasy, adaptation to social and school environments, mystery, ecology, sexuality, love, and family and friendship relationships. The objective of this

work indicates the didactic and artistic development of young adult fiction in Ecuador in two novels: *Las alas de la soledad* (2012), by Lucrecia Maldonado, and *El día de ayer* (2007), by Edna Iturralde, with the purpose of bespeak the topical and stylistic characteristics that allow this genre, which is being produced in Ecuador with such success, to have a young adult reading public willing to buy, read and spread it.

Keywords: women authors, Latin American literature, novels, literary style, contemporary literature.

1. La literatura juvenil e infantil: el nuevo *boom* editorial en Ecuador

En medios de comunicación ecuatorianos se reporta con alarma que en el Ecuador se lee “medio libro al año”. Este dato atribuido al Centro Regional de Lectura para América Latina y el Caribe (Criollo, 2017; Mantilla, 2016) confirma las cifras de la encuesta sobre hábitos lectores del Instituto de Estadísticas y Censos del Ecuador (2012) que señala que el 56.8% de los encuestados no leen por falta de interés, y el 31.7% no lo hace por falta de tiempo. Aunque diversas instituciones han cuestionado estos números porque consideran que la muestra excluyó a un grupo importante de la población, los niños de 12 a 16 años, quienes se encuentran en plena etapa de escolarización y que, por tanto, leen continuamente (El Telégrafo, 2018). Lo cierto es que las estadísticas reflejan un problema que preocupa al Ecuador y a varios países de Latinoamérica.

Frente a este diagnóstico desalentador, las iniciativas del Estado y de grupos independientes han fortalecido y aumentado su trabajo en función de promover la lectura y la escritura, especialmente entre los niños y los jóvenes. De tal forma que desde la última década del siglo XX hasta el presente ha habido un notable incremento en el desarrollo y la publicación de literatura infantil y juvenil en el Ecuador, la mayoría cuentos, aunque también un gran número de novelas cortas y poesía.

Periodistas especializados en arte y cultura denominan este fenómeno el nuevo “boom” debido al interés editorial por su publicación, así como por su difusión cultural. La literatura infantil y juvenil es para muchos “el fenómeno cultural más importante que vive el Ecuador en los últimos años” (Bravo, 2013). Algunas de las razones para sustentar esta afirmación se relacionan con el desarrollo que esta literatura ha tenido en el tiempo, pasando de una función didáctica y moralizante, característica desde sus inicios, a centrarse en la calidad literaria, el diseño y la edición.

Asimismo, las temáticas propuestas son el reflejo de temas universales como el autoconocimiento del adolescente, un tópico visto a través de la fantasía, la adaptación a los entornos social y escolar, la inclusión, el misterio, la ciencia ficción, la ecología, la sexualidad, el amor, y de las relaciones familiares y de amistad. En obras con fines educativos se exploran personajes históricos como Simón Bolívar, Manuela Sáenz, Antonio José de Sucre, Miguel de Cervantes y otros. Además, se incursiona en temas relacionados con la diversidad y la multiculturalidad del país, aunque con menos asiduidad, y en personajes que representan la experiencia de grupos indígenas y afroecuatorianos.

La escritora y estudiosa literaria Leonor Bravo reconoce que los primeros autores de literatura infantil y juvenil en Ecuador son “Manuel J. Calle con sus *Leyendas del tiempo heroico*, y [el] dueto formado por Manuel del Pino y Florencio Delgado, poetas, investigadores y verdaderos maestros en la creación para los más jóvenes” (Valdés Sierra, 2014). Bravo hace un recorrido histórico por la evolución de este género en el país, e indica que durante los años 70 se generan espacios y escritores dedicados a la escritura para niños y jóvenes, entre los que se destacan “Carlos Carrera y Teresa Crespo de Salvador, autores de *Nueva poesía infantil* y *El decamerón de los niños*, Ana de los Ríos y Pepe Golondrina, respectivamente” (Valdés Sierra, 2014). El recorrido histórico que hace Bravo indica, además, que la década de los años 90 marca nuevas directrices en el género de la literatura infantil y juvenil en cuanto a la temática y a la calidad de los textos: de una función didáctica y moralizante, característica en sus inicios, ahora se centra en la calidad literaria, el diseño y la edición (Bravo, 2013). Las observaciones de Bravo respecto a su valor y novedad prevalecen en los cuentos y novelas de la actualidad señalando que, en esta producción en particular, las letras ecuatorianas han alcanzado un hito.

En particular, el trabajo de las escritoras se ha destacado en este tipo de ficción. Entre las autoras más productivas y entusiastas por crear una literatura juvenil que despierte en los jóvenes la pasión por la lectura se encuentran Leonor Bravo, María Fernanda Heredia, Edna Iturralde, Lucrecia Maldonado y Juana Neira, entre otras. Algunas de ellas tienen ya una trayectoria narrativa destacada y cuentan con varios cuentos y novelas; tal es el caso de Edna Iturralde que ha publicado 58 libros y su trabajo aparece en antologías infantiles y juveniles a nivel nacional e internacional (Edna Iturralde, 2020). Por su parte, Leonor Bravo tiene en su haber 12 novelas y 9 cuentos publicados por Alfaguara, además ha sido galardonada con

numerosos premios literarios. El trabajo, el entusiasmo y el compromiso de estas escritoras por la literatura juvenil no sólo ha fortalecido el panorama literario ecuatoriano actual, sino que además ha motivado el hábito de la lectura entre los jóvenes.

Muchos de los autores de la literatura infantil y juvenil reciben apoyo editorial de la Asociación Ecuatoriana del Libro Juvenil e Infantil Girándula, miembro del International Board on Books for Young People (IBBY). La asociación, presidida por Leonor Bravo, promueve la lectura entre niños y jóvenes mediante eventos culturales y de difusión de obras literarias. Uno de los programas más exitosos de Girándula es el Maratón del Cuento Infantil, el cual acerca a los escritores a su público y permite que ellos mismos impulsen el desarrollo y la difusión actual de que goza esta producción.

En esta comunicación revisaremos dos novelas de corte juvenil *Las alas de la soledad* (2012), de Lucrecia Maldonado y *El día de ayer* (2007), de Edna Iturralde, con el fin de puntualizar brevemente las características temáticas y estilísticas que permiten que este tipo de género que se está produciendo en Ecuador con tanto éxito tenga un público lector joven dispuesto a comprarlos y leerlos.

2. *Las alas de la soledad*, de Lucrecia Maldonado

Lucrecia Maldonado ha escrito ensayo, cuento, poesía y novela. No obstante, el gran motivo de su narrativa está encausado hacia el público joven. Sus méritos literarios en este campo le han merecido premios importantes a nivel nacional. Obtuvo el Premio Aurelio Espinosa Pólit, concedido por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador por su novela *Salvo el calvario* en 2005; ganó el Premio Libresa - Julio C. Caba en su edición del año 2008 por la colección de relatos *Bip-bip*, y en el 2012 a su novela *Las alas de la soledad* le fue otorgado el Premio Darío Guevara Mayorga que el Municipio de Quito da a la mejor obra publicada en literatura infantil y juvenil.

Las alas de la soledad cuenta la historia de Mina Serrano, una quinceañera que no encaja en el ambiente de su colegio por ser una persona tímida. Mina, narradora y protagonista, cuenta sobre su vida y la del grupo de jóvenes que forman parte del club de poesía de su secundaria, todos considerados “invisibles” por sus compañeros por ser y pensar diferente, pues son gente que “no es como todo el mundo” (Maldonado, 2012, Octubre Los ‘como yo’, párrafo 14).

José Manuel, es el mejor amigo y amor platónico de Mina, quien confunde la amistad con un amor imposible, pues el joven es abiertamente gay y tiene una relación sentimental con Pedro. José Manuel mantiene una buena comunicación con su familia, pero su padre sufre un problema grave de salud y muere; esta pérdida le acarrea una fuerte crisis emocional.

Otro miembro del club es el gordito Roberto, que lleva lentes, y quien, por su aspecto físico, sufre la burla de sus compañeros. Sebastián Rodríguez es el *punkero* y rebelde del grupo, le gustan la música y las drogas y, tras una sobredosis, se le interna en una clínica de rehabilitación. Por su parte, Angelita Ulloa tiene un estilo *dark* que la rodea de misterio y, dada su extrema delgadez, muchos sospechan que sufre de anorexia. Otro que forma parte del club es Juan Pablo Andrade, el laureado estudiante del colegio, rechazado por su inteligencia y dedicación a los libros. Finalmente, se encuentra Camila López, quien completa el club, aunque la adolescente no es ignorada por sus colegas, se siente diferente a ellos y congenia mejor con sus amigos marginalizados y aficionados a la literatura. Ella es conocida como “hada” por su simpatía y su carácter encantador.

En colaboración con la maestra de literatura, Lauri, y la bibliotecaria, Rosita, este grupo bohemio se reúne para crear y compartir sus intereses y trabajos literarios, lo que da base a una creatividad exuberante que ultimadamente afianza la amistad entre ellos. Mina se destaca por su habilidad para escribir poemas; un día José Manuel envía la poesía de Mina a un concurso y resulta ganadora. Mina con el tiempo comprende el valor trascendental de la amistad que le ayuda a enfrentar su soledad, un crecimiento interior que emerge de compartir y crear. Al final de la novela, el club tiene que separarse para continuar por diferentes caminos.

Tratar de precisar en una sola definición la diversidad de la literatura juvenil, o también llamada de adultos jóvenes, resulta una tarea difícil debido a los cambios constantes que esta experimenta. Michael Cart (2016) sugiere que el término es “tan resbaloso y amorfo como la gelatina” (p. 3, la traducción es mía) tanto por la variedad en las estrategias narrativas que se emplean en la escritura de este género, como por la dificultad de catalogar el público que la recibe. Según Cart, el concepto de adolescente –a quienes va dirigida esta literatura– es relativamente nuevo, pues apenas aparece en 1904, cuando el psicólogo G. S. Hall publica la obra *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. En este tratado Hall define un nuevo e importante ciclo

en la vida del ser humano que denomina la adolescencia, una etapa de transición que marca el final de la niñez y el principio de la adultez (p. 4).

Coloma Manrique y Piscoya Rivera (2005), especialistas en procesos de educación, señalan que la adolescencia se caracteriza por la incertidumbre, e inclusive desesperación, para algunos, mientras que para otros representa una etapa de amistades íntimas, de las desligaduras de los padres y de la creación de sueños acerca del futuro; dicen al respecto que “no hay categorías fáciles con las que podamos definir a todos los adolescentes, ni las explicaciones que se dan de su comportamiento nos bastan para comprenderlos” (pp. 88-89).

Muchos especialistas consideran que la adolescencia es una etapa con naturaleza propia, distinta de las demás como bien lo puntualizan Coloma Manrique y Piscoya Rivera, quienes generalizan sobre la concepción de la adolescencia, sin dejar de lado la importancia del desarrollo individual de cada sujeto. De acuerdo con los autores el término define a personas que se encuentran entre los 11 y 19 años (incluso hasta los 25 años). Asimismo, los criterios que se usan para esta demarcación son variados e incluyen los cambios fisiológicos de la pubertad para referirse a su inicio, aunque también se emplean criterios sociológicos y legales para indicar su término o la llegada al pleno estatus del adulto. Esta variedad de opiniones revela que los límites de esta etapa no están bien delimitados, como lo concluyen estos autores al señalar que “los cambios fisiológicos y hormonales, la osificación, la aparición de características sexuales secundarias y el desarrollo sexual no siempre tienen correlación con los cambios cognitivos, la construcción de la identidad y los conflictos vocacionales; ni las reacciones psicológicas son idénticas entre ellos (2005, p. 89).

De la imposibilidad de definir a este grupo deviene la dificultad de catalogar y producir una literatura específica y singular para los adolescentes o adultos jóvenes. No obstante, lo que sí puede concluirse sobre la literatura juvenil es que refleja un tipo de comportamiento propio de esta época, o trata de abarcar, mediante diferentes perspectivas, las inquietudes con las que se puede identificar a este tipo de público.

La obra de Lucrecia Maldonado le apuesta a esta última opción, narrando de forma directa una variedad de temas que se conjugan en el mundo del adolescente. *Las alas de la soledad* trata varios asuntos de la juventud contemporánea en relación con los retos y problemáticas que enfrenta. Los generadores de conflicto en esta obra son la soledad, el *bullying*, la pérdida de un ser amado, la timidez, la identidad sexual y el amor. Para darle mayor

credibilidad a su novela Maldonado utiliza la voz narrativa en primera persona, pues se trata de la historia de una adolescente que cuenta su vida de forma espontánea, sin tener en cuenta el mundo adulto que la rodea y la posible censura de ellos. El recurso narrativo del *yo* crea un sentido de credibilidad y empatía en los lectores que nace del deseo de la joven por construir su propia identidad en un ejercicio reflexivo mediado por la escritura.

La crítica Sandra Quezada Quezada (2013) opina que la forma de narrar de Maldonado la vuelve objetiva al retratar temas relacionados con el mundo adolescente de manera directa, y agrega sobre su narrativa: “La obra literaria de Lucrecia Maldonado no juzga, como no lo hace la buena literatura, simplemente cumple su función de presentar de una manera objetiva, pero cargada de una fuerza estética, las experiencias que los adolescentes viven, particularmente, en nuestro país” (p. 36).

El éxito de una novela juvenil radica, por supuesto, en la capacidad de su autor/a para transmitir el espíritu y la problemática que caracteriza a esta etapa conflictiva en la vida del ser humano. No es una coincidencia, entonces, que la novela de Lucrecia Maldonado logre conectar con sus lectores, pues su experiencia personal y como educadora le han permitido conocer de cerca el universo cambiante de los adolescentes. La misma autora le comenta a Quezada Quezada (2013) en una entrevista:

Mi diario contacto con jóvenes y niños me ha ofrecido la oportunidad de conocerlos para crear historias y temas que se pueden repetir en las aulas y entre los adolescentes. Sin embargo, no es lo único que me ha ayudado a definir temas y recursos. Mi vida no transcurre solamente en las aulas. (p. 27).

Los temas y los personajes que Maldonado utiliza en su escritura le resultan familiares a los lectores jóvenes; de una forma u otra crean una conexión personal entre el público lector y esta literatura juvenil.

Escrita en forma de diario, la novela de Maldonado relata la vida de Mina y su mundo adolescente. Cada sección representa un mes del año escolar y los correspondientes sucesos que marcan las reflexiones de Mina. Este tapiz de experiencias que se demarcan por mes muestra el proceso de crecimiento y cambio que va sintiendo el personaje a través de un año.

La mayor parte de la narración describe el presente sin una mirada al pasado; es decir, no se revisan los hechos ocurridos como sucede en muchas ocasiones con la narración en primera persona, para luego proyectarse a partir de ellos. Los personajes favorecen la noción del *carpe diem* como se observa en los miembros del club de poesía, quienes muestran la necesidad de vivir el momento cuando hacen referencia a una popular canción de la película argentina Tango Feroz, “Presente”, un himno a la amistad y a la intensidad de la juventud: “Cuánta verdad/ hay en vivir/ solamente/ el momento/ en que estás./ ¡Sí!, el presente,/ el presente y nada más./ Todo me demuestra/ que al final de cuentas/ termino cada día,/ empiezo cada día,/ creyendo en mañana,/ fracaso hoy” (TangoFerozHD, 2014, 2m07s). La premisa de vivir el momento porque el mañana es incierto es uno de los principales mensajes en la novela.

El segundo tema sobresaliente en *Las alas de la soledad* es el *bullying*, un tópico que se desarrolla en el texto para destacar este problema juvenil que ha impactado en la sociedad y que en la novela se toca desde la visión de quienes son sus víctimas, ya sea por su orientación sexual, apariencia física, capacidad intelectual o por su estatus social o económico. Sin embargo, a pesar de que resulta ser un tema predominante, la novela no presenta la acción de *bullying* explícitamente, sino que el lector deduce este abuso al conocer y comprender las vivencias de Mina y sus amigos.

Otro tópico presente en esta obra es la identidad. La protagonista abre la novela señalando en un poema su identidad vista desde los ojos y estándares de sus compañeros, con mucha desazón: “Simplemente, creo que soy invisible. Me parece que, en el fondo podría definirme por lo que no soy: No soy fashion/ Nunca me han puesto/ una sanción disciplinaria./ No soy sexy/ No soy ‘líder’/ No soy una nerd” (Maldonado, 2012, Septiembre El club, párrafo 7). Al no sentirse identificada en ninguno de los grupos anteriores que dan identidad a los jóvenes, su refugio de evasión son los libros de ficción y la poesía en los que encuentra un mundo seguro en el que puede ser ella misma, aunque no deja de ser un universo personal que no la involucra con otras personas. al menos temporalmente.

En resumen, *Las alas de la soledad* discute los temas de la literatura juvenil contemporánea. Las inquietudes de los jóvenes protagonistas están narradas desde la experiencia de una joven que se enfrenta a su soledad y timidez. Además, el texto se elabora sobre las vivencias de adolescentes que tratan de sobrellevar los problemas propios de su edad frente a una sociedad conservadora que encuentra dificultad en entenderlos y por eso los

rechaza. El lenguaje sencillo y la poesía son parte del aspecto formal que permite que la novela se conecte de manera directa con los lectores jóvenes. Maldonado exhorta a la juventud a buscar en la creación artística una forma de mantener su esencia y sobrellevar los problemas que se presentan en la difícil transición entre la infancia y la vida adulta.

3. *El día de ayer*, de Edna Iturralde

Edna Iturralde es una de las exponentes más importantes de la literatura infantil y juvenil ecuatoriana contemporánea. Su obra literaria comprende más de cincuenta libros que abordan diferentes temáticas, aunque de forma especial trata temas históricos y la multiculturalidad. Asimismo, la aventura, la magia y el misterio, de algún modo, están presentes en sus novelas y cuentos (Iturralde, 2009, 182). Por su innovación técnica y temática dentro de la literatura juvenil e infantil ha recibido varios premios, entre los que se encuentran: el Premio Darío Guevara Mayorga de literatura infantil y juvenil 2001 y 2010, con menciones honoríficas en 2002, 2006, 2008 y 2014; el Skipping Stones Award de Estados Unidos 2002, 2006, 2013 y 2019 por la inclusión de la etnohistoria y la multiculturalidad en este tipo de narrativa en el Ecuador. Además, su libro *Verde fue mi selva*¹ fue nombrado en el 2010 uno de los diez mejores títulos del siglo XX de literatura infantil y juvenil en Latinoamérica.

La historiadora Jenny Estrada (2004) hace referencia a la habilidad de Iturralde para lograr captar el interés de niños y jóvenes en la lectura de temas culturales e históricos al indicar que: “el hábil manejo de la ficción con la cual Edna Iturralde escribe sus novelas y cuentos con base multicultural o histórica, hace que los personajes de la vida real y los que brotan de su fantasía, atrapen al lector con una prosa galana y fluida, que en su aparente sencillez denota buen dominio idiomático, maestría en el manejo del género y mucho respeto a los valores culturales”.

Al mismo tiempo, la creación literaria de Iturralde conlleva un profundo respeto por los niños y la juventud, como lo señala ella misma en la entrevista publicada por diario El Universo: “Los niños no son ciudadanos de segunda. Los niños son jueces más severos. La literatura infantil es importantísima porque es la única que pueden leerla todos” (2010). De esta manera, la autora muestra su compromiso por la creación de una literatura infantil y juvenil

¹ Por este libro ganó el premio el Skipping Stones Award de Estados Unidos en 2002.

que despierte el interés por la cultura, la historia y la realidad de niños y jóvenes, al mismo tiempo que la calidad de su escritura capta el interés de un público adulto amplio.

El día de ayer (2007) es una novela cuya temática principal gira en torno a la vida de los niños y adolescentes con VIH, un asunto poco abordado por la sociedad que, además, puntualiza la sensibilidad y la preocupación de la escritora por narrar temas poco convencionales. Asimismo, existe un afán de la autora por hacer obvias las estrategias narrativas, con el fin de acercar el público juvenil a temas complejos. Esta intención literaria y educativa está presente en la trama de la novela de Iturralde porque mezcla la ficción con una historia verdadera dentro de un trasfondo social específico. La novela está inspirada en la vida de una niña colombiana que fue expulsada de su colegio por ser portadora del virus; este trasfondo verídico le da un toque de realismo, que añadido a la imaginación de la autora, consigue que la historia gane verosimilitud y, sin tono aleccionador, sensibilice a los lectores sobre sus actitudes sobre la enfermedad y, sobre todo, su comportamiento hacia los niños que padecen esta condición.

El día de ayer trata, entonces, este tópico controversial del sida en los niños y jóvenes al mostrar las construcciones creadas en torno a la enfermedad por la sociedad y la cultura. La autora usa la metáfora del carrusel de feria para indicar la expulsión simbólica de los enfermos fuera de la sociedad. En el sueño de Daniela, la protagonista, emerge esta figura retórica cuando describe su situación: “Gira, gira y gira. Zas, zas, zas. Me encontraba en un carrusel. Traté de sostenerme, pero la gente que estaba ahí me empujó. No quisieron saber nada de mí porque soy un peligro y temieron que causara un desastre” (Iturralde, 2007, p. 9). Este desplazamiento onírico establece el espíritu que rige la novela en cuanto al trato que reciben los enfermos de VIH considerados como transmisores de una epidemia o “peste” y por ello precisan ser aislados.

Susan Sontag en *AIDS and Its Metaphors* (1988), una continuación de su estudio sobre la enfermedad y los mitos que la rodean en *Illness as a Metaphor*, teoriza sobre las imágenes y los juicios de valor que se generan a partir de la enfermedad. De acuerdo con la autora, en la historia de la humanidad han existido siempre enfermedades que afectan de forma lenta y progresiva el sistema físico humano y también atacan de forma directa el tejido de las relaciones sociales (pp. 44-48).

La enfermedad, más allá de ser un fenómeno médico, sanitario y patológico, se conecta con varias concepciones culturales, como es el caso del VIH y sus formas de contagio, las

cuales sugieren un desorden en los preceptos de comportamiento moral prescritos por la sociedad. Así, para las familias de los afectados y para la sociedad en general, es difícil y, a la vez pavoroso, pensar en niños y adolescentes que han contraído el virus; no obstante, la novela deja de lado los tabús para mostrar que existe una gran población infanto-juvenil que, por diversas razones, padecen la enfermedad. De ahí que dentro de la temática de la novela también se aborda el desconocimiento social sobre el VIH y sus formas de contagio, una ignorancia que repercute decididamente en las relaciones sociales de los infectados.

En *El día de ayer* existen, además del tema del sida, otros temas actuales que afectan la vida familiar de niños y jóvenes, como es el caso de la migración. En este sentido, el texto de Iturralde es también una novela de aventuras que lleva al lector a descubrir las penosas condiciones en las que algunos migrantes hacen su trayecto al norte en búsqueda de una nueva esperanza.

Daniela y sus tres amigos viajan hacia los Estados Unidos de América y, comandados por Sonia, tienen la ilusión de llegar a su destino y formar parte de las investigaciones para encontrar la cura a su enfermedad. Durante el trayecto encuentran diferentes problemas y adversidades que tienen que sobrellevar con una gran fortaleza. El tema de la migración es parte fundamental y decisiva en la vida de Daniela, no sólo por su propia experiencia como emigrante, sino, además, porque sus padres viajan a Italia para encontrar un mejor porvenir.

Daniela queda bajo el cuidado de su abuela y tíos. En este abandono Daniela sufre el abuso de su tío Edmundo o, como ella lo llama, Inmundo. La ruptura filial involuntaria la deja vulnerable, terriblemente sola y la obliga a luchar como un soldado fuerte. El tópico de la migración es vinculado al del abandono y al de la desligadura familiar, presentados estos como consecuencias de aquel.

Para concluir, la literatura infantil y juvenil y su desarrollo está asumiendo un lugar histórico dentro de las letras del Ecuador, al fortalecer y tratar de cambiar el panorama novelístico ecuatoriano de las últimas décadas y así formar nuevas generaciones comprometidas con la literatura. Tanto las novelas de Lucrecia Maldonado como las de Edna Iturralde demuestran que la literatura infantil y juvenil en Ecuador está desarrollando temas y técnicas literarias que motivan en sus lectores la lectura y la escritura. Asimismo, la novelística juvenil actual, sin llegar completamente al didactismo, busca sensibilizar a los lectores a través de experiencias que reflejan realidades de gran carga emotiva como la enfermedad del VIH, el

uso de drogas, la bulimia, la migración, la violencia, la crisis de la familia, el abuso sexual de menores, etc. Ambas novelas tienen en común las narradoras en primera persona que transmiten sus vivencias y demuestran el interés por la exploración psicológica e individual; además, retratan procesos de crecimiento personal que les permiten sobreponerse a los conflictos de la vida diaria. El lenguaje sencillo con que están escritas les agrega un tono de familiaridad que es bien recibido por los lectores y facilita que se identifiquen con algunas situaciones de la vida de estos adolescentes de la ficción.

Bibliografía

- Bravo, L. (3 de enero de 2013). *Panorama actual de la literatura infantil ecuatoriana*. Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil. <https://www.ablij.com/articulos/panorama-actual-de-la-literatura-infantil-ecuatoriana>
- Cart, M. (2016). *Young Adult Literature: From Romance to Realism*. (3ª ed.). ALA Neal-Schuman. <https://ebookcentral.proquest.com/auth/lib/hec-ebooks/login.action>
- Coloma Manrique, C., y Piscocoya Rivera, L. (2005). La adolescencia es más que una palabra. *Educación*, 14(26), 87-96. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/8344>
- Criollo, F. (23 de abril de 2017). La lectura es un hábito en construcción en el Ecuador. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/lectura-ecuador-libro-habitos-cultura.html>
- Edna Iturralde. (2020). *¿Quién es Edna Iturralde?* <https://www.ednaiturralde.com/yo-soy-edna-iturralde/>
- El Telégrafo. (30 de abril de 2018). *Los datos de lectura en el país no son claros*. <https://bit.ly/3fgXXTz>
- El Universo. (28 de marzo de 2010). *Edna Iturralde: 'Escribir literatura infantil es un desafío diario'*. <https://www.eluniverso.com/2010/03/28/1/1380/edna-iturralde-escribir-literatura-infantil-un-desafio-diario.html>
- Estrada, J. (2004). Crítica literaria. *Edna Iturralde*. <https://www.ednaiturralde.com/comentarios-sobre-la-obra-de-edna-iturralde/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (octubre de 2012). *Hábitos de lectura en Ecuador*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/presentacion_habitos.pdf

- Iturralde, E. (2007). *El día de ayer*. Alfaguara Juvenil.
- Maldonado, L. (2012). *Las alas de la soledad* [Kindle]. Norma.
- Mantilla, S. (14 de diciembre de 2016). ¿Cuánto se lee en el país? *El Comercio*.
<https://www.elcomercio.com/opinion/columnista-opinion-lectura-pais.html>
- Quezada Quezada, S. C. (junio de 2013). *La cuentística de Lucrecia Maldonado* [Tesis de grado, Universidad Técnica Particular de Loja]. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/7914>
- Sontag, S. (1988). *Aids and its metaphors*. Farrar, Straus, Giroux.
- TangoFerozHD. (30 de julio de 2014). *Tango Feroz HD - Presente* [Archivo de vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=7uVL3D7mN0U&feature=emb_logo
- Valdés Sierra, A. (20 de febrero de 2014). *Literatura infantil y juvenil ecuatoriana: con voz propia* [Noticias]. 23 Feria Internacional del Libro, Cuba.
<http://www.granma.cu/granmad/secciones/23-feria-libro/noticias/20-noticias-03.html>

ANIMACIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA NOVELA JUVENIL *DAME UN LIKE* CON GRUPOS COOPERATIVOS

María Pareja Olcina¹

Universidad Jaume I, Castellón

Resumen. La lectura compartida a través de grupos cooperativos es una herramienta fundamental para actuar en el aula con adolescentes y ensayar destrezas lingüísticas como la entonación, la expresión, la escucha atenta y activa o el razonamiento verbal... En este proyecto, se ha creado una novela juvenil, *Dame un like*, acorde con los intereses de los estudiantes, capaz de suscitar un debate sobre el ciberacoso y fomentar la empatía del grupo. En diciembre de 2017 se publicó la obra con una editorial juvenil que se comercializa en España y se diseñaron actividades y talleres con experiencia práctica en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Pudimos comprobar que el desarrollo del trabajo era transferible a otros centros educativos y, por esta razón, desde 2018 estas dinámicas se han puesto en práctica en 17 institutos públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana y Murcia, que hemos visitado. Aproximadamente unos dos mil adolescentes de primero y segundo de la ESO se han beneficiado de esta actividad y, gracias a sus opiniones y las del profesorado, se puede concluir que la temática de *Dame un like* y la lectura cooperativa son herramientas que favorecen el hábito lector.

Palabras clave: Educación integradora, literatura, lectura, acoso.

Abstract. Shared reading through cooperative groups is a fundamental tool for acting in the classroom with adolescents and rehearsing linguistic skills such as intonation, expression, attentive and active listening or verbal reasoning... In this project, a youth novel (*Dame un like*) has been created in accordance with the interests of the students, capable of sparking a debate on cyberbullying and fostering empathy for the group. In December 2017 the work was published with a youth publisher that is marketed in Spain and activities and workshops with practical experience in the Spanish Language and Literature classroom were designed. We were able to detect that the development of the work was transferable to other educational centers and, for this reason, since 2018 these dynamics have been put into practice in 17

¹ Grupo de Investigación TALIS

public institutes of Secondary Education in the Valencian Community and Murcia, which we have visited. Approximately two thousand teenagers of first and second year of ESO have benefited from this activity and, thanks to their opinions and those of the teachers, it can be concluded that the theme of *Dame un like* and cooperative reading are tools that favor the reading habit.

Key words: Inclusive education, literature, reading, bullying.

1. Introducción

Este trabajo de investigación surge como necesidad de dar respuesta a varias inquietudes personales en el ámbito de la docencia. De un lado, el interés personal de acercar la lectura guiada en el aula, ya que en el área de Lengua Castellana y Literatura este trabajo cooperativo nos permite aplicar la lectura, la entonación, el vocabulario y facilita en el alumnado poco lector un hábito, puesto que la lectura compartida entre iguales supone una herramienta muy interesante para dinamizar la lectura. De otro, nuestro interés por tratar cuestiones que en un futuro nos ofrezcan una sociedad más igualitaria, de ahí la elección de la novela juvenil *Dame un like*, que nos permite indagar en temas como el ciberacoso, la empatía, adicciones a redes sociales, autoestima en la adolescencia, la presión del grupo o las dudas sobre la identificación de género. Todas estas cuestiones que preocupan al alumnado y que, por tanto, lo motivan a seguir con la lectura y establecer debates.

La experiencia como profesora de Secundaria, desde 2006, nos ha permitido observar los cambios sociales que se han producido debido a la irrupción de nuevas tecnologías y la posibilidad de llevar un ordenador complejo en nuestro bolsillo. El docente debe adaptarse a todos estos cambios y establecer dinámicas pedagógicas que favorezcan el gusto por la lectura. En este sentido, coincidimos con Delgado (2007) sobre la importancia de buscar lecturas atractivas e interesantes para los jóvenes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ya que los clásicos pueden generar efectos adversos en nuestro cometido. Aunque encontremos *La Celestina* o *El Quijote* en nuestro temario, son lecturas inadecuadas por su complejidad y estilo. El siguiente reto sería mantener esa motivación inicial en el tiempo y para ello consideramos la estructura de grupos cooperativos esencial. Esta estrategia está siendo aplicada, en la última década, en diversas áreas educativas con unos resultados muy positivos. En nuestro caso, en el año 2016, una profesora de Matemáticas de nuestro centro educativo estableció esta dinámica en clase para resolver problemas matemáticos. Fue gracias a esta iniciativa que, durante el curso 2017-2018, decidimos implantarla en nuestra clase como medida para recuperar la lectura. Carlos Velázquez nos ofrece la siguiente definición sobre esta dinámica:

El aprendizaje cooperativo, como metodología educativa en la que los alumnos y alumnas trabajan juntos en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, para mejorar su propósito aprendizaje y el de los demás. El aprendizaje cooperativo implica necesariamente que cada persona se responsabilice de realizar su parte en la tarea encomendada pero también de que todos y cada uno de sus compañeros de grupo lo hagan. (2010: 202).

Esta forma de trabajar tiene muchas ventajas en el área de Lengua y Literatura, ya que los estudiantes deben perfeccionar la lectura atenta y explicar el contenido entre iguales. La observación de los jóvenes en el aula, realizando estas dinámicas, nos permite confirmar que el trabajo con sus compañeros los mantiene más interesados en la novela. Pensemos, por ejemplo, en una lectura en voz alta dentro del aula, guiada por el profesor, en la que un grupo de 25 alumnos está en silencio, mientras un estudiante lee. En esta situación tradicional es probable que gran parte de la clase no esté trabajando la escucha atenta. Sin embargo, en grupos de cuatro o cinco alumnos y alumnas, todos deben seguir con la lectura y son los amigos los que gestionan la atención, el orden y la dinámica de trabajo. Y es que durante la adolescencia la valoración de los pares tiene un peso mayor al de la familia (Uruk y Demir, 2003), el profesor u otras estructuras de poder. Esto es así porque la adolescencia es un proceso de individualización y desarrollo de la identidad, los jóvenes tratan de alcanzar un determinado nivel de autonomía, reconocimiento y aceptación (Londoño y Valencia, 2010), por esta razón el tipo de grupo que se establezca en el aula puede tener efectos muy positivos en su evolución y aprendizaje. En definitiva, los iguales modelan sus creencias, actitudes y prácticas, en esta etapa educativa más que en ningún otro periodo. Por tanto, los grupos cooperativos dinamizan la lectura en la ESO.

2. Objetivos

Los objetivos que se proponen en la intervención pedagógica para desarrollar el hábito por la lectura son los siguientes:

- Conseguir que el alumnado lea con placer y de forma reflexiva.
- Desarrollar en el estudiante las capacidades para producir y analizar mensajes orales y escritos.

- Desarrollar el espíritu crítico de los jóvenes.
- Conseguir que el alumnado sea consciente de la corrección ortográfica.
- Entender la lectura como un proceso activo en la construcción de significados.
- Asumir que cada lector tiene que construir su propia interpretación del texto.
- Practicar la escucha atenta.
- Practicar la escritura.
- Dotar al profesorado de orientaciones educativas, a fin de paliar los déficits en torno a la lectoescritura.

3. Metodología

Los primeros participantes fueron seleccionados de un centro público de Educación Secundaria Obligatoria, en concreto un grupo de primero de la ESO del IES Violant de Casalduch (Benicasim) durante el curso 2017-2018. Se creó la obra *Dame un like* como una herramienta para trabajar los problemas que ocasionaban las redes sociales en el entorno de jóvenes de entre 11-12 años.

El ámbito educativo debe prestar atención a estas situaciones que plantean desigualdades sociales, como el acoso escolar, y propiciar en el aula un pensamiento crítico. La LOMCE exhorta a las administraciones educativas a fomentar un aprendizaje que sea capaz de “rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos” (BOE, 2015: 177). Además, la inclusión de la novela *Dame un like* es muy apropiada dentro de las competencias lingüísticas y literarias que contempla el currículum oficial de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria, según la LOMCE, la finalidad de esta asignatura (tanto en ESO como en Bachillerato) es “el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (BOE: 357) y uno de sus objetivos básicos en esta etapa es la de “hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico” (BOE: 359). La ley también insta a las Administraciones educativas para que fomenten actividades que permitan al estudiante afianzar el espíritu emprendedor a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. En este sentido, entendemos que el taller de lectura es capaz de aunar la competencia comunicativa con las aptitudes descritas.

Además del ejercicio de docencia en el área de Lengua Castellana y Literatura, también fuimos tutores de este grupo de 1º de la ESO, donde implantamos por primera vez la dinámica y observamos que los conflictos ocasionados por redes sociales y la falta de empatía constituían un problema diario y que, por tanto, era necesario establecer un espacio supervisado en el que se pudiera leer y reflexionar sobre estos temas, desde la distancia de unos personajes novelados. En otras ocasiones, los tutores podíamos acudir a las familias para resolver conflictos de este tipo, pero la realidad tecnológica a la que habíamos llegado en 2017 fue que la mayoría de familias, no solo no tenían información sobre redes sociales, el uso saludable de los móviles o nuevas tecnologías, sino que muchos tutores legales ni siquiera tenían móvil y, si lo tenían, lo usaban únicamente como teléfono. Sin embargo, todos los estudiantes en ese curso, menos una alumna, tenían un dispositivo móvil y su uso principal giraba en torno a redes sociales y juegos. La obra, *Dame un like*, nos permitió trabajar los objetivos antes mencionados de dinamización lectora. Pero también desarrollar un pensamiento crítico en torno a comportamientos y actitudes de abuso virtuales, que ejercían una gran presión sobre estudiantes aislados. Los resultados, como veremos, fueron muy positivos y por esta razón *Dame un like* es un libro de lectura obligatorio en muchos centros públicos. De forma que, esta investigación, aún desde el principio, los fundamentos básicos de la normativa española en materia de lectura¹:

La lectura, como proceso de descodificación mediante el cual una persona comprende e interioriza el sentido de signos y logra obtener información y conocimiento, debe ser accesible a toda la sociedad; debe ser, por tanto, un derecho que permita acceder al conocimiento a toda la ciudadanía en condiciones de igualdad. La lectura enriquece y desarrolla la necesaria capacidad crítica de las personas; de ahí que tras el acto de la lectura, además de los valores cívicos que encierra, habite una adquisición de habilidades que dota a los individuos de recursos necesarios para su desarrollo como personas: la vida cotidiana debe estar condicionada por la capacidad lectora que contribuya al perfeccionamiento de los seres humanos. (BOE: 2007).

La práctica metodológica, que hemos llevado a cabo en el aula, se ha ido perfeccionando a lo largo de los años. Así, por ejemplo, durante el curso 2017-2018 o 2018-2019 **los grupos** eran

1 Ley Orgánica 10/2007, de 23 de junio, BOE. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/06/22/10/con> (consultada el 29 de enero de 2020)

de cuatro a cinco estudiantes, mientras que en el curso 2019-2020 pasaron a ser de dos a tres. Este cambio vino motivado por la observación de las dinámicas y se descubrió que si eran más reducidos, la participación lectora y el debate aumentaba. En cuanto a la organización de los grupos, siempre han sido diseñados por el profesor, después de un mes inicial de clase. En septiembre se establecían diversas dinámicas en el aula que nos permitieran conectar con los intereses de los estudiantes y observar los roles de cada individuo. De esta forma, se conseguía organizar grupos que encauzarán los liderazgos, la diversidad de talentos intelectuales, problemas de timidez, de constancia o conductas disruptivas. Por tanto, el alumnado no puede elegir de forma libre los miembros (Stigliano y Gentile, 2006) y el profesor tampoco podría establecerlos basándose en criterios aleatorios.

Otro factor que hemos tenido en cuenta ha sido el de establecer “**el día lector**”. De las tres sesiones de Lengua Castellana y Literatura que se tienen con cada clase, siempre escogemos un día para realizar la lectura cooperativa. La elección del día tampoco fue al azar, ya que dentro del horario buscamos la hora que se encontraba en una franja inferior, es decir, después del patio, porque el rendimiento del alumno es menor para soportar una clase magistral.

Con respecto al **aula**, en la que tiene lugar esta actividad, se escogió salir al patio para realizarla. Previamente se había intentado distribuir el mobiliario en nuestra clase asignada, sin embargo, nos encontramos con varias dificultades a tener en cuenta en esta actividad:

- Se invertían entre diez y quince minutos en distribuir las mesas y colocarlas de nuevo en su posición original.
- Las sesiones son de 50 minutos.
- En nuestro centro, los alumnos se mueven a las aulas y no es el profesor. Por tanto, se contemplaban cuatro minutos de rigor hasta que estábamos todos reunidos. Este hecho suponía que solo teníamos unos treinta minutos útiles de práctica lectora.
- Las lecturas en voz alta en espacios reducidos y los posteriores debates entre alumnos de primero y segundo de la ESO implicaba un bullicio constante que perjudicaba nuestros objetivos.

Con el fin de optimizar el tiempo, bajamos al patio en “el día lector”. Los beneficios de hacerlo fueron muy elevados, aunque debemos destacar las características peculiares del IES Violant de Casalduch:

- El alumno se moviliza en cada clase, por tanto no suponía ningún trastorno dirigirse directamente al patio.

- El centro cuenta con sillas que tienen una pala de escritura y bancos, distribuidos por todo el perímetro formando círculos.
- El centro tiene espacios con jardines, óptimos para realizar esta actividad.
- El clima de Benicasim suele ser muy agradecido y los alumnos disfrutaban de la lectura en un entorno soleado y con naturaleza.
- El ambiente natural también les permite restablecer su desgaste intelectual de la jornada y entender la lectura como una actividad lúdica.
- Al poder administrar los grupos en un espacio abierto, con distancias entre ellos, la lectura en voz alta y la interacción no suponía un problema de interferencia.

En definitiva, se buscó una configuración física del aula que maximizara la comunicación y el intercambio democrático y los espacios recreativos nos permitían cumplir con estos objetivos.

En cuanto a la **tarea compartida** que debían desempeñar, cada estudiante leía una página del libro. Mientras la pareja o el grupo anotaba palabras que no comprendía y juntos le daban sentido al contenido. Establecida la comprensión lectora de cada capítulo, el docente les proponía preguntas para desarrollar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el aula, ya que los temas versaban sobre cuestiones de convivencia. Cuando el proyecto se trabaja en otros centros, el profesorado puede seguir una guía didáctica que se encuentra en el siguiente enlace: <http://mariapareja.es/dameunlike/profes/>

La **evaluación** de esta actividad se fundamenta en varios apartados. En principio los estudiantes deben aprender a reconocer qué hicieron bien y qué hicieron mal (Stigliano y Gentile, 2006) y así autogestionar el tiempo de lectura y debate. También deben responsabilizarse de traer el libro (en formato papel o digital) y el material para hacer anotaciones. El aprovechamiento de este tipo de actividades es la clave para continuar en grupos cooperativos, así que en nuestro caso tuvimos en cuenta algunas penalizaciones numéricas hasta que la clase comprendió que era una forma diferente de evaluar, pero que los resultados contaban para la nota final. El porcentaje que marca nuestra programación es de un 10% para la lectura en cada evaluación, así que una vez asentada la dinámica de trabajo el propio grupo evalúa su eficacia en comprensión lectora de la obra *Dame un like*. En este tipo de trabajo cooperativo, los estudiantes saben que su rendimiento, su comprensión y atención depende del esfuerzo común (Stigliano y Gentile, 2006), se comparten habilidades y destrezas, por eso cada uno promueve el buen rendimiento del otro por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. Anotar aquí la satisfacción personal de los estudiantes al poder ser evaluadores de

su propia tarea, a diferencia de lo que se podría pensar, suelen ser bastante objetivos con su rendimiento-nota. Para una mejor autoevaluación preparamos preguntas a las que debían responder y esto les permitía ser conscientes de sus puntos fuertes y débiles. La autoevaluación es esencial porque trabajamos con grupos cooperativos todo el año y esta práctica nos ayuda a mejorar la dinámica en futuras lecturas.

4. Resultados

En términos generales, los resultados de esta metodología tienen unos resultados muy positivos en el aula. Basándonos en la experiencia de otros años, en los que al alumnado se le indicaba una lectura y se establecía una fecha para realizar un examen por escrito, hemos detectado un incremento considerable de estudiantes que aprueban con esta dinámica, frente a la estrategia tradicional. En el modelo recomendación de lectura y posterior examen los resultados en 2006 eran óptimos, según nuestra experiencia, pero la cifra fue decayendo hasta que en 2015 muy pocos se interesaban por la lectura. Muchos estudiantes nos confesaban lo siguiente con respecto a esta metodología:

En casa no había un hábito lector. Las familias no tenían una biblioteca o no visitaban las bibliotecas públicas y el tiempo de ocio que solía compartir la familia se invertía en programas televisivos. De forma que debía partir del adolescente la iniciativa lectora.

- El estudiante encontraba en Internet resúmenes de lectura, que le permitían aprobar estas pruebas.
- Las lecturas seleccionadas no eran de interés para el alumnado y, por tanto, abandonaban.
- El estudiante debía escoger entre invertir su ocio en lectura o en videojuegos, redes sociales... en detrimento de la primera opción.
- Algunos estudiantes tenían una agenda de actividades extraescolares muy completa, que no les permitía (según ellos) dedicar tiempo a la lectura.

Ante los resultados, un 30% (según las clases²) abandonaba la práctica lectora, porque consideraban que no podían obtener ningún beneficio de la lectura y que, por lo tanto, la pérdida de un punto por evaluación, que es lo que se dedica en la programación didáctica a este apartado, no les suponía un problema.

2 Y teniendo en cuenta el IES Violant de Casalduch como objeto de estudio y observación.

Sin embargo, al trabajar la lectura en grupos cooperativos podemos equilibrar la situación, ya que mezclamos a estudiantes que tienen capacidades y hábitos lectores con otros que no los tienen y destinamos un tiempo, dentro del horario lectivo, para realizar la tarea. Ya comentábamos, además, los beneficios en esta etapa de que los propios compañeros y compañeras animen en la tarea lectora. Así que los resultados de trabajar con esta metodología suponen un 100% de aprobados. La tarea del profesor radica en organizar y dirigir, pero todos leen, todos se ayudan y comparten la lectura.

Instituto de Educación Secundaria	Curso	Localización	Año escolar
I.E.S. Francesc Ribalta	2ºESO (7 cursos)	Castelló de la Plana	2017-2018
I.E.S. La Plana	1ºESO (5 cursos)	Castelló de la Plana	2018-2019
I.E.S. Francesc Ribalta	1ºESO (7 cursos)	Castelló de la Plana	2018-2019
I.E.S. Bovalar	2ºESO (5 cursos)	Castelló de la Plana	2018-2019
I.E.S. Ifach	PR4 (1 curso)	Calpe	2018-2019
I.E.S. Violant de Casalduch ³	2º ESO (5 cursos)	Benicasim	2018-2019
I.E.S. Josep Iborra	2º ESO (5 cursos)	Benissa	2018-2019
I.E.S. Sierra Minera	2º ESO (5 cursos)	Sierra Minera de Cartagena-La Unión	2018-2019
I.E.S. Teulada	1º ESO (5 cursos)	Teulada	2019-2020
I.E.S. Beatriu Fajardo de Mendoza	2º ESO (5 cursos) y un PMAR de 3º	Benidorm	2019-2020
I.E.S. El Prat	2º ESO (3 cursos)	Torreblanca	2019-2020
I.E.S. Matilde Salvador	3º ESO (3 cursos) y	Castelló de la Plana	2019-2020

3 Aunque este es nuestro centro y el punto de partida del análisis, otras profesoras lo han ido implantando en niveles de 2º y 1º de la ESO de este mismo centro.

	4º ESO (2 cursos)		
I.E.S. La Valldigna	2º ESO (5 cursos) y un PMAR de 3º	Tabernes de Valldigna	2019-2020
I.E.S. Francesc Ribalta	1ºESO (7 cursos)	Castelló de la Plana	2019-2020

Tabla 1. Relación de centros que han trabajado la lectura *Dame un like* y hemos visitado.

La lectura de *Dame un like* es muy dinámica para trabajar en el área de Lengua Castellana y Literatura. Matizamos que esta relación de Institutos solo muestra los centros en los que hemos podido asistir. Sin embargo, son muchos otros los que han trabajado esta lectura, de hecho en el ejercicio de ventas de la editorial Sansy⁴ de 2019, esta novela fue el libro de lectura, no obligatorio, más vendido. Además, durante el curso 2020 teníamos previstas más visitas a centros que no pudimos realizar por la situación de confinamiento que estamos viviendo, pero que ya habían trabajado usando estas dinámicas.

En estas charlas nos interesábamos por el proceso lector de *Dame un like* y la experiencia del alumnado. En general, los resultados de nuestro centro eran replicables en otros Institutos. Por ejemplo, en el **I.E.S. Bovalar**, el **I.E.S. Ifach**, el **I.E.S. el Josep Iborra**, el **I.E.S. Violant de Casalduch**, el **I.E.S. Teulada**, el **I.E.S. Beatriu Fajardo de Mendoza** y el **I.E.S. Matilde Salvador** se trabajó como un proyecto dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, se destinó el tiempo necesario y el trabajo estaba en sintonía con los grupos cooperativos que hemos planteado. En el **I.E.S. Francesc Ribalta** la lectura del libro estaba acompañada de experiencias de dinamización lectora (dibujos, pósters, investigación, podcasts, exposiciones en el recibidor del Instituto, reseñas en YouTube...). En el **I.E.S. Sierra Minera** el trabajo del libro contaba con el apoyo del Ayuntamiento, que colaboró con el Plan de fomento de la lectura, titulado: “Una mina de palabras”. Por tanto, la lectura de *Dame un like* en Sierra Minera de Cartagena-La Unión saltó del espacio escolar al entorno municipal. Es clave señalar que este centro vivió un suicidio de uno de sus estudiantes y que, en esta línea, el libro les ofreció el debate que necesitaban. Así pues, los jóvenes participaron en varias charlas interactivas. Durante nuestra estancia allí, profesores y alumnos fuimos al Ayuntamiento, donde un equipo de expertos y una psicóloga les escucharon y les ofrecieron respuestas a sus preguntas. También formamos parte de un programa radiofónico⁵ (radiounión) en el que el debate alcanzó mayor

4 Editorial especializada en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura en la Comunidad Valenciana, Murcia y Andalucía. Sus lecturas se enmarcan en textos clásicos y literatura juvenil.

5 <http://radiounion.es/index.php/2019/05/15/mina-de-palabras-maria-pareja-olcina/>

difusión y los adolescentes se convirtieron en periodistas. Y, por último, nos reunimos con el profesorado y el alumnado en un espacio municipal, para continuar con la discusión sobre el ciberacoso y redes sociales.

En el **I.E.S. La Plana** se trabajó con una lectura dirigida, ya que los estudiantes de primero necesitaban un seguimiento y explicación de la trama, guiada por el profesorado. El libro les pareció muy interesante y necesario y despertó su faceta creativa, escribiendo posibles finales.

Como hemos comprobado todas estas experiencias han ayudado a dinamizar la lectura en las aulas de Secundaria.

5. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación era el de encontrar estrategias y herramientas didácticas que fomentaran la dinamización lectora en los adolescentes durante su etapa de Educación Secundaria. Para ello creamos un libro que era de su interés, *Dame un like*, y propusimos los grupos cooperativos para trabajarlo. Después de haber observado los resultados, se puede concluir que este proyecto ha superado nuestras expectativas iniciales, puesto que no solo se ha demostrado que hay dos factores claves para dinamizar la lectura:

- textos que motiven a los adolescentes
- espacios cooperativos en el aula de Lengua Castellana y Literatura

La experiencia en otros centros ha sido muy enriquecedora y se han añadido otras dinámicas que pueden resultar muy útiles en nuestra área lingüística. En definitiva, hemos podido comprobar que la implicación de todos en la lectura, con actividades que vinculen al alumnado y lo haga partícipe de la historia es clave para que nuestros jóvenes lean y disfruten haciéndolo.

Bibliografía

- BOE (2015). “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”, pp. 169-546. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido el 2 de marzo de 2020 desde https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37.
- Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 3, 39-53.
- Londoño, C. y Valencia, S. C. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología*, 26(1), 27-33.
- Pareja, M. (2017). *Dame un like*. Valencia: Sansy.
- Stigliano, D., y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Uruk, A. y Demir, A. (2003). Pairs and family rol on prediction of adolescents level isolation.

Journal of Psychology, 137(2), 98-114.

Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.

COMPRENSIÓN LECTORA EN SUJETOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

Lucía Pérez Vera

Universidad de Extremadura

Resumen. La comprensión lectora es una habilidad transversal adquirida en el campo educativo e influye en el desarrollo de otras habilidades, considerando su estudio relevante. Este trabajo pretende realizar un análisis bibliométrico de la evolución de la productividad científica de la comprensión lectora en temas con parálisis cerebral de los artículos indexados en las bases de datos internacionales WOS y ERIC, entre 2010 y 2020. Para ello, los términos ubicados en el diccionario de sinónimos ERIC relacionado se han utilizado a través de varias coordenadas booleanas. Los resultados muestran que desde 2010 hasta el presente año 2020, hay poca productividad con respecto a los documentos indexados en las bases de datos anteriormente mencionadas, posiblemente, el bajo número de publicaciones se debe a que algunos estudios pudieran haber sido publicados en revistas de popularización. Por último, se examinan algunas conclusiones teniendo en cuenta los resultados obtenidos y varias limitaciones del estudio realizado.

Palabras clave: Comprensión, Lectura, Parálisis cerebral, Bibliometría.

Abstract. Reading comprehension is a transversal skill acquired in the educational field and influences the development of other skills, considering its study relevant. This paper intends to carry out a bibliometric analysis of the evolution of the scientific productivity of reading comprehension in subjects with cerebral palsy from the articles indexed in the international WOS and ERIC databases, between 2010 and 2020. To do this, terms located in the related ERIC thesaurus have been used through various Boolean coordinates. The results show that from 2010 to 2020, there is little productivity with respect to the indexed documents in the aforementioned databases, possibly the low number of publications is due to the lack of publications being published in popularization

journals. Finally, some conclusions are examined taking into account the results obtained and various limitations of the study carried out.

Keywords: Comprehension, Reading, Cerebral palsy, Bibliometry.

1. Introducción

La comprensión lectora es un elemento esencial en los diversos ámbitos de la vida, debido a que permite adquirir nuevos conocimientos, desenvolverse en sociedad y acceder al empleo y la cultura. En el ámbito educativo, la comprensión es una destreza transversal que repercute en el desempeño que el alumno tiene en el resto de áreas (Hines, 2009; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino y Fletcher, 2009). Por ello, si un alumno presenta problemas de comprensión es posible que manifieste dificultades en la ejecución de otras tareas, como la resolución de problemas o la activación de conocimientos previos (Campos y Repetto, 2006; Taylor y Beach, 1984).

El interés por conocer lo que ocurre cuando un individuo comprende un texto ha sido objeto de numerosos estudios. Aunque en la actualidad no se ha hallado cura para la parálisis cerebral, consideramos que su identificación temprana es extremadamente importante, disminuye el impacto generado en el entorno familiar y se mejora la calidad de vida y la posible independencia funcional de estos sujetos, desarrollando en todo momento tratamientos adaptados a las necesidades y las características de cada sujeto (Arce et al., 2016).

Mediante el estudio de productividad científica se expresa la cantidad de publicaciones en el sistema científico de la producción de conocimiento (Colciencias, 2016; De Filippo y Fernández, 2002) por ello, es esencial conocer mediante la realización de un análisis bibliométrico los posibles vacíos en un tema determinado.

2. Objetivos

Al igual que el resto de fenómenos educativos, la comprensión lectora, exige de un análisis que permita observar el impacto y la originalidad de los últimos trabajos de

investigación. Por ello, el presente estudio realiza un análisis bibliométrico de la evolución de la productividad científica de la comprensión lectora en sujetos con parálisis cerebral a partir de los artículos indexados en la base de datos internacionales WOS y ERIC, entre los años 2010 y 2020.

3. Metodología

Para el desarrollo del estudio se ha llevado a cabo un análisis bibliométrico de la productividad científica de la comprensión lectora en personas con parálisis cerebral. Sobre el campo de las Ciencias de la Educación se seleccionaron las mencionadas bases de datos, en base al amplio repertorio nacional e internacional que en ellas podemos encontrar, junto al reconocimiento científico que presentan, permitiendo ofrecer una amplia panorámica descriptiva sobre el tema estudiado. La búsqueda, recolección, análisis y cuantificación de las publicaciones científicas sobre el tema a tratar se llevó a cabo durante el mes de febrero de 2020.

4. Resultados

Para conocer el estado de las publicaciones, se realizó un primer análisis para observar, mediante los diferentes operadores booleanos y las combinaciones necesarias, los resultados obtenidos en las búsquedas, cuantificando el número de artículos, clasificándolos y analizando las publicaciones en base al año de publicación, el área de investigación y el idioma.

Palabras clave	Keywords
D#1 Parálisis cerebral	Cerebral palsy
D#2 Comprensión lectora	Reading comprehension

Tabla 1. Descriptores Tesauro ERIC

Una vez identificados los descriptores, presentes en la Tabla 1, se procedió a la búsqueda individual de cada uno de ellos para cuantificar el total de documentos

encontrados, y posteriormente, se combinaron los mismos entre sí, dando lugar a diferentes estrategias de búsqueda como la siguiente:

TÍTULO: (Cerebral palsy) *AND* TÍTULO: (Reading comprehension) **Refined by:**
PUBLICATION YEARS: (2010 OR 2011 OR 2012 OR 2013 OR 2014 OR 2015
 OR 2016 OR 2017 OR 20218 OR 2019 OR 2018 OR 2017 OR 2016 OR 2015)
AND DOCUMENT TYPES: (OLL TYPES)

Como puede apreciarse en la Tabla 2, el total de documentos encontrados en la base de datos WOS según el descriptor *Cerebral palsy*, es de 18.950, bastantes estudios, pero combinado con el segundo descriptor *Reading comprehension*, el total de documentos desciende bastante, pues tan solo hay 3 publicaciones registradas.

WOS 02/2020	D#1		D#2	
	A.A	TOTAL	A.A	TOTAL
Cerebral palsy	3.862	18.950	1	3
Reading comprehension	-		1	3

Tabla 2. Total de publicaciones en WOS.

A diferencia de la base de datos WOS, en la segunda base de datos analizada, ERIC, el número de publicaciones sobre el primer descriptor, *Cerebral palsy*, desde 2010 hasta 2020 es demasiado bajo, pues tan solo se encuentran indexados un total de 321 documentos, destacando que la combinación del mencionado descriptor, con el segundo, *Reading comprehension*, ha dado un resultado de búsqueda con 0 documentos tal y como puede apreciarse en la Tabla 3.

ERIC 02/2020	D#1		D#2	
	A.A	TOTAL	A.A	TOTAL
Cerebral palsy	23	321	0	0
Reading comprehension	-		0	0

Tabla 3. Total de publicaciones en ERIC

Sobre el análisis de las publicaciones según año, queda reflejado en la Tabla 4 que en el año 2010 tan solo hubo 1 publicación y en el año 2011 un total de 2. Las áreas de investigación de las publicaciones indexadas en la base de datos WOS han sido realizadas sobre Educación, con 2 publicaciones y sobre las Ciencias del comportamiento, con 1 publicación, destacando que el idioma de las tres publicaciones ha sido el inglés.

WOS y ERIC 02/2020	Año de publicación		Área de investigación		Idioma
	2010	2011	Educación	Ciencias del comportamiento	Inglés
Total	1	2	2	1	3

Tabla 4. Análisis de las publicaciones en las bases analizadas

5. Conclusiones

En el presente trabajo se realiza un análisis bibliométrico de la evolución de la productividad científica de la comprensión lectora en sujetos con parálisis cerebral a partir de los artículos indexados en las bases de datos internacionales WOS y ERIC, entre los años 2010 y 2020 analizando diversos indicadores bibliométricos.

El objetivo principal del estudio es realizar una revisión bibliográfica sobre los documentos indexados en las bases de datos mencionadas anteriormente, para realizar un análisis sobre las publicaciones llevadas a cabo con sujetos con parálisis cerebral y comprensión lectora.

Como conclusión puede establecerse que el corpus de trabajos sobre la comprensión lectora unida a la parálisis cerebral es muy bajo, pues tan solo se han encontrado 3 documentos registrados en una de las bases de datos analizadas, en WOS, teniendo en cuenta que el análisis se ha llevado a cabo desde el año 2010 hasta el presente año 2020.

Entre las diferentes limitaciones encontradas en el desarrollo del estudio, podemos decir que hay una escasa existencia de documentos sobre comprensión lectora y sujetos con parálisis cerebral, tal y como ha quedado reflejado en las búsquedas realizadas y por

ello, sería conveniente realizar investigaciones relacionadas con el tema en cuestión ya que la evolución de las mismas en los años analizados ha sido inexistente. Para finalizar, también sería conveniente replicar el estudio ampliando las bases de datos a analizar.

Bibliografía

- Arce, C.I., Mora, L.A. y Mora, G.A. (2016). Trastornos del espectro autista. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica LXXIII*, 662, 773-779.
- Campos, B. y Reppeto, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17 (1), 33-48.
- Colciencias., Política Nacional para mejorar el impacto de las publicaciones científicas nacionales. Departamento administrativo de ciencia, tecnología e innovación- Colciencias, Dirección de Fomento a la Investigación (2016).
- De Filippo, D. y M. Fernández. (2002). Bibliometría: Importancia de los indicadores bibliométricos. En: *El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología. Iberoamericanos / Interamericanos*, Capítulo 2.8. Ed. RICYT / CYTED / REDES.
- Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with FirstGrade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*, 24 (1), 21-32.
- Powel, S.R., Fuchs, L.S., Fuchs, D. Cirino, P.T. y Fletcher, J.M. (2009). Effects of Fact Retrieval Tutoring on Third-Grade Students with Math Difficulties with and without Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24 (1), 1–11.
- Taylor, B.M. y Beach, R.W. (1984). The effects of text structure instruction on middle grade students´ comprehension and production of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 14, 134-146.

LOS CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS EN CLASE DE ELE. DISEÑANDO EJERCICIOS PARA ESTUDIANTES ANGLOPARLANTES A PARTIR DE ANÁLISIS DE TIPO CONTRASTIVO

Felipe Reyes Guindo
Universidad de Granada

Resumen. Los marcadores del discurso son un aspecto del español que no fue tenido en cuenta en los manuales de Español como Lengua Extranjera hasta hace muy poco. Además, el tratamiento que se hace de ellos hoy día parece dejar a un lado los aspectos semántico-pragmáticos. En esta investigación se ha estudiado las dificultades que los estudiantes angloparlantes pueden encontrarse con el significado procedimental de un tipo concreto de marcadores: los conectores contraargumentativos, a través de la Lingüística Contrastiva, con el objeto de entender mejor las causas de un aprendizaje anómalo de estas partículas discursivas y encontrar estrategias adecuadas y ejercicios efectivos para la enseñanza de los aspectos semántico-pragmáticos de los conectores contraargumentativos.

Palabras clave: marcadores del discurso, conectores contraargumentativos, Análisis Contrastivo, Lingüística Contrastiva, pragmática, significado procedimental.

Abstract: Discourse markers are an aspect of Spanish which had not been taken into account in the textbooks of Spanish as a Foreign Language until very recently. Moreover, the treatment that they receive nowadays seems to leave apart the semantic and pragmatic aspects. In this research, it has been studied the difficulties that anglophone students might have with the procedural meaning of a specific type of marker: the counter-argumentative connectors, by means of Contrastive Linguistics, with a view to better understand the causes of an anomalous learning of these discourse particles, as well as finding adequate ways and effective exercises for teaching the semantic and pragmatic aspects of counter-argumentative connectors.

Key words: discourse markers, counter-argumentative connectors, Contrastive Analysis, Contrastive Linguistics, pragmatics, procedural meaning.

1. Introducción

Aunque los marcadores del discurso han ido ganando más y más relevancia en la enseñanza de ELE durante los últimos años, siguen siendo un aspecto de la lengua que, a pesar de su importancia crucial en la comunicación, en multitud de ocasiones no se les ha prestado la atención que merecen. De hecho, y a pesar de que cada vez se pueden encontrar más estudios al respecto, en la inmensa mayoría de los métodos los marcadores del discurso son tratados como meros mecanismos de cohesión textual, sin tener en cuenta su función crucial como partículas que guían las inferencias que se realizan en la comunicación (Portolés Lázaro, 2014: 25-26). Dicho de otra manera: solo son abordados desde un punto de vista gramatical, circunscrito sobre todo a los postulados de la Lingüística del Texto de Halliday y Hassan, dejando a un lado un aspecto mucho más importante para la comunicación: la dimensión pragmática-semántica de estos elementos lingüísticos.

Este estudio se enmarca dentro de aquellas investigaciones que pretenden, por un lado, dilucidar el uso que se hace de los marcadores del discurso desde el punto de vista pragmático-semántico, para posteriormente realizar una propuesta didáctica adecuada para alumnos que no deben incorporarlos en sus producciones orales y escritas para generar solamente textos cohesionados, sino para hacer “discursos pertinentes, esto es, discursos que permitan al interlocutor obtener las inferencias que se desean comunicar” (Portolés Lázaro, 2014: 30).

No son pocos los lingüistas que han señalado la necesidad de incorporar estas nociones a la enseñanza de ELE. Silvia Murillo Ornat apuntó con mucho acierto lo siguiente:

[L]os profesionales de la enseñanza de segundas lenguas también nos topamos con más problemas de los habituales cuando explicamos el funcionamiento de este tipo de palabras a nuestros alumnos (Murillo Ornat, 2010: 241-242)

Es un auténtico desafío para los profesores de español, que en más ocasiones de las deseables se ven faltos de herramientas para mostrar a sus alumnos las diferencias de significado de cada marcador, obligándoles a hacer uso de herramientas poco efectivas para el aprendizaje: “En muchas ocasiones, quien se dedica a la enseñanza del español como primera lengua o como lengua extranjera, corrige la propuesta equivocada de alumno sin otro apoyo que su intuición lingüística” (Portolés Lázaro 2014: 13).

Una de las estrategias más socorridas para salvar el escollo de los marcadores del discurso, es la búsqueda de equivalencias entre los marcadores del español y las de la lengua

materna (LM en adelante). Este método, a pesar de su simplicidad e inmediatez, lleva, como es obvio, a más equívocos que aciertos porque, de nuevo, sus condiciones pragmático-semánticas casi nunca son equivalentes.

2. Objetivos

Este trabajo se centra en el aprendizaje de unos marcadores en particular: los conectores contraargumentativos. Basándonos en los estudios de Lingüística Contrastiva, que expondremos en la metodología, trataremos de abordar los siguientes objetivos:

1. Analizar los errores posibles y frecuentes de los estudiantes angloparlantes.
2. Diseñar a partir de ahí una herramienta didáctica más efectiva y adecuada para el aprendizaje de estas partículas discursivas.

3. Los marcadores del discurso en español

Antes de exponer la metodología, conviene exponer brevemente a qué nos referimos cuando hablamos de marcadores y conectores. Portolés Lázaro definió los marcadores de la siguiente manera:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Portolés Lázaro, 2014: 25-26)

Esta definición ha sido discutida y ampliada posteriormente por numerosos estudios, de los que daremos cuenta a continuación, pero todavía goza de plena vigencia, en especial para la aplicación que nosotros queremos darle. Para Portolés Lázaro, los marcadores son unidades invariables¹ (no sujetas a variaciones morfológicas) y extraoracionales, siendo “elementos periféricos en la predicación” (Portolés Lázaro, 2014: 49). Son partículas del orden pragmático-semántico, esto es, se definen por la manera en que condicionan las *inferencias* del significado, sin afectar a las condiciones de verdad de lo dicho. Así, las categorías gramaticales susceptibles de llevar a cabo esta función son las *conjunciones*, los

¹ Esto no es del todo así, como se demuestra en la obra de Montolío Durán (2009), que distingue entre *conectores parentéticos e integrados en la oración*. Estos segundos, sí que forman parte de la predicación oracional, como es obvio. Además, Silvia Murillo Ornat demuestra que hay conectores en pleno proceso de gramaticalización que, a pesar precisar de concordancia y no desasirse del todo de su contenido léxico, ejercen claramente las funciones de marcador discursivo (Murillo Ornat, 2010: 258). Estas cuestiones son fundamentales, ya que justifican la consideración o no de una partícula como marcadores. Todavía no hay unidad a este respecto, como queda patente en el mencionado trabajo de Murillo Ornat y hay casi tantos paradigmas de marcadores como teóricos.

adverbios y las *interjecciones*, pero nunca las *preposiciones*. El motivo es, por supuesto, semántico: las preposiciones sí que afectan a las condiciones de verdad de una proposición. Son, de hecho, la argamasa de la lógica proposicional (Portolés Lázaro, 2014: 50).

Por tanto, es el contenido semántico lo que define a estas partículas y lo que sirven para subdividir las en estructuradores de la información, en conectores, reformuladores y operadores.

Yendo más allá, Blakemore definió la diferencia entre “[e]l significado conceptual, [que] es la información léxica sobre el contenido proposicional de los enunciados, mientras que el significado procedimental es la información sobre cómo procesar ese significado conceptual” (Murillo Ornat, 2010: 243). Partiendo de esta noción, las categorías gramaticales con un contenido léxico ostensible (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) serían las depositarias del significado conceptual, así como las partículas que determinan la verdad de lo comunicado (las preposiciones)², mientras que el significado procedimental correspondería a esa clase ecléctica de partículas encargadas de restringir las operaciones inferenciales que se producen en la comunicación, esto es, los marcadores del discurso.

El concepto de marcador del discurso no es un concepto de fundamento gramatical, sino semántico-pragmático. Se basa en el tipo de significado de ciertas unidades lingüísticas. Este significado es un significado de procesamiento, no un significado conceptual, aunque, de hecho, muchas unidades lingüísticas —tal vez todas— con un significado conceptual poseen algo de significado de procesamiento y buena parte de las unidades con significado de procesamiento conservan restos de su significado conceptual. (Portolés Lázaro, 2014: 74)

Aunque, como también demostró Portolés Lázaro, en los marcadores del discurso hay dualidad de significados, eso no debe amedrentarnos a la hora de estudiar y describir de forma aislada el significado procedimental de estas partículas. De hecho, como ya anticipábamos, el objetivo de este trabajo es analizar los errores que se derivan de un aprendizaje anómalo de ese significado procedimental con el objeto de encontrar mejores herramientas para enseñar qué ha de inferirse ante determinados marcadores textuales o, en el plano de la expresión,

² Esta distinción se parece a la diferencia entre *significado léxico* (categorías gramaticales abiertas) y *significado gramatical* (categorías gramaticales cerradas, como las preposiciones). Como bien refleja Murillo Ornat en su estudio, Salvador Pons Bordería demostró en *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia* (2004) que esta coincidencia no es tal, ya que las preposiciones poseen significado gramatical, pero también significado conceptual, en tanto que aportan *vericodicionalidad* a lo comunicado. Las condiciones de verdad forman parte del significado conceptual, mientras que el significado procedimental queda reservado a todos aquellos elementos que, como hemos dicho, guían las inferencias que han de producirse en la comunicación, sin afectar a las condiciones de verdad de las proposiciones (Pons Bordería en Murillo Ornat, 2010: 250).

cómo han de usarse los marcadores para producir en nuestro destinatario las inferencias deseadas. Dicho de otra manera: encontrar mejores estrategias para enseñar con más efectividad el significado procedimental de los marcadores.

3.1 *La gramática de los conectores*

Los marcadores del discurso tienen un comportamiento gramatical particular, como bien analiza Montolío Durán en *Conectores de la lengua escrita* (2009), que los divide entre *parentéticos* y *no parentéticos*. Aunque es un elemento fundamental en la enseñanza de ELE para que los alumnos produzcan discursos correctos desde el punto de vista sintáctico, no es algo que resulte relevante para nosotros en tanto que nos ocupamos de la parte pragmático-semántica. En este sentido nuestro cometido último no es diseñar una herramienta pedagógica para que el estudiante evite construcciones *agramaticales*, sino que vamos a tratar de evitar construcciones *pragmáticamente extrañas*.

No desdeñamos ni obviamos la importancia de la gramática en las producciones, antes bien, somos muy conscientes de que la corrección es un indicativo incuestionable del dominio de un idioma, pero nosotros adoptamos, como es obvio, una perspectiva comunicativa. En ese sentido, dejamos la corrección gramatical a un lado siempre y cuando no afecte a la comunicación, y trabajamos con el *significado procedimental* de los conectores para que el alumno no produzca inferencias equivocadas en sus discursos, esto es, aprenda a comunicar lo que de hecho quiere comunicar, haciendo un uso apropiado de los conectores desde el punto de vista semántico-pragmático.

3.2. *Los conectores contraargumentativos*

Montolío Durán (2009), que se centra específicamente en la producción de textos formales, divide los conectores en cuatro tipos, según desempeñen “las funciones más productivas en los textos expositivos-argumentativos” (Montolío Durán, 2009: 43). A saber, *opositivos* o *contraargumentativos*, *consecutivos*, *aditivos* y *organizadores de la información*, correspondiéndole a cada tipo una o varias instrucciones semánticas.

Respecto a los conectores contraargumentativos, Montolío Durán distingue cuatro tipos, según su *significado procedimental*, esto es, según la manera en la que restringen o condicionan las inferencias discursivas. Aunque todos comparten una instrucción semántica principal, que es la de “establece[r] algún tipo de contraste o ‘discusión’ entre las cláusulas que las componen” (Montolío Durán, 2009: 45), cada grupo lo hace de manera distinta, esto es, conduciendo a distintas inferencias.

<p>(i) por un lado, expresiones conectivas como <i>aunque</i>, <i>a pesar de (que)</i>, <i>pese a (que)</i>, y <i>si bien</i>, de las que <i>aunque</i> es el conector prototípico y que coinciden en estar integradas entonativa y sintácticamente en la oración.</p>	<p>(ii) por otro, conectores como <i>pero</i>, <i>sin embargo</i>, <i>no obstante</i>, <i>ahora bien</i>, <i>con todo</i>, <i>aún así</i>, o <i>a pesar de todo</i>, grupo del que <i>pero</i> es el representante paradigmático. Nótese que a excepción de la conjunción <i>pero</i>, todos los demás elementos incluidos en este subgrupo presentan carácter parentético.</p>	<p>(iii) un tercer grupo está formado por conectores integrados en la oración tales como <i>mientras que</i>, <i>en tanto que</i>, y <i>sino que</i>, y también, por los correspondientes parentéticos <i>en cambio</i>, <i>por el contrario</i> y <i>antes bien</i>. Todos ellos comparten un significado básico de corregir en el segundo miembro algún aspecto de lo formulado en el primero.</p>	<p>(iv) el cuarto y último subgrupo está compuesto por los conectores <i>de todas formas</i>, <i>de todas maneras</i> y <i>de todos modos</i>. Se caracterizan por el hecho de que, a pesar de no ser propiamente contraargumentativos, aparecen en numerosas ocasiones con un valor similar. Todos ellos coinciden en minimizar o cancelar la relevancia discursiva del segmento informativo anterior y anularlo para la prosecución del discurso.</p>
--	---	--	---

(Montolío Durán, 2009: 49)

Para diseñar nuestra aplicación didáctica, vamos a seguir los siguientes criterios a la hora de seleccionar los *conectores contraargumentativos* que vamos a usar: 1) que formen parte del vocabulario estipulado por el PCIC para niveles medios de aprendizaje de ELE, y 2) que representen adecuadamente la variedad de conectores contraargumentativos, que sirvan para enseñar apropiadamente la diferencia entre los cuatro tipos que definió Montolío Durán. Basándonos en estos criterios, vamos a quedarnos con dos conectores de cada grupo, los prototípicos y los resulten más frecuentes y provechosos en las producciones textuales formales, de tal manera que centraremos nuestra atención en: *aunque* y *a pesar de (que)* del primer grupo, *pero* y *sin embargo* del segundo, *sino que* y *en cambio* del tercero y *de todas formas* y *de todas maneras* del cuarto.

4. Metodología

Cuando aplicamos los avances y descubrimientos de la Lingüística a la resolución de problemas reales de la lengua, estamos ante la Lingüística Aplicada. De hecho, en etapas tempranas del surgimiento de esta disciplina, Lingüística Aplicada y teoría de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas resultaban casi sinónimos. Aunque parece evidente que el desafío fundamental de una aplicación de la Lingüística es la enseñanza de lenguas, es cierto que la Lingüística Aplicada abarca otras ópticas de índole social, cultural, psicológica. En ese

caso, estaríamos ante la Sociolingüística, la Etnolingüística y la Psicolingüística respectivamente. Sin embargo, cuando orientamos la Lingüística Aplicada hacia la parcela concreta de la enseñanza-aprendizaje de una L2, nos encontramos ante la Lingüística Contrastiva (LC) que abarcaría además tanto el estudio de los errores como el diseño de materiales (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 2008: 19). Como síntesis, podríamos decir que la LC “da cuenta de manera exhaustiva de las diferencias y similitudes entre dos o más lenguas y, ofrece un modelo adecuado para establecer la comparación” (Santos Gargallo, 2009: 28). La LC alberga, como se deduce de esta breve exposición, los fundamentos teóricos adecuados e imprescindibles tanto para anticipar, identificar y analizar las dificultades probables de un alumno angloparlante, como para elaborar una propuesta didáctica eficaz.

4.1. Estudio de las dificultades esperables

Hay tres aproximaciones fundamentales en la Lingüística Contrastiva para estudiar los errores de las producciones orales y escritas de los estudiantes de una L2: el *Análisis Contrastivo* (AC), el *Análisis de Errores* (AE) y el modelo de la *Interlengua* (IL).

El modelo del Análisis Contrastivo (AC en adelante), se enmarca dentro del estructuralismo norteamericano de Bloomfield, y tiene una concepción conductista de la adquisición del lenguaje. En ese sentido, una L2 constituiría una conducta más, un conjunto de hábitos, que puede ser asimilada por el mecanismo de estímulo-respuesta. La hipótesis de la que parte el AC es que ese conjunto de hábitos será más o menos fácil de asimilar dependiendo del grado de similitud de la L2 con la lengua nativa (L1), puesto que, en caso de ser hábitos próximos, esto es, lenguas parecidas, se pueden producir una serie de transferencias de estructuras de la L1 a la L2 que agilicen el proceso de aprendizaje. De tal forma que, para el AC, el único origen posible de los errores es una mala transferencia o *interferencia*, que es el concepto central del AC.

Los estudios empíricos posteriores demostraron que no todos, ni siquiera un porcentaje decisivo de los errores que se producían en el aprendizaje de una L2 provenían de las *interferencias*. Esta constatación, unida a las novedosas teorías provenientes del cognitivismo psicológico (Chomsky y Piaget), incorporaron elementos cruciales al estudio de los errores, dando lugar al modelo de Análisis de Errores. No obstante, el AC incorporó por primera vez dos elementos fundamentales: 1) el interés en la actuación de los estudiantes, convirtiéndolos por primera vez en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; y 2) la importancia de tener en cuenta la L1 y la influencia que tiene en la L2. Así, el AE consiguió describir y explicar todos aquellos errores que no provienen de la interferencia y que el AC se

dejaba en el tintero. Se reveló, por tanto, como un modelo más adecuado para el estudio de los errores, ya que arroja más y mejores datos sobre el momento exacto del proceso de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante. Además, gracias a la exhaustiva taxonomía de errores que propone, se reveló como un modelo de investigación que “sirve para verificar o falsear los hallazgos del AC” (Santos Gargallo, 2009: 77).

El concepto de interlengua, que avanzábamos al principio, fue introducido por L. Selinker y se refiere «a un sistema lingüístico [...] intermedio entre la lengua nativa y la lengua que se está aprendiendo, basándose en el hecho de que muestra características de ambos sistemas» (Santos Gargallo, 2009: 83). De esta concepción se deriva el último modelo de análisis de errores dentro de esta evolución metodológica de la LC. El objetivo de este modelo es, precisamente, describir ese sistema lingüístico intermedio, esta gramática del estudiante, por tanto, centra su atención tanto en la producción de los estudiantes como en los errores en la recepción. El modelo de la interlengua debe basarse en un modelo teórico con “un alto grado de abstracción e idealización de la gramática del alumno, pues sólo así podremos postular los procedimientos psicolingüísticos subyacentes que regulan la adquisición del lenguaje” (Santos Gargallo, 2009: 83).

La principal innovación de este modelo fue la de adoptar de lleno un prisma comunicativo; los factores pragmáticos son ahora el centro de atención, en tanto que se valora, sobre todo, que el alumno sea capaz de comunicar; las faltas, lapsus y errores pasan definitivamente a un segundo plano, y el objetivo de una programación didáctica no es tanto evitar los errores sino mejorar la comunicación; esto es, que el alumno sepa operar con las estrategias pertinentes y llevar a término su intención comunicativa, o lo que es lo mismo: «resolver carencias de su competencia en esa lengua [L2] con el propósito único de transmitir un significado de forma satisfactoria» (Santos Gargallo, 2009: 143).

A nosotros nos interesa un modelo que sirva para evidenciar las dificultades que tienen los estudiantes con los conectores contraargumentativos en el plano semántico-pragmático y encontrar soluciones eficaces y estrategias para enseñar adecuadamente el *significado procedimental* de estos marcadores en concreto, esto es, aprender a producir las inferencias adecuadas cuando hacemos uso de los conectores contraargumentativos. Desde este punto de vista, el análisis de la Interlengua es el que más valor da al aspecto pragmático de la enseñanza de ELE, analizando, las estrategias que emplea el alumno para realizar una comunicación efectiva. Dentro de esas estrategias están: las *estrategias de reducción* y las *estrategias de logro de éxito*. Las estrategias de reducción se subdividen en estrategias de *reducción formal* y de *reducción funcional*, que consisten precisamente en renunciar a

objetivos comunicativos cambiando de tema, abandonando el mensaje, o haciendo una sustitución semántica. Por el contrario, las estrategias de logro de éxito, consisten en la búsqueda de planes alternativos para conseguir sus objetivos comunicativos (Santos Gargallo, 2009: 144). Es evidente, que nuestra herramienta de estudio tiene que evitar que los alumnos hagan uso de *estrategias de reducción*, esto es, debe conducir al estudiante a producir estructuras con estos conectores, si queremos observar cuáles son sus problemas fundamentales.

Los estudiantes adoptan este tipo de estrategias [de reducción] para evitar errores e incrementar su fluidez en la lengua meta. Al intentar evitar los errores, el estudiante asume que la corrección es un requisito *a priori* para obtener el éxito en la comunicación, y así producirá instancias correctas desde el punto de vista formal. Pero si lo que pretende es aumentar su fluidez, el estudiante, libre de las limitaciones que impone la gramática, producirá instancias apropiadas desde el punto de vista comunicativo, pero agramaticales (Santos Gargallo, 2009: 145).

A pesar de que somos conscientes del valor de la corrección gramatical, este trabajo se centra precisamente en la producción de discursos apropiados desde un punto de vista comunicativo. En las producciones reales de unos estudiantes angloparlantes encontraremos estrategias de reducción que pueden arrojar algunos datos interesantes, susceptibles de ser refrendados por un estudio empírico que refrende los hallazgos del AC.

5. Análisis Contrastivo de los conectores seleccionados

Aunque, como *a pesar de (que)*, introducen un enunciado débil, esto es, que no prevalece respecto al otro miembro del discurso, no parecen plenamente equivalentes dado que el conector *aunque* ostenta, junto a *pero*, una gran versatilidad dentro de los *conectores contraargumentativos*. El conector *aunque* funciona bien en una mayoría muy amplia de enunciados adversativos; esto no significa que su significado procedimental sea equivalente al de los demás conectores, antes bien, las inferencias a las que llegamos son muy distintas a las que llegaríamos si usáramos cualquier otro conector. Esto no quita que *aunque* goce, junto a *pero*, de cierta universalidad o polivalencia dentro de esta clase concreta de conectores.

Además, *aunque* manifiesta un alto grado de equivalencia con su homólogo en inglés: *(al)though*. A pesar de que Fraser lo emparenta semánticamente con *but* y con *however*, alegando que “[t]hese discourse markers signal that the speaker intends the explicit message conveyed by S2 to contrast with an explicit or indirect message conveyed by S1” (Fraser,

1998: 306), parece claro que se distingue de *but* y *however*, en que el mensaje implícito del argumento que introduce no prevalece sobre el mensaje implícito del otro segmento, en los términos en los que describe Montolío Durán: “Aunque presenta una información admitiendo su posible importancia como obstáculo posible [...] que no llega a ser un obstáculo lo suficientemente fuerte como para impedir que, finalmente, se cumpla lo expresado por la oración principal” (Montolío Durán, 2009: 52). El hecho de que en inglés ocurra exactamente igual hace que las transferencias que se producen sean casi siempre efectivas y adecuadas. Cabría plantearse si esta equivalencia se debe simplemente a una mayor frecuencia de aparición en el discurso de este conector, o si de alguna manera *pero* y *aunque* constituyen una suerte de contraargumentación elemental, un significado procedimental básico perteneciente a la gramática universal que propuso Chomsky, y que se manifiesta por igual en todas las lenguas. Esto explicaría su alto grado de equivalencia de estos conectores en el *inglés* y el *español* y por tanto su buena aceptación de la transferencia, así como su altísima frecuencia de aparición en los discursos nativos de ambos idiomas. Aunque parece una sospecha consistente, no podemos afirmar esto con seguridad ya que necesitaríamos herramientas de otro calado, con las que pudiéramos elaborar un profundo estudio neurolingüístico que nos permitiera explorar la fisiología del proceso cognitivo de expresar contrariedad o contraargumentar; algo que excede con creces los objetivos de este trabajo.

Una vez expuestos los motivos por los que el uso de *aunque* puede ser menos problemático que su compañero *a pesar de (que)*. Para explicar su uso levemente más accidentado, es fácil recurrir a los motivos contrarios a los que exponíamos con *aunque*: la menor familiaridad de los alumnos con este conector y una menor equivalencia de esta partícula con otra partícula del inglés, que dificulta la transferencia. No obstante, a diferencia de otros conectores, la equivalencia de *a pesar de (que)* con *in spite of/ despite*: es muy alta, como bien demuestran Fraser y Malamud-Makowski “Like English, it must deny a proposition which is the content of the first utterance or implied by it, not a proposition that comes from the context” (Fraser y Malamud-Makowski, 1996: 876). De esto se aduce que, en este caso, la transferencia también es positiva en la mayoría de los casos y que las pocas anomalías que se producen con *a pesar de (que)* son fundamentalmente por una falta de familiaridad con el conector. Esto ayudaría a evitar malas equivalencias con *regardless* u otras partículas del inglés, así como a comprender las diferencias semánticas entre *a pesar de (que)* y *pero*.

Pero es, junto a su equivalente *but*, “[b]y far the most ubiquitous and general of the contrastive discourse markers” (Fraser, 1998: 309). Como hemos aducido en el análisis de

aunque y *a pesar de (que)*, *pero* no es solo frecuentísimo sino que además, su instrucción semántica tiene cierto grado de universalidad. Presumiblemente, *pero* es, junto a *aunque*, el conector que mejor van a dominar los estudiantes, por su grado de familiaridad, su frecuencia en el discurso, y su altísimo grado de equivalencia con *but*, que produce transferencias positivas.

Sin embargo puede plantear más problemas. En primer lugar, el intercambio con *pero* produce enunciados agramaticales, ya que *sin embargo* es parentético y *pero* no. A este respecto, Fraser hace notar lo siguiente: “Pero signals a weaker kind of contrast than *sin embargo* and *no obstante* (which is seldom used in conversation), as reflected in the following examples with *quizá* and *además*, which are unacceptable with *sin embargo*” (Fraser y Malamud-Makowski, 1996: 875). Esta es, precisamente, la particularidad que tenemos que tener en cuenta en nuestra propuesta didáctica, para enseñar la diferencia de *pero* y *sin embargo* con los demás conectores contraargumentativos, pero también para enseñar la diferencia entre ambos, cuyo intercambio no genera enunciados pragmáticamente extraños pero genera agramaticalidad y enunciados poco frecuentes.

Las dificultades fundamentales con *sino que* y *en cambio* pueden derivarse de que en inglés, para expresar esta instrucción semántica, hay muchos conectores parentéticos (*in contrast*, *conversely*, *on the contrary*...). *Sin embargo*, no disponen de ningún conector integrado en la oración específico para realizar esta instrucción semántica; para ello usan también *but*:

Pero is normally used as a coordinating conjunction but when the first clause of the sentence is negated, and the second clause has information that in some way "corrects" or "replaces" what was said in the first, *sino* must be used, instead of *pero*. For example:

i) No es china, ***pero/sino** japonesa.

(She is not Chinese, **but** Japanese.) (Fraser y Malamud-Makowski, 1996: 877).

Este es el motivo por el que pueden encontrar dificultades con *sino que* donde debería usarse *pero*. El uso de *en cambio* puede ser igual de accidentado ya que puede haber una mala equivalencia con *instead*. La equivalencia, en este caso no es plena; a veces son sinónimos y en otras ocasiones, *instead* debe ser traducido por *en lugar de*.

En cambio muestra una mayor equivalencia con la fórmula inglesa *in contrast*, como demuestran Fraser y Malamud-Makowski, “[en cambio] signals that the alternative offered in the current message is different from the one in the previous message” (Fraser y Malamud-

Makowski, 1996: 878). Una propuesta didáctica tiene que tener en cuenta este hecho, y diseñar ejercicios adecuados para evitar estas interferencias y conseguir una mejor comprensión de estos conectores. Otro aspecto que hay que tener en cuenta es que el intercambio de estos dos conectores produce enunciados pragmáticamente extraños. Esto no ocurre con los conectores del grupo i y el grupo ii; no obstante, *sino que* precisa que el primer segmento esté negado, para presentar el segmento introducido como una corrección de lo anterior. Sin embargo, *en cambio* conecta frecuentemente dos segmentos afirmados. También puede conectar un segmento negado con otro afirmado; solo en esos raros casos, *en cambio* y *sino que* son equivalentes. En todo caso, hay que tener en cuenta estas precisiones de cara a la elaboración de una propuesta didáctica.

Los principales trabajos contrastivos de español e inglés no contemplan *de todas formas* y *de todos modos* como conectores contraargumentativos, tal y como propone Montolío Durán en su estudio. Un error derivado de una mala comprensión del contenido semántico-pragmático de los conectores, consistiría en no usarlos para “minimizar o cancelar la relevancia discursiva del segmento informativo anterior y anularlo para la prosecución del discurso” (Montolío Durán 2009, 49), y es fácil encontrar una partícula en inglés con instrucciones semánticas próximas, tal es el caso de *anyway*. La coincidencia no es plena, sin embargo. En la oración “Anyway avoid contact with live flame”, no podemos traducir *anyway* por *de todas formas* ni *de todos modos*, sino que lo correcto sería: “Evitar *en todo caso* el contacto con la llama viva”. Como en el caso de *sino que*, la búsqueda de equivalencias ocasiona errores por interferencia, a juzgar por los resultados de la tabla, en el que resultaría más adecuado usar *en cualquier caso* o *en todo caso* en lugar de *de todos modos*.

Con esta última observación cerramos el análisis de los cuatro grupos de conectores contraargumentativos. Una vez identificados los problemas con cada uno de ellos, podemos pasar a la elaboración de una propuesta didáctica adecuada que se base en las conclusiones de este análisis de errores.

6. Propuesta de ejercicios

Esta breve investigación está centrada claramente en la lengua escrita, por lo que tiene sentido que su propuesta didáctica consista en ejercicios de comprensión y expresión escrita, de textos argumentativos, fundamentalmente, en tanto que, como hemos expuesto anteriormente, es la tipología textual más adecuada para el trabajo con los conectores

contraargumentativos. Además, para ser coherentes con la metodología de nuestro estudio, vamos a basarnos en un modelo funcional de enseñanza, tal como el enfoque comunicativo:

Los partidarios de una enseñanza anclada en un enfoque comunicativo, o por tareas y estrategias [...] sitúa[n] la enseñanza de los elementos de cohesión (concretamente, de los conectores lógicos) en la competencia discursiva, parte de la competencia comunicativa, junto con la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica (Fuentes Rodríguez, 2010: 691).

Una secuencia didáctica de este tipo, que quiera hacer un trabajo integral y efectivo de los conectores, deberá, primero, no circunscribirse solo a este tipo concreto de conectores. Segundo, deberá tener en cuenta aspectos sintácticos, para que se haga un buen uso gramatical de estas partículas. Y tercero, deberá pensar en qué situación comunicativa y con qué contenidos socioculturales es más adecuado estudiar esta parcela concreta del español. Nosotros, que nos hemos centrado en la enseñanza del significado procedimental y hemos dejado a un lado todos los demás aspectos, no vamos a elaborar una secuencia didáctica completa susceptible de ser incluida en un método, ya que le faltarían todos los elementos que acabamos de enumerar. Nosotros vamos a elaborar una propuesta de ejercicios de comprensión escrita, orientados exclusivamente al trabajo con el significado procedimental, así como a la solución de los problemas que hemos observado en el estudio de los errores de los alumnos en el epígrafe anterior.

6.1. Ejercicio de comprensión escrita: Misterios sin resolver

Varios motivos nos llevan a la elaboración de un juego para móvil; el primero y fundamental es la motivación, aunque hay otros elementos muy positivos que justifican nuestra decisión; entre las ventajas de aplicar las nuevas tecnologías a la enseñanza de ELE, suelen citarse con frecuencia las siguientes:

- Aumento del interés del alumno por el aprendizaje de segundas lenguas, lo que contribuye a su motivación y creatividad.
- Impulso del aprendizaje autónomo, mediante el cual el alumno tiene la capacidad de elección y se le otorga una autonomía en el proceso de aprendizaje.
- Acceso no lineal a la información y el protagonismo del alumno en cuanto a la adquisición de nuevas lenguas (Jiménez Palmero, Mora Núñez y Cuadros Muñoz, 2016: 211). Con el objeto de aprovechar todo ese caudal, hemos desarrollado una aplicación en la que el significado procedimental de estas partículas es el centro de atención. En el juego, que está disponible en el enlace que aparece a continuación, el alumno se convertirá en un detective

español, que deberá resolver distintos crímenes interrogando a los sospechosos. Para encontrar las contradicciones de sus coartadas, deberá comprender adecuadamente los argumentos de unos y de otros. Todos los textos del juego tienen un denominador común: el uso de conectores contraargumentativos. Sin una comprensión precisa de los conectores que hemos analizado en nuestra investigación, el alumno no podrá descubrir quién es el culpable³. Más que un juego, hemos diseñado una herramienta, ya que la aplicación está abierta a crear «más crímenes», esto es, otros juegos en los que se trabajen otros aspectos de la lengua, tales como los otros tipos de conectores o incluso contenidos de otra índole.

7. Conclusiones

Este trabajo ha servido para evidenciar la importancia de tener en cuenta los aspectos semántico-pragmáticos en la enseñanza de los conectores. Es, de hecho, un aspecto que se ha abordado de una forma bastante deficiente en los manuales de enseñanza de ELE que puede conducir a un mal entendimiento del significado procedimental de los conectores.

Una vez constatado esto, era fundamental encontrar las causas posibles de esos errores o usos deficientes de los conectores. Para ello, se han empleado aspectos muy concretos del Análisis Contrastivo, teniendo en cuenta los modelos de AE el modelo de la IL, y dejando así abierta la posibilidad de un estudio empírico que verifique los hallazgos que aquí se presentan, como recomendaba Santos Gargallo (2009: 77).

En todo caso, en nuestro análisis se ha evidenciado la forma anómala en la que los alumnos usan los *conectores*, por interferencia con el inglés, planteando la necesidad de encontrar herramientas pedagógicas adecuadas para abordar este problema.

Basándonos en estos hallazgos, se ha podido elaborar una propuesta de ejercicios de comprensión lectora. Se trata de un modelo de actividad que pone el énfasis en el aprendizaje del significado procedimental, y deja abierta la puerta a la elaboración de ejercicios similares, de expresión escrita o de comprensión y expresión oral. El diseño de estos ejercicios demuestra que es posible incluir de forma efectiva aspectos semántico-pragmáticos en una unidad didáctica, siendo susceptible de ser conjugado con aspectos gramaticales, léxicos o socioculturales.

³La aplicación está disponible para Android en el siguiente enlace:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.RandomApps.TFM&hl=es>

Bibliografía

- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada. En Ó. Loureda, y E. Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 689-746). Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2018). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Fraser, B. & Malamud-Makowski, M. (1996). English and Spanish Contrastive Discourse Markers, *Language Sciences*, vol. 18, Reino Unido: Elsevier.
- Fraser, B. (1998). Contrastive Discourse Markers in English. En A. H. Jucker y Y. Ziv; *Discourse Markers. Descriptions and theory*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Jiménez Palmero, D., Mora Núñez, M. & Cuadros Muñoz, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEndien7días. *Revista Fuentes*, 18 (2), 209-223.
- Loureda, Ó. & Acín Villa, E. (Coords.) (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.
- Marcos Marín, F. A. & Sánchez Lobato, J. (2008). *Lingüística aplicada*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Montolío Durán, E. (2009). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Murillo Ornat, S. (2010). Los marcadores del discurso y su semántica. En Ó. Loureda, y E. Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 241-280). Madrid: Arco/Libros.
- Portolés Lázaro, J. (2014). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Santos Gargallo, I. (2009). *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

REALIDADES INEXPLICABLES: EL DRAMA DE LOS REFUGIADOS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Mònica Roldán Farrés

Universitat de Lleida

Resumen. Cada día, la guerra, la persecución ideológica y la violencia en las calles obligan a millones de familias a abandonar sus casas. Esta realidad es difícil de entender para los adultos, pero, sobre todo, es difícil de explicar y de comprender para los infantes. La literatura infantil y juvenil se convierte en un instrumento didáctico fundamental para abordarlo pues, a través de ella, los infantes pueden comprender emociones, sentimientos y realidades. Teniendo en cuenta que la literatura destinada a infantes y jóvenes tiene una gran riqueza en valores y que aborda problemáticas sociales, ¿cómo está representada la realidad de los refugiados en las obras de literatura infantil y juvenil? ¿Cómo podemos aprovechar estas obras de literatura que aborden esta temática en el aula?

Palabras clave: Guerra, refugiados, literatura infantil, literatura juvenil.

Abstract. Every day, war, ideological persecution, and violence on the streets force millions of families to leave their homes. This reality is difficult for adults to understand and explain to infants, for whom it is especially difficult to comprehend. Children's and young people's literature will become a fundamental didactic instrument to tackle it because, through it, infants can attain a better understanding of emotions, feelings, and realities. Taking into account that this kind of literature has a wide range of values and addresses social problems, how is the reality of the refugees depicted in these works? How can we use such literature that addresses this topic in the classroom?

Key words: War, refugees, Children's Literature, Youth's Literature.

1. Introducción

Cada día, la guerra, la persecución ideológica y la violencia en las calles obligan a millones de familias a abandonar sus casas. Los conflictos bélicos vigentes han provocado unas cifras de desplazamiento forzoso a causa de la violencia que llegan a máximos históricos. Se estima que el número de personas que huyen actualmente de la

guerra, de los conflictos, la persecución y la violencia, supera ya los setenta millones de personas (ACNUR, 2019).

Esta realidad es difícil de entender para los adultos, pero, sobre todo, es difícil de explicar y de comprender para los infantes. La literatura infantil y juvenil se convierte en un instrumento didáctico fundamental (Perea y de la Cruz, 2016) pues, a través de ella, los infantes pueden comprender emociones, sentimientos y realidades. De hecho, es a través de la literatura que nos podemos acercar a mundos completamente distintos al nuestro.

Teniendo en cuenta que la literatura destinada a infantes y jóvenes tiene una gran riqueza en valores y que aborda problemáticas sociales (Roca i Costa, 1999), ¿cómo está representada la realidad de los refugiados en las obras de literatura infantil y juvenil? ¿Cómo podemos aprovechar las obras de literatura infantil y juvenil que aborden esta temática en el aula?

Actualmente no existen estudios que analicen esta temática social en las obras de literatura infantil y juvenil. Es por este motivo, y por la relevancia que tiene en el contexto social actual, que este artículo se propone analizar distintas obras para pequeños y jóvenes lectores y así determinar una propuesta didáctica que permita el abordaje del tema en el aula.

2. Objetivos

El eje vertebrador de esta propuesta son los siguientes objetivos:

En primer lugar, seleccionar un conjunto de obras de LIJ que tengan como temática principal el drama de los refugiados. En este punto se ha contemplado la idea de canon literario, definida por Taberneró (2014), que considera que la selección de textos ha de estar sujeta a unos criterios adecuados i que se tiene que ofrecer a los infantes diversidad de tipologías narrativas.

En segundo lugar, analizar el contenido textual y los elementos paratextuales de estas obras para identificar también sus potencialidades educativas.

Por último, realizar una propuesta didáctica para abordar esta realidad en el aula a partir de las obras de LIJ seleccionadas. Las propuestas didácticas se basarán en la diversidad de géneros literarios, atendiendo a los criterios expuestos por Taberneró (2014), y pretenderán trabajar las estrategias de lectura propuestas por Solé (1992) y las habilidades de pensamiento propuestas por Puig i Sàtiro (2000).

3. Metodología

La presente investigación se basará en el método cualitativo, propio de la disciplina social y literaria. Este método también será inductivo, es decir, se basará en la exploración, el análisis y la descripción para generar una perspectiva teórica.

Será con la búsqueda documental y el análisis de distintas obras de literatura infantil y juvenil que se podrá identificar el contenido textual y los elementos paratextuales siguiendo un modelo de análisis didáctico.

4. Análisis de las obras y propuestas didácticas

La primera de las obras es *Llàgrimes sobre Bagdad*, de Gemma Pasqual i Escrivà, que fue publicada por Barcanova el año 2008 y recibió el premio Barcanova 2007 de LIJ.

Llàgrimes sobre Bagdad nos narra la historia de una joven de trece años, Erfan, que ve interrumpida bruscamente su día a día, su vida y su juventud debido a la guerra que también destruirá su familia y su futuro. La historia nos habla de las vivencias del Erfan y de las consecuencias que sufrirá su familia debido a la guerra, huyendo de la política o de los detalles bélicos. La protagonista, el Erfan, pasa de ser una niña llena de sueños a ser una niña que pierde prematuramente toda su inocencia y juventud y que inicia una lucha por su supervivencia y por la de su familia.

Esta obra presenta el tema de la guerra de Irak desde un punto de vista fresco y también conmovedor, desde el punto de vista de una niña de trece años. La obra nos acerca a la terrible realidad de la guerra a través de la cotidianidad de la vida del Erfan, la protagonista, y su familia, que se ve interrumpida y modificada debido a la guerra.

Llàgrimes sobre Bagdad es una historia pues, basada en hechos reales y que nos acerca a los hechos de una guerra que comenzó en 2003 y que, interminable, duró años.

Se trata de toda una declaración de intenciones a favor de la paz y de la no violencia. La obra muestra la crueldad de la guerra de manera realista con el objetivo de que los jóvenes lectores puedan acceder fácilmente a la esencia y en la vida de los personajes, que se puedan identificar y puedan reflexionar sobre los hechos.

El tema de la guerra en esta obra se aborda a partir de la representación literaria de ésta y se hace en clave de trama mimética, es decir, la autora recrea unos hechos históricos que el lector percibe como actuales y verídicos. Es en esta representación donde las emociones de los personajes juegan un papel fundamental.

La novela está dotada de grandes dosis de realismo dramático que permiten al lector dibujar el conflicto a su mente. Por este motivo, se ofrecen una gran cantidad de

detalles cuando, por ejemplo, se habla del bombardeo de Bagdad y de cómo sufre su población.

La autora utiliza el recurso de los contrastes y presenta a menudo unas comparaciones entre la vida en paz y la vida en guerra. Un ejemplo es el contraste que hace la autora entre el Bagdad que aparece a menudo en los cuentos que le cuenta la abuela a Erfan, lleno de maravillas y magia, y el Bagdad real que sufre la guerra.

Esta novela consigue que los lectores se identifiquen con la protagonista, con su día a día, y así puedan llegar a captar qué significa la guerra. No ofrece ningún mensaje moralizador o aleccionador, sino que pretende formar un lector crítico con cada uno de los hechos que se narran.

Se trata de una obra de literatura juvenil, dirigida a los jóvenes, y por eso la autora decide comunicar algo más que una historia. Los jóvenes tienen opinión sobre todo lo que pasa en el mundo y es por ello que la literatura destinada a ellos debe tener contenido e información. Esta obra pues, habla de realidades actuales que inquietan y que deben abordarse.

Propuesta didáctica: Ciclo Superior

Se trata de una propuesta para ciclo superior que permitirá trabajar la estrategia de lectura de hacer conexiones (Solé, 1992).

Debido al hecho que es una novela juvenil, proponemos hacer una lectura por capítulos y en distintas sesiones, que nos permita hacer conexiones en finalizar la lectura de cada capítulo.

Así pues, se pretende que los infantes establezcan conexiones del texto con sus propias experiencias personales, del texto con otros textos que hayan leído, o del texto con el mundo que conocen.

Partir de esta obra, para elaborar un mapa mental que vaya remitiendo a distintas experiencias y conocimientos personales, nos servirá para abordar el tema y establecer relaciones reales y significativas.

La siguiente de las obras analizadas es *La maleta*, de Chris Naylos-Ballesteros. Una obra publicada el año 2019 por La Galera y que ha sido nominada a los Cilip Carnegie And Kate Greenaway Awards 2020.

Se trata de una historia llena de humanidad que nos habla sobre los refugiados e invita a los niños a reflexionar sobre la solidaridad, la empatía y la amistad y los

prejuicios. También hace crítica de uno de los sentimientos que afloran en las personas ante lo nuevo o desconocido, la desconfianza. La intención del autor no es de hablar directamente de la situación de los refugiados o los emigrantes, sino de lanzar un mensaje de esperanza y humanidad.

Este álbum ilustrado combina la imagen, simple y cargada de significado, con una narración sencilla y pensada. Es una historia fácil de leer, donde el hilo de la historia es en forma de diálogo y donde cada personaje tiene su tipología textual. Además, la historia juega con un elemento clave y cotidiano: la maleta, que se convierte en el hilo conductor de la historia y simboliza la vida, los recuerdos y el pasado.

Las ilustraciones son sencillas y juegan con los tonos para contar la historia. Los colores vivos nos narran la historia presente y los colores sepia nos remiten al pasado. En cuanto a los personajes, el autor dibuja al protagonista recién llegado de manera que no se puede reconocer qué especie de animal es. Es extraño. Es diferente. En cambio, los otros personajes de la historia sí se ven claramente qué animales son. Ningún animal de la historia es igual a otro, pero el animal que llega de un lugar lejano aún más diferente. Esto refuerza la idea de que la persona que llega es la diferente, la que está en el punto de mira, la que se juzga.

Más allá de abordar los valores de la empatía o la solidaridad, esta historia se convierte en una oportunidad para hablar con los niños de cómo acogemos a los recién llegados, los refugiados, los niños nuevos que llegan a la escuela. Sobre cómo acogemos al otro. El otro entendido desde el concepto de alteridad. No se trata de la constatación de que todo ser humano es un individuo único y que siempre se pueden encontrar algunas diferencias en comparación con cualquier otro ser humano. Es la confrontación con las hasta entonces desconocidas singularidades de otro que proporciona la experiencia de lo ajeno, de lo extraño.

Propuesta didáctica: Ciclo Inicial

Se trata de una propuesta para ciclo inicial que permitirá trabajar la estrategia de lectura de formular hipótesis (Solé, 1992).

Invitaremos a los infantes pues, a que formulen hipótesis a partir de la portada, es decir, que a partir del título y de la ilustración de esta imaginen de qué puede tratar la lectura antes de iniciarla.

Podemos lanzarles preguntas que les inciten a la reflexión como: ¿qué se puede llevar en una maleta? ¿Cuándo se utiliza este objeto? ¿Qué animales aparecen? ¿Los podemos identificar todos? ¿Por qué lleva una maleta el animal extraño?

Apuntaremos todas las hipótesis e iniciaremos la lectura del cuento. Después, retomaremos las hipótesis y comprobaremos cuales eran correctas y por qué. En definitiva, las hipótesis iniciales nos ayudaran a la reflexión posterior.

Por último, se ha analizado *Obriu les portes* de Txarango y la ilustradora Gemma Capdevila. Una obra publicada el año 2017 por la editorial Sembra Llibres.

La historia que cuenta *Obriu les portes* tiene como hilo conductor la música y un músico que vive y piensa en la odisea de los días de muchas personas que tienen que huir de su casa debido a la hambruna y la guerra. Después de hacer visible algunos de los hechos más terribles que viven debido a la violencia; armas, ciudades destruidas, cuerpos sin vida, personas huyendo por mar abierto, campos de refugiados, el músico emprende un largo viaje y llega a un pequeño pueblo e invita a la gente a sumarse al clamor "abra las puertas, abra fronteras". Juntos, inician una cadena humana interminable que entrelaza pueblos y atraviesa fronteras.

Dentro de las páginas de esta obra, nos encontramos de cara con uno de los dramas más impresionantes del mundo actual: la necesidad de muchas personas de huir de su casa debido a la guerra y la violencia en las calles. Es pues, una propuesta de una gran carga poética en torno a los refugiados.

Se trata de un clamor a la libre circulación de las personas, un grito contra las fronteras entre países. Es una denuncia al periplo de todas aquellas que tienen que huir de sus hogares y abandonar sus vidas; una tragedia que sufren miles de personas y que se manifiesta en los campos de refugiados.

Esta obra homónima está narrada con los mismos versos de la canción Abra las puertas de Txarango. Se trata de una canción poética de once estrofas y un estribillo que se repite dos veces. A pesar de ser de rima libre, los versos marcan el ritmo de la historia y en cada página nos explican un hecho concreto, una realidad concreta.

Esta canción hecha cuento se conjuga con unas ilustraciones, hechas por la ilustradora Gemma Capdevila, cargadas de metáforas y simbolismo.

Las ilustraciones, por una parte, son bastante descriptivas y, por la otra, tienen una clave metafórica muy potente que dejan entrever significados ocultos, como las que dejan entrever casas en las constelaciones del cielo estrellado.

Son las ilustraciones las que refuerzan el hilo conductor y las que presentan la doble lectura interpretativa. Es en la portada donde se inicia el viaje que se narra, donde se observa una familia que camina perdida en la inmensa noche, rumbo a un destino desconocido.

La ilustradora consigue otorgarle una unidad estética a la obra caracterizada por el predominio de las tonalidades azules y la aparición constante de estas noches estrelladas y llenas de constelaciones que reaparecen en las tiendas de los campamentos, en las montañas y que son símbolo de esperanza en lo que vendrá. Gemma Capdevila dibuja unas figuras humanas que se convierten anónimas protagonistas de la historia, y las sitúa siempre en grupo y en espacios no siempre amables.

Se trata de una historia que invita a reflexionar con los niños sobre lo que pasa en el mundo en que vivimos y se convierte en una herramienta para hablar sobre el largo camino que deben recorrer familias enteras para huir de la guerra y el hambre. Es decir, para hablar de la historia de las personas refugiadas.

El compromiso de este libro nos rodea a todos y nos ayuda a sembrar las semillas de la tolerancia, el respeto y la diversidad, a las generaciones futuras.

Propuesta didáctica: Ciclo Medio

Se trata de una propuesta para ciclo medio que permitirá trabajar la estrategia de lectura de la visualización (Solé, 1992).

En este caso, en vez de partir de la obra literaria, iniciaremos la propuesta escuchando la canción que da nombre a la obra, que es “Obriu les portes” de Txarango y aprenderemos a hacer visualizaciones a partir de la letra.

Así pues, la propuesta es que en parejas dibujen en formato de viñetas aquello que dice cada estrofa de la canción.

Después, observaremos el álbum ilustrado, contaremos el cuento, y hablaremos de las similitudes y las diferencias entre nuestras creaciones y las ilustraciones de la obra. Acabaremos con una reflexión sobre el tema de la obra, que también emergerá con las mismas creaciones de los infantes.

5. Conclusiones

Existen obras literarias cuya temática principal sean los refugiados y su realidad dirigidas a infantes y jóvenes. Retomando el primer de los objetivos del proyecto que hacía referencia a la selección, se han escogido tres títulos del siglo XXI de distintos

géneros literarios de entre 46 obras, que son funcionales para las edades a las cuales van dirigidas. Es decir, posibilitan el abordaje de esta problemática social en el aula, atienden a la capacidad lectora de los infantes y también a la diversidad de género literario. Hace falta remarcar, pero, que no se han encontrado obras teatrales editadas que traten este tema y, por este motivo este género literario no aparece reflejado en los análisis.

Los siguientes objetivos pretendían analizar el contenido textual y paratextual de las obras y realizar una propuesta didáctica para abordar esta realidad en el aula. En este caso se han analizado las obras *Llàgrimes sobre Bagdad* (2008) de Gemma Pasqual, *Obriu les portes* (2017) de Txarango y *La Maleta* (2019) de Chris Naylor-Ballesteros. El análisis de estas obras determina que el contenido textual relata de manera entendedora para los infantes la realidad de los refugiados y que los paratextos ayudan a la comprensión del relato.

En el caso de las obras seleccionadas, no pretenden lanzar ningún mensaje moralizador sino sembrar la semilla de la tolerancia, la empatía i la solidaridad a través de simbolismos y contextos cercanos a los infantes.

Por último, a partir de estas obras, se ha realizado una propuesta didáctica dirigida a tratar valores como la cooperación, la solidaridad y la empatía a partir de las historias narradas o ilustradas, en las aulas de los distintos ciclos de la educación primaria (ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior).

Se puede afirmar, pues, que el conjunto de paratextos y el contenido textual de las obras permiten abordar esta realidad en el aula y fomentar así actitudes críticas a todos los niveles educativos, a través de propuestas didácticas como las que se han ejemplificado en la presente investigación.

Bibliografía

- ACNUR. (19 de junio 2019). El desplazamiento global supera los 70 millones de personas y el Alto Comisionado de la ONU para los Refugiados pide más solidaridad. ACNUR, *Comunicados de prensa*. Recuperado de <https://www.acnur.org/noticias/press/2019/6/5d09c9414/el-desplazamiento-global-supera-los-70-millones-de-personas-y-el-alto-comisionado.html>
- Naylor-Ballesteros, C. (2019). *La maleta*. Barcelona: La Galera.
- Pasqual, G. (2008). *Llàgrimes sobre Bagdad*. Barcelona: Barcanova.
- Perea, G. y de la Cruz. (2016). El valor educativo del cuento. *Publicaciones Didácticas*, 67, 138 – 140.

- Puig, I. i Sàtiro, A. (2000). *Tot pensant: recursos per a l'educació infantil*. Barcelona: Eumo.
- Roca i Costa, M. C. (1999). Los abuelos en la LIJ. CLIJ: *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 12(117), 14 – 23.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Taberero, R. (2014). El discurso literario infantil en el desarrollo de la competencia literaria. *Aula*, 228, 35 – 39.
- Txarango. (2017). *Obriu les portes*. Barcelona: Sembra llibres.

LA MALDICIÓN DE LOS TURNER: PROPUESTA DE RUTA LITERARIA

Miguel Sánchez García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen. *La maldición de los Turner* (Miguel Ángel Guelmí, 2018) es una novela ambientada en Inglaterra y Gran Canaria en los siglos XIX y XX. A través de la trama el lector asiste tanto al recorrido espacial (que incluye escenarios significativos desde el punto de vista de la presencia inglesa en Gran Canaria) como evolutivo (son varias las generaciones afectadas) asociado al desarrollo de la historia. Los personajes hablan su lengua: los españoles en español y los ingleses en inglés. Sin traducción. Si bien es un libro bilingüe no está pensado para el aprendizaje del inglés pues el peso del español es muy superior. Este factor ha hecho de esta obra una propuesta interesante de lectura tanto para alumnado del programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) como de Escuelas Oficiales de Idiomas. Su recorrido espacial propicia el desarrollo de una ruta literaria, con la que ya cuenta, lo que posibilita el acercamiento de los lectores a la obra ya que pueden transitar los mismos escenarios que sus personajes favoreciendo así la implicación emocional y, por ello, la animación lectora.

Palabras clave: *La maldición de los Turner*, rutas literarias, animación lectora, espacio.

Abstract. *La maldición de los Turner* (Miguel Ángel Guelmí, 2018) is a novel set in England and Gran Canaria in the 19th and 20th centuries. Through the plot, the reader attends both the spatial journey (which includes significant scenarios from the point of view of the English presence in Gran Canaria) and evolutionary (there are several related generations) associated with the development of history. The characters speak their language: the Spanish in Spanish and the English in English. Without translation. Although it is a bilingual book, it is not intended for learning English, since the weight of Spanish is much higher. This factor has made this novel an interesting reading proposal for students of the CLIL program (Integrated Learning of Contents and Foreign Languages) and Official Language Schools. His spatial tour propitiated the

development of a literary route, which he already has, which makes it possible for readers to approach the play since they can go through the same scenarios as its characters, thus favoring emotional involvement and, therefore, encouraging reading.

Key words: *La maldición de los Turner*, literary routes, reading encouragement, space.

1. Introducción

La obra toma como vínculo narrativo la presencia británica en Las Palmas de Gran Canaria, en particular, y en Canarias, en general. La aportación e influencia tanto desde el punto de vista cultural como económico fue importante en el siglo XIX y principios del XX. El lector juvenil, al que va dirigida especialmente la misma, pudiera conocer estos aspectos bien por aportaciones de la educación formal (el centro educativo) o informal (lo que ha aprendido de sus mayores u otras fuentes) (Colom Cañellas, 2005; Fernández García y Rodríguez Menéndez, 2005). Propiciaría los principios constructivistas (Sánchez García, 2011) recogidos en El Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002) al propiciar dos aspectos interesantes: a) que sea relevante para el lector canario (y no canario) ya que la trama se desarrolla donde reside y b) se tiende a la atención del lector, a su implicación emocional tanto por lo que se relata como por la edad de los protagonistas. A esto podríamos sumar el concepto de intertexto lector e intertexto discursivo expuesto por Mendoza Fillola (2001, p. 28):

El intertexto lector discursivo y el intertexto lector están muy vinculados entre sí. El intertexto discursivo muestran las conexiones que contienen las obras; el intertexto del lector señala (reconoce) las conexiones que se dan entre esas obras, a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción que posee el lector.

Esa experiencia receptiva sumaría obras literarias y didácticas que trataran el mismo tema o parecidos: la presencia de los ingleses en Canarias.

Otro aspecto interesante es el lenguaje. Los personajes hablan su lengua: los españoles en español y los ingleses en inglés. Sin traducción. Si bien es un libro bilingüe no está pensado para el aprendizaje del inglés pues el peso del español es muy superior. Este factor ha hecho de esta obra una propuesta sugerente de lectura tanto para alumnado del programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) como de Escuelas Oficiales de Idiomas.

2. La ruta literaria

Las rutas literarias, como adelantamos, facilitarían este proceso, pues el lector-alumno (lo es en tanto se acerca al proceso desde la didáctica planificada por los guías) conviviría en los mismos espacios que los personajes de su novela. Es importante, como exponen Romero Oliva y Trigo Ibáñez (2012, p.66), tener en cuenta que “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”.

Para la planificación de la obra, el autor visitó algunos de los sitios más importantes tanto desde el punto de vista de la trama como desde la cercanía al potencial lector. Exponemos en este artículo los espacios asociados a la huella inglesa en Las Palmas de Gran Canaria. La presencia británica en las islas ha sido objeto de numerosos estudios (Morales Lezcano,1992; González Cruz, 1995; Latimer, 2005; etc.) que han aportado luz sobre una de las influencias culturales y económicas más importantes en el archipiélago que comienza a principios del siglo XIX asociada a la utilización de los puertos como principal punto de escala en sus rutas con las colonias existentes en África, India, Asia y Australia. Las Islas Canarias eran paso obligado para los vapores ingleses y los comerciantes británicos vieron las posibilidades que ello brindaba. Floreció de esta forma una importante industria ligada al mar: carboneras, talleres, comercios, sede de navieras, etc. Advirtieron también que los barcos, cuando regresaban vacíos de sus posesiones de ultramar, podían cargar productos agrícolas en los puertos canarios para llevarlos a Inglaterra. Surgen los cultivos de plátanos, tomates y otros productos que pronto empezaron a demandar los hogares británicos. Ello da lugar al establecimiento de una importante colonia británica que va a dejar una huella no solo económica sino también cultural en las islas. Así encontramos palabras: queque (cake), naife (knife), piche (pitch: alquitrán), papas quinegua (King Eduard) etc. También instituciones (clubs, iglesias, cementerios...) con importante valor histórico y patrimonial para la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, en particular y Canarias, en general.

La maldición de los Turner se presentó en uno de estos legados, la iglesia anglicana de Las Palmas, una institución poco conocida. De hecho, la mayoría de los asistentes al acto o ignoraban su existencia o no habían estado nunca en el lugar. Denominada también *Holy Trinity Church* (Iglesia de la Santa Trinidad) tiene desde el

año 2005 la categoría de monumento por el Gobierno de Canarias. Empieza su andadura en 1892 (Armas Núñez, 2013) y es el segundo de los centros religiosos erigidos por la comunidad inglesa. El primero fue el *All Saints* en el Puerto de La Cruz y el tercero San Jorge, en Santa Cruz de Tenerife. De estilo neogótico inglés ya que, como expone Armas Núñez (2013, p.13), “propiciaba la inserción de las vidrieras, a imitación de lo que los fieles verían en sus lugares de origen”. Cuenta con una interesante historia, parte de ella asociada a sus ventanales y que no es objeto de este trabajo, pero si de una posible guía para la ruta literaria.

Otro de los lugares importantes y poco conocidos es el cementerio. El *British Cemetery* es la institución más antigua de la colonia británica en Canarias. La presencia de los ingleses en la isla era significativa a principios del siglo XIX, con unos 300 residentes en una población que no superaba los 60.000 habitantes. Expone Ramírez Sánchez (2016, p.38):

Al igual que sucedía en los lugares donde residía una comunidad estable de extranjeros, los miembros de las nacionalidades de religión protestante que fallecían en la capital eran enterrados fuera de las murallas de la ciudad. Sin embargo, a raíz del fallecimiento, en 1829, de la esposa de Benjamin Walton Cooper, comerciante inglés residente en la ciudad, la colonia británica comenzó a promover la construcción de un espacio más digno para enterrar a sus difuntos.

El lugar escogido fue una ladera en el sureste de Las Palmas de Gran Canaria, en lo que luego sería el barrio de San José. Entre los promotores del mismo estaba lo más selecto de la presencia inglesa en ese momento. Comerciantes como Samuel Bishop, James Manley o Thomas Miller (este último integrante de una de las familias y sagas más importantes e influyentes dentro en la comunidad británica) y el vicecónsul británico George Anstice. Expone el Gobierno de Canarias (en línea) que “entre todos aportaron 308 pesos equivalentes a 50 libras esterlinas y el resto fue aportado por el Gobierno Británico. Los promotores se reservaron enterramientos para sus familias como compensación a la inversión a realizar”. Una necrópolis de este tipo es una fuente de información y material literario muy interesante pues en este van confluyendo las historias vitales de aquellos que reposan en su recinto, su manera de entender la vida. Una población diversa pues fueron muchos y variados los enterramientos. Expone el Gobierno de Canarias (en línea):

Los primeros enterramientos se realizaron en el año 1835, concretamente el del marinero G. Willians (4 de diciembre de 1835) y el de Mary, la esposa de James Swanston (25 de diciembre del mismo año) datándose en el año 2005 el último enterramiento efectuado hasta la fecha. En este cementerio se encuentra la tumba de la familia Miller, junto a la de otras personas conocidas como los Blandy, Fisher, Park, Pilcher, etc. Aunque la mayoría de las tumbas pertenecen a muchas personas que vinieron a Gran Canaria en busca de salud, también existen muchos marineros fallecidos en la propia ciudad, o a bordo, en aguas cercanas, que eran traídos y enterrados en este cementerio. Según los datos consultados, entre mayo de 1903 y abril de 1904 fueron enterrados 13 turistas y 6 marineros. Existen también tumbas de personas de origen israelí, noruego, alemán y holandés.

Parte de sus vidas lo podemos encontrar en sus epitafios, muchos de estos con fragmentos de himnos religiosos o versículos de la Biblia. Comenta Ramírez Sánchez (2016, p.90):

Es una muestra más de la importancia que tenía la religión en la mentalidad victoriana, que permeó todos los aspectos de la vida de la sociedad británica, trasladando sus efectos incluso a la propia forma de concebir el trabajo. La obsesión por alcanzar la salvación eterna, que llevaba a los británicos del Ochocientos a acudir regularmente a la iglesia y a leer la Biblia, ya sea en la iglesia, ya sea en la intimidad familiar, tiene su correlato en los propios epitafios que se inscriben en los monumentos.

En *La maldición de los Turner* se recogen algunos de ellos sin mencionar los nombres. Son la única excepción en cuanto a la traducción:

Empezaron la búsqueda. Tenían la esperanza de que la tumba les llevara a la persona, a sus datos; y que estos datos aportaran luz sobre su vida y su muerte. Se detuvieron en cada una de ellas: había niños, jóvenes, ancianos. Era imposible no pararse a leer los epitafios. Unos eran clásicos: “*Rest eternal Grant unto her o lord and let light perpetual shine upon her*”: Concédele el descanso eterno Señor y que brille sobre ella la luz perpetua; otros ceremoniosos: “*His death left a great void in the colony. Respected and honoured by all denominations and ranks of society, his long and eminently successful career will for many generations serve as a model for all who aspire to serve their day and country*”: Su muerte dejó un gran vacío en la colonia. Respetado y honrado por todas las denominaciones y rangos de la sociedad, su larga y sumamente exitosa carrera servirá como modelo por muchas generaciones para todos los que aspiran a servir a sus

días y al país; algunos filosóficos: “*In the midst of life we are in death*”: *En medio de la vida estamos en la muerte; otros eran sencillos y sentidos: “Far from our eyes but always in our hearts*”: Lejos de nuestros ojos, pero siempre en nuestros corazones. (p.99).

Las posibilidades que ofrece este espacio para la ruta lectora son muchos: literarios con los epitafios, artísticos relacionados con las esculturas y monolitos, matemáticos con las proporciones. A ello podemos sumar los de investigación histórica pues, como hemos comentado, han recibido sepultura en esta institución grandes personajes del contexto cultural y económico de Gran Canaria.

El último de los grandes escenarios que aparece en *La maldición de los Turner* es el Club Inglés, *the British Club*. Fundado a principios del siglo XX es el espacio de la proyección social, del florecimiento económico de la comunidad británica en la isla de Gran Canaria. Empezó su andadura en 1908 cerca del parque Santa Catalina para pasar en 1912 a su sede actual, a muy poca distancia de la Iglesia Anglicana y en una zona privilegiada de la capital. En su página web (en línea) se expone:

Pocos años después, se llegó a la conclusión de que ése local no estaba en el lugar más adecuado y después de alquilar brevemente otro, la gerencia de la empresa Elder Dempster (Canary Islands) Ltd propuso una propiedad conocida como la casa Brown, construida en 1902 al lado del hotel Metropole para el rico dueño escocés de una destilería de whisky, cuyo hijo estaba enfermo de tuberculosis. Con la muerte del chico, la familia perdió todo interés en ella, y fue comprada por la casa Elder. Así, el 1 de enero de 1912 se estableció el Club en dicho edificio donde aún permanece, y que fue comprado definitivamente en 1933.

Grandes figuras del tejido social, económico y cultural británico con gran proyección en las islas han sido socios de esta entidad. Entre sus presidentes encontramos apellidos tan significativos como Miller, Blandy o Swanston. Además, ha sido visitado en su larga trayectoria por personajes importantes. Expone su página Web (en línea):

Entre los personajes distinguidos que visitaron el Club en sus primeros años destacan los Duques de York (luego el Rey Jorge VI y Reina Isabel) la escritora Agatha

Christie, el aviador Charles Lindbergh, el General Primo de Rivera y la famosa soprano Eva Turner, entre otros muchos.

Esta institución, poco conocida igualmente entre la ciudadanía más joven, es también, por lo aquí expuesto, un importante referente en la ruta literaria.

A estos espacios descritos habría que unir los públicos: calles, plazas, avenidas, bibliotecas... que enlazan los anteriores y que juegan un papel fundamental, pues son los espacios en los que con más facilidad se reconoce el lector, máxime, como comentamos al principio, si forma parte de su entorno. Para que esta vinculación se produzca necesitamos también del narrador y de los personajes. El desarrollo evolutivo de la obra se produce al mismo tiempo que el de sus caracteres. Este proceso es necesario para enlazar al lector con el texto, para implicarlo. El que sus protagonistas compartan la misma franja de edad facilita el proceso identificativo, aunque no es definitorio. Es más fácil que nos identifiquemos con *Romeo y Julieta*, de Shakespeare, si estamos enamorados, si somos jóvenes, pero también, quizá, si lo fuimos y lo recordamos, si estamos enamorados (independientemente de la edad que tengamos), si sufrimos por amor... El protagonista de *La Isla del Tesoro*, de Stevenson, Jim Hawkins, que lleva la narración y participa activamente en los hechos que se producen, es joven. Parecería, en principio, que sus lectores potenciales han de serlo también. Pero no es así. Con la obra disfrutaban personas de todas las edades. Con *La Maldición de los Turner* pensamos que podrían disfrutar, igualmente, lectores de diferentes generaciones.

Este acercamiento emocional a la obra es necesario desde un punto de vista educativo. Ello implica el cuestionamiento del enfoque historicista de la enseñanza de la literatura y, por ello, la necesaria revisión y actualización constante del canon lector propiciando lecturas que impliquen a los estudiantes-lectores al mismo tiempo que se fomenta su inmersión en universos literarios complejos y con calidad. Exponen Sánchez García y Suárez Robaina (2019, p. 1593):

Sí al canon, compuesto por libros clásicos y completado por aquellos más actuales del interés del alumnado, con formatos atractivos y que favorezcan la competencia lectora, la literaria, el interés por la lectura. Un canon que incida, pues, en el bagaje personal de cada alumno y alumna, que nutra su “sendero de lectura”.

La implicación emocional del lector con la obra está en la propia esencia de la literatura. ¿Cómo, si no, llenaron los teatros Sófocles, Esquilo, Shakespeare, Lope de Vega o Zorrilla? ¿Cómo, si no, se identificaban los espectadores en las plazas con los versos del *Poema de Mío Cid*? En un momento determinado la hemos despojado de su esencia y la hemos convertido en un recuento de autores y fechas, en un “centón de nombres y en vana erudición” (Núñez, 1996, p. 88). La ruta literaria favorece este proceso de implicación emocional pues caminamos los mismos espacios que nuestros personajes. Pero para incidir en que este vínculo quede fortalecido es necesario empezar a trabajarlo antes del recorrido. El guía o docente debe implicar al discente con la obra que se ha escogido o recomendado en base a la conjugación de calidad e interés del alumnado. Una ruta literaria es un proyecto grupal, que abarca a una o más clases o grupos, un elemento más en el proceso de involucración lectora y no necesariamente el último, pues se podría culminar con un encuentro con el autor o autora. Tampoco el primero. En este sentido el rol del docente, mediador y promotor es fundamental. Debe mantener una actitud asertiva hacia la obra elegida, debe generar propuestas creativas para trabajar el antes, el durante y el después de la lectura que ayuden, involucren emocionalmente e interpielen al lector, que propicie la competencia literaria y fomente en este el gusto por seguir leyendo. Expone Sanjuán Álvarez (2016, p. 164):

Los aspectos emocionales de la lectura se revelan como fundamentales. La implicación emocional del lector debe ser un componente intrínseco del proceso de lectura literaria, no un vehículo para alcanzar finalidades más «serias». El componente emocional resulta decisivo para que la literatura llegue a alcanzar toda su potencialidad formativa en la construcción de la identidad individual y cultural del lector.

No es fácil, máxime cuando hablamos de una propuesta grupal. Lo que nos hace conectar con una determinada obra es, en el fondo, un proceso íntimo y complejo, que se nutre de experiencias personales, anhelos, emociones, complicidades, de querer ser o ponerse en la piel de uno o varios personajes, de identificarse, en definitiva, con ellos, con sus situaciones. Esa es la magia de la literatura. Las propuestas grupales (un mismo libro para todos) pueden alejarse de este vínculo. Por ello es importante que la obra elegida tenga, en lo posible, características que faciliten la empatía, la compenetración entre obra y lectores.

Debería recoger igualmente algunos de los postulados que expone Kumaravadivelu (1994) en relación con los principios que el docente ha de desarrollar en la clase de lengua extranjera, y que son igualmente válidos para el proceso de involucración lectora, quizá más apropiado que el de animación lectora, especialmente los asociados a maximizar las oportunidades del aprendizaje y contextualizar el input. Estas oportunidades, en nuestro caso, no solo serían de aprendizaje, que también por todo lo que la obra muestra, por las posibilidades de indagar en datos ofrecidos (presencia inglesa en Canarias, huella canaria en Inglaterra, emigración árabe...) para obtener una información más completa, sino también de oportunidades para mejorar la competencia literaria. Ello estaría directamente relacionado con el “input”, es decir, la cantidad de información que recibe y que es capaz de retener, de interiorizar a través de las propuestas de aula relacionadas con la obra y lo que la ruta lectora aporta. También podría facilitar las lecturas “estética y eferente” que propone Rosenblatt (2005) al permitir tanto el disfrute lector, la implicación emocional como la obtención de información. Obviamente estamos hablando de una obra creativa que ha de tener el peso suficiente para lograr ese goce estético, el divertimento. Este hecho se vería reforzado igualmente por la ruta literaria asociada a la lectura de la obra.

3. Conclusión

Las rutas lectoras asociadas tanto a esta obra como a otras han dado resultados muy positivos. Fomentan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que exponen Romero Oliva y Trigo Ibáñez (2012) y propician el saber, el saber hacer y el saber ser de la competencia literaria para que esta se vaya fortaleciendo con el tiempo, para que un libro lleve a otro libro en un continuo de intertexto como lector. El alumnado (la experiencia se ha realizado con alumnado de ESO) muestra una gran satisfacción, pues la lectura de la obra se ve reforzada con una experiencia que contextualiza el espacio vital de la obra leída. La ruta literaria refuerza el papel del proceso dinamizador de la lectura, de involucración lectora, pues facilita la identificación con los escenarios propuestos y su implicación afectiva.

Bibliografía

Armas Núñez, J. (2013). Los templos anglicanos como iniciadores de la vidriera artística en Canarias. *Quiroga. Revista de Patrimonio Iberoamericano*, nº 4, pp.

- 10-21. Recuperado de <https://revistaquiroya.andaluciayamerica.com/index.php/quiroya/article/view/52>
- British Club Las Palmas (2020). *Una breve historia del Club Británico de Las Palmas*. Recuperado el 1 de julio de 2020, de <http://britishclublaspalmas.es/es/historia/>
- Colom Cañellas, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 9-22.
- Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2020). *Bienes de Interés Cultural. Cementerio Inglés*. Recuperado el 1 de julio de 2020, de <http://www.gobiernodecanarias.org/cultura/patrimoniocultural/bics/index.html?bic=true&cod=843>
- Fernández García, C. M. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, pp. 45-56. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/26947>
- González Cruz, M^o I. (1995). *La convivencia anglocanaria: Estudio sociocultural y lingüístico (1880-1914)*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.
- Guelmí, M.A. (2018). *La maldición de los Turner*. Las Palmas de Gran Canaria: Editorial Bilenio.
- Kumaravadivelu, B. (1994): La Situación Posmétodo: Estrategias Emergentes y Confluyentes para la Enseñanza de Segundas Lenguas y de Lenguas Extranjeras en *TESOL QUARTERLY*, Vol.28. N.º 1, páginas 27-48. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm
- Latimer, F. (2005). *Los Ingleses en las Islas Canarias* (Alicia Rodríguez Álvarez, trad.). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria. (Obra original publicada en 1888).
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Morales Lezcano, V. (1992). *Los ingleses en Canarias*. Madrid: Gobierno de Canarias.

- Núñez, G. (1996). Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria, en *Lenguaje y Textos*, núm. 9. Universidade da Coruña. 83-105.
- Ramírez Sánchez M. (2016). *Historias en la piedra. La escritura última en los cementerios ingles en Canarias*. Madrid: Editorial Dykinson, S. L.
- Romero Oliva, M.F. y Trigo Ibáñez E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *SEDLL. Lenguaje y Textos*. Núm. 35, pp. 63-71.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Sánchez García, M. (2011). El desarrollo del currículo de Lengua Castellana y Literatura a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. *El Guiniguada. Revista De Investigaciones Y Experiencias En Ciencias De La Educación*, 20, 177-196. Recuperado de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/417>
- Sánchez García, M. y Suárez Robaina, J.R. (2019). El canon literario en el alumnado universitario de los grados de infantil y primaria. Propuesta de reflexión, en *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*, Sola Martínez, T., García Carmona, M., Fuentes Cabrera, A., Rodríguez-García, A. M. y López Belmonte, J. (coords.). Madrid: Dykinson, S.L.
- Sanjuán Álvarez, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, Soler Nages, J. L., Aparicio Moreno, L., Díaz Chica O., Escolano Pérez E. y Rodríguez Martínez, A. (coords.). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

