

Número 21
2021
21. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria
ISSN: 2386-9143 / 2021 / Número 21 Zenbakia

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M^a Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

EDITORIA INVITADA / EDITORE GONBIDATUA / GUEST EDITOR

M. Victoria López Pérez (Universidad Pública de Navarra)

EDITA / ARGITARATZEN DU:

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Sección de Comunicación (Publicaciones)
Komunikazio Atala (Argitalpenak)
Tel. 948 169 658
publicaciones@unavarra.es

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Campus Arrosadia
Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)
<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Introducción / Sarrera	5
Estudios / Ikerketak	
<hr/>	
Anna Devís-Arbona / Josep-Vicent Garcia-Raffi <i>La formación literaria en el máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria: reflexiones y propuestas</i>	11
Carmen Rodríguez-Gonzalo <i>Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües</i>	33
Rocío Domene-Benito <i>Los derechos de la infancia: una aproximación a las ciencias jurídicas a través de la didáctica de la literatura infantil y juvenil</i>	57
Miguel Sánchez García <i>Educación Literaria y Estética en la enseñanza primaria: propuesta didáctica para animar a leer desde la educación física</i>	79
Eneko García Jaurena / Edurne Goñi Alsúa <i>Pedagogical translation: A Didactic Proposal in the EFL Classroom to Teach Grammar by means of Subtitling</i>	97
Martín Aoiz Pinillos <i>Relationship Between L2 Vocabulary Size and Listening Ability</i>	133
Francisco José Francisco Carrera <i>La enseñanza del inglés a través del haiku: una aproximación multicultural y retroprogresiva a la enseñanza de segundas lenguas a través de la poesía mínima</i>	167
María Luisa Aznar Juan / Elena Gamazo Carretero <i>Lectura eficiente de un texto literario narrativo a partir de la metacognición en español como lengua no materna</i>	183

Alla Placinska / Zenta Liepa <i>La presencia del E/LE en el sector de la enseñanza pública y reglada de Letonia</i>	205
Aitor Iglesias Chaves / Aintzane Etxebarria Lejarreta / Naia Eguskiza Sánchez <i>Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa (EAPI)</i>	227

Introducción

Este número recoge aportaciones realizadas al XXI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura (SEDLL) con el tema «Multimodalidad y los nuevos entornos de aprendizaje», organizado por la Universidad Pública de Navarra del 25 al 27 de noviembre de 2020, año que coincidió, además, con el trigésimo aniversario de la SEDLL. El congreso tuvo la singularidad de celebrarse por primera vez en línea debido a la pandemia mundial que se vivía en ese momento. La obligada celebración en un entorno virtual acabó alineándolo convenientemente con el tema elegido.

En los artículos de investigación y de experiencias didácticas aquí reunidos aparecen distintos niveles educativos y componentes del hecho didáctico, tanto desde la perspectiva de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como de segundas lenguas y lenguas extranjeras. La temática abordada también es variada: formación del profesorado, plurilingüismo, tratamiento integrado de lenguas, interdisciplinariedad, nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de las lenguas, tratamientos didácticos de elementos lingüísticos y literarios innovadores, estudios empíricos sobre el desarrollo de habilidades comunicativas, y descripción de contextos desde el punto de vista sociopolítico y educativo en los que se imparte español como lengua extranjera. Todo ello refleja intereses y líneas de investigación actuales de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL), y da idea de la vitalidad y del afianzamiento que esta disciplina muestra hoy en día, casi cuarenta años después de iniciar su recorrido como área científica de conocimiento en España.

El artículo de Anna Devís-Arbona y Josep-Vicent Garcia-Raffi, de la Universidad de Valencia, realiza una reflexión crítica de la trayectoria de un máster universitario para la formación del profesorado en Educación Secundaria a partir de las expectativas con las que el alumnado del máster lo inicia y de la valoración que estos hacen de la formación literaria que reciben durante estos estudios. Carmen Rodríguez-Gonzalo, de la misma universidad, expone los beneficios que aporta una gramática escolar interlingüística de enfoque comunicativo como instrumento de formación docente y de intervención en el aula en contextos plurilingües.

Los trabajos de Rocío Domene, de la Universidad de Valencia, y Miguel Sánchez-García, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, muestran experiencias didácticas interdisciplinares en primaria que aúnan la educación lingüística y literaria con la educación en otras dos áreas: la de las ciencias jurídicas y la de la educación física, respectivamente.

La didáctica de las lenguas extranjeras está representada en cuatro trabajos. Eneko García Jaurena y Edurne Goñi, de la Universidad Pública de Navarra, analizan una intervención didáctica en secundaria para la enseñanza del inglés que utiliza un nuevo entorno de aprendizaje en línea en forma de subtítulos, *The Clip Flair Project*. Martín Aoiz, de la Universidad de Navarra, investiga la relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión oral tomando como muestra aprendices de este mismo idioma. Francisco José Francisco, de la Universidad de Valladolid, argumenta las posibilidades didácticas del género poético japonés *haiku* para trabajar la multimodalidad tomando en cuenta aspectos lingüísticos, culturales y literarios en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. La enseñanza del español como lengua extranjera es objeto de atención en dos trabajos enviados desde universidades extranjeras. María Luisa Aznar y Elena Gamazo, de la Universidad de Coímbra, presentan los resultados de una investigación-acción sobre la comprensión lectora de textos literarios narrativos en estudiantes de ELE universitarios. Alla Placinska y Zenta Liepa, de la Universidad de Letonia, trazan un panorama de la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en centros públicos en Letonia.

Finalmente, Aitor Iglesias, Aintzane Etxebarria y Naia Eguskiza, de la Universidad del País Vasco, presentan un atlas que emplea una base de datos compuesta por los corpus EDAK y EAS creados por el grupo de investigación EUDIA de la UPV/EHU. Entre los méritos de este atlas está el ser la primera herramienta multimedia e interactiva de la prosodia en lengua vasca.

Con la recopilación de artículos presentada en este número se pretende ofrecer una pequeña muestra de la participación en el XXI Congreso de la SEDLL y contribuir a la difusión de innovaciones metodológicas y de investigación en el área de didáctica de la lengua y la literatura.

María Victoria López Pérez
Universidad Pública de Navarra
 Editora invitada

Sarrera

Zenbaki honek Hizkuntzaren Didaktikako eta Literaturako Espainiar Elkar-
tearen Nazioarteko XXI. Biltzarrean egindako ekarpenak jasotzen ditu. Biltzar
horretan «Multimodalitatea eta ikaskuntzako ingurune berriak» gaia jorratu zen
eta Nafarroako Unibertsitate Publikoak antolatu zuen 2020ko azaroaren 25etik
27ra. Urte horretan izan zen Elkar-tearen hogeita hamargarren urteurrena. Biltza-
rra lehenengo aldiz online egin zen une horretan mundu mailan zegoen pandemia
zela eta. Ingurune birtual batean egin beharrak aukeratutako gaiarekin lerrokatu
zuen modu egokian.

Hemen bildutako ikerketei eta esperientzia didaktikoei buruzko artikulue-
tan egitate didaktikoaren hezkuntza maila diferenteak eta osagaiak agertzen dira,
bai ama-hizkuntzaren irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren ikuspuntutik bai biga-
rren hizkuntzen eta atzerriko hizkuntzen ikuspuntutik. Aurkezten diren gaiak
ere askotarikoak dira: irakasleen trebakuntza, hizkuntza aniztasuna, hizkuntzen
tratamendu integratua, diziplinartekotasuna, hizkuntzen irakaskuntzan aplika-
tutako teknologia berriak, hizkuntzako eta literaturako elementuen tratamendu
didaktiko berritzaileak, hizkuntza trebetasunen garapenari buruzko ikerketa
enpirikoak, eta espainiera atzerriko hizkuntza gisa garatzen den testuingurue-
tako deskribapena, bai ikuspuntu soziopolitikotik eta bai hezkuntzaren ikuspun-
tutik ere. Horrek guztiak ideia bat ematen digu Hizkuntzaren eta Literaturaren
Didaktikaren egungo interesen eta ikerketa lerroen nondik norakoaz, eta dizi-
plina horrek egun duen bizitasun eta sendotasunaz, Espainian jakintzako arlo
zientifiko gisa bere ibilbidea hasi zuenetik ia berrogei urte igaro direnean.

Anna Devís-Arbona eta Josep-Vicent Garcia-Raffi Valentziako Unibertsita-
teko kideen artikulua Bigarren Hezkuntzako irakasleen prestakuntzarako uni-
bertsitate master baten ibilbideari buruzko gogoeta kritikoa egiten du masterreko
ikasleek masterra hastean zituzten itxaropenetan eta masterrean jasotzen duten
prestakuntza literarioari buruz egiten duten balorazioan oinarrituta. Carmen
Rodríguez-Gonzalo unibertsitate berekoa da, eta ikuspegi komunikatiboa duen
hizkuntzen arteko eskola gramatika baten onurak azaltzen ditu irakaskuntza
prestakuntzako eta hizkuntza anitzeko testuinguruetan ikasgelan esku hartzeko
tresna gisa.

Rocío Domene Valentziako Unibertsitateko kidearen eta Miguel Sánchez-García Kanaria Handiko Las Palmaseko Unibertsitateko kidearen lanek Lehen Hezkuntzako diziplinarteko esperientzia didaktikoak erakusten dituzte, hezkuntza eta literatura hezkuntza beste bi arlo batzuetako hezkuntzarekin uztartzen dutenak: Zientzia Juridikoetakoa eta Hezkuntza Fisikokoa, hurrenez hurren.

Atzerriko hizkuntzen didaktika lau lanetan dago aurkeztuta. Eneko García Jaurena eta Edurne Goñi Nafarroako Unibertsitate Publikoko kideek Bigarren Hezkuntzako esku-hartze didaktiko bat aztertu dute ingelesaren irakaskuntzarako azpigituluak dituen ikaskuntzako online ingurune berri bat erabiliz: *The Clip Flair Project*. Martín Aoiz Nafarroako Unibertsitateko kideak aztergai du, mostratako hizkuntza honen beraren ikasleak hartuz, hiztegiaren ezaugarriak eta ahozko ulermenak elkarren artean duten harremana. Francisco José Francisco Valladolideko Unibertsitateko kideak Japoniako *haiku* genero poetikoak multimodalitatea lantzeko eskaintzen dituen aukera didaktikoak erakutsi ditu, hizkuntzen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren alderdi linguistiko, kultural eta literarioak. Espainiarren irakaskuntza atzerriko hizkuntza gisa dute aztergai atzerriko unibertsitateetatik bidalitako gai diferenteko bi lanek. Espainiera atzerriko hizkuntza gisa ikasten duten unibertsitateko ikasleen testu literario narratiboen irakurmenari buruzko ikerketa ekintza baten emaitzak aurkeztu dituzte María Luisa Aznar eta Elena Gamazo Coimbrako Unibertsitateko kideek. Espainiera atzerriko hizkuntza gisa Letoniako ikastetxe publikoetan zein egoeratan dagoen erakutsi dute Alla Placinska eta Zenta Liepa Latviako Unibertsitateko kideek.

Azkenik, Aitor Iglesias, Aintzane Etxebarria eta Naia Eguskiza Euskal Herriko Unibertsitateko kideek Atlas bat aurkeztu dute, EHUko EUDIA ikerketa-taldeak sortutako EDAK eta EAS korpusek osatzen duten datu base bat erabiltzen duena. Datu basearen merezimenduen artean dago euskarazko prosodiako lehen tresna multimedia eta interaktiboa izatea.

Aldizkariaren zenbaki honetan aurkeztutako artikuluen bildumarekin Hizkuntzaren Didaktikako eta Literaturako Espainiar Elkartearen Nazioarteko XXI. Bilzarreko parte-hartzearen lagin txiki bat eskaini eta Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikako metodologia eta ikerketa berrikuntzak zabaltzen lagundu nahi da.

María Victoria López Pérez
Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Editore gonbidatua

Estudios

Ikerketak

La formación literaria en el máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria: reflexiones y propuestas

Prestakuntza literarioa Bigarren Hezkuntzako Irakasletzako Unibertsitate Masterrean: gogoetak eta proposamenak

Teaching and learning literature in the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training: reflections and proposals

Anna Devís-Arbona

ELCIS-Universitat de València

anna.devis@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-0942-565X>

Josep-Vicent Garcia-Raffi

ELCIS-Universitat de València

jogaraf@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-5821-5221>

Recibido / Noiz jaso den: 30/06/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 23/10/2021

Resumen

Es necesario reconsiderar el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), destinado a la formación inicial del profesorado en las diversas áreas curriculares; en nuestro caso, la especialidad de lengua catalana en la Universitat de València. A tal efecto, hemos elaborado cuestionarios de respuesta semiaabierta y textos de respuesta abierta producto de la reflexión de la enseñanza de educación literaria recibida y de la realización de las prácticas escolares con el fin de evaluar el grado de cumplimiento de las expectativas de los estudiantes y, como consecuencia, incorporar medidas de mejora que propicien una formación más adecuada de los futuros profesores de secundaria. Estudiamos la composición del alumnado y su concepción de la educación literaria y la literatura infantil y juvenil, los contenidos explicados, cómo se puede generar la reflexión necesaria sobre la educación literaria y cómo puede aplicar el futuro profesor las herramientas para aumentar la competencia literaria de los alumnos de secundaria y bachillerato. Un análisis de los resultados muestra que, pese a los esfuerzos realizados, todavía quedan aspectos susceptibles de mejora, por lo que se impone un proceso de reflexión sobre ellos, no solo en el seno de cada especialidad, sino en el conjunto de las relaciones que dichas especialidades establecen con las demás secciones del máster (materias genéricas, prácticas, etc.).

Palabras clave

Programa de formación de docentes de secundaria; educación lectora y literaria; autobiografía lectora; LIJ y formación literaria.

Sumario

1. CONTEXTUALIZACIÓN. 2. OBJETIVOS. 3. MARCO TEÓRICO. 4. METODOLOGÍA. PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN. 5.1. La trayectoria formativa, profesional y los intereses previos en la formación literaria. 5.2 Los conocimientos de LIJ y la formación literaria. 5.3 Autobiografía lectora y formación literaria. 5.4 Resultados después de la finalización de educación literaria. 5.5 Una reflexión posprácticum 6. A MODO DE CONCLUSIONES. REFERENCIAS.

Laburpena. Beharrezkoa da Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako, Batxilergoko, Lanbide Heziketa eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakaslezako Unibertsitate Mastera (BHIUM) berraztertzea, irakasleei curriculumekeo zenbait arlotan hasierako prestakuntza ematera bideratua dagoen mastera; gure kasuan, katalan hizkuntzaren espezialitatean, Valentziako Unibertsitatean. Horretarako, erantzun erdiirekiko galdetegiak eta erantzun irekiko testuak prestatu ditugu, jasotako hezkuntza literarioaren irakaskuntzari buruz hausnartu eta eskola-praktikak egin ondoren erantzutekoak, ikasleen itxaropenen betetzemaila ebaluatzeko eta, ondorioz, hobekuntzaneurriak txertatzeko Bigarren Hezkuntzako etorkizuneko irakasleei prestakuntza egokiagoa ematearren. Aztertu dugu ikasleen osaera eta hezkuntza literarioari eta haur eta gazte literaturari buruz duten ikuskera, azaldutako edukiak, nola sortzen ahal den hezkuntza literarioari buruz beharrezkoa den hausnarketa eta nola aplikatzen ahal dituen etorkizuneko irakasleak Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko ikasleen gaitasun literarioa handitzeko tresnak. Emaitzak aztertu ondoren, ikusi da ezen, ahaleginak egin diren arren, oraindik hobetzen ahal diren alderdiak badaudela, eta, beraz, horiei buruzko hausnarketa-prozesu bat ezarri beharra dagoela, ez bakarrik espezialitate bakoitzaren barnean, baita espezialitate horiek masterreko gainerako atalekin ezartzen dituzten erlazioetan ere (ikasgai generikoak, praktikak, etab.).

Gako hitzak. Bigarren Hezkuntzako irakasleak prestatzeko programa; Irakurketa eta Literatur Hezkuntza; Irakurketa autobiografia; HGL eta literatur prestakuntza.

Abstract. It is necessary to reconsider the Master's Degree in Teacher Training in Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Professional Education and Language Teaching (MAES), aimed at initial teacher training in the several curricular areas, in our case, the specialty of Catalan language, at the University of Valencia. To this end, we have developed semi-open-ended response questionnaires and open-ended response texts to evaluate the fulfilment of students' expectations after their classes on literary education and their school practices, and hence, incorporate measures to promote and improve a more adequate training of future secondary school teachers. We study the diversity among students and their conception of literary education, children's and young people's literature and their contents, as well as how the necessary reflection on literary education can be generated and how the future teacher can apply different tools to increase the literary competence of secondary and baccalaureate students. An analysis of the results shows that, despite the efforts made, there are still aspects that can be improved, so more reflection on them is required, not only within each specialty but also on the relationships that these specialties establish with other sections of the master's degree (generic subjects, internships, etc.).

Keywords. Secondary Teacher Training Program; Reading and Literary Education; Reading Autobiography; LIJ and Literary Training.

1. Contextualización

Durante el curso 2009-2010, en las universidades españolas se desarrolló por primera vez el MAES que, tal como hoy lo entendemos, se deriva de la Orden ECI/3858/2007, de 17 de diciembre (BOE n.º 305, 21 de diciembre de 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habilitan para el ejercicio de Profesor/-a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Todo ello coincidía con la idea, cada vez más presente en las políticas educativas del entorno internacional, de que los docentes constituyen el eje de la calidad educativa y que, por lo tanto, es preciso repensar su formación inicial (Furlong, Cochran y Brennan, 2009; Ball y Forzani, 2009; Barber y Mourshed, 2007); y con el debate generado entonces por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (González, 2010).

En España, hacía tiempo que era imprescindible atender a una nueva enseñanza secundaria diferente a cómo se había entendido: diferente porque es una «educación general básica» y porque comporta un bachillerato «concebido no tanto como un proceso selectivo, sino como ‘puente general’ para una enseñanza universitaria que se ha generalizado también» (González, 2010, p. 21). En su momento inicial, el nuevo escenario se consideró en ocasiones como «una oportunidad histórica» (Manso y Martín, 2014, p. 147) de abandonar el modelo representado por el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), denostado hacía tiempo.

El nuevo máster pasaba de ocupar unos pocos meses a estar compuesto por 60 créditos a lo largo de todo un curso (ANECA 2012); las prácticas cobraban un mayor protagonismo y obligaba a la elaboración de un TFM que suponía para el alumno el inicio de la vinculación de la docencia y la investigación. No obstante, también han sido diversas las críticas recibidas por el MAES desde su nacimiento, y que lo presentaban como una (otra) oportunidad perdida desde el origen; en especial, se lamentaba el no haber apostado por un grado específico de formación de profesorado y haber mantenido con el máster el carácter de formación.

En el caso de la Universitat de València, a raíz de la citada orden ECI, se inició el proceso de elaboración del plan de estudios que conformaría finalmente el máster. La historia de este proceso se ha revelado compleja en todo momento; las condiciones iniciales de implantación no eran halagüeñas, y muchos de los problemas detectados en esos momentos iniciales no han sido solucionados todavía (instalaciones deficitarias, problemas de coordinación, falta de personal, etc.). En este sentido, es destacable la complejidad inherente a este máster en cuanto a su organización, relaciones entre profesorado de muy diverso origen, implicación de tiempos y espacios muy diferenciados, etc.

Es preciso tener en cuenta, en este sentido, que los alumnos del MAES suponen alrededor de un 15% del alumnado total de máster de la UV, un número proporcionalmente igual o mayor al de alumnos matriculados en algunas facultades: por ejemplo, según el *Anuari de dades estadístiques* del curso 2019-2020 publicado por la UV, los alumnos matriculados en el máster eran 800, máximo de alumnos permitidos, quedando muchos de ellos sin posibilidad de acceso, frente a los 413 de la Facultad de Matemáticas o los 168 de la Facultad de Física. Tal volumen de estudiantes implica la participación de casi 1000 profesores, entre docentes universitarios y tutores de prácticas, provenientes de muy diversas situaciones laborales y tradiciones académicas, y repartidos en 24 especialidades. No obstante, el compromiso y la implicación de la mayoría del personal que trabaja en el máster desde sus distintas instancias (CCA, PAS, coordinación de especialidades, coordinación de materias, docentes...) está detrás de su acreditación positiva por parte de la ANECA en el año 2015.

En este contexto, y con el propósito de contribuir al proceso de análisis y mejora de nuestro máster, nos preguntábamos con qué expectativas llegan los

alumnos, qué aspectos valoran positivamente en la formación literaria y qué consideran que no se ajusta a la labor que van a tener que desempeñar. A veces, el alumno del máster confía ingenuamente en que no necesitará de mucho más que de sus conocimientos para poder defenderse como profesionales de la docencia. Es esta falta de contacto con la realidad del aula, que priva al alumno de una visión correcta de los problemas con los que deberá enfrentarse en su práctica docente, la que provoca, paradójicamente, la minusvaloración de las estrategias que el máster le ofrece. Los profesores del máster presentan al alumno como realidades situaciones en el aula que no ve sino como hipotéticas.

La preparación recibida por el futuro profesor novel ha estado esencialmente académica. Ha sido explicado *ad nauseam* la separación existente entre el mundo académico y el de las aulas, las ausencias dentro de la preparación académica de las técnicas y actitudes necesarias para actuar eficazmente con el alumnado, la separación existente entre los conocimientos aprendidos en la carrera y la aplicación de estos conocimientos en la realidad del aula dentro del nuevo rol de profesor. En nuestro caso, el análisis se ciñe a los alumnos de la especialidad de Lengua y Literatura Catalanas y, en concreto, en la materia de formación literaria de la asignatura de Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua y la Literatura Catalanas (valencianas) que tiene 16 créditos.

2. Objetivos

Como profesores de la especialidad de Lengua Catalana, y con el objetivo último de mejorar nuestras prácticas en distintos niveles, en el presente trabajo nos planteamos indagar cuáles eran las creencias y las expectativas de los estudiantes de la Universitat de València que cursan el máster en esta especialidad y en la materia de Educación Literaria. A tal efecto, hemos elaborado dos encuestas semiestructuradas al inicio de la asignatura del curso 2019-2020 y tres textos de redacción semiguada a lo largo del periodo de clases y al final con el fin de evaluar el grado de cumplimiento de las expectativas de los estudiantes y, como consecuencia, incorporar medidas de mejora que favorezcan una formación más adecuada de los estudiantes, futuros profesores de secundaria. Por consiguiente, los objetivos de nuestro estudio son los siguientes:

- Valorar las creencias y expectativas de los estudiantes del máster de la UV en la especialidad referida a la L1.
- Reflexionar sobre los aspectos que convendría mejorar de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, y proponer las medidas que se deriven de ello.
- Comparar el grado de satisfacción de los estudiantes, valorando las expectativas iniciales y los resultados finales.

Como ya hemos referido, el objetivo de este estudio es analizar las creencias y expectativas en la formación literaria de una muestra de alumnos del MAES de la UV, así como el grado de satisfacción alcanzado tras su realización durante el curso 2019-20, con el fin de detectar las fortalezas y consolidarlas, pero, sobre todo, con la intención de mejorar aquellos aspectos menos satisfactorios en un máster tan complejo como el que nos ocupa.

Las conclusiones nos permitirán incorporar medidas de mejora que propicien una formación más adecuada de los futuros profesores de secundaria, una profesión que, a pesar de los obstáculos, sigue suscitando interés y debate entre la comunidad educativa, en particular, y entre la sociedad, en general. Una educación verdaderamente democrática debe asumir el reto de abordar una serie de decisiones desde una perspectiva respetuosa, inclusiva y transformadora. La educación ha de entenderse como el instrumento que vela por el efectivo desarrollo competencial personal del alumno para que pueda desenvolverse de manera óptima en un mundo diverso y cambiante.

3. Marco teórico

Este máster de la Universitat de València (2014) tiene 60 créditos que se reparten de la siguiente manera: 16 obligatorios, 28 optativos de la materia profesional, seis del Trabajo Fin de Máster y diez de las Prácticas externas. Los tres módulos genéricos y obligatorios son: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Procesos y Contextos Educativos y Sociedad, Familia y Educación, además de las tres asignaturas específicas de la materia profesional. Desde la didáctica de la lengua y la literatura y la educación lingüística y literaria se repasan los principales recursos para la investigación, la bibliografía especializada más útil y el análisis y la producción de diferentes diseños de investigación.

El alumno debe ser considerado como investigador docente, y ello supone suministrarle el caudal bibliográfico sobre la didáctica específica que su materia está produciendo. Una información contrastada sobre las tendencias y principales orientaciones en la investigación didáctica de las materias que deberá impartir, de los libros fundamentales que se hayan ido generando en su disciplina, de las revistas que existen en ella y de los congresos y foros de discusión fundamentales.

El Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura se divide en tres grandes bloques: 1. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la didáctica de la lengua y la literatura y su aplicación al currículum de secundaria. Se explican además los aspectos referidos a la planificación de los contenidos lingüísticos y literarios; desde los programas específicos, la atención a la diversidad

o la evaluación de los contenidos programados. 2. Los conceptos básicos de la educación lingüística como, por ejemplo, la competencia lingüística y comunicativa o los enfoques metodológicos de la enseñanza de la lengua. Por otro lado, se realizará un recorrido por los recursos y estrategias propias de la enseñanza de las habilidades lingüísticas en Educación Secundaria. 3. Los conceptos básicos de la educación literaria como, por ejemplo, la competencia lecto-literaria y los enfoques metodológicos de la enseñanza de la literatura y un recorrido por los recursos y estrategias propias de la educación literaria en la enseñanza secundaria.

Se plantea aquí, en este tercer bloque de la asignatura, la educación literaria como una alternativa a la enseñanza de la literatura establecida tradicionalmente en los planes de estudio. El peso de la tradición mantiene todavía en muchas aulas una inercia que tiende a orientar las prácticas de enseñanza/aprendizaje hacia la adquisición de conocimientos centrados en las obras y los autores. Este enfoque tradicional se aleja mucho de los nuevos, que sitúan el objetivo fundamental en el hecho de que el alumno se convierta en un lector competente. Desde esta nueva perspectiva, centrada en el receptor, la educación literaria quedará definida como la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario. Una educación literaria que suponga también reforzar la idea de la lectura como actividad placentera, el aprendizaje de la construcción del sentido del texto (elaborado por el lector y el contexto histórico, cultural y literario enmarcados) y el estudio de la obra desde el punto de vista formal, genérico, retórico. En este contexto educativo la enseñanza-aprendizaje de la literatura (Ballester e Ibarra, 2009, p. 34):

debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique, en modo alguno, el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales. La educación literaria en el siglo XXI representa una respuesta comprometida con las transformaciones socio-históricas contemporáneas y, sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante.

Los modelos didácticos actuales, incluso con la aportación de los nuevos enfoques de los últimos años, no resultan todavía eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal. La renovación didáctica para la formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, fundamentalmente de tipo historicista, alrededor de los cuales se han vehiculado algunas aportaciones. El eje formado por el autor, la obra y el lector es la base sobre la que la didáctica de la literatura ha apoyado todo su edificio teórico y metodológico. Como hemos comentado anteriormente, en el máster estudiamos las bases

de la educación literaria, desde la competencia lecto-literaria a la educación literaria sin descuidar los enfoques metodológicos de la enseñanza de la literatura. Pero el contenido literario principal en esta asignatura es la educación literaria en la enseñanza secundaria. Es a partir de las prácticas cuando el alumno ve que los contenidos teóricos de las asignaturas del máster han dado resultado y están en continua contrastación con la actividad en el aula. El choque que produce el contacto con ella, en definitiva, con la realidad humana del alumnado, es tal que produce un cambio sustantivo en la mayoría de los alumnos, al descubrir de súbito la ausencia de recursos que les hagan capaces de explicar y hacer en clase todo lo que ellos desearían hacer.

4. Metodología: participantes e instrumentos

Hemos realizado unos cuestionarios de respuesta semiabierta –como ya realizamos en una anterior investigación (Devís y Morón, 2020)– y textos de respuesta abierta producto de la reflexión de la enseñanza de educación literaria recibida y de la realización de las prácticas escolares. El primer cuestionario era una ficha personal con la titulación de la que provenían, la relación entre su actividad laboral, cuando existía, y la profesión docente y las razones que les habían impulsado a realizarlo. Además, el cuestionario planteaba aspectos relativos a las creencias y expectativas que los estudiantes tenían sobre las materias de la formación literaria en nuestra especialidad, incluido el TFM. El segundo cuestionario recoge los conocimientos previos sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ) que tiene nuestro alumnado. Los otros tres documentos que servirán para nuestro trabajo son:

1. Una autobiografía lectora breve y un repaso sobre cómo han recibido la formación literaria durante las diferentes etapas educativas.
2. Una vez finalizadas las clases presenciales, escribieron una reflexión en clase sobre el nivel de satisfacción de la docencia del bloque de formación literaria y la selección de los contenidos metodológicos o estrategias que les habían aparecido más valiosas.
3. Una vez finalizado el periodo de prácticas, nos enviaron un texto de opinión sobre el resultado de esta experiencia.

Los cuestionarios y los textos reflexivos escritos se han aplicado a la totalidad del alumnado matriculado en el máster. Sin embargo, de los 34 alumnos matriculados a principio de curso, cinco de ellos abandonaron la asignatura o no realizaron las prácticas correspondientes por motivos personales o laborales. Y, para ofrecer unos datos más completos, de facto tenemos 29 alumnos con todos los materiales completos.

Tabla 1. Alumnado

Sexo	Registros	Porcentaje
Mujer	20	70,59%
Hombre	9	29,41%

Tabla 2. Edad del alumnado

Edad	Registros	Porcentaje
23-25	14	50,02%
26-30	10	35,28%
31-40	4	11,76%
+ 40	1	02,94%

5. Resultados y discusión

5.1. La trayectoria formativa, profesional y los intereses previos en la formación literaria

Por lo que respecta a la formación previa al máster, diez alumnos eran de Filología Catalana; ocho, de Comunicación Audiovisual-Periodismo; cinco, provenían del Grado de Educación Primaria (Magisterio); tres, de Filología Hispánica; y tres, de grados de Traducción o Mediación y Lenguas Aplicadas. Es bastante habitual que nuestro alumnado compagine el máster presencial con algún tipo de trabajo. Aunque diez manifiestan que son estudiantes, el resto –19–, anotan algún trabajo a tiempo completo o parcial. De estos, más de una tercera parte –diez– trabaja de profesor de valenciano para adultos en academias que preparan los exámenes para obtener las certificaciones oficiales en lengua catalana. El resto –nueve– tiene ocupaciones muy diversas: desde comercial a administrativo pasando por monitor de tenis o camarero, entre otros. Entre los motivos por los que se han inscrito, prácticamente la totalidad lo ve como una opción de trabajo para después del grado y que cursar el máster es obligatorio para dar clase y opositar.

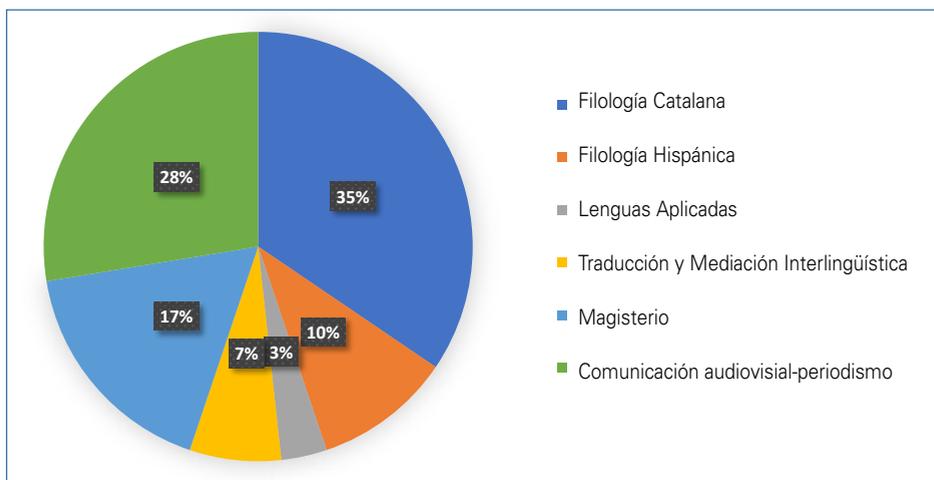


Figura 1. Titulación del alumnado del máster.

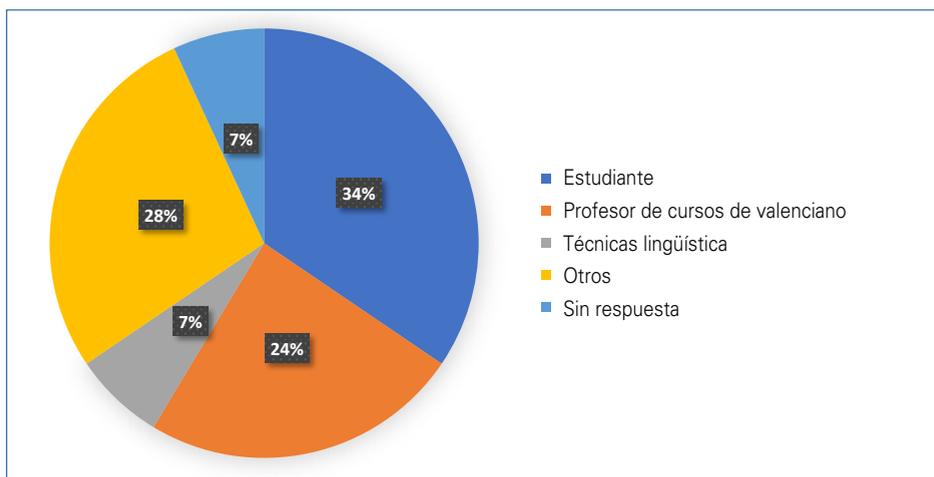


Figura 2. Actividad laboral del alumnado del máster.

El alumnado del máster tiene unos intereses previos antes de recibir las clases de formación literaria. La mitad quiere conocer técnicas de animación lectora, escritura creativa y recursos que promuevan el fomento lector. El resto, a parte de cuatro estudiantes interesados por la LIJ, dudan en responder concretamente. Por lo que respecta al Trabajo Fin de Máster, como el cuestionario se realizó en las primeras clases del curso, cuando solo ha sido explicado muy sucintamente, es más un futuro proyecto lleno de dudas y miedos.

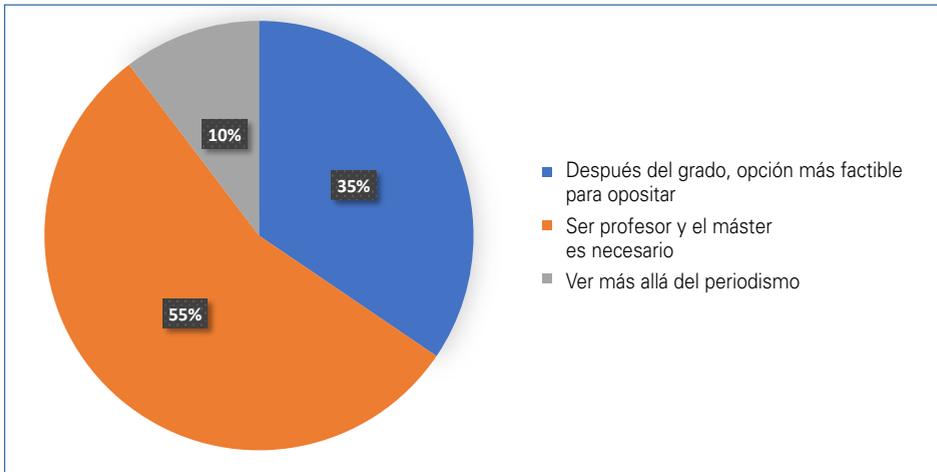


Figura 3. Motivación del alumnado para inscribirse al máster.

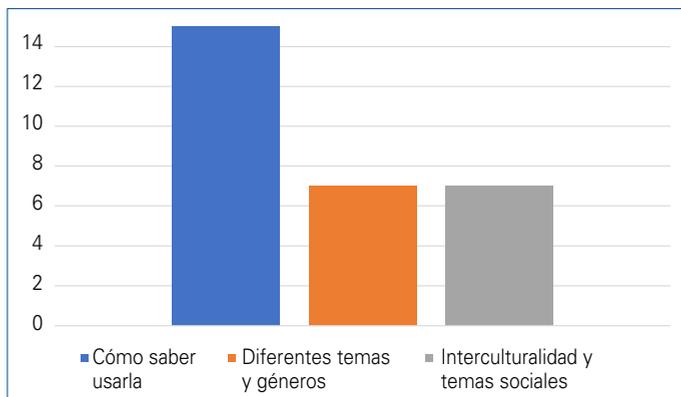


Figura 4. Aspectos de la LIJ que interesan más al alumnado.

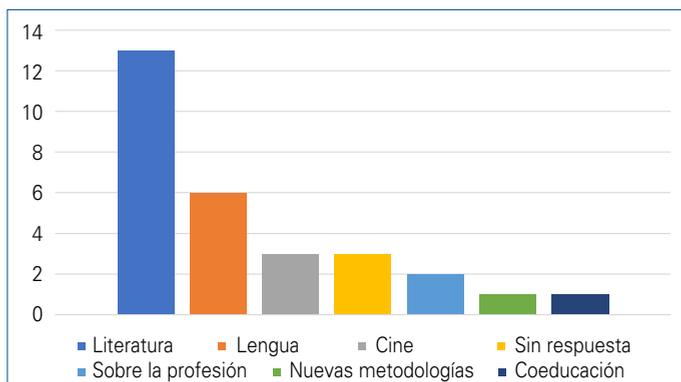


Figura 5. Intereses sobre el TFM.

5.2. Los conocimientos de LIJ y la formación literaria

Hace unos años (García-Raffi, 2014) estudiamos ya el conocimiento y el papel de la LIJ entre los alumnos del Máster de Profesorado de Secundaria. Los alumnos graduados o licenciados que lo cursan tenían, y tienen, una diferente formación literaria y un desigual conocimiento de LIJ. Si el alumno ha tenido una formación filológica o propia del Grado de Magisterio, mayoritariamente, aunque no siempre, tiene adquiridos contenidos de LIJ o, incluso, ha cursado una asignatura optativa. Pero actualmente los másteres ligados al mundo laboral, entre los que se encuentra este, reciben alumnos de diferente formación: Traducción, Periodismo y Comunicación Audiovisual... En este caso, la formación sobre LIJ es mínima y ligada a su recuerdo personal como lector en el instituto. Es evidente que será tarea del máster aumentarla. Un cuestionario es un buen método para valorar aproximativamente su conocimiento y valoración. Tratamos que se realice de manera totalmente individualizada, pero, por la disposición del mobiliario, existe la posibilidad de que algunos títulos se repitan por influencia de los compañeros.

Es lógico, que como formadores de futuros profesores, conozcamos las experiencias literarias con la LIJ, los «recuerdos y vivencias, vinculados a relaciones afectivas con personas, a una o varias lenguas o culturas, a las experiencias como lectores y espectadores como referentes intertextuales que aportan los estudiantes» (Díaz y Prats, 2013). Para recuperar esas lecturas, su evolución y el valor de los clásicos en las literaturas que conocen, proponemos habitualmente el siguiente cuestionario del que se hace alguna variación que incluye los *mass media*:

Tabla 3. Un cuestionario sobre la LIJ

-
1. ¿Recuerdas alguna lectura de LIJ? ¿Te la recomendó alguien? ¿Por qué te gustó o disgustó? ¿Todavía la recomendarías?
 2. Los clásicos de la literatura. Cita un título que consideres clásico de la literatura catalana, española y universal.
 3. Los clásicos de la literatura infantil y juvenil. Cita un título que consideres clásico de la literatura LIJ catalana, española y universal.
 4. ¿Qué género o subgénero literario de la LIJ te parece más atractivo? ¿Y el tema? ¿Conoces algún título concreto? ¿Y el cómic? ¿Qué títulos recuerdas de los que leías tú y ahora sabes que cómics leen los jóvenes? ¿Y el libro marca? ¿Recuerdas uno de tu época de lector juvenil? ¿Y de ahora?
-

Las respuestas analizadas nos dan noticia sobre su formación en LIJ, sus gustos literarios y algunas veces sus referentes audiovisuales en la etapa adolescente, etc. Hemos comparado los resultados del curso 2019-2020 con los recogidos hace cinco años y son semejantes.

El recuerdo de una obra de la LIJ muestra una total diversificación de títulos y autores, más de veinte diferentes. Se reparten de igual manera entre títulos de autores valencianos o catalanes (Joan Pla, que con su novela *Mor una vida es trenca un amor*, continúa siendo citado más de una vez; Jordi Sierra i Fabra o el reciente Xavi Sarrià) a obras de la LIJ contemporánea traducidas como *Diari d'un jove maniàtic* de A. Macfarlane y A. McPherson o de la literatura universal como *Romeo y Julieta*. En nuestro trabajo anterior, teníamos unas respuestas muy semejantes, pero había literatura ganada (*Momo*, *La isla del tesoro*...). El desconocimiento de la LIJ por parte de algún alumnado origina en el cuestionario actual la cita sorprendente de *Ensayo sobre la ceguera* de Saramago o *Muerte en el Nilo* de Agatha Christie como literatura juvenil.

Por lo que respecta al mediador que se la ha ofrecido, comentado o animado a leerla, mayoritariamente es adulto y relacionado con el mundo escolar. En un porcentaje bajo, aparece un amigo, un compañero de clase, un familiar o un bibliotecario. También recuerdan esta lectura como atractiva por la facilidad que tenían para identificarse con su protagonista por su edad o los temas (amor, aventura, intriga...). Después de cinco años, los resultados son iguales.

En este repaso de lecturas, el alumnado del máster coincide en señalar dos títulos como clásicos: *Tirant lo Blanc* para la literatura catalana y el Quijote para la española. Los dos son citados por más de un 60% en los dos cuestionarios. Por lo que respecta a la literatura universal, la diversidad de títulos es amplia: desde *La Eneida* a *Cien años de soledad*, sin olvidar *La metamorfosis*, *Drácula*, *Robinson Crusoe* o *Edipo Rey*, entre otros. En el cuestionario actual, aparece *Guerra y Paz* de Tolstoi y más veces citados títulos de William Shakespeare. Debemos recordar ahora, y para todo nuestro comentario, que una de las asignaturas optativas del bachillerato valenciano –primero fue en segundo; después, en primero– es Literatura Universal que se imparte tanto por los departamentos de castellano como de valenciano. La lista de libros de lectura obligatoria está presente en las respuestas de estos cuestionarios.

Los títulos que recuerda un estudiante de máster, con una edad que oscila mayoritariamente entre los 23 y 30 años –aunque este curso hay cinco estudiantes más mayores–, como un clásico de la LIJ, son una vez más muy diversos. Es evidente que la literatura ganada, las adaptaciones de clásicos, muy frecuentes en el ámbito educativo, y los libros de lectura –LIJ o no– obligatoria en los últimos cursos del instituto, por ejemplo, los relacionados con la selectividad –PAU o EBAU–, son los referentes mayoritarios. Esto significa que en la literatura catalana hay títulos como *Tirant lo Blanc*, *La plaça del diamant* de M. Rodoreda o *El perquè de tot plegat* de Quim Monzó, obras que no son evidentemente LIJ. Lo mismo sucede con la literatura española con títulos como *El Lazarillo*, *Luces de Bohemia* de Valle-Inclán o *La casa de los espíritus* de I. Allende. Por lo que respecta a lo que consideran clásicos LIJ de la literatura

universal, vuelve a suceder: *Edipo Rey*, obras de Shakespeare o *Oliver Twist* de Ch. Dickens.

En la literatura catalana, hace cinco años –y ahora– sobresalía *Mecanoscrit de segon origen* de Manuel de Pedrolo o *Mor una vida es trenca un amor* de Joan Pla, títulos que marcaron el principio del circuito de la literatura recomendada y que sí podemos considerar LIJ. La presencia infantil de los libros de *Teo* y de *Les tres bessones*, que eran presentes hace cinco años, prácticamente ha desaparecido. El poco alumnado que cita obras que considera clásicas de LIJ española nombra a *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo, que también aparecía hace cinco años, y ahora títulos de Laura Gallego como *Memorias de Idhun* y *El Valle de los lobos* (obras que tienen traducción catalana y son citados también como LIJ catalana).

Por último, la literatura universal, por lo que refiere a la LIJ, da un panorama también plural y ligada a la literatura ganada: desde *El principito* (citado por el 20% del alumnado en los dos cuestionarios) –ahora también *Las crónicas de Narnia* de C.S. Lewis–, *Robinson Crusoe*, *Drácula*, *La isla del tesoro*, *La vuelta al mundo en ochenta días* o la serie de Harry Potter..

Es mayoritaria la coincidencia de recomendar la narrativa como el género adecuado para el lector de LIJ y los subgéneros de aventuras, intriga o realista ligada al amor adolescente. Y de narrativa son siempre los títulos que proponen, cosa que coincide con un criterio general (Pagès, 2006, p. 29). Es de destacar, según aparece en los cuestionarios, la novela histórica como un subgénero bien valorado para la LIJ hace cinco años; actualmente, la intriga y el misterio. Cuando piensan en la literatura ligada a una serie, a una marca incluso, anotan mayoritariamente Harry Potter como hace cinco años, pero no saben títulos actuales. Los cómics de Astérix y Obélix y Mortadelo y Filemón –serie más citada hace cinco años– aparecen como más leídos por igual en la literatura dibujada, junto a nombres como Zipi-zape, Mafalda o Dragón Ball.

Esta información del alumnado de máster muestra la confusión que se posee respecto a qué es LIJ, o no, o la pertinencia a determinada literatura nacional de un texto concreto ajeno como la serie de *Los cinco secretos* de Enid Blyton. En la actualidad, han desaparecido la referencia a los cuentos de la tradición popular que reescribió Perrault o los hermanos Grimm. Hay muy poco alumnado –en el cuestionario actual casi nadie– que recuerde las primeras lecturas, las más infantiles, y se centran en las más juveniles, los clásicos adaptados o la literatura ganada. La falta de conocimiento sobre la LIJ es todavía más clara cuando preguntamos que recomienden un título concreto: más del 25% no sabe citar ninguno. Los que lo hacen anotan, junto a la serie de Harry Potter o obras de Laura Gallego, títulos que, a priori, son alejados de una recomendación LIJ como, por ejemplo, *El verí del teatre* de R. Sirera, *Te deix amor la mar com a penyora* de C. Riera o *1984* de G. Orwell. Tienen claro, eso sí, que hay que recomendar los títulos de aventuras, de misterio o narraciones con un grupo juvenil como prota-

gonista. Desde nuestra posición de profesores de formación literaria en un máster profesionalizador, no podemos dejar de coincidir plenamente con las palabras de C. Aguilar (2020, p. 39) cuando concluye desde la perspectiva de la formación inicial de maestros y maestras afirma que hay dos cuestiones urgentes: a) La educación literaria del estudiantado es imprescindible y, b) para ello, también necesita la adecuada formación teórica y práctica del profesorado de DLL y DLJ.

5.3. Autobiografía lectora y formación literaria

Es un estudio exploratorio y diacrónico que empleó la técnica *historias de vida* para recolectar información acerca de las trayectorias personales y formas de apropiación de la lectura. Según anotan Merino, Barrera y Andrea (2020, p. 3), «desde fines de los años 90, se observa una motivación creciente por estudiar las biografías lectoras de los futuros docentes, a partir de interrogantes que los conectan con su trayectoria pasada y presente, y con su autopercepción como lectores y próximamente profesores». La autobiografía lectora se sitúa dentro del ámbito de la investigación etnográfica dentro de los contextos educativos, «aquella que utiliza el discurso en primera persona, en concreto, relatos de vida o autobiografías lectoras. Se trata de una manera de indagar en la memoria, en la experiencia vivida, en las circunstancias y en el contexto en el que se produjo tanto el proceso lector como su motivación» (Ballester e Ibarra, 2019, p. 12).

Los datos se abordaron a través de un análisis de contenido que estableció categorías estructurales y subcategorías relacionadas con las experiencias lectoras en Educación Primaria, Secundaria y universitaria; los momentos y lugares donde se realiza esa lectura; el rol de los mediadores y el valor atribuido a la literatura. Los principales resultados apuntan a destacar la centralidad de la lectura compartida, el rol mediador de las figuras familiares y la escasa participación de la escuela y la biblioteca en esta tarea. La razón radicaría en la obligatoriedad con que se aborda la lectura en el espacio escolar, alejándola del placer y del goce estético.

1. El inicio de la lectura va ligado mayoritariamente a los padres o algún otro familiar, con un papel especial de la madre. De manera minoritaria, ligado a la biblioteca y a la escuela.
2. Son también frecuentemente los padres –en especial, la madre– los que recomiendan lecturas, autores y visitan las bibliotecas acompañándolos.
3. Los títulos que se citan como primaras obras de lectura son *Los tres cerditos*, *La cenicienta* y *La caperucita roja*.
4. En la escuela primaria se producen las primeras actividades de animación lectora y también aparecen los nuevos títulos como, por ejemplo, *Las tres mellizas*.

5. La llegada al instituto supone la aparición generalizada de las lecturas obligatorias y las pruebas evaluadoras posteriores.
6. La ESO, y sobre todo el Bachiller, significa una pérdida del hábito lector personal en beneficio de las lecturas escolares, y más claramente en 2.º de bachiller.
7. La universidad (en grados de Filología, Comunicación Audiovisual o Magisterio) suponen la apertura a una lectura muy diversa, pero, sobre todo, obligatoria, ligada a las asignaturas y especialidades. En este nivel educativo hay una entrada masiva del dispositivo de lectura *e-book* y una diversidad lingüística de las lecturas.
8. Aunque la mayoría del alumnado (más del 70%) es menor de 30 años y, por tanto, su formación literaria es más reciente, muestra una insatisfacción respecto a la formación literaria que han recibido que relacionan con un modelo historicista y una falta mayoritaria de animación lectora en el aula.



Figura 6. Metodologías de aprendizaje en educación literaria.

5.4. Resultados después de la finalización de educación literaria

Una vez finalizadas las clases presenciales, escribieron una reflexión en clase sobre el nivel de satisfacción de la docencia del bloque de formación literaria y la selección de los contenidos metodológicos o estrategias que les habían parecido más valiosas.

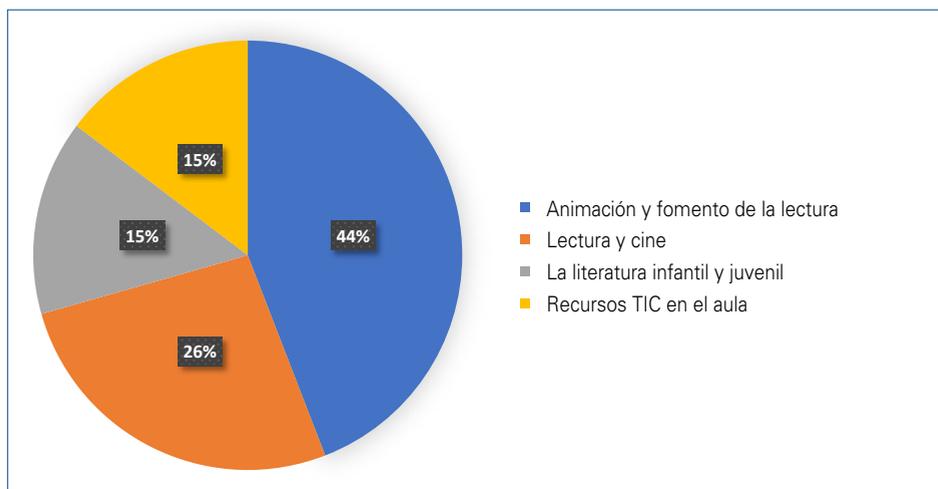


Figura 7. Ítems más valorados de la guía docente.

Son muy críticos con una formación literaria tradicional que liga a los currículos oficiales: la explicación teórica con la realización posterior de ejercicios; los comentarios de texto, la lectura obligatoria con un control de lectura posterior y el examen después de un aprendizaje memorístico. Consideran que la formación literaria en secundaria debería suponer un incremento de la animación lectora y de actividades de fomento de la lectura, el trabajo por proyectos desde la transversalidad y la creatividad y un mayor acercamiento a los clásicos, al cine y al cómic. Además, deberían sugerirse nuevas propuestas de actuación ancladas en la multimodalidad y la conectividad como elementos centrales: herramientas digitales para fomentar la lectura en el aula basadas en la valoración y recomendación de lecturas, plataformas para desarrollar la creatividad literaria y recursos como el *booktrailer* para presentar los libros... Consideran, finalmente, que hay una escasa presencia de metodologías de aprendizaje en educación literaria en las que se desarrollan las cuatro competencias que le son propias: ética, estética, cultural y lingüística. Y, por tanto, nuestro alumnado valora positivamente la herramienta metodológica de la secuencia didáctica (Devís, 2009, pp. 35-54) que les ha abierto una nueva perspectiva.

La educación intercultural y plurilingüe constituye un elemento básico que favorece la convivencia cultural y la tolerancia, tan necesarias en nuestra sociedad. Por esta razón, urge abordar en las aulas los contenidos relacionados con la adquisición y el desarrollo de la competencia intercultural; y, en este sentido, la educación literaria se erige como instrumento de gran valor. El peso de la tradición mantiene todavía en muchas aulas una inercia que tiende a orientar las prácticas de enseñanza/aprendizaje hacia la adquisición de conocimientos centrados en las obras y los autores.



Figura 8. Valoración del alumnado sobre la secuencia didáctica.

5.5. Una reflexión posprácticum

Una vez finalizado el periodo de prácticas, nos enviaron a través del aula virtual un texto de opinión sobre el resultado de esta experiencia¹. La valoración sistemáticamente positiva con que el alumno juzga su contacto con el aula, el cambio de mentalidad que contribuye a formar en él y la posibilidad de acceder a las situaciones reales que les esperan son sus elementos más significativos. Las prácticas son, en definitiva, imprescindibles para provocarle la iniciativa docente: esa adecuada combinación de experimentación y control que hace al profesor suficientemente flexible para variar el rumbo y la orientación de sus clases en busca de la eficacia deseada, entre la motivación de sus alumnos y los contenidos. Este periodo les ha servido, pues, para contrastar, experimentar e integrar los aprendizajes teóricos, ensayando la actuación personal y profesional del futuro profesor tanto en el aula como en la dinámica del centro.

¹ El curso 2019-2020 ha quedado marcado para siempre por el inicio de la pandemia mundial de la COVID-19 que tanto ha alterado nuestras vidas, que ha supuesto tanta muerte y dolor y que significó un terremoto en todos los niveles educativos. Casualmente, la asignatura de la que hemos hablado y reflexionado y el periodo de prácticas en el instituto fue inmediatamente anterior al periodo de confinamiento. Por tanto, la pandemia no afectó en ese momento; después, sí en el resto de docencia que tenían y en la realización del TFM.

Un profesor, al comienzo de su profesión docente, se encuentra con dificultades en la programación de los contenidos adecuados al nivel de sus alumnos, su distribución, las actividades que deben acompañarlos y su evaluación. Así, tiene una falta de las técnicas y recursos necesarios para la enseñanza de las asignaturas del área de lengua y literatura. Desconoce el medio escolar y las posibilidades de interdisciplinaredad dentro del currículum. Con los conocimientos que les proporciona el máster, nuestro alumnado ha aprendido a salvar estas dificultades y lo manifiesta. Esta concepción de la actitud docente hace que el profesor no produzca únicamente conocimiento en el alumnado, sino también en sí mismos y en el resto del profesorado, propiciando así un proceso de autoformación y de formación colectiva.

Nuestros alumnos comprueban, en su periodo de prácticas, que el papel esencial de los profesores es la organización de la interacción de cada uno de los alumnos con el objeto de conocimiento. Esta interacción se concibe como una «mediación», es decir, que la tarea que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial del alumno en un trabajo cooperativo de grupo. La experiencia no está reñida con una preparación inicial específica que permita al futuro profesor realizar la transición a su tarea docente con el menor número de errores. Nuestra orientación didáctica no puede sustituir el proceso de adquisición de experiencia en el que el profesor madura como profesional de la docencia. Se trata, entonces, de un conjunto de técnicas adecuadas, una plataforma que le ofrezca una garantía suficiente como para generar su propia experimentación didáctica. A lo largo de sus años de trabajo, la didáctica de la asignatura cambiará y su papel dentro del sistema educativo; hay que estar dispuesto a adaptarse potenciando en la formación inicial una actitud positiva hacia el cambio.

6. A modo de conclusiones

El máster de secundaria debe conseguir como objetivos: una formación básica suficiente; una formación didáctica especializada; una formación psicopedagógica adecuada; una práctica de inducción. Debemos facilitar al alumno la integración de las informaciones internas y externas al aula. Las áreas de conocimiento entendidas como reductos cerrados impiden al alumno ver los lazos que realmente tienen los contenidos, debilitando la capacidad de aprendizaje significativo en aislar los contenidos fuera de estructuras teóricas globales. El instituto necesita un profesor capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, que sabe planificar la comprensión de una enseñanza para todos con atención a la diversidad. Un profesorado dispuesto a enfrentarse a situaciones cambiantes con autonomía profesional, capaz de innovar dentro del aula, de adoptar una actitud positiva ante el reto permanente

al que está sometido el centro educativo, cambiando sus rutinas y sosteniendo el compromiso en el sistema escolar como organización dentro de una sociedad de progreso.

Los resultados de las diferentes pruebas muestran que, pese a los esfuerzos realizados, todavía quedan aspectos susceptibles de mejora, por lo que se impone un proceso de reflexión sobre ellos (en el seno de la especialidad y de la formación literaria, en particular), además de las relaciones que dichas especialidades establecen con las demás secciones del máster (materias genéricas, prácticas, etc.). Los resultados del estudio tendrán que ser replicados en cursos posteriores para alcanzar una mayor fiabilidad, así como ampliarlos al resto de especialidades del máster para tener una visión más global.

Las líneas fundamentales de trabajo en esta formación inicial de los próximos profesores (hay promociones de alumnado que solo en dos meses pasan de la defensa de su TFM final a la entrada como profesor contratado en un aula de secundaria) serán las siguientes:

1. Enseñar las técnicas y los conocimientos didácticos adecuados a las asignaturas englobadas en el área de lengua y literatura, tanto en su organización actual como en las futuras situaciones que se van gestando en el inestable sistema legislativo educativo.
2. Proporcionar las herramientas que le permitan preparar las clases, organizarlas y evaluar los contenidos, su asimilación por parte de los alumnos y su papel dentro del mismo proceso educativo que lleva a término.
3. Familiarizarse con el trabajo en grupo con el resto de los profesores y, en especial, con los profesores de lengua y literatura. Es esencial que el profesor novel adquiera la conciencia de que no puede plantearse su tarea como un hecho aislado en función de sus propios deseos o concepciones, sino que tiene que estar encuadrada en un contexto didáctico más amplio; el marco más cercano es el Departamento de Lengua y Literatura no entendido como un espacio burocrático o administrativo sino como un equipo de trabajo. Solo con coordinación es posible obtener resultados homogéneos, intentar objetivos para todo un ciclo de enseñanza media y marcar los niveles del curso.
4. Apoyar la interdisciplinareidad y planificar los contenidos a través de las TIC.

La vertebración de los contenidos literarios debe situar al receptor en el centro de la selección de estos y superar el omnipresente eje diacrónico en la formación literaria del alumnado. Para ello, la pedagogía intercultural debe ser una realidad latente en el seno de cualquier nivel educativo, ya que, a través de esta herramienta, se persigue la erradicar la segregación, el afecto hacia la hetero-

geneidad, la valoración de la democracia y el diálogo, la importancia de asumir responsabilidades sociales, etc. El fenómeno de la diversidad cultural y geográfica que define nuestras aulas, que permite el encuentro de personas con experiencias, necesidades y perspectivas muy distintas, resulta de gran ayuda para el reconocimiento de una identidad social múltiple. Más que como una anomalía, lo diverso representa un estímulo en la construcción colectiva de los fundamentos morales para la convivencia. Y en este sentido, la literatura tiene mucho que decir.

Referencias

- ANECA (2012). Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, análisis de situación y propuestas de mejora. <http://es.scribd.com/doc/88012428/Informe-Master-Secundaria-ANECA>
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40.
- Ball, D. L., y Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher education*, 60(5), 497-511.
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 5, 25-36.
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2019). Autobiografía y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Devís, A. (2009). Seqüències didàctiques per a comentar textos. *Lenguaje y textos*, 30, 35-54.
- Devís A., y Morón, E. (2020). Creencias y expectativas en el máster universitario de profesorado de educación secundaria: un estudio de caso. En G. de la Maya y M. López Pérez. (Coord.). *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61-74). Marcial Pons.
- Díaz-Plaja, A., y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*, 38, 19-25.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., y Brennan, M. (Eds.). (2009). *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. Routledge.
- García-Raffi, J. V. (2014). La LIJ como complemento específico en la formación del profesorado del MAES. *Lenguaje y Textos*, 39, 9-18.
- González, I. (Coord.). (2010). *El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del EEES*. Graó.

- Manso, J., y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Merino, C., Barrera, S., y Albornoz, G. A. (2020). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Álabe*, 22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>
- Pagès, V. (2006). *De Robison Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Proa.
- Universitat de València. (2014). Màster universitari de professor/-a de secundària. <http://www.uv.es/uvweb/master-profesorat-secundaria/ca/master-universitari-profesorat-secundaria-1285886102735.html> [recuperado 25-04-2021].
- Universitat de València. (2020). Recull de Dades Estadístiques de la UV. <https://www.uv.es/uvweb/servei-analisi-planificacio/ca/estadistiques-indicadors/recull-dades-estadistiques-uv/recull-dades-estadistiques-uv-1285868428356.html> [recuperado 25-04-2021].

Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües

Hizkuntza arteko eskola-gramatika. Hizkuntzen irakaskuntza gogoetatsua testuinguru eleaniztunetan

An interlinguistic school grammar. Towards a reflective teaching of languages in multilingual contexts

Carmen Rodríguez-Gonzalo

Universitat de València-GIEL

crodrig@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-8013-7503>

Recibido / Noiz jaso den: 18/06/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 23/10/2021

Resumen

El reto de la educación plurilingüe requiere una enseñanza de las lenguas curriculares que promueva la reflexión sobre el uso y la transferencia lingüística para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. En este sentido, el proyecto Egramint se plantea la elaboración de una gramática escolar interlingüística como instrumento de formación docente y de intervención en el aula. Metodológicamente, es una investigación de carácter cualitativo-etnográfico en tres fases. En la primera, sobre la que versa este artículo, abordamos el análisis documental de los currículos oficiales del ámbito español para delimitar cómo se configura en ellos la gramática escolar. Los resultados muestran el predominio de la identificación sobre la manipulación o el uso reflexivo, así como los vínculos de la reflexión gramatical con la comprensión y elaboración de textos, en aspectos como la planificación y la revisión. Se aboga asimismo por un tratamiento interlingüístico, especialmente, en territorios con dos lenguas primeras.

Palabras clave

Formación del profesorado; currículos; reflexión sobre la lengua; competencia metalingüística; gramática escolar interlingüística.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. LA GRAMÁTICA EN LOS CURRÍCULOS OFICIALES. 3. CONCLUSIONES.

Laburpena. Hezkuntza eleaniztunaren erronkak curriculum hizkuntzen irakaskuntza eskatzen du, ikasleen komunikazio gaitasuna garatzeko hizkuntzaren erabilera eta transferentziari buruzko hausnarketa sustatuko duena. Alde horretatik, hizkuntza arteko eskola-gramatika lantzea proposatzen du Egramint proiektuak irakaskuntza prestakuntzarako eta ikasgelan esku hartzeko. Metodologikoki, ikerketa kualitatibo-etnografiko bat da, hiru fasekoa. Lehenengo fasean, zeinari buruzkoa baita artikulua hau, Espainiako curriculum ofizialen azterketa dokumentala egingo dugu, eskola-gramatika curriculum horietan nola eratzten den zehazteko. Emaitzek erakusten dute identifikazioa dela nagusi manipulazioaren edo erabilera gogoetatsuen gainean, bai eta gogoeta gramatikalak testuen ulermenarekin eta elaborazioarekin dituen loturak ere, planifikazioan eta berrikuspenean, besteak beste. Hizkuntzen arteko tratamendu baten alde egiten da, bereziki bi lehen hizkuntza dituzten lurraldeetan.

Gako hitzak. Irakasleen prestakuntza; curriculumak; hizkuntzari buruzko gogoeta; gaitasun metalinguistikoa; hizkuntzen arteko eskola gramatika.

Abstract. The challenge of multilingual education requires the teaching of curricular languages, which promotes reflection on the use and transfer of language to develop students' communicative competence. In this line of thinking, the Egramint project proposes the development of an interlinguistic school grammar as an instrument of teacher training and intervention in the classroom. Methodologically, it is a qualitative-ethnographic investigation in three phases. In the first phase, on which this article focus, we address the documentary analysis of the official curricula of the Spanish scope to delimit how school grammar is configured in them. The results show the predominance of identification over the manipulation or reflective use, as well as the links of the grammatical reflection with the comprehension and elaboration of texts, in aspects such as planning and revision. Interlinguistic treatment is also advocated, especially in territories with two first languages.

Keywords. Teacher training; curricula; reflection on the language; metalinguistic competence; interlinguistic school grammar.

1. Introducción

Los retos de una educación plurilingüe pasan por responder a la necesidad de los ciudadanos de utilizar las lenguas (del territorio y extranjeras) para usos progresivamente complejos, que implican el desarrollo del pensamiento y el dominio de procedimientos lingüísticos diversos. Para atender esta necesidad social, la escuela ha de promover un uso reflexivo de las lenguas curriculares, que necesita de conocimientos gramaticales que puedan ser utilizados consciente y autónomamente por los escolares y de procedimientos metodológicos que permitan a los docentes de primaria y secundaria enseñar estos conocimientos en el aula (Locke, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2012; Fontich y Camps, 2014; Ellis, 2016). Este es el reto que abordamos en el proyecto EGRAMINT¹, que persigue la elaboración de una gramática escolar interlingüística como instrumento de formación docente y de intervención en aula. La hipótesis de partida es que disponer de este tipo de gramática escolar facilitará alcanzar los objetivos de la educación plurilingüe que demanda la sociedad.

¹ PID2019-105298RB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación.

Como es sabido, una de las prioridades del sistema educativo es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, considerada como competencia básica. Hoy en día, en consonancia con la sociedad en que vivimos, este desarrollo ha de ser plurilingüe, se ha de realizar en las diversas lenguas curriculares (del territorio y extranjeras) y ha de propiciar la autonomía del aprendiz, que habrá de abordar necesidades de comunicación diversas y progresivamente complejas. Ello requiere un cierto grado de reflexión sobre las lenguas que se utilizan, como se ha puesto de relieve tanto desde lenguas primeras (Nadeau y Fisher, 2011; Camps, 2014, 2017) como desde lenguas extranjeras (Ellis, 2016; Nassaji, 2017). Se trata, por tanto, de que desde la educación lingüística se contemple como necesario el desarrollo de la competencia metalingüística, transversal a las distintas vertientes de la competencia comunicativa (pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria). Para este desarrollo, los conocimientos gramaticales son imprescindibles.

Actualmente, estamos de nuevo ante la perspectiva de un cambio curricular (MEFP, 2020). Por ello, reflexionar sobre lo que nos dicen los currículos vigentes y sobre el momento en el que nos encontramos puede ser una buena manera de pensar desde dónde partimos y cuál es el camino que tenemos por delante.

Los currículos educativos desarrollados a partir de la LOMCE (2013) recogen la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación y señalan que estos conocimientos no han de entenderse como un fin en sí mismos, sino que han de servir de base para el uso correcto de la lengua. Así, tanto en primaria como en secundaria, se declara en las introducciones a los currículos de Lengua castellana y Literatura²:

La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumno percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones, y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas. [...] El bloque 4, Conocimiento de la Lengua, responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y 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.

Este planteamiento arranca ya desde los años 90 del siglo pasado, cuando los currículos desarrollados a partir de la LOGSE (1990) plantearon la necesidad de

² La cita es idéntica en los anexos de Lengua castellana y Literatura de primaria y secundaria de la legislación estatal (RD 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y RD 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato).

repensar la enseñanza de la gramática, centrada entonces en el aprendizaje de mecanismos formales desvinculados de la conciencia que los hablantes tienen del uso de la lengua, con gran presencia de nociones estructuralistas y de gramática generativa. Contra este planteamiento ya se alzaban numerosas voces, como la de Landero (1999):

Tengo un joven amigo que, después de diez años de estudiar gramática, se ha convertido al fin en un analfabeto de lo más ilustrado. Se trata de un estudiante de bachillerato de nivel medio, como tantos otros, y aunque tiene dificultades casi insalvables para leer con soltura y criterio el editorial de un periódico, es capaz sin embargo de analizar sintácticamente el texto que apenas logra descifrar. Su léxico culto es pobre, casi de supervivencia, pero eso no le impide despiezar morfológicamente, como un buen técnico que es, las palabras cuyo significado ignora y enumerar luego de corrido los rasgos del lenguaje periodístico, y comentar las perífrasis verbales y explayarse aún en otras lindezas formales de ese estilo. [...] Uno no tiene nada contra la gramática, pero sí contra la intoxicación gramatical que están sufriendo nuestros jóvenes. Uno está convencido de que, fuera de algunos rudimentos teóricos, la gramática se aprende leyendo y escribiendo, y de que quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ese sabe sintaxis. Solo entonces, como una confirmación y un enriquecimiento de lo que básicamente ya se sabe, alcanzará la teoría a tener un sentido y a mejorar la competencia lingüística del usuario.

De la necesidad de vincular uso y reflexión, se han derivado dos interpretaciones en el ámbito educativo: a) en la primera, solo interesan los conocimientos lingüísticos que tienen que ver con la normativa de uso de las lenguas (aspectos normativos de la gramática, ortografía y puntuación, en el caso de la lengua escrita); b) para la segunda, el dominio de los usos de la lengua requiere cierta capacidad de control, que necesita de conocimientos gramaticales explícitos.

En el primer caso, el aprendizaje de la lengua se ha entendido exclusivamente como el aprendizaje de las normas de un código, establecidas desde instancias ajenas al hablante, que determinan lo que es correcto o incorrecto o lo que debe o no decirse en un contexto dado. Es innegable la responsabilidad de la escuela en relación con el dominio de la normativa, pero el uso de la lengua no se puede reducir a este tipo de conocimiento (Mantecón Ramírez, 1989; Rodríguez-Gonzalo, 2012).

La segunda interpretación ha explorado las vías de acercamiento entre uso y reflexión en el aula, partiendo de la consideración de que la reflexión del hablante (en cualquier tramo de edad) desempeña un papel fundamental en su conocimiento de las lenguas que utiliza y en la progresiva formación de su voz de autor, especialmente, en los usos escritos. Las lenguas se configuran por el uso que se hace de ellas y conocer todas las posibilidades que ofrecen ayuda a tomar decisiones sobre cómo decir algo y también a valorar los efectos (de significado y de

interpretación) de esta toma de decisiones. Para que la reflexión se pueda considerar como tal, es necesario que se asiente en conocimientos que se manifiestan con distinto grado de explicitud (Camps, 2000; Zayas, 2011a).

Desde esta perspectiva, se entiende que, para elaborar un texto adecuado a una situación discursiva determinada, sea oral, escrita o multimodal, se requiere de una intensa actividad metalingüística, que solo es posible si se conocen los elementos que la lengua pone a disposición de los hablantes y si se ha aprendido a utilizarlos conscientemente, lo que dista mucho de un aprendizaje de normas y definiciones (Kolln y Gray, 2014; Durán y Rodríguez Gonzalo, 2019).

Estas dos vías coexisten en la actualidad en nuestro sistema educativo y en otros de nuestro entorno (Costa, 2020), a veces ignorándose y a veces con múltiples malentendidos. En los currículos oficiales analizados, estos contenidos, en el caso de las lenguas primeras, se agrupan en bloques con denominaciones como «Conocimiento de la lengua» o «Reflexión sobre la lengua y sus usos», que se asimilan con frecuencia a «conocimientos gramaticales». Estos bloques incluyen no solo contenidos morfosintácticos, sino también fonológicos, léxicos, semánticos y pragmáticos, además de los referidos a ortografía y puntuación, lo que nos lleva a plantearnos cuáles deben ser los contenidos de una gramática escolar. ¿Es lo mismo una gramática escolar que una gramática divulgativa? ¿Cuáles son las diferencias?

Veamos cómo se presentan dos importantes gramáticas divulgativas: la *Nueva Gramática Básica de la Lengua española* (NGBLE, 2011) y la *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (GBU, 2019).

La NGBLE (2011) declara en su presentación:

Ahora sale a la luz la *Nueva gramática básica de la lengua española*. Esta versión se dirige expresamente al amplio espectro de hispanohablantes que, habiendo recibido una primera instrucción en sus estudios de primaria y de secundaria, deseen acercarse a comprender mejor el funcionamiento de la lengua. (p. XVII) [...] conjuga la dimensión descriptiva con la normativa [...] se centra en el español estándar y elige en cada caso las opciones cultas mayoritarias entre los hispanohablantes. Aspira, en definitiva, a convertirse en la gramática de todo el mundo. (p. XVIII).

Por su parte, la GBU (2019), también en la presentación, señala que

S'adreça al públic no especialitzat i molt específicament al món de l'Administració, dels mitjans de comunicació i de l'ensenyament, com a obra de consulta que pot orientar en la interpretació i l'aplicació normativa de l'IEC. [...] està concebuda [...] com a manual de consulta adaptat a usuaris amb coneixements gramaticals generals que volen resoldre dubtes d'ús. (p. IX) [...] La GBU [...] es presenta com una gramàtica descriptiva i normativa: mostra els usos i, en cas que calgui prescripció, els valora i, si convé, els jerarquitzava. Defuig,

però l'aproximació basada en el criteri de correcció o incorrecció, i adopta el criteri d'adequació als diversos registres (formals, molt formals i informals), que té relació amb l'àmbit de comunicació, més o menys general. (p.XI)³.

En ambos casos, las gramáticas se destinan a un público general, con conocimientos gramaticales de base («habiendo recibido una primera instrucción en sus estudios de primaria y secundaria» NGBLE, «com a manual de consulta adaptat a usuaris amb coneixements gramaticals generals» GBU) y con vocación descriptiva y normativa. Es decir, como gramáticas divulgativas que son, ponen al alcance de los hablantes, de forma accesible si se tiene una base previa, conocimientos sobre la lengua y su uso. Esta base previa, que en ambos casos dan por supuesta, solo puede formarse en el ámbito escolar.

Nos acercamos, entonces, a qué entendemos por *gramática escolar*. Es una gramática en la que se han de construir estas nociones que las gramáticas divulgativas dan por sabidas y sobre las que se asientan. Y son nociones que guardan relación no solo con cómo es la lengua sino también con cómo se usa. En este sentido, la GBU (2019) aporta una observación de gran importancia. El uso se puede entender como acatamiento de la norma (correcto-incorrección) o como adecuación a los distintos registros. En el primer caso, no cabe la reflexión, pero sí en el segundo. Si consideramos las variantes expresivas propias de los distintos registros, estaremos ante una *gramática de elecciones* o ante una *gramática retórica* (Kolln y Gray, 2014).

Sabemos, pues, que una gramática escolar ha de permitir que los alumnos vayan construyendo esas nociones básicas sobre la lengua y se vayan acercando a las posibilidades que ofrece el uso de estas. Y como este proceso no es espontáneo, es un aprendizaje que se ha de ir realizando en las aulas.

Aquí es donde situamos nuestro proyecto de elaboración de una gramática escolar interlingüística (Egramint). Consideramos que, para que se pueda considerar una gramática escolar, ha de tener en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ello, ha de integrar los contenidos y las formas de trabajo en el aula (el qué y el cómo). Ha de dar respuesta, asimismo, a las necesidades de los

³ Se dirige al público no especializado y muy específicamente al mundo de la administración, de los medios de comunicación y de la enseñanza, como obra de consulta que puede orientar en la interpretación y la aplicación normativa del Institut d'Estudis Catalans (IEC) [...] está concebida [...] como manual de consulta adaptado a usuarios con conocimientos gramaticales generales que quieren resolver dudas de uso (p. IX). La GBU [...] se presenta como una gramática descriptiva y normativa: muestra los usos y, si es necesario, la prescripción, los valora y, si conviene, los jerarquiza. Huye, sin embargo, de la aproximación basada en el criterio de corrección o incorrección, y adopta el criterio de adecuación a los diversos registros (formales, muy formales e informales), lo que tiene relación con el ámbito de comunicación, más o menos general (p. XI). [La traducción es nuestra].

hablantes: saber utilizar diversas lenguas y saber aprovechar los conocimientos lingüístico-comunicativos en todas ellas. Hablamos entonces de desarrollar una competencia interlingüística, que permita transferir contenidos comunes –básicamente los contenidos de carácter discursivo– y que posibilite el contraste de las especificidades de cada lengua, asentadas en conceptos gramaticales compartidos (Ruiz Bikandi, 2008; Guasch, 2011).

Abordar este planteamiento requiere formar a los docentes (de primaria y de secundaria) para que promuevan el uso reflexivo de las lenguas curriculares. Para ello, tan importante es seleccionar los conocimientos gramaticales necesarios para que puedan ser usados consciente y autónomamente por los estudiantes, como disponer de procedimientos metodológicos que permitan a los docentes trabajar reflexivamente en el aula.

Este es el contexto en que nos situamos. Pretendemos actualizar el concepto de gramática escolar de forma que sea un instrumento útil en manos de los docentes, para abordar la educación plurilingüe de los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria.

Nuestra investigación es de carácter cualitativo-etnográfico (Woods, 1996; Cambra, 2013), de tipo interaccionista (Ellis, Edwards y Smagorinsky, 2010) articulada en tres fases: a) una primera fase de análisis documental de los currículos oficiales vigentes, previa al diseño y pilotaje del dispositivo de intervención (a partir del modelo de secuencias didácticas de gramática, SDG, Camps, 2006); b) una segunda fase de implementación en aula para obtener evidencias empíricas sobre la enseñanza gramatical; c) una tercera fase de configuración de la gramática escolar interlingüística, como instrumento de apoyo docente.

2. La gramática escolar en los currículos oficiales

Como hemos señalado, uno de los objetivos del proyecto es aproximarnos al concepto de gramática escolar que aparece en los currículos oficiales desarrollados a partir de la LOMCE (2013) para las distintas lenguas del sistema educativo español. Corresponde a la primera fase, que abordamos desde la perspectiva metodológica del análisis documental (Bowen, 2009).

No pretendemos aquí realizar un análisis crítico de estos documentos (v. Durán, 2010; Ruiz Bikandi, 2010; Bosque y Gallego, 2018), sino poner de manifiesto qué concepción de gramática escolar se presenta en ellos. Somos conscientes de que el llamado *currículo prescrito* adopta «macrodecisiones» (Costa, 2020) y que desde este grado de generalidad puede resultar sencillo hacer afirmaciones que no son fáciles de llevar a la práctica (Jover, 2008; Bosque y Gallego, 2018). Consideramos, no obstante, que resulta de interés conocer cómo se presentan los contenidos gramaticales y, especialmente, los aprendizajes que se esperan de los alumnos.

El corpus de nuestro análisis está formado por todos los currículos oficiales vigentes⁴ (el decreto de mínimos estatal y los autonómicos) de las distintas lenguas curriculares, tanto lenguas primeras de los distintos territorios (castellano, catalán, gallego, euskera, aragonés y asturiano) como extranjeras (primeras y segundas). En total, son 128 documentos, correspondientes a primaria y secundaria (v. fig. 1).

PRIMARIA (62 documentos)	SECUNDARIA (ESO) (66 documentos)
L1-Castellano: 19	L1-Castellano: 19
L1-Catalán: 4 Cataluña, C. Valenciana, I. Baleares, Aragón	L1-Catalán: 4 Cataluña, C. Valenciana, I. Baleares, Aragón
L1-Euskera: 3 Euskadi; Navarra (modelos A y D)	L1-Euskera: 3 Euskadi; Navarra (modelos A y D)
L1-Gallego: 1	L1-Gallego: 1
L1-Lengua aragonesa: 1	L1-Lengua aragonesa: 1
L1-Lengua asturiana: 1	L1-Lengua asturiana: 1
LEX-1 (primera lengua extranjera): 22	LEX-1 (primera lengua extranjera): 19
LEX-2 (segunda lengua extranjera): 11	LEX-2 (segunda lengua extranjera): 18

Figura 1. Documentos curriculares. Corpus de análisis (elaboración propia).

En el análisis de estos documentos se han codificado todas las indicaciones sobre contenidos y procedimientos de enseñanza de lenguas relacionados con la reflexión metalingüística, como macrocategoría, entendida como la reflexión del hablante sobre las lenguas y sus usos.

Esta codificación se ha realizado en dos fases: una primera, realizada entre todos los miembros del equipo⁵, que permitió el establecimiento de la categorización inicial, mediante un procedimiento interjueces, y una segunda, realizada mediante el programa de análisis de contenido Atlas.ti-9, que ha permitido sistematizar la primera categorización, a partir del rastreo de los términos clave acordados como identificadores de cada categoría.

Las dos grandes categorías en que desglosamos la reflexión metalingüística inicialmente son «Conocimiento de la lengua» y «Uso de la lengua». En ambos casos, se subdividieron entre conocimientos declarativos (*qué*, objeto) y operacio-

⁴ El corpus se cerró en julio de 2021.

⁵ Formado por investigadoras de las siguientes universidades: UV, UJI, UAB, UVic-UCC, UCA y Unileón.

nes cognitivas que implican formas de abordar estos conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (*cómo*) y que aparecen formulados en los currículos en los apartados de contenidos, de criterios de evaluación o de estándares de aprendizaje, según los casos.

La categoría «Conocimiento de la lengua», en los ítems referidos a contenidos declarativos de los currículos, incluye los que tienen como referencia los contenidos gramaticales referidos a la palabra, a la oración y al texto (siguiendo en este último caso, los criterios establecidos en Cuenca, 2010, p.11⁶), así como los contenidos semánticos y fonológicos relacionados con ellas.

En cuanto a la forma de abordar estos conocimientos, se tomó como referencia inicial la clasificación de operaciones cognitivas propuesta en la taxonomía de Bloom, en la versión revisada por Anderson y Kratwohl (2001), que establece seis categorías: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear. Esta clasificación se contrastó con los tipos de actividades gramaticales propuestos por Chartrand (2003) y Zayas (2011b). Chartrand (2003) establece siete tipos de actividad (motivar la reflexión metalingüística; aprender a observar la lengua en su contexto de uso; descubrir una regla, una regularidad o un mecanismo de la lengua; construir procedimientos de aplicación de las normas; construir procedimientos de detección y corrección de errores; evaluación de los procesos y de las producciones lingüísticas de los alumnos y, por último, iniciación a la consulta de obras de referencia sobre la lengua, como gramáticas o diccionarios), relacionables con los cinco primeros tipos de la taxonomía de Bloom revisada (excepto «crear»). Zayas, por su parte, plantea diez tipos de actividades (clasificar, comparar, ejemplificar, juzgar, interpretar, completar, manipular, reescribir, integrar y componer un texto), que agrupa según las actividades cognitivas que implican, con claras relaciones con la taxonomía de Bloom-Anderson y Kratwohl.

Estas categorías, referidas a las operaciones cognitivas, se relacionan con el proceso de adquisición de los conceptos científicos (Barth, 2004), que se diferencia de la formación espontánea de conceptos, entendida como proceso espontáneo de reagrupación de los elementos de la realidad. La estructura operatoria de un concepto, según esta autora, necesita de denominación, identificación de atributos y atribución a ejemplos, para lo cual se requiere de procesos como la percepción significativa, la comparación, la realización de inferencias que permitan establecer conclusiones y verificarlas, para luego generalizar la experiencia y atribuirla a realidades semejantes.

⁶ «[...] la gramática del texto se ocupa de los mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos, que hacen que un conjunto de oraciones formen una unidad superior desde un punto de vista semántico y comunicativo. [...] entendemos la gramática del texto como equivalente a la cohesión o sintaxis textual» (Cuenca, 2010, p. 11).

Por su parte, en la categoría «Uso de la lengua», se consideraron conocimientos declarativos (*qué*), es decir, todos aquellos que el hablante ha de conocer explícitamente para poder usarlos. Así, las subcategorías establecidas fueron: aspectos normativos de la escritura (ortografía y puntuación) y de la oralidad (prosodia), variedad (de lenguas y de registros en cada lengua) y herramientas de consulta (TIC y gramáticas). Sobre el uso reflexivo de la lengua (*cómo*), se han tenido en cuenta las operaciones que implican reflexión y control del uso, tanto en escritura como en oralidad (por ejemplo, la planificación o el control de rasgos lingüísticos de los géneros discursivos).

Por último, se agrupó en la categoría «Bases», todos aquellos aspectos referidos a objetivos y planteamientos metodológicos generales que apuntaban a la reflexión sobre las lenguas (reflexión gramatical, transferencia, plurilingüismo, especialmente).

En la figura 2 se puede observar una esquematización de las categorías generales empleadas.

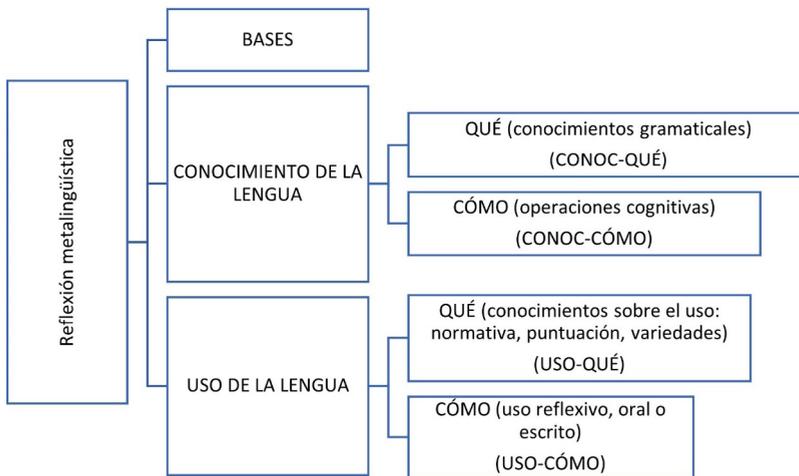


Figura 2. Categorías de análisis (elaboración propia).

En este artículo, en relación con el análisis, nos centramos únicamente en una parte del corpus, el relativo a las lenguas primeras (L1), y en los resultados iniciales obtenidos sobre las operaciones cognitivas relacionadas con los conocimientos gramaticales, que aparecen sintetizados en las figuras 3 y 4⁷. Estas

⁷ Los datos que se presentan corresponden a porcentajes sobre tablas código-documento normalizadas en Atlas.ti-9 y sin fusión de redundancias. La normalización hace equivalente la densidad de codificación de todos los documentos de la tabla, ya que se considera que cada documento tiene la misma cantidad de citas.

operaciones están agrupadas en la categoría Conocimiento de la lengua-Cómo (CONOC-CÓMO) y han sido rastreadas en los documentos mediante distintas palabras clave (verbos y sustantivos deverbales, según si se formulan como contenidos, como criterios de evaluación o como estándares de aprendizaje). Los datos obtenidos, si bien de carácter orientativo, nos aproximan al planteamiento sobre la construcción de conceptos básicos y sobre el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes que se observa en los documentos curriculares.

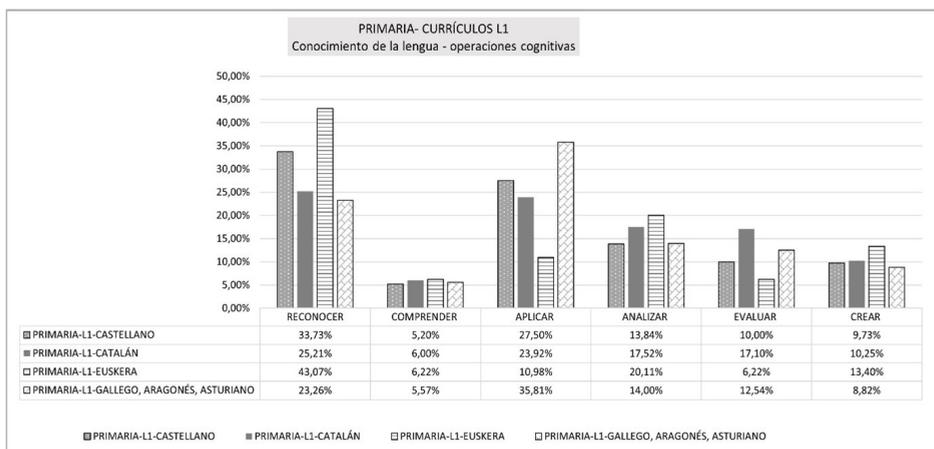


Figura 3. Operaciones cognitivas sobre el conocimiento de la lengua en los currículos de primaria L1 (elaboración propia).

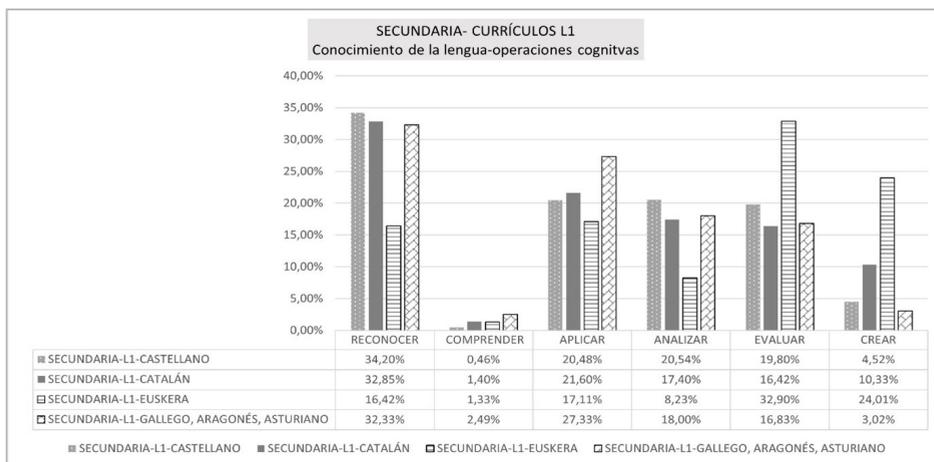


Figura 4. Operaciones cognitivas sobre el conocimiento de la lengua en los currículos de secundaria L1 (elaboración propia).

La categoría «Reconocer» (CONOC-CÓMO-REC) incluye todas aquellas operaciones cognitivas que implican identificación o localización de los ítems gramaticales recogidos en la categoría CONOC-QUÉ. Según Bloom-Anderson y Krathwohl (2001), esta categoría incluye operaciones en las que se reconozca y se traiga a la memoria información relevante de la memoria de largo plazo. Barth (2004) considera la percepción significativa como el primer paso de la conceptualización.

Los datos de las figuras 3 y 4 muestran que es la categoría más presente tanto en primaria como en secundaria, con algunas precisiones. En la figura 5, recogemos el contraste de porcentajes.

Documentos curriculares	Categoría: Reconocer primaria – secundaria
L1-Castellano	33,73% – 34,20%
L1-Catalán	25,21% – 32,85%
L1-Euskera	43,07% – 16,42%
L1-Gallego, aragonés, asturiano	23,26% – 32,33%

Figura 5. Categoría: Reconocer. Presencia en currículos de L1, primaria-secundaria (elaboración propia).

En primaria, la identificación remite a los inicios de la conceptualización tanto en unidades básicas referidas a la aproximación al código escrito (sílabas, palabras) como a la identificación de las clases de palabras, grupos, funciones sintácticas y elementos de cohesión textual. Se observa una cierta progresión en los cursos, ya que la identificación se combina con elementos de reflexión (1c-sabiendo que..., 1e-explicación) o de uso (1d-entendido aquí como aplicación):

(1a) Reconoce y lee las vocales y las letras consonantes. (Primaria-1.º Castilla-León-L1).

(1b) Identificar el sujeto y predicado en diferentes oraciones. (Primaria-2.º Castilla-León-L1).

(1c) Localizar la sílaba tónica sabiendo que puede ocupar diferentes lugares en las palabras. (Primaria-4.º Castilla-León-L1).

(1d) Reconocimiento y uso de algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos). (Primaria-5.º Aragón-L1).

(1e) Reconocimiento de las distintas clases de palabras y explicación reflexiva de su uso en situaciones concretas de comunicación (nombre, verbo, adjetivo, preposición, adverbio, conjunción, pronombres, artículos, interjecciones). (Primaria-6.º Aragón-L1).

En secundaria, la identificación aparece en los primeros cursos de la etapa combinada con el análisis (1f, 1g) y, en ocasiones, con la explicación (1f):

(1f) Identificar los diferentes sintagmas o grupos de palabras en enunciados y textos, diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y los mecanismos de conexión entre estas y el núcleo y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple. (Secundaria-2.º Castilla La Mancha-L1).

(1g) Identificar los conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna (tanto gramaticales como léxicos) presentes en los textos reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del discurso. (Secundaria-2.º Castilla La Mancha-L1).

En los datos de contraste de la figura 4, cabe detenerse en el caso de L1-euskera, que comprende tres documentos (País Vasco⁸, Navarra-modelo A⁹ y Navarra-modelo D). En primaria, la categoría «Reconocer» ofrece un porcentaje del 43,07%, mientras que en secundaria este porcentaje desciende hasta el 16,42%.

En primaria, en el currículo del País Vasco, junto a ejemplos similares a los mostrados anteriormente, observamos otros en que la identificación va asociada al contraste de lenguas:

(1h) Identificación de los calcos y transferencias entre las diferentes lenguas. (Primaria-Primer ciclo (1.º-2.º-3.º). País Vasco-L1-euskera-castellano).

En el caso de los currículos de euskera de Navarra, el documento del Modelo A individualiza la relación entre identificación e ítems gramaticales, como en (1i, 1j, 1k):

(1i) Conoce los casos más usuales: sociativo, inesivo, ablativo, adlativo, destinativo e instrumental. (Primaria: 3.º Navarra. L1-euskera, modelo A).

(1j) Identifica el grado (repetición del adjetivo, adverbios *gehiago* y *gutxia-go*). (Primaria: 3.º Navarra. L1-euskera, modelo A).

(1k) Identifica los aspectos verbales (*burutua* y *etorkizunekoa*). (Primaria: 3.º Navarra. L1-euskera, modelo A).

En cambio, el currículo de euskera de Navarra-modelo D, presenta la identificación en relación con ítems gramaticales agrupados, como en (1l):

(1l) Identificar y utilizar correctamente los sustantivos (comunes y propios), demostrativos, cuantificadores, pronombres personales y los adjetivos calificativos. (Primaria: 2.º Navarra. L1-euskera, modelo D).

⁸ En este caso, el currículo de L1 es común para euskera y castellano.

⁹ Modelo A: enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura. Modelo D: enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura (<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/mode-los-linguisticos>).

En el currículo de secundaria, en el caso del País Vasco especialmente, también adquiere especial importancia el contraste de lenguas. Pero, frente al predominio de la identificación en primaria, en secundaria se hace hincapié en la reflexión a partir del análisis, lo que se refleja en la categoría de Evaluar (32,90%), que comentaremos más adelante.

La categoría «Comprender» (CONOC-CÓMO-COMPREN), según Bloom-Anderson y Krathwohl (2001), es la habilidad de construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente. En los currículos, podemos rastrearla mediante indicadores como *captar, comprender, definir, interpretar o resumir*. Su delimitación no siempre resulta fácil, dadas las concomitancias, en ocasiones, con la identificación (que se puede entender como un nivel básico de comprensión) y, especialmente, con la categoría «Analizar» (CONOC-CÓMO-ANALIZ), que implica descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su estructura global. Consideramos operaciones de análisis *asociar, clasificar, comparar, deducir, distinguir, diferenciar, inferir u observar* (con el sentido de «examinar atentamente»). Por ello, interpretamos los datos de ambas categorías en correlación (fig. 6).

Documentos curriculares	Categorías: Comprender – Analizar primaria	Categorías: Comprender – Analizar secundaria
L1-Castellano	5,20% – 13,84%	0,46% – 20,54%
L1-Catalán	6,00% – 17,52%	1,40% – 17,40%
L1-Euskera	6,22% – 20,11%	1,33% – 8,23%
L1-Gallego, aragonés, asturiano	5,57% – 14%	2,47% – 18%

Figura 6. Categorías: Comprender y Analizar. Presencia en currículos de L1, primaria-secundaria (elaboración propia).

La categoría «Comprender», separada del análisis, tiene poca presencia en los currículos, tanto de primaria como de secundaria. Dado que se trata de formación de conceptos, como los ítems gramaticales en este caso, no parece que ambas categorías puedan ir separadas con facilidad. De acuerdo con Barth (2004), la comparación (análisis), tras la percepción significativa, es necesaria para que se produzca el proceso de abstracción y se pueda ir asentando un concepto.

Las concomitancias de estas categorías con la de «Reconocer» son muy frecuentes en los documentos curriculares, como se puede observar en los ejemplos

siguientes: 2a-2d. En 2a (primaria), la identificación no se puede realizar sin el análisis de la función que la palabra realiza y en 2b-2d (secundaria), la identificación se une al análisis de las relaciones morfosintácticas que contraen los elementos que conforman cada grupo de palabras:

(2a) Identifica en un texto algunas palabras por su función en la lengua: presentar al nombre, expresar características del nombre, expresar acciones o estados, enlazar o relacionar palabras u oraciones. (Primaria: 4.º Cantabria. L1).

(2b) Identificación de los grupos de palabras y sus tipos, así como de las relaciones morfosintácticas entre los elementos que conforman el sintagma nominal, el adjetival, el preposicional y el adverbial. (Secundaria: 2.º C.Valenciana. L1).

(2c) Identificación y análisis morfosintáctico del sujeto. El sujeto omitido y el sujeto múltiple. Ausencia del sujeto. (Secundaria: 2.º C. Valenciana. L1).

(2d) Clasificación de la oración simple según la naturaleza del predicado (oraciones atributivas y predicativas —impersonales—) y según la actitud del hablante (modalidades oracionales). (Secundaria: 2.º C. Valenciana. L1).

La categoría «Aplicar» (CONOC-CÓMO-APLIC), según Bloom-Anderson y Krathwohl (2001), implica la aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva. En los currículos de L1, esta categoría recoge, de forma mayoritaria, la aplicación de normas ortográficas, vinculadas a la corrección en el uso de la lengua. En menor medida, aparecen ítems que implican manipulación de unidades como *cambiar* (de orden), *completar*, *emplear*, *insertar*, *ordenar*, *recomponer*, *segmentar*, *suprimir* o *transformar*, cuyos efectos pueden propiciar la reflexión sobre el funcionamiento la lengua, motivar la reflexión metalingüística, como señalan Chartrand (2003) y Zayas (2011b).

En la figura 7, recogemos el contraste de porcentajes de esta categoría en primaria y secundaria.

Documentos curriculares	Categoría: Aplicar primaria – secundaria
L1-Castellano	27,50% – 20,48%
L1-Catalán	23,92% – 21,60%
L1-Euskera	10,98% – 17,11%
L1-Gallego, aragonés, asturiano	35,81% – 27,33%

Figura 7. Categoría: Aplicar. Presencia en currículos de L1, primaria-secundaria (elaboración propia).

Los ítems que se refieren a la manipulación de unidades, menos presentes que los de corrección, como ya hemos señalado, aluden a operaciones mayoritariamente sintácticas como la inserción, la transformación, la sustitución o la ampliación. En todos los casos, se señala que estas operaciones han de estar al servicio de la mejora del uso (comprensión o expresión):

(3a) Inserción y coordinación de oraciones como instrumento en la mejora de la composición escrita. (Primaria: 3.º Galicia. L1-gallego).

(3b) Establecer concordancias de género y número con palabras cuyo significado cambia con el género (el orden, la orden) y con las que son comunes o ambiguas en cuanto al género (el/la oficinista, el/la mar, el/la azúcar). (Primaria: 4.º Madrid. L1).

(3c) Identificar el papel semántico del sujeto y transformar oraciones activas en pasivas, y viceversa, para mejorar la comprensión y la producción de textos. (Primaria: 6.º Galicia. L1-gallego).

(3d) Reconocer y usar los mecanismos de sustitución pronominal y adverbial para evitar repeticiones en el discurso oral y escrito. (Primaria: 6.º Asturias. L1-asturiano).

(3e) Transforma y amplía oraciones simples en oraciones compuestas usando conectores y otros procedimientos de sustitución para evitar repeticiones. (Secundaria 4.º La Rioja. L1).

(3f) Reconoce y utiliza la sustitución léxica como un procedimiento de cohesión textual. (Secundaria-4.º Baleares. L1).

Las dos últimas categorías («Evaluar» y «Crear») son las que requieren operaciones cognitivas más complejas. La evaluación requiere comprobación y crítica, mientras que la creación (categoría añadida por Anderson y Krathwohl, 2001 a la propuesta inicial de Bloom) implica reunir cosas y hacer algo nuevo. En nuestro caso, estas dos categorías nos sitúan ante el control del uso, no ante el análisis únicamente. Por ello, en «Evaluar» tiene especial importancia la revisión y en «Crear», la planificación, ya que en ambos casos ha de estar presente la reflexión sobre la lengua. Estos ítems aparecen, en algunos casos, en relación con contenidos gramaticales del bloque de Conocimiento de la lengua, pero, sobre todo, en relación con los contenidos de escritura (Comunicación escrita: escribir). Con frecuencia, asimismo, planificación y revisión van asociadas, como fases del proceso de escritura.

La categoría «Evaluar» (CONOC-CÓMO-EVAL) es la última categoría de análisis y requiere de un componente de valoración, que se refleja en indicadores como *comprobar* (la ortografía), *detectar* (errores), *evaluar*, *explicar*, *extraer regularidades*, *juzgar*, *proponer* (soluciones), *reconocer* (los errores), *resolver* (dudas), *revisar*, *valorar*.

Los resultados obtenidos se recogen en la figura 8.

Documentos curriculares	Categoría: Evaluar primaria – secundaria
L1-Castellano	10% –19,80%
L1-Catalán	17,10% –16,42%
L1-Euskera	6,22% – 32,90%
L1-Gallego, aragonés, asturiano	12,54% – 16,83%

Figura 8. Categoría: Evaluar. Presencia en currículos de L1, primaria-secundaria (elaboración propia).

En esta categoría, se observa la importancia concedida a los aspectos normativos (comprobar ortografía, detectar o reconocer errores), pero, junto a ellos, también encontramos la explicación, como forma de evaluación de contenidos gramaticales (4a-4b):

(4a) Reconocer la concordancia de los elementos constitutivos de la oración para construir oraciones simples adecuadas al nivel, detectando errores y resolviendo sus dudas mediante un proceso guiado de reflexión individual y colectiva. (Primaria-4.º Comunidad Valenciana. L1).

(4b) Observar, reconocer y explicar los usos de los grupos nominales, adjetivales, verbales, preposicionales y adverbiales dentro del marco de la oración simple. (Secundaria-3.º Extremadura. L1).

Y especialmente de la revisión (4c-4g), como operación de escritura que no es posible sin reflexión metalingüística (Rodríguez-Gonzalo, 2014), que aparece de manera constante desde los primeros cursos en relación con los contenidos de comunicación escrita (lectura-escritura), no con los de conocimiento de la lengua.

(4c) Revisar el texto que se ha escrito y mejorar su coherencia y cohesión, el léxico y la puntuación. (Primaria-primer ciclo (1.º y 2.º). Cataluña. L1-catalán y castellano).

(4d) Realizar, mediante procedimientos guiados, el proceso de revisión de textos escritos, detectando errores, de forma reflexiva y dialogada, con ayuda de sus compañeros para mejorar el producto final y presentarlo cuidando los aspectos formales y respetando las normas de corrección gramatical y ortográfica del nivel educativo. (Primaria-3.º C. Valenciana. L1).

(4e) Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presenta-

ción) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros. (Secundaria-1.º Canarias. L1).

(4f) Emplear la reflexión gramatical en el nivel de la frase y del texto para resolver problemas de comprensión de textos escritos y multimedia, y para revisar con progresiva autonomía los textos propios y ajenos. (Secundaria-2.º Cataluña. L1-catalán y castellano. Dimensión de comprensión lectora).

(4g) Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua. (Secundaria-3.º Madrid. L1).

Los datos relativos a los currículos de euskera merecen un comentario por el desequilibrio de los porcentajes entre primaria y secundaria. El currículo de primaria L1, en el caso del País Vasco, se organiza en dos ciclos (primer ciclo: cursos 1.º, 2.º y 3.º; segundo ciclo: cursos 4.º, 5.º,6.º), y en ellos los ítems relacionados con la reflexión sobre el sistema y con la revisión se agrupan y aparecen una sola vez por ciclo (4h-4i), lo que no ocurre en secundaria, en que se desglosan por cursos y, además, se acentúa la presencia de los ítems relacionados con la reflexión sobre los contenidos del sistema (4j-4k).

(4h) Reflexionar sobre el sistema y las normas de uso de la lengua, mediante la comparación y transformación de textos, enunciados y palabras; y utilizar estos conocimientos para solucionar problemas de comprensión y en los procesos de textualización y revisión dirigida de los textos, afianzando, asimismo, el uso del sistema de escritura. (Primaria-primer ciclo (1.º, 2.º, 3.º). País Vasco. L1 euskera y castellano).

(4i) Participa, de modo guiado, en las tareas de revisión y mejora de las producciones tanto propias como ajenas y valora las aportaciones ajenas. (Primaria-segundo ciclo (4.º, 5.º, 6.º). País Vasco. L1 euskera y castellano).

(4j) Extrae regularidades sobre el sistema lingüístico completando, comparando y transformando textos o enunciados según criterios dados. (Secundaria-1.º País Vasco: L1 euskera y castellano).

(4k) Reflexionar sobre el sistema y las normas de uso de la lengua, mediante la comparación y transformación de textos, enunciados y palabras, y utilizar estos conocimientos para solucionar, de manera guiada, problemas de comprensión y para mejorar los procesos de textualización y revisión dirigida de los textos. (Secundaria-2.º País Vasco: L1 euskera y castellano).

Por último, en la categoría «Crear» (CONOC-CÓMO-CREAR), se han rastreado únicamente los ítems en que se alude al proceso de elaboración de textos en la fase de planificación y generación de ideas, con indicadores como *idear*, *generar ideas* o *planificar*, que suponen reflexión sobre los recursos lingüísticos impli-

cados en la forma de expresar las ideas. La elaboración de textos en su conjunto se ha considerado en las categorías de Uso de la lengua (v. figura 2), que no son objeto de análisis en este artículo, de ahí que los porcentajes de aparición en este caso sean reducidos.

Documentos curriculares	Categoría: Crear primaria – secundaria
L1-Castellano	9,73% – 4,52%
L1-Catalán	10,52% – 10,33%
L1-Euskera	13,40% – 21,01%
L1-Gallego, aragonés, asturiano	8,82% – 3,02%

Figura 9. Categoría: Crear. Presencia en currículos de L1, primaria-secundaria (elaboración propia).

Los ítems relacionados con esta categoría quedan ejemplificados en 5a-5d:

(5a) Planificar y escribir, de forma reflexiva y dialogada, con la supervisión de un adulto y la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales del nivel educativo, redactando el borrador, con una estructura coherente y un vocabulario apropiado y utilizando los recursos lingüísticos con creatividad y sentido estético. (Primaria-5.º C. Valenciana. L1).

(5b) Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes. (Primaria-6.º Aragón. L1 castellano).

(5c) Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. (Secundaria-1.º Extremadura. L1).

(5d) Planificar, producir y revisar el escrito a fin de producir textos adecuados, coherentes, cohesionados y correctos gramaticalmente. (Secundaria-1.º Galicia. L1-gallego).

Esta exploración de las operaciones cognitivas nos permite establecer dos gradaciones (tanto en primaria como en secundaria) en la adquisición de los conocimientos gramaticales, que toman como punto de partida la categoría «Reconocer». La primera, formada por las operaciones de comprender, analizar y evaluar, correspondería al proceso de adquisición de los conceptos propio del aprendizaje de la abstracción (Barth, 2004). La segunda, que incluiría las operaciones de aplicar (transformar, sustituir, completar, cambiar de orden...) y crear, estaría relacionada con el control del uso. La relación entre ambas, es decir, entre

el análisis y el control es la clave del uso reflexivo, pero, como señala la investigación didáctica (Ribas, Fontich y Guasch, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2015; Camps y Fontich, 2020), esta relación no se produce de modo automático, sino que necesita de planteamientos metodológicos en el aula que la propicien.

3. Conclusiones

El análisis de las categorías relacionadas con las operaciones cognitivas que se persiguen en relación con los conocimientos gramaticales en los documentos curriculares nos permite volver sobre la diferencia entre gramática divulgativa y gramática escolar. El currículo no es una gramática escolar, en modo alguno, pero marca tendencias, a veces aspiraciones, que pueden llevar a planteamientos no deseados en el aula.

Los currículos actuales insisten obsesivamente en recalcar la vinculación del aprendizaje gramatical con la mejora del uso, para alejar la gramática de los excesos formalistas de otras épocas. Pero esta afirmación implica riesgos (Durán, 2010). En primer lugar, porque da la falsa sensación de que conocer una unidad gramatical y mejorar el uso de la lengua es una relación que se produce de forma casi automática (reconocer y usar, identificar para mejorar la comprensión y expresión...), lo que dista mucho de ser así. La identificación solo es el primer paso de la adquisición de un concepto (Barth, 2004) y, sin la reflexión que implican el análisis, las actividades reflexivas de aplicación o las de uso controlado (planificación, revisión, reescritura), no se puede entender el aprendizaje gramatical como desarrollo de la competencia metalingüística. La investigación didáctica muestra que para ello se necesita de diálogo durante el aprendizaje (aprender a hablar, a razonar sobre gramática) y de acompañamiento en el aula, de prácticas reflexivas desde los primeros años de escolaridad (Camps, 2006; Fontich, 2006; Camps, 2017; Myhill, Watson y Newman, 2020), lo que también es un reto para la formación de docentes, tanto de primaria como de secundaria.

Además, en los currículos de lenguas primeras, especialmente en los de territorios con más de una lengua propia, se aboga por el contraste de lenguas en las distintas operaciones analizadas (en la identificación, en el análisis, en la evaluación). También para este contraste y para fomentar la transferencia entre lenguas que implica la gramática interlingüística se necesita un planteamiento metodológico en el aula donde la reflexión se produzca como resultado de la interacción (Ruiz Bikandi, 2008, Guasch, 2011).

En segundo lugar, el efecto no deseado que ha provocado la aparente facilidad de la relación entre gramática y uso ha sido el derivar el aprendizaje gramatical únicamente hacia los aspectos normativos, que, aun siendo necesarios, empobrecen este aprendizaje y lo alejan de la reflexión. La ambigüedad de la expresión

«mejorar el uso» se observa en las operaciones de aplicación (aplicar normas, detectar errores...). Si solo remitimos el aprendizaje gramatical al dominio de normas, excluimos la reflexión sobre la variación (en la propia lengua y entre lenguas), sobre los efectos de significado de las distintas formas de decir y sobre la toma de decisiones de cada hablante acerca del uso consciente de los recursos que las lenguas nos ofrecen. El conocimiento gramatical nos ayuda en esta toma de decisiones (Kolln y Gray, 2014).

Los currículos vigentes muestran que la gramática escolar ha de integrar el conocimiento del sistema y de sus normas, así como las variaciones inherentes a los distintos usos en las distintas lenguas curriculares. Es difícil no estar de acuerdo con ello, aunque se discrepe en la selección de contenidos, más o menos desglosada o repetitiva en los distintos cursos. Pero es equívoco pensar que un aprendizaje reflexivo se consigue sin planteamientos metodológicos que lo hagan posible y que permitan a los docentes abordar la enseñanza gramatical, sin exigirles que se conviertan en expertos lingüistas. Eliminar la oposición entre conocimiento y conducta, como plantean Bosque y Gallego (2016), no es tarea fácil y requiere de docentes formados (tanto en gramática como en didáctica) para hacerlo posible. Ser conscientes de estos riesgos nos permite abordar el reto de una gramática escolar interlingüística, a partir del camino ya recorrido por la investigación didáctica. Cabe esperar, asimismo, que los nuevos planteamientos curriculares consideren la importancia del desarrollo de la competencia metalingüística en la formación plurilingüe del alumnado.

Referencias

- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Bosque, I., y Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54(2), 63-83. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf
- Bosque, I., y Gallego, Á.J. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1/1, 141-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9,2, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429-440. <https://doi.org/10.1174/113564013808906807>

- Camps, A. (2000). Aprender gramática. En A. Camps y M. Ferrer (Eds.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Graó.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En A. Camps y F. Zayas (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-36). Graó.
- Camps, A. (2014). Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *Lenguaje y Textos*, 40, 7-18.
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y T. Ribas (Coords.). *El verbo y su enseñanza* (pp. 19-31). Octaedro.
- Camps, A., y Fontich, X. (Eds.). (2020). *Research and teaching at the intersection. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17237>
- Chartrand, S. G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, 129, 73-76. <https://id.erudit.org/iderudit/55757ac>
- Costa, A. L. (2020). Grammar teaching 91-19: an analysis of the portuguese curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL2020.20.03.03>
- Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Arco-Libros.
- Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Ellis, V., Edwards, A., y Smažorinsky, P. (Ed.). (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching*. Routledge.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. ICE-Horsori.
- Fontich, X., y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research papers in education*, 29(5), 598-625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Guasch, O. (2011). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars. En O. Guasch (Coord.). *El tractament integrat de les llengües* (pp. 13-28). Graó.
- Jover, G. (2008). ¿Qué currículo? Currículo y práctica docente. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 48, 49-60.
- Kolln, M., y Gray, L. (2014). *Rhetorical Grammar. Grammatical Choices, Rhetorical Effects*. Pearson.
- Landero, L. (1999). El gramático a palos. *El País*, 14-XII-1999.
- Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy*. Routledge.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *El currículo a debate. Un currículo para una sociedad que avanza*. https://curriculo.educacion.es/wp-content/uploads/2021/03/Relatoria_Foro_Virtual_Curriculo_a_Debate.pdf
- Myhill, D., Watson, A., y Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), e870. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>

- Nadeau, M., y Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: Quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 4(4), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>
- Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra*, 63, 165-188. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10398>
- Ribas, T., Fontich, X., y Guasch, O. (Eds.). (2014). *Grammar at school: Research on Metalinguistic activity in language education*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2014). Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión. *Lenguaje y textos*, 40, 19-31.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2015). La intervención didáctica en el aula sobre gramática y escritura. El saber gramatical y la revisión de textos en el uso de los tiempos verbales del pasado con alumnos de Secundaria. *Cultura y Educación*, 27(4), 879-898. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089388>
- Rodríguez-Gonzalo, C., y Durán, C. (2019) Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano y S. Valente (Orgs.). *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas* (pp. 181-206). Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747978-989-8969-20-0linga11.pdf>
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.
- Ruiz Bikandi, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica. En T. Ribas (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 33-54). Graó.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Zayas, F. (2011a). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En U. Ruiz Bikandi (Coord.). *Lengua castellana y Literatura: innovación, investigación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Graó.
- Zayas, F. (2011b). Hacia una tipología de actividades gramaticales. *Darle a la lengua* (no disponible).

Los derechos de la infancia: una aproximación a las ciencias jurídicas a través de la didáctica de la literatura infantil y juvenil

Haurren eskubideak: Zientzia Juridikoetarako hurbilpen bat Haur eta Gazte Literaturaren Didaktikaren bitartez

Los derechos de la infancia: an approach to Legal Sciences through the Didactics of the Young Adult and Children's Literature

Rocío Domene-Benito

Universitat de València

rocio.domene@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-4051-6952>

Recibido / Noiz jaso den: 18/06/2021

Acceptado / Noiz onartu den: 23/10/2021

Resumen

En el presente artículo se dirimen las sinergias entre la didáctica de la lengua y la literatura y las ciencias jurídicas a través de una intervención didáctica en la escuela rural basada en *Los derechos de la infancia* (2014). En esta línea argumentativa, el principal objetivo de nuestra investigación es introducir al alumnado en aspectos jurídicos como son sus derechos a través de la literatura, fomentar las relaciones intergeneracionales y el desarrollo de la competencia lectora y literaria. A tal respecto, los resultados de la intervención didáctica, llevada a cabo en la coyuntura sanitaria de la COVID-19, inciden en la necesidad de dar a conocer los mentados derechos a los niños a través de una lectura reflexiva y una serie de actividades interdisciplinarias, que fomentan el despertar del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad, así como la promoción del aprendizaje digital en la escuela rural.

Palabras clave

Didáctica de la lengua y la literatura; ciencias jurídicas; derechos de la infancia; COVID-19; escuela rural.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO JURÍDICO DEL NIÑO COMO ENTE CON PERSONALIDAD JURÍDICA PLENA. 2.1. Recorrido histórico. 2.2. Situación actual. 3. SINERGIAS ENTRE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS. 4. EDUCACIÓN RURAL: NUEVAS PERSPECTIVAS. 5. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN UN AULA MULTIGRADO. 5.1. Contextualización. 5.2. Metodología. 5.3. Materiales: *Los derechos de la infancia* (2014). 5.4. Diseño, planificación y desarrollo de las sesiones. 5.5. Resultados. 5.6. Discusión. 6. CONSIDERACIONES FINALES. REFERENCIAS.

Laburpena. Artikulu honetan, Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikaren eta Zientzia Juridikoen arteko sinergiak uztartuko dira landa eremuko eskola batean esku-hartze didaktiko bat eginez *Los derechos de la infancia* (2014) obran oinarrituta. Arrazoibide horren ildotik, gure ikerketaren helburu nagusia da literaturaren bidez alderdi juridiko batzuk ezagutzera ematea ikasleei, zein eskubide dituzten adibidez, belaunaldien arteko harremanak bultzatzea, eta irakurtzeko gaitasuna eta literaturaren ingurukoa garatzea. Esku-hartze didaktikoaren emaitzek nabarmentzen dute landa eremuko haurrei beren eskubideen berri eman behar zaiela testu gogoeta-eginarazleak irakurraraziiz eta diziplina arteko jarduerak eginez pentsamendu kritikoa, irudimena eta sormena erarazteko, eta ikasteko modu digitalak ere bultzatu behar direla halako leketan. COVID-19ak eragin-dako osasun larrialdian zehar egin zen ekimena.

Gako hitzak. Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika; Zientzia Juridikoak; haurren eskubideak; COVID-19a; landa eremuko eskolak.

Abstract. In this article, the synergies between the Didactics of Language and Literature and the Legal Sciences are resolved through a didactic intervention in rural schools based on *Los derechos de la infancia* (2014). In this line of argument, the main objective of our research is to introduce students to legal aspects such as their rights through literature, to promote intergenerational relationships and the development of reading and literary competence. In this regard, the results of the didactic intervention, carried out in the health situation of COVID-19, affect the need to make the aforementioned rights known to children through reflective reading and a series of interdisciplinary activities, which promote the awakening of critical thinking, imagination and creativity, as well as the promotion of digital learning in rural schools.

Keywords. Didactics of Language and Literature; Legal Sciences; Children's Rights; COVID-19, rural school.

1. Introducción

De acuerdo con Bustelo (2007), la infancia se transcribe como una única dimensión conceptual donde las ciencias jurídicas y el derecho han jugado un papel esencial en la singularidad del sujeto niño como un ente individual dotado de una serie de derechos. Si analizamos dichos derechos, se ofrece una visión mucho más vasta y amplia que teje redes con campos como la psicología, la historia, la sociología o la pedagogía. Al calor de este planteamiento inicial tan diverso y plural, el principal objetivo de este trabajo de investigación será argüir cómo la imbricación entre las ciencias jurídicas y la didáctica de la lengua y la literatura nos permite promover un aprendizaje por proyectos novedoso e innovador en el aula rural de educación infantil y primaria a través de la literatura infantil y juvenil, teniendo en cuenta la personalidad jurídica del niño como representante de pleno derecho de la ciudadanía.

Tomando en consideración la formulación del objetivo principal, se deslinda la existencia de tres pilares fundamentales: (1) la consideración jurídica plena del niño, (2) la intersección entre las ciencias jurídicas y la didáctica de la lengua y la literatura y (3) el aprendizaje por proyectos en un aula unitaria multigrado de una escuela rural. Con respecto a este último punto, es menester incidir en que

también se indagará en las profundas relaciones que se establecen entre escuela, familia y comunidad y que se configuran en los descriptores que exponen García y Pozuelos (2017, p. 8): cercanía del profesorado, el impacto del colegio en el entorno o la cultura social. Estos autores ahondan en la singularidad de la adopción de un currículum integrado utilizando los proyectos de trabajo como propuesta global en la escuela rural. En esta línea, comentan que:

los proyectos de trabajo en la escuela rural integran el entorno con la experiencia escolar. Así, se permite que los niños sigan aprendiendo, una perspectiva global que complementa la dimensión local, a través de la participación de un tejido de aprendizaje colaborativo y comunitario. (p. 13)

Nos interesa especialmente la acepción de aprendizaje colaborativo y comunitario y su relación con el entorno, ya que la intervención didáctica que presentaremos en sucesivas secciones pretende estrechar lazos entre la escuela, la familia, la comunidad y el entorno. En este sentido, la principal novedad será la inclusión de las ciencias jurídicas para llevar a cabo un proyecto de reconocimiento e identificación de derechos del niño a través de una experiencia literaria basada en *Los derechos de la infancia* (2014), un compendio de cuentos donde prestigiosos escritores elaboran historias de ficción a través de los principios más esenciales concernientes a los derechos de la infancia.

Finalmente, cabe reseñar que, debido a la coyuntura de la COVID-19, la intervención didáctica se llevó a cabo íntegramente de manera virtual fomentando, así, los aprendizajes en la escuela rural a través de la construcción de territorio que brinda lo digital. A tal parecer, se produce un inicio y desarrollo del proceso de alfabetización digital y uso de las TIC que sobrepasa las paredes de la escuela y llega a las familias y, por consiguiente, a la comunidad.

2. Marco jurídico del niño como ente con personalidad jurídica plena

2.1. Recorrido histórico

Debemos retrotraernos a la década de los años 20 del siglo pasado, concretamente a 1924, cuando en la Declaración de Ginebra aparece, por primera vez, de forma expresa, la existencia de unos determinados derechos específicos de la infancia. Se trata, por tanto, de la primera carta de los derechos de la infancia. Inspirada por Eglantyne Jebb, incluía aspectos tan relevantes como el desarrollo del niño tanto material como espiritualmente, la especial idiosincrasia de la niñez como primera receptora de auxilio o de protección en caso de explotación.

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, las Naciones Unidas aprueban en 1949 la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A partir de ese momento, comenzaron diez años de estudio y reflexión sobre las insuficiencias y deficiencias de los Derechos del Niño presentes en la Declaración de Ginebra. Como consecuencia, en 1959, se aprueba la Declaración Universal de los Derechos del Niño con la finalidad de garantizar el desarrollo y la protección de la niñez.

Dicha Declaración incluye diez principios (son los que se mostrarán mediante propuestas literarias de ficción en posteriores secciones), que resumimos a continuación:

1. Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
2. Derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.
3. Derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
4. Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas.
5. Derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.
6. Derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
7. Derecho a una educación gratuita. A divertirse y a jugar.
8. Derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en caso de peligro.
9. Derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
10. Derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo.

Es en 1989 cuando la Asamblea General de Naciones Unidas, a través de la Convención de los Derechos del Niño, profundiza en la determinación de la infancia e integra, por ejemplo, el reconocimiento de la niñez como ciudadana plena desde su nacimiento. Se trata, a su vez, de un acto de cooperación internacional para legitimar la relevancia de la niñez en la sociedad.

2.2. Situación actual

Para abordar la situación actual sobre los derechos de la infancia, traeremos a colación la última afirmación manifestada en el epígrafe anterior al respecto de la consideración de la niñez como ciudadana (no futura ciudadana). En este sentido, como ciudadanos tienen derecho a participar activamente en la toma de decisiones y a reivindicarse. Por citar algunos ejemplos, es especialmente interesante el artículo 12 de la mentada Convención que establece que los niños tienen derecho a expresar su opinión libremente sobre todos los asuntos que les afecten. De esta idea se deslinda que, tanto en el colegio como en casa, la comunidad

educativa y los padres y madres deben consultar a la niñez sobre las decisiones o cuestiones que les atañen. Asimismo, la relevancia del artículo 13 estriba en el derecho de los niños a la libertad de expresión. En consecuencia, tanto en la escuela como en casa podrán elegir cómo expresar una opinión, idea o sentimiento (de forma verbal, no verbal, artística, literaria...).

Como acabamos de observar en los dos ejemplos precedentes, en resumidas cuentas, el principal objetivo de la Convención (que sigue vigente) es dar voz a la niñez como una colectividad con identidad propia, con sus derechos, que deben ser conocidos en primer lugar por la comunidad educativa para transmitirlos a los niños en la actualidad en los centros educativos. Con ese propósito se diseña y se lleva a cabo la intervención didáctica que examinaremos en sucesivos epígrafes y que investiga sobre los puntos de anclaje existentes entre la didáctica de la lengua y la literatura y las ciencias jurídicas en las etapas de educación infantil y primaria.

3. Sinergias entre la didáctica de la lengua y la literatura y las ciencias jurídicas

La disciplina de la didáctica de la lengua y la literatura nos ofrece una vasta amalgama de sinergias que debemos aprovechar, como docentes, desde un punto pedagógico, didáctico y como motor del cambio social. El elemento común que encontramos con otros campos del conocimiento es la lengua y su capacidad para narrar, persuadir o informar. En este sentido, las ciencias jurídicas, aunque tradicionalmente no han sido materia de estudio y reflexión en las etapas de educación infantil y primaria, se nutren de la lengua para tratar aspectos transversales e inherentes a la niñez, como son sus derechos y libertades. Asimismo, la literatura juega un papel esencial en la proposición de nuevas narrativas que permitan exponer contenido propiamente jurídico desde una perspectiva más global y apoyada en las historias de ficción.

Aunque a simple vista pueda parecer que las áreas de la didáctica de la lengua y la literatura y de las ciencias jurídicas sean antagónicas y tengan objetos de estudio distintos, tal y como hemos comentado previamente, comparten el uso de la lengua y también una interesante y sugerente relación a cuatro bandas entre la lengua en sí misma, la cultura, la literatura y la historia. En esta línea de pensamiento, se deslinda que estos cuatro parámetros son claves no solo en la didáctica de la lengua y la literatura, sino también en las ciencias jurídicas. De hecho, ya en los años 50, observamos la presencia de los primeros autores que relacionan el derecho y la literatura, más concretamente. Tal es el caso de Gazzolo (1956) quien manifiesta que «[los abogados] no los [clásicos] debemos solo leer, sino estudiar, porque las obras de la literatura nos brindan abundante casuística jurídi-

ca» (p. 59). Vislumbramos aquí la importancia y las relaciones que se establecen entre el derecho y la literatura y cómo la lectura de obras literarias favorece el desarrollo ético y profesional de la abogacía.

La concepción del derecho como arte y/o como ciencia es estudiada por Pettoruti (2010), que siguiendo a Frank (1951), postula que «la flexibilidad de las situaciones jurídicas nos da la posibilidad de sostener que la interpretación del derecho se halla más relacionada con el arte que con la ciencia» (p.22). Asimismo, el investigador argentino trasciende los horizontes propiamente legales de la disciplina y la relaciona con la música y las múltiples interpretaciones que esta adquiere en función de los receptores. Asimismo, también alude a lo que denomina «mundo cultural» y la inexistencia de la cultura sin una interpretación. Como cualquier texto literario, cualquier escrito legal necesita de una hermenéutica precisa y dichas características vinculan inevitablemente el derecho y la literatura (Boyd White, 1973; Weisberg, 1992). Ambos campos de conocimiento comparten el sino de la interpretación como fundamento crucial. Por consiguiente, las intenciones del autor y las elucubraciones de los posibles actores tanto en un texto literario como, por ejemplo, en uno de naturaleza jurídica se asocian con la categoría de la estética en tanto que los actores participan de la creación de la obra de arte en cuestión. Paralelamente, el lenguaje, más allá de la neutralidad, pervive como un elemento intrínsecamente relacionado con la cultura y con los valores en el mismo sentido que lo hace la literatura.

Como podemos comprobar, esta enriquecedora relación ha sido una tónica permanente en las dos disciplinas y en la actualidad se aboga por un retorno y una revitalización de los clásicos para entender algunos de los entresijos de la ciencia jurídica. Así pues, Obarrio (2017) profundiza en las singulares relaciones entre ambas especialidades a través de una serie de diálogos que tienen como protagonistas a la *Antígona* de Sófocles, al *Castello contra Calvino* de Zweig y al *Juego de los abalorios* de Hesse. Este último tiene un sólido y valioso calado, ya que vincula el derecho y la didáctica de la lengua y la literatura en tanto que defiende el derecho a la educación y que se sustenta en «un conocimiento que se ha convertido en una vocación, en un destino, en una idílica misión» (p.355).

A colación de estas últimas reflexiones, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿acaso no es merecedora la niñez de disponer de una literatura jurídica que le permita, por ejemplo, conocer sus derechos como niños y ciudadanos de pleno derecho? He aquí donde reside la fundamentación esencial de las relaciones entre el derecho y la literatura, adaptadas al público infantil y juvenil. En este sentido, la inclusión de asignaturas como Valores o Educación a la Ciudadanía ha permitido una primera aproximación al estudio y conocimiento de los derechos humanos en la etapa primaria en los inicios del siglo XXI (Torquemada, 2007; Elósegui, 2009). A nivel internacional, no podemos olvidarnos de la investigación sobre educación cívica y ciudadanía llevada a cabo por Torney-Purta, Oppenhe-

im, y Farnen (1975), Torney-Purta, Schwille y Amadeo (1999) y Torney-Purta, Schwille y Amadeo (2001), como resultado de un proyecto de educación cívica de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), que tenía como objetivo preparar a las nuevas generaciones a través de una educación para la ciudadanía adecuada a los convulsos tiempos de las distintas épocas y a sus realidades sociales.

Lo que detectamos a través de las muestras anteriormente presentadas es más una visión global de valores y democracia, no tan asentada en la normativa jurídica y en el derecho en sí mismo y enfocadas a estudiantes en la preadolescencia, pero no tanto en la niñez temprana cuando ya es factible que sean conscientes de sus derechos y libertades. Por ello, si bien es verdad que existe, por el momento, poca bibliografía especializada y aplicación práctica mediante intervenciones en el aula del estudio del derecho y sus ramas a través de la didáctica de la lengua y la literatura en la escuela, recientemente, podemos citar el ejemplo de Ruiz (2021), que promueve la inclusión del derecho en educación primaria en tiempos de COVID-19 (p.250-253) o iniciativas desde la literatura jurídica aplicada a un público infantil y juvenil como la obra del catedrático de Derecho constitucional Pérez Royo, *La Constitución explicada a mis nietas* (2018). Por estas razones, y a la vista de las limitaciones, consideramos necesaria nuestra intervención, con el fin de que el alumnado tome conciencia de la existencia de un ordenamiento jurídico basado en unos valores democráticos y constitucionales recogidos en unos principios aprobados y pensados específicamente para la niñez.

4. Educación rural: nuevas perspectivas

Debido a la idiosincrasia y a las significativas particularidades de la educación rural analizaremos, a continuación, algunos de sus puntos clave. Así, en primer lugar, centraremos nuestra atención en el término «ruralidad» y, para ello, nos serviremos de unas premisas provenientes de la sociología:

En el discurso de la sociología rural, el concepto de ruralidad ha estado frecuentemente asociado a tres fenómenos interrelacionados: una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales (valores, creencias y conductas) diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades. No existe, sin embargo, un completo consenso entre los académicos. A lo largo del tiempo, diferentes autores han enfatizado uno u otro aspecto, o incluido en su definición varios de ellos (Llambí y Pérez, 2007, p. 40).

Nos parece pertinente esta concepción de la ruralidad atendiendo a factores como la densidad de población, la prevalencia de actividades del sector primario

y las especificidades culturales. Así, observamos que la toma en consideración del territorio es primordial, pero no solo concebido desde un prisma de geografía física, sino también cultural y social (Varón, 2019). En este marco interpretativo, nos parece interesante la noción territorial de Heras y Miano (2017, p. 534), que siguen a Núñez (2013), al incidir en la necesidad que tiene la escuela rural de habitar el espacio, entendido como un conjunto de relaciones sociales y culturales y no en su vertiente de objeto espacial material (p. 534).

Seguidamente, siguiendo a Alcalá y Castán (2014), examinamos el ordenamiento de este tipo de escuela en nuestro país. Así, se crearon los denominados Colegios Rurales Agrupados (CRA), cuya principal misión era la de aglutinar una serie de escuelas en poblaciones con muy poco alumnado que comparten equipo directivo y regulaciones básicas, pero que permiten que dicho alumnado no tenga que salir de su localidad ni desplazarse en medio de transporte para asistir a clase. De este modo lo describen los mentados autores:

Los CRA constituyeron fundamentalmente un nuevo modelo organizativo gracias al agrupamiento de unidades escolares dispersas de varias localidades de un mismo ámbito geográfico para constituir todas ellas un único centro jurídico y funcionalmente autónomo, sin que por eso dejaran de funcionar cada una de ellas en la localidad en que se encontraban (p. 17).

El tipo de alumnado que asiste a estos CRA, en muchas ocasiones, no llega a un número mínimo para ser separados por edades como se hace en una escuela urbana tradicional. Por ello, surge la necesidad de la implantación de aulas multigrado donde niños de edades diferentes conviven y comparten sus respectivos procesos de aprendizaje. Ante tal panorama, Alcalá y Castán (2014) comentan:

El método didáctico más adecuado en la escuela rural con alumnos de distinta edad y madurez es el trabajo cooperativo mediante proyectos. Los alumnos deben cooperar en pequeños grupos y realizar un trabajo que posteriormente puede ser expuesto a sus compañeros o a sus familias. En estos proyectos se integra el entorno, se utiliza la naturaleza y se aprovecha la implicación de personas de la localidad, teniendo siempre presentes los objetivos y los criterios de evaluación de cada uno de los niveles educativos (p. 8).

Como podemos observar, el aprendizaje por proyectos sería el enfoque más idóneo para hacer frente tanto a las limitaciones como a las fortalezas de este tipo de educación. A tal respecto, Jiménez (2020) propone un decálogo con propuestas para innovar en la escuela rural, entre las que se encuentra el trabajo por proyectos, cuya singularidad estriba en la selección de temáticas afines al entor-

no o en la globalización de contenidos (p. 42). Asimismo, es muy importante la relación que se establece con las familias y con el entorno al poder acceder a ellos de una forma más inmediata y directa (tal y como veremos después en nuestra intervención y en los resultados obtenidos). En lo que atañe a las relaciones con las familias, Alcalá y Castán (2014) señalan:

A muchas familias del medio rural, aunque tienen interés por la educación, su nivel sociocultural y los recursos de que disponen les impiden ayudar a sus hijos y generar expectativas sobre su futuro, aspecto este que se ve incrementado en las familias inmigrantes, las cuales viven en los pueblos, pero en numerosas ocasiones con poca relación con las familias autóctonas, lo que también genera conflictos y dificulta la convivencia por las distintas perspectivas culturales que se encuentran en la escuela (p. 18).

Por una parte, la cercanía y la escasez de población son ventajas a la hora de involucrar a las familias. Sin embargo, los choques culturales, el aislamiento social premeditado o el bajo nivel educativo de los progenitores constituyen obstáculos en la realización de tareas conjuntas. Por tanto, huelga decir que es menester que la escuela actúe como un mediador intercultural que favorezca no solo la convivencia pacífica, sino también enriquecedora entre las distintas familias provenientes de culturas y etnias diversas a través de la diferencia entendida en clave positiva. En esta línea, también podemos destacar los beneficios generados de la satisfactoria e interactiva relación familia-escuela (Páez, 2015; Garreta, 2015; Gubbins, 2016).

Finalizamos este epígrafe constatando que el principal reto de la educación rural es hacerla más inclusiva, teniendo en cuenta sus particularidades y el entorno del medio físico y familiar, así como incidir en la oportunidad, en este caso originada por la pandemia, para explorar los aprendizajes digitales en la escuela rural (Ferro, 2018). La digitalización y la escuela rural no son antagónicas, sino que se advierten nuevas realidades y estrategias de aprendizaje, claves en el desarrollo de una educación del siglo XXI.

5. Intervención didáctica en un aula multigrado

Esta parte de nuestra investigación está destinada a discernir sobre los puntos clave de la intervención didáctica que tuvo lugar en el curso 2019/2020, concretamente, durante el periodo de confinamiento decretado por el Gobierno de España, a partir del 14 de marzo de 2020 y que se extendió hasta el final del curso escolar. Así pues, en primer lugar, focalizaremos nuestra atención en la contextualización de la propuesta, haciendo hincapié en la naturaleza específica

del medio y de la escuela rural, así como en los aspectos sociales y culturales de su alumnado. Seguidamente, se ofrece el diseño, la planificación y el desarrollo de las sesiones basadas en *Los derechos de la infancia*. Finalmente, se muestran los resultados de la intervención y la discusión sobre ellos.

5.1. Contextualización

Sin duda, una de las consideraciones más importantes antes de iniciar una intervención didáctica con vistas a diseñar una propuesta de aula es la contextualización del entorno de aprendizaje, del centro educativo y del alumnado. En este caso, la intervención se plantea para ser llevada a cabo en un aula multigrado de un centro perteneciente a un CRA de una comunidad autónoma perteneciente al Estado español. Como hemos comentado previamente, la estructura de un CRA posee aulas en varios pequeños municipios con directrices en común. Realizamos la intervención en una de ellas, perteneciente a un municipio de menos de 500 habitantes, con un aula multigrado donde se encuentran matriculados diez niños con edades que van desde los 3 hasta los 12 años, es decir, toda la etapa educativa reglada de infantil y primaria. Asimismo, el entorno se adscribe a un medio rural donde la ganadería y la agricultura son las actividades económicas y de supervivencia más arraigadas. Por lo que respecta a las familias, pocas son autóctonas de la localidad y la mayoría proceden de Marruecos a raíz del trabajo del padre en el pastoreo, con la figura de la madre como ama de casa y cuidadora principal de los hijos.

5.2. Metodología

La metodología utilizada se adscribe dentro del corte cualitativo, donde destaca la recogida de datos basada en el estudio de caso de un aula multigrado y, debido al poco número de alumnado total (diez estudiantes), se realiza un análisis pormenorizado de cada caso, siempre a través de una síntesis colectiva como clase unificada.

Tal y como se especificará en el apartado correspondiente al diseño e implementación de las sesiones, todas fueron virtuales, en cumplimiento de la normativa sanitaria condicionada por la COVID-19, y los principales instrumentos de recogida de datos fueron la observación en las sesiones sincronicas. Además, se contó con un diario de campo, que permitió al equipo investigador redactar posteriormente los resultados y reflexionar sobre ellos a través de una discusión analítica y crítica.

5.3. Materiales: *Los derechos de la infancia* (2014)

El principal objetivo que persigue la explotación didáctica de esta obra es que el alumnado sea consciente de sus derechos a través de historias de ficción donde se explican de forma amena y sintética los diez principios recogidos en la Declaración Universal de los Derechos del Niño, aprobados en la 841.^a sesión plenaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada el 20 de noviembre de 1959.

En la estructura del volumen, cabe destacar el prólogo de Francesco Tonucci (2014), donde el autor italiano invita a la niñez a rebelarse y protestar a través de la figura metafórica de un tirachinas que «los niños saben que no es un arma para tirar piedras, romper ventanas o molestar, sino para lanzar palabras, ideas, protestas y propuestas» (p.17). En suma, el principal objetivo de las historias que se presentan es mostrar a los niños cuáles son sus derechos y cómo pueden ejercerlos como ciudadanos de pleno derecho. Seguidamente, comienzan las historias, precedidas de cada uno de los principios y acompañadas de ilustraciones, un total de diez.

- «Las mondas de la luna»: de unos huevos colocados en un bosque salen niños con distintos atributos animales, iguales pero diversos al mismo tiempo; con los mismos derechos independientemente de su sexo, raza o religión.
- «La niña perdida»: una niña se pierde en una feria del libro y, finalmente, su padre la encuentra como merecedora de protección física, social y mental.
- «En el mundo de los Seres Extraños»: desaparición de un niño perteneciente a los Seres Extraños por proceder de una familia de inmigrantes ilegales, sin derecho a nombre ni nacionalidad.
- «Llamarse Elna»: una niña descubre que su nombre está vinculado a una mujer, fundadora de una maternidad, y que, con su acción, garantizaba el derecho a una atención médica adecuada.
- «La cabeza de un sabio»: Pi es diferente, pero no por ello no tiene derecho a la educación. Necesita un tratamiento especial, como muchos otros niños.
- «Un padre, una madre, un gato»: un niño y su gato forman una familia que se comprende y se quiere, del mismo modo que lo hace una familia tradicional con padre y madre.
- «El vuelo de las mariposas»: la dura y difícil adaptación de una niña senegalesa en España y su lucha por una educación que le permita ser médica en el futuro.
- «No te pasará nada»: una madre envía a su hija al campo como símbolo de protección ante riesgos en la ciudad donde viven habitualmente.

- «La transparencia de la lluvia»: dos niños se convierten en amigos y se protegen mutuamente ante la ausencia de figuras adultas pendientes de ellos.
- «Confusión»: un niño ofrece elementos propios de su lengua, cultura y religión, pero son rechazados en un acto de intolerancia que no fomenta una educación en aras a la solidaridad y la justicia.

5.4. Diseño, planificación y desarrollo de las sesiones

Cabe reseñar, en primera instancia, que el diseño de las sesiones se elaboró teniendo en cuenta la coyuntura de la COVID-19 y sus consecuencias en la educación, que pasó de ser presencial a virtual, acarreando limitaciones, sobre todo, para las familias con escasos recursos, en muchas ocasiones, asentadas en entornos rurales. Así, tras el decreto del estado de alarma en marzo de 2020 y el cierre de colegios, consideramos una obligación y responsabilidad morales y éticas el garantizar el derecho a una educación gratuita y de calidad. De este hecho surge la intervención que presentaremos a continuación.

En primer lugar, en lo que respecta a los objetivos generales, señalamos los siguientes:

- Promover una educación literaria intercultural a través de la lectura de *Los derechos de la infancia*.
- Fomentar una primera aproximación a las ciencias jurídicas en las etapas de educación infantil y primaria a través de historias de ficción.
- Impulsar y afianzar la colaboración entre las familias y la escuela.
- Mostrar valores cívicos, morales y democráticos a través de las historias, lo que promueve el conocimiento y el respeto del otro al ser consciente de la existencia de la diversidad como norma y no como excepción.
- Desarrollar las TICs de una manera útil y responsable como elementos educativos.
- Estimular la realización de actividades interdisciplinarias dependiendo de la edad e intereses del alumnado.

Asimismo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los derechos del niño a través de las lecturas propuestas.
- Aplicar los derechos del niño al entorno de aprendizaje concreto.
- Conocer y utilizar la herramienta *Google Meet* como recurso educativo en tiempos de pandemia.
- Promover la creación artística como una manera de expresión a través de la imagen.
- Fomentar la escritura creativa y crítica a través de reflexiones, resúmenes y creación de nuevas historias.

Seguidamente, se presenta una tabla-resumen con las sesiones planteadas y sus contenidos.

Tabla 1. Sesiones, temporización y contenidos.

Sesiones (una por semana)	Contenidos
Sesión introductoria (1 hora)	Reunión con las familias y sus hijos para explicar las líneas generales del proyecto. Asignación de historias y tareas
Sesión 1: Reflexiones I (1 hora y media)	Lectura y comentario de las tres primeras historias
Sesión 2: Reflexiones II (1 hora y media)	Lectura y comentario de las historias 6, 7 y 8
Sesión 3: Reflexiones III (1 hora y media)	Lectura y comentario de las historias 9 y 10
Sesión 4: Exposición de trabajos (1 hora y media)	Exposición de los trabajos colaborativos de los niños con sus familias
Sesión 5: Reflexiones finales (1 hora)	Conversación distendida entre el alumnado, el profesorado y las familias

Antes de comenzar con la descripción de las sesiones y cómo se llevaron a cabo, es preciso realizar unas pequeñas apreciaciones. Como ya hemos comentado, estas sesiones se realizaron en su totalidad de manera virtual y teniendo como principal objetivo el garantizar el derecho a la educación a todos los niños, independientemente de su lugar de residencia o situación familiar. Sin embargo, encontramos la tan nombrada recientemente como brecha digital (Morales, 2017), ya que tres de las seis familias no poseían conexión a internet ni un dispositivo adecuado para la realización de las sesiones sincrónicas que se realizaron a través de la herramienta *Google Meet*. Este hecho ocasionó dificultades de conexión y participación activa en las sesiones a través de teléfonos móviles. En contraposición, cabe destacar que todas las familias acogieron la idea de la lectura del libro con entusiasmo y se produjeron interesantes situaciones y logros que detallaremos en la parte de resultados. Esta última idea sobre el entusiasmo y la motivación se encuentra hilada con las reflexiones de García, Rivero y Ricis (2020), que indican que el confinamiento origina que «el aprendizaje pase a depender única y exclusivamente de la motivación, de la atención, la actitud y las estrategias de acompañamiento de las familias» (p. 78).

Por lo que respecta a la sesión introductoria de una hora de duración, comentaremos que consistió en una primera conexión con las familias y el alumnado para explicar y detallar el cronograma de las sesiones, la metodología que se iba a seguir

(lectura colaborativa familiar en casa y posterior relectura y puesta en común en las sesiones virtuales) y los contenidos. Así, se evalúan las posibles limitaciones de conexión y se acuerda que las familias que no puedan conectarse realizarán un trabajo más autónomo y presentarán los trabajos a través de fotos con sus dispositivos móviles. Se les explicó que iban a leer una historia por niño (había familias que tendrían más de una debido a que algunos niños del aula multigrado pertenecerían al mismo núcleo familiar) y una vez por semana se realizaría una conexión para comentar y reflexionar sobre ella (como se detalla en el cronograma precedente, serían tres sesiones para comentar y examinar los detalles de las historias y, sobre todo, su aplicación a los derechos fundamentales de la niñez recogidos en los diez principios aprobados en 1959). También se explicitó que el alumnado tendría que realizar una actividad interdisciplinar adaptada a la historia asignada y a su nivel. Finalmente, se efectuó la asignación y la correspondiente propuesta de tareas:

Tabla 2. Asignación de tareas

Alumno	Historia asignada	Propuesta de tarea interdisciplinar
Niño de 3 años	«Las mondas de la luna» (Principio 1)	Realización de un dibujo sobre la historia
Niña de 4 años	«Un padre, una madre, un gato» (Principio 6)	Realización de un dibujo sobre la historia
Niño de 5 años	«La niña perdida» (Principio 2)	Realización de un dibujo sobre la historia
Niño de 6 años	«En el mundo de los Seres Extraños» (Principio 3)	Escritura de un mensaje sobre la historia
Niña de 8 años	«La cabeza de un sabio» (Principio 5)	Realización de un breve resumen sobre la historia
Niño de 10 años	«El vuelo de las mariposas» (Principio 7)	Realización de una breve reflexión sobre la historia
Niña de 11 años	«No te pasará nada» (Principio 8)	Creación de una historia similar con base en el relato original (narrativa/teatro/ poesía)
Niño de 12 años	«La transparencia de la lluvia» (Principio 9)	Creación de una historia similar con base en el relato original (narrativa/teatro/ poesía)
Niño de 12 años	«Confusión» (Principio 10)	Creación de una historia similar con base en el relato original (narrativa/teatro/ poesía)

Con una temporalización semanal, se realizó la sesión número uno, de una hora y media de duración (aproximadamente 30 minutos por historia), a la que estaban invitados todos los alumnos y sus familias, que, como ya hemos comentado, jugaron un papel esencial en este proyecto, sobre todo, con el alumnado de la etapa de educación infantil. El foco centralizado estaba en la lectura, análisis y discusión de las tres primeras historias. Esta fue la metodología seguida también en las sesiones dos y tres. Todas se desarrollaron sin incidencias remarcables (a excepción de algunos problemas técnicos). Cada niño o miembro de la familia tenía el cometido de leer en voz alta y compartir su historia con el resto, para, posteriormente, iniciar un debate sobre el principio en el que se basaban y observar si se cumplía en sus respectivos casos o si, por el contrario, era necesario realizar acciones para su consecución.

En lo concerniente a la sesión cuatro, el principal objetivo fue la exposición y explicación de los trabajos realizados (principalmente, por el alumnado, pero con la colaboración del resto del entorno familiar), y, finalmente, la cinco se dedicó a realizar unas conclusiones y reflexiones sobre el proyecto llevado a cabo, prestando especial atención a las fortalezas y limitaciones de este.

5.5. Resultados de la intervención

A la hora de abordar los resultados de la implementación de la intervención diseñada y descrita en el epígrafe anterior, procederemos a una división por partes, en atención a la diferente tipología de las sesiones realizadas:

- **Introducción.** En lo referente a la primera sesión introductoria, podemos destacar el entusiasmo y el buen recibimiento de la propuesta por parte de la mayoría de las familias (incluso en dos casos, se involucraron los abuelos al vivir en la misma casa). A tal respecto, asistieron las madres de los diez niños de manera activa, ya que los padres, considerados trabajadores esenciales, continuaron sin interrupción sus labores agrícolas y ganaderas. Solo hubo un par de casos reticentes al inicio, pero por cuestiones logísticas, de posibilidad de conexión y de escaso o nulo dominio de las nuevas tecnologías.
- **Sesiones de reflexión sobre las lecturas.** Se precisó que debían leer las historias asignadas en casa y que estas sesiones se realizarían para dar a conocer al resto las otras historias. Todo el alumnado y sus familias se mostraron interesados, los niños que ya sabían leer leyeron su propia historia y, a través de la guía del profesorado, intentaron vincularlas con los derechos que tenían por ser niños. Consideramos que una amplia mayoría se involucra y comprende el simbolismo de cada una de las historias y toma

conciencia de sus derechos. Cabe destacar que, en los casos en los que participaron los abuelos, la lectura fue compartida con sus nietos, creando una experiencia dialógica intergeneracional (Agüera, 2000).

- Sesión de exposición de los trabajos. En el día acordado, la sesión número cuatro, se expusieron los distintos trabajos realizados de forma colaborativa por las madres con sus hijos, e incluso con la colaboración de abuelos y/o hermanos mayores. En cuanto a los dibujos, en algún caso intentaron copiar la ilustración de la historia y, en otros, se trataba más de un dibujo libre inspirado en el principio correspondiente de la historia que había sido trabajado tanto en las sesiones síncronas como con las familias en casa. Por lo que respecta a la creación de historias, todos se inclinaron por la narración (a pesar de que en los últimos años se han llevado a cabo muchas propuestas, sobre todo, partiendo del teatro, Wong, 2015, y Pich, 2017) y utilizaron personajes con los que se podían identificar, localizados en algunos casos en la propia localidad y su entorno rural. Al igual que sucedía con los dibujos, tenían presente el principio que debía sustentar la historia y lo aplicaban de forma satisfactoria. Por ejemplo, la historia basada en el derecho número 9 hablaba del abandono de un gato, una clara comparación de los derechos de los niños con los de los animales.
- Sesión final. En esta última sesión, tanto el alumnado como las familias manifestaron un alto grado de satisfacción, ya que, gracias a este proyecto, todos habían aprendido sobre sus derechos y, además, habían compartido buenos momentos leyendo las historias y elaborando las tareas correspondientes. Asimismo, sugirieron volver a repetir una experiencia compartida similar en futuras ocasiones. Para comprobar la opinión de las familias y del alumnado, huimos de cuestionarios y centramos nuestra actuación en una serie de preguntas: (1) ¿cómo os habéis sentido al trabajar todos juntos en casa? (respuestas: «Nunca lo habíamos hecho»; «Me ha gustado leer con mi abuela», «Me ha gustado leer una historia por primera vez con mi padre»); (2) ¿qué habéis aprendido sobre los derechos del niño? («Tenemos derecho a jugar y a divertirnos»; «Los padres nos tienen que querer», «La escuela tiene que ser gratis»); (3) ¿te ha gustado la lectura de la historia y la actividad? («Me ha gustado mucho hacer un dibujo con muchos colores», «Me ha gustado hacer una historia y mi primo era el protagonista»).

Como podemos comprobar, en líneas generales, los resultados fueron bastante satisfactorios y solo aparecieron limitaciones en algunas familias debido a las dificultades de conexión y a la brecha digital (a lo largo de las sesiones, en algunas de ellas, algunas familias no logran realizar la conexión con sus dispositivos móviles).

5.6. Discusión de los resultados

Una vez sintetizados y expuestos los resultados de la intervención, pasaremos a detallar la discusión de estos y sus particularidades. En este sentido, procederemos a realizar una división por partes a través de las siguientes categorías:

- Relaciones intergeneracionales. El entusiasmo fue la tónica general y destacamos la posibilidad que dio el confinamiento de fomentar las relaciones entre la escuela y la familia (Sevilla, 2009; López, 2010; Egido, 2015) y, especialmente, las intergeneracionales que se establecen entre abuelos y nietos. En palabras de Núñez, Míguez y García (2019), se debe tener en cuenta la máxima europea del envejecimiento activo saludable en la concepción de unas relaciones intergeneracionales plenas (p.35-36). Asimismo, nos parece interesante una de las funciones que especifican los autores, la transferencia de experiencias, que es de aplicación al ámbito educativo. Así, observamos cómo el binomio escuela-familia (con especial hincapié en las familias convivientes con personas de la tercera edad) funcionó de forma satisfactoria y aportó nuevas perspectivas y experiencias en torno a la educación rural y al aprendizaje significativo de manera colaborativa fuera del aula. Este hecho se desprende de las reflexiones finales, donde inciden en la felicidad de leer un libro por primera vez con su padre o leer con sus abuelas.
- Comprensión de los derechos de la infancia, desarrollo de la competencia lectora/literaria, aceptación y respeto a la otredad. Podemos afirmar que el alumnado entendió la necesidad de conocer sus derechos (uno de los objetivos primordiales de la intervención) y supo vincularlos y verlos reflejados en las historias en cuestión. Así, se desarrolló la competencia lectora y literaria que va más allá de un simple desciframiento de signos (Ballester, 2007). Por citar un ejemplo, en la primera historia, a través de la metáfora de los huevos y su colocación en el bosque, el alumnado comprendió que todos son niños, pero que cada uno tenía un aspecto/pensamiento diferente que lo hacía singular y podía enriquecer al otro, lo que favoreció la visión de la otredad desde un punto de vista positivo (Aguado, 2003). Este hecho se conecta especialmente con la realidad social de la escuela, donde las familias autóctonas tienen que convivir con las procedentes de Marruecos (uno de los niños crea una historia sobre su primo de origen marroquí para compartir con el resto de compañeros) y, en muchas ocasiones, aunque no exista un problema claro de convivencia, esta relación es distante y no se produce el enriquecimiento intercultural que creemos que podemos conseguir a través de este tipo de proyecto. Por tanto, consideramos que esta experiencia ha constituido un primer paso hacia la integración plena entre familias de distinta procedencia en este entorno rural.

- Interdisciplinaridad y fomento del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad. El aprendizaje por proyectos permitió la adaptabilidad a la edad y la diferencia de curso académico, creando así experiencias como la que señala Murgui (2017) cuando hace referencia a la potencialidad del aprendizaje por proyectos en un aula cooperativa. En este caso, extrapolamos estas concepciones a lo que podríamos denominar como un aula cooperativa digital. En esta aula, los resultados, ya expuestos, fueron muy diversos. En el caso del alumnado de educación infantil, este grupo realizó dibujos que eran fieles a la ilustración del relato o completamente diversos. Observamos, así, la pluralidad y la libertad ejercida por cada estudiante en la elaboración de su tarea y el poder de la ilustración como un lenguaje más que desarrolla la literacidad visual. Ya en la etapa primaria, se fomenta la creación literaria. Nos llama especialmente la atención que todo el alumnado escoja el formato de la narración. De ello, se desprende que es probablemente la tipología textual que más conozcan y la misma que la de los relatos originales. Observamos en las historias cómo el alumnado incluye rasgos identitarios propios de su cultura (comida, vestimenta...). Se trata, sin duda, de una forma de legitimar sus costumbres y especificidades para darles cierto grado de dignidad y con la esperanza de que sean compartidas y respetadas por el resto del alumnado. En definitiva, a través de este tipo de actividades interdisciplinares, se fomenta el desarrollo de la imaginación (Rodari, 1973) y la creatividad (Robinson y Aronica, 2015) y del pensamiento crítico (Lipman, 1991) en tanto que el estudiantado realiza preguntas y sugerencias en las sesiones virtuales.
- Aprendizaje digital en la escuela rural. Como hemos anotado a lo largo de esta investigación, la brecha digital fue una de las problemáticas más acuciantes. Así, se observa una brecha educativa urbano-rural (Guardia, 2021, p. 40) en tanto que prácticamente la mitad de las familias no poseía una conexión adecuada y esto dificultó el seguimiento de las sesiones debido a las constantes pérdidas de señal. Sin embargo, no solo se trataba de un problema de acceso, sino también de uso y de desarrollo de competencias digitales (García Peñalvo et al., 2020). Este panorama nos lleva a constatar la necesidad de garantizar no solo el acceso a internet, sino también a la formación en materia digital, orientada tanto al profesorado como a los entornos familiares. Pese a estas limitaciones, la experiencia de aprendizaje digital refleja fortalezas (Ferro, 2018) como las capacidades de desarrollo y crecimiento personal (primera vez asistiendo a una clase mediante un dispositivo móvil y disfrutar de la experiencia), capacidades de investigación colectiva entre las familias para superar las primeras dificultades, capacidades de comunicación y colaboración (intercambio de ideas satisfactorio entre familias que apenas se conocían previamente).

De lo anterior, en líneas generales y mayoritarias, se deslinda que los resultados de la experiencia (pese a algunos inconvenientes logísticos y tecnológicos) fueron óptimos y se consiguió el objetivo principal que era la toma de conciencia del niño como ciudadano de pleno derecho a través del estudio reflexivo de los principios inspiradores de historias de ficción literaria adaptadas al público infantil y juvenil. Asimismo, la situación provocada por la pandemia de la COVID-19 permitió una mayor involucración y colaboración de las familias con las tareas y experiencias promovidas por la escuela.

6. Consideraciones finales

La toma en consideración del niño como ente con personalidad jurídica propia, es decir, como ciudadano de derecho pleno, debe ser una de las preocupaciones principales de la sociedad actual, atendiendo a su especial idiosincrasia y particularidades. En este sentido, en primer lugar, se examinó la base jurídica del niño en relación con los logros conseguidos a través de la historia y de las diversas manifestaciones centradas en los derechos humanos y en los derechos del niño. A tal respecto, cabe destacar la posición de Casas (2008) que advierte sobre unos logros teóricos, difíciles de aplicar en la práctica, debido a la organización de la sociedad desde una perspectiva donde priman los derechos de los adultos. A tenor de tal casuística, ante la necesidad del conocimiento de tales derechos por parte de sus poseedores, insertados, en cierta medida, en el campo del conocimiento de las ciencias jurídicas, argüimos sobre las sinergias y los puntos de conexión con la didáctica de la lengua y la literatura, especialmente con esta última, que sirve de elemento vehicular para transmitir conocimientos jurídicos a través de historias de ficción, en este caso, destinadas a alumnado en la etapas de educación infantil y primaria. Asimismo, se trataba de realizar una sucinta aproximación a la escuela rural y sus principales rasgos como espacio educativo donde fue realizada la intervención, que se detalla en la parte final y conclusiva de nuestra investigación.

La investigación-acción sobre la intervención pone de manifiesto la necesidad de involucrar a las familias en la enseñanza/aprendizaje de sus hijos en colaboración estrecha con la escuela (independientemente de que en este caso se hayan utilizado a favor las circunstancias originadas de la pandemia de la COVID-19). Además, los resultados también muestran el importante rol que juega la literatura en la transmisión de valores y derechos y cómo a través del desarrollo de la competencia literaria y lectora se promueve la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo de tareas interdisciplinarias ideadas a través de muestras literarias.

Por último, no podemos olvidarnos de la coyuntura digital provocada por la COVID-19 y que propició muchas primeras veces entre los niños y sus familias en

lo concerniente a la conexión, el acceso y el desarrollo de competencias digitales, que, pese a mostrar una serie de limitaciones, se solventó de forma eficaz y constituyó una nueva vía de aprendizaje colaborativo para todos los participantes.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill.
- Agüera, I. (2000). *Diálogos con mi nieto, los «mayores» en la educación de los «pequeños»*. Narcea.
- Alcalá, M. L., y Castán, J. L. (2014). ¿Hacia dónde camina la escuela rural? *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 11, 17-20.
- Almódovar, A., Cansino, E., et al. (2014). *Los derechos de la infancia*. Anaya.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. PUV.
- Boyd White, J. (1973). *The Legal Imagination*. The University of Chicago Press.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de los niños. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Casas, F. (2008). Els drets dels infants i les relacions intergeneracionals. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 15-25.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación educativa*, 4(7), 11-18.
- Elósegui, M. (2009). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Primaria)*. Reverté-Aguilar.
- Ferro, J. P. (2018). *Aprendizajes digitales en la escuela rural*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Frank, J. (1951). Palabras y Música-Algunas observaciones sobre la interpretación de las leyes. En H. Cairns. *El actual pensamiento jurídico norteamericano*. Losada.
- García, F. J., y Pozuelos, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45, 7-14.
- García, N., Rivero, M. L., y Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *He-kademos: revista educativa digital*, 28, 76-85.
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-26.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gazzolo, L. A. (1956). Derecho y Literatura. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, 15, 59-70.
- Guardia, J. (2021). Significados de la escuela rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 20, 39-58.
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* Universidad Finis Terrae.

- Heras, A. I., y Miano, A. (2017). Educación, autoorganización y territorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 533-564.
- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-47.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Llambí, L., y Pérez, E. (2007) Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 59, 37-61.
- López, R. (2010). Escuela y familia: relaciones imprescindibles. *Educación: una revista cubana que hace esencia de pensamiento*, 130, 2-7.
- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69, 41-56.
- Murgu, S. (2017). El aula cooperativa: Una experiencia educativa en la escuela rural. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 44, 1-13.
- Núñez, J., Míguez, G., y García, J. (2019). Las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia, las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia. *Pedagogía social, investigación y familias: libro de comunicaciones completas y conclusiones*, 32-42.
- Obarrio, J. A. (2017). *Iura et Humanitas. Diálogos entre el Derecho y la Literatura*. Dykinson.
- Páez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Pérez-Royo, J. (2018). *La Constitución explicada a mis nietas*. B de Blok.
- Pettoruti, C. E. (2010). El arte del derecho. *Derecho y Ciencias Sociales*, 2, 22-32.
- Pich, S. (2017). Teatro en la escuela: mucho más que interpretación. *Aula de innovación educativa*, 261, 21-24.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Avance.
- Ruiz, L. (2021). El derecho en aula de Educación Primaria. Innovación docente en tiempos de la COVID-19. En C. M. López (Coord.). *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo* (pp. 250-253). Dykinson.
- Sevilla, F. A. (2009). Fomentemos las relaciones familia-escuela. *Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, 2, 136-139.
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A. N., y Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Almqvist and Wiksell.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., y Amadeo, J. (1999). *La educación cívica a través de los países: veinticuatro estudios de casos nacionales para el Proyecto de Educación Cívica de la IEA*. IEA y Consejo Nacional para Estudios Sociales.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., y Amadeo, J. (Eds.). (2001). *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Torquemada, A. D. (2007). La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria. *Eikasia: revista de filosofía*, 13, 181-204.
- Varón, A. Y. (2019). Educación rural como eje de desarrollo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 79, 243-262.
- Weisberg, R. (1992). *Poetics and other Strategies of Law and Literature*. Columbia University Press.
- Wong, K. M. (2015). El Teatro: una Estrategia Didáctica para Favorecer la Actitud Lectora en Estudiantes de Básica Primaria. *Escenarios*, 13(1), 34-52.

Educación Literaria y Estética en la enseñanza primaria: propuesta didáctica para animar a leer desde la educación física

Literatura eta estetika hezkuntza lehen hezkuntzan: gorpuz hezkuntzatik irakurketa sustatzeko proposamen didaktikoa

Literary and aesthetic education in primary education: a didactic proposal to promote reading from physical education

Miguel Sánchez García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

miguel.sanchez@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0002-3794-3980>

Recibido / Noiz jaso den: 30/06/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 23/10/2021

Resumen

Expongo una experiencia de aula vinculada a la asignatura Educación Literaria y Estética en la enseñanza primaria (cuarto curso del Grado de Educación Primaria). Esta se ha desarrollado con alumnado de la mención de Educación Física. He conjugado la animación lectora con actividades relacionadas con el cuerpo y las emociones propiciando un enfoque competencial. El objetivo es integrar dos disciplinas aparentemente lejanas (Literatura y Educación Física) con propuestas que favorezcan la creación de actividades imaginativas, evitando la «parcelación» de los futuros docentes en compartimentos estancos. No se pretende dar a conocer libros de literatura relacionados con el deporte, sino propiciar dinámicas de aula que trabajen tanto el goce lector y estético como el desarrollo emocional, físico y creativo. Los resultados son positivos, pues se ha favorecido tanto una visión interdisciplinar y creativa de los futuros docentes como el trabajo en equipo. Todo ello redundará en un aprendizaje más abierto y participativo.

Palabras clave

Didáctica; creatividad; animación a la lectura; educación física; formación del profesorado.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. MÉTODO. 3 RESULTADOS. 4 CONCLUSIONES. REFERENCIAS.

Laburpena. Lehen Hezkuntzan Literatura eta Estetika Hezkuntza gaiari lotutako ikasgelako esperientzia aurkezten dut (Lehen Hezkuntzako Graduak laugarren maila). Gorputz Hezkuntzako aipameneko ikasleekin garatu da hori. Irakurketa animazioa gorputzarekin eta emozioekin lotutako jarduerekin konbinatu dut, gaitasun ikuspegiaren alde eginez. Helburua itxuraz urrun dauden bi diziplina (Literatura eta Gorputz Hezkuntza) irudimenezko jarduerak sortzea bultzatzen duten proposamenekin integratzea da, etorkizuneko irakasleen «banaketa» konpartimentu estankotan saihestuz. Ez da kirolarekin lotutako literatura liburuak ezagutzera eman nahi, irakurketaren eta gozamen estetikoaren eta garapen emozionala, fisikoa eta sortzailea lantzen duten ikasgelako dinamikak sustatzeko baizik. Emaitzak positiboak dira, etorkizuneko irakasleen eta talde-lanaren diziplina arteko eta sormenezko ikuspegia sustatu baitu. Hori guztia ikaskuntza irekiagoa eta parte-hartzaileagoa biltzeko da.

Gako hitzak. Didaktika; sormena; irakurketarako bultzada; gorputz hezkuntza; irakasleen prestakuntza.

Abstract. I present a classroom experience linked to the subject Literary and Aesthetic Education in primary education (fourth year of the Primary Education Degree). This has been developed with students of the mention of Physical Education. I have combined reading animation with activities related to the body and emotions, promoting a competence approach. The objective is to integrate two seemingly distant disciplines (Literature and Physical Education) with proposals that favor the creation of imaginative activities, avoiding the «division» of future teachers in watertight compartments. It is not intended to publicize literature books related to sports, but rather to promote classroom dynamics that work both on reading and aesthetic enjoyment as well as on emotional, physical and creative development. The results are positive because both an interdisciplinary and creative vision of future teachers and teamwork have been favored. All this results in a more open and participatory learning.

Keywords. Didactics; creativity; reading animation; physical education; teacher training.

1. Introducción

La formación del profesorado de primaria, de los futuros maestros y maestras, ha de fomentar el docente integral, capaz de entender y desarrollar la enseñanza como una formación abierta, dinámica y creativa, entendida esta última característica, siguiendo lo expuesto por Rebel (2000, p. 88), como la capacidad de «desarrollar la fantasía en todos los ámbitos posibles», como «la tendencia a la experimentación», que creemos fecunda y necesaria en todos los campos. A ello debemos sumar el adecuado manejo y desarrollo de las emociones en los infantes de esta etapa, aspecto que ha ido ganando peso en el currículo (2014) y que debe afrontarse desde todas las áreas. En el caso de Canarias, donde se desarrolla nuestra labor, la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, al amparo de la LOMCE (2013), integra en el itinerario de Primaria, dentro de las asignaturas de libre configuración autonómica, *Educación Emocional y para la Creatividad*, que toma como base la inteligencia emocional y la creatividad para propiciar el bienestar de los niños y niñas. He tenido en cuenta estos aspectos para la realización de una experiencia de aula vinculada a la asignatura *Educación Literaria y Estética en la enseñanza primaria* (cuarto curso del grado).

Se ha desarrollado con alumnado de la mención de Educación Física. En ella han participado cuarenta y ocho alumnos y alumnas. He conjugado la animación lectora con actividades relacionadas con el cuerpo y las emociones propiciando un enfoque competencial, creativo. He querido integrar dos disciplinas aparentemente lejanas (Literatura y Educación Física) con propuestas que favorezcan la creación de actividades imaginativas, evitando la «parcelación» de los futuros docentes en compartimentos estancos. Para ello, he tomado como referencia los criterios de evaluación de tres áreas de la etapa de primaria: Lengua Castellana y Literatura, Educación Física y Educación Emocional y para la Creatividad. Me he trazado, entre otros objetivos, que el alumnado recuerde:

- a) Que la educación en la etapa de primaria no está formada por áreas aisladas y que la suma de todas ellas propicia el desarrollo de las diferentes competencias.
- b) Que una mirada abierta, independientemente de que trabajes en un proyecto junto a otros docentes, facilita una visión integradora de la enseñanza y aprendizaje en la etapa.

2. Método

Conde et al. (1998) ya hablaba de las ventajas de la interdisciplinariedad entre las áreas de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura. Desde un enfoque competencial (trabajo conjunto de las diferentes áreas), busco en el alumnado del Grado de Primaria no solo la puesta en práctica de dinámicas de aula, sino también el goce de la experiencia en los discentes para que el maestro o maestra en formación sea capaz de involucrarse en la animación lectora cuando sea docente. Las tareas que propongo al alumnado recogerían, en cierta medida, las propuestas de autores como Parra Luque (2008), Ruiz Omeñaca (2009 y 2011), Guimaraes (2009 y 2017) o Tabernero Sánchez et al. (2016). No se pretende dar a conocer libros de literatura relacionados con el deporte sino propiciar dinámicas de aula que trabajen tanto el goce lector y estético como el desarrollo emocional, físico y creativo. Para ello:

2.1. Comento primeramente aspectos de los diferentes currículos (Educación Física, y Lengua Castellana y Literatura), al que añado, como ya adelanté, una materia propia de la Comunidad Autónoma de Canarias: Educación Emocional y para la Creatividad. Todos ellos tienen como referencia en Canarias el Decreto 89/2014, de 1 de agosto. Pretendo con ello dar a conocer, desde el punto de vista legislativo, las posibilidades de actuación integral en el aula. Creo interesante recordarles que hay un objetivo de la etapa de primaria que vincula a todas las áreas (artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, recogido en Cana-

rias en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto) que adquiere una especial relevancia en nuestra propuesta:

El afianzamiento del autoconocimiento, la autoestima, la gestión de las emociones y los hábitos de cuidado y salud corporales propios de un estilo de vida saludable en pro del desarrollo personal y social (p. 21911).

Trabajo, como he comentado, con alumnado de la mención de Educación Física y busco una mirada «abierta» del currículo que los acerque a la literatura desde su propia área. Me centro, para ello, primero, en dar a conocer aquellos aspectos más significativos de la contribución a los objetivos de la etapa de enseñanza primaria vinculados a cada una de las áreas seleccionadas (2014). Destaco, en relación a las actividades que se van a proponer, su visión globalizadora:

- *Lengua Castellana y Literatura:*
 - a. Visión integradora.
 - b. Dimensión comunicativa, como instrumento de comunicación social y de expresión artística.
 - c. La lengua materna se pone al servicio del desarrollo integral del alumnado –saber, saber hacer, saber ser: desarrollo holístico del alumnado.

- *Educación Física:*
 - a. Convivencia en el desarrollo de las tareas motrices.
 - b. Prevención y la resolución pacífica de los posibles conflictos manteniendo actitudes contrarias a la violencia.
 - c. No discriminación de personas con discapacidad en las prácticas de la actividad física o el desarrollo de sus capacidades afectivas en los distintos ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, evitando los prejuicios de cualquier tipo y estereotipos sexistas.

- *Educación Emocional y para la Creatividad:*
 - a. Comprensión y la valoración de experiencias emocionales prestando atención a las sensaciones del cuerpo.
 - b. Capacidad de relacionarse activamente y saber comprender a las demás personas.
 - c. Resolución de conflictos desde el diálogo y la negociación, desarrollando habilidades sociales (empatía y asertividad).

Seguidamente, selecciono los criterios de evaluación más relevantes para la dinámica a realizar, pues en la LOMCE (2013) adquieren el protagonismo que antes tenían los objetivos de cada asignatura (circunscritos ahora a los de etapa) y definen las metas que debemos alcanzar. Debemos tener en cuenta que el área de Lengua Castellana y Literatura (en adelante LCL) trasciende a la propia asignatura.

natura, pues la lengua es vehículo de comunicación de todas las áreas. Es por ello parte fundamental, como establece el propio currículo, del desarrollo integral y holístico del alumnado. El currículo de LCL establece unos criterios que facilitan nuestra labor, pues son:

Longitudinales, pues la mayor parte de los aspectos que debe conseguir el alumnado no son exclusivos de un nivel determinado, sino que vertebran el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la etapa –comprensión lectora, expresión oral y escrita, plan lector...-. A esto se suman una serie de criterios transversales, que proponen aprendizajes comunes a todas las materias –creatividad, expresión de emociones...-, y criterios específicos, muy vinculados a nuestra área –variedad lingüística– (Decreto, 89/2014, p. 22063).

Me ciño a los relacionados con la literatura que, con diverso grado de intensidad, se establecen para cada nivel de Primaria. Son los criterios 7 y 8 que exponemos a continuación. Escogemos los vinculados a 3º de primaria, pero son similares en el resto de cursos:

Tabla 1. LCL. 3.º de primaria. Criterio de evaluación n.º 7

<p>7. Dramatizar textos adecuados o adaptados en el contexto escolar, utilizando los recursos de los intercambios orales e iniciándose en el conocimiento de las convenciones del género teatral en sus diferentes fases (planificación, ensayo, ejecución) para favorecer la autonomía, la confianza en las propias posibilidades y mejorar la propia capacidad lingüística, comunicativa, expresiva, emocional y creativa.</p>	
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 19, 103, 104.</p>	<p>Contenidos</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Comprensión, memorización o recitado de poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, breves piezas teatrales, etc. con el ritmo, entonación y dicción adecuados para la mejora de la propia capacidad de expresión y comunicación. 7. Dramatización de situaciones y de textos, y lectura dramatizada de textos literarios para la mejora de los recursos comunicativos personales y el autodescubrimiento personal y emocional. 8. Aplicación de los recursos propios de los intercambios orales. 9. Iniciación en el conocimiento del género dramático y del texto teatral. 10. Interés por expresarse oralmente de una manera adecuada como medio para expresar la propia expresividad, emocionalidad y creatividad. 11. Actitud de respeto hacia los compañeros y compañeras, y colaboración en situaciones de aprendizaje compartido.
<p>COMPETENCIAS: CL, AA, SIEE, CEC</p>	
<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: EL ALUMNADO COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO</p>	

Nota: Elaboración propia a partir del Currículo de LCL (Decreto 89/2014, 1 de agosto).

Tabla 2. LCL. 3.º de primaria. Criterio de evaluación n.º 8

<p>8. Crear textos literarios en prosa o en verso partiendo de la lectura expresiva y comprensiva de distintos tipos de textos literarios, tanto en la práctica escolar como en la lectura por propia iniciativa, iniciándose en el reconocimiento y la interpretación de algunas de sus convenciones, con la finalidad de apreciar el valor de las mismas y construir significativamente el propio plan lector, buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua y descubrir cauces que le ayuden a desarrollar la sensibilidad, la creatividad y el sentido estético.</p>	
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 47, 48, 57, 58, 59, 62, 71, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104.</p>	<p>Contenidos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha y lectura expresiva y comprensiva de distintos tipos de textos literarios adecuados a su edad para desarrollar el gusto por la lectura y el hábito lector, como fuente de información, de deleite y de diversión. 2. Construcción progresiva del propio plan lector: desarrollo de un criterio personal para la selección de lecturas y de la autonomía lectora, programación de un tiempo semanal de lectura, exposición de los argumentos de las lecturas realizadas, expresión de una opinión personal sobre el texto literario... [...] 9. Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.
<p>COMPETENCIAS: CL, CD, AA, CEC</p>	
<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE III: EL ALUMNADO COMO HABLANTE (INTER)CULTURAL</p>	

Nota: Elaboración propia a partir del Currículo de LCL (Decreto 89/2014, 1 de agosto).

Con respecto al currículo de Educación Física, nos centramos en los criterios 3 y 4. Escogemos igualmente los vinculados a 3.º de primaria, pero son similares en el resto de cursos:

Tabla 3. Educación Física. 3.º de primaria. Criterio de evaluación n.º 3

<p>3. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento para comunicar sensaciones, emociones e ideas de forma espontánea y creativa, así como para seguir estructuras rítmicas. Con este criterio se pretende valorar la capacidad del alumnado para comunicar de forma creativa y comprensible sus sentimientos, emociones, ideas, vivencias, personajes o actos etc., a partir de su motricidad, siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con estilo propio.</p>	
<p>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 7, 8, 11, 12.</p>	<p>Contenidos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso y disfrute del cuerpo, del gesto y del movimiento como instrumentos de expresión y comunicación corporal. [...] 1. Representación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos
<p>COMPETENCIAS: CEC</p>	
<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE I: REALIDAD CORPORAL Y CONDUCTA MOTRIZ.</p>	

Nota: Elaboración propia a partir del Currículo de LCL (Decreto 89/2014, 1 de agosto).

Tabla 4. Educación Física. 3.º de primaria. Criterio de evaluación n.º 4

4. Aplicar los conocimientos propios de la Educación Física y de otras áreas en situaciones lúdico-motrices, artístico expresivas y físeo-motrices.

Con este criterio se pretende verificar si el alumnado es capaz de identificar, comprender y emplear el vocabulario adecuado, tanto de Educación Física como de otras áreas del currículo, para comunicarse en el transcurso de la práctica de juegos motores y actividades artístico-expresivas (habilidades, bailes, danzas, ritmo...).

Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 13,14, 15, 16, 28, 30, 39.

Contenidos

1. Identificación y reconocimiento de las habilidades motrices básicas, las nociones topológicas básicas, la higiene corporal, la higiene postural, la respiración, el tono muscular, la relajación, los bailes y danzas de distintas culturas, los juegos infantiles populares y tradicionales.

COMPETENCIAS: CL

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: REALIDAD CORPORAL Y CONDUCTA MOTRIZ.

Nota: Elaboración propia a partir del Currículo de LCL (Decreto 89/2014, 1 de agosto).

Con respecto al currículo de Educación Emocional y para la Creatividad, debemos resaltar, como establece el propio currículo, «la idea de transversalidad y globalidad que tiene esta asignatura. Las emociones y la creatividad están presentes en cualquier situación de aprendizaje que se genere en el aula» (Decreto 89/2014, p. 22536). Nos centramos en los criterios 1, 2 y 6. Escogemos igualmente los vinculados a 3.º de primaria, pero son similares en el resto de cursos.

Tabla 5. Educación Emocional y para la Creatividad. 3.º de primaria. C. E. n.º 1

1. Percibir las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales básicas personales, identificando dichas emociones y nombrándolas para favorecer la conciencia emocional.

Se pretende observar si el alumnado percibe las emociones básicas (alegría, humor, miedo, tristeza, vergüenza, ira, ansiedad, culpa, orgullo, asco, amor...) que experimenta en determinados entornos y sucesos y las relata.

Contenidos

1. Percepción de las sensaciones corporales.
 - 1.1. Observación e identificación corporal: gestos, mirada, respiración, desplazamiento..., en relación con determinadas situaciones propuestas.
 - 1.2. Vocabulario de sensaciones: respiración pausada-agitada, gestos faciales tensos-relajados, manos sudorosas-secas, agitación-relajación corporal, mirada serena-inquieta...
 - 1.3. Comunicación y relato de las sensaciones.
 2. Identificación de las emociones básicas:
 - 2.1. Observación de las emociones en función de las sensaciones corporales producidas.
 - 2.2. Vocabulario básico emocional: alegría, ira, humor, miedo, tristeza, ilusión y vergüenza, ansiedad, culpa, orgullo, asco, amor.
 - 2.3. Comunicación y relato de las emociones.
- [...]

COMPETENCIAS: CL, CSC, AA, CMCT

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: CONCIENCIA EMOCIONAL

Nota: Elaboración propia a partir del Currículo de LCL (Decreto 89/2014, 1 de agosto).

Tabla 6. Educación Emocional y para la Creatividad. 3.º de primaria. C. E. n.º 2

2. Reconocer las emociones propias y las de las demás personas como medio para desarrollar la capacidad de autodescubrimiento personal.

Es intención del criterio comprobar que el alumnado desarrolla su capacidad de indagar en su interior y reconoce sus emociones, descubriéndolas y describiéndolas como algo propio de su personalidad, utilizando el diálogo interno, autoafirmaciones positivas, aceptación de (defectos) virtudes y limitaciones.

Contenidos

1. Desarrollo de la introspección:
 - 1.1. Uso del diálogo interno.
 - 1.2. Toma de conciencia inmediata de sus propios estados.
 - 1.3. Descripción de sensaciones propias internas mediante lenguaje verbal y no verbal.
 2. Descubrimiento, reconocimiento y aceptación de sus emociones:
 - 2.1. Percepción y expresión de emociones a través de diferentes lenguajes.
 - 2.2. Comprensión de las causas y consecuencias de sus emociones.
 - 2.3. Manejo de sus emociones de manera efectiva y adaptativa.
- [...]

COMPETENCIAS: CL, CSC, AA,

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: CONCIENCIA EMOCIONAL

Nota: Elaboración propia a partir del Currículo de LCL (Decreto 89/2014, 1 de agosto).

Tabla 7. Educación Emocional y para la Creatividad. 3.º de primaria. C. E. n.º 6

6. Experimentar y aplicar principios y estrategias de pensamiento divergente y analógico con el máximo detalle posible, utilizando los múltiples lenguajes como medio para autoafirmar el propio potencial creativo.

Contenidos

1. Uso del pensamiento divergente.
 - 1.1. Producción de gran cantidad de ideas.
 - 1.2. Análisis, clasificación, seriación, comparación y utilización de diversos criterios y puntos de vista.
 - 1.3. Búsqueda de ideas alternativas, diferentes e inusuales.
 - 1.4. Asociación novedosa y extraña entre ideas.
2. Uso de las técnicas creativas elementales: lluvia de ideas, analogías, ideart, etc.
 - 2.1. Aplicación de las técnicas creativas como herramienta de trabajo individual y grupal.
 - 2.2. Manejo de técnicas elementales y de otras más complejas.
3. Puesta en práctica de los múltiples lenguajes de forma creativa.
 - 3.1. Sonorización, composición plástica y dramatización a partir de cuentos, vivencias, temáticas infantiles.
 - 3.2. Producción de textos: cuentos, poemas, chistes, cómics, anuncios publicitarios, etc.

COMPETENCIAS: CL, CSC, AA, CEC

BLOQUE DE APRENDIZAJE III: CREATIVIDAD

Nota: Elaboración propia a partir del Currículo de LCL (Decreto 89/2014, 1 de agosto).

Pretendo con este primer paso el que el alumnado conozca las diferentes sinergias que pueden darse entre los diferentes currículos. La Educación Física puede aportar y también recoger mucho de lo expuesto en los asociados a las otras áreas. Recordemos, por ejemplo, lo enunciado en los criterios n.º 3, «utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento para comunicar sensaciones»; y n.º 4, «verificar si el alumnado es capaz de identificar, comprender y emplear el vocabulario adecuado, tanto de Educación Física como de otras áreas del currículo, para comunicarse en el transcurso de la práctica de juegos motores y actividades artístico-expresivas». Hay muchas posibilidades creativas.

2.2. Se muestran algunas obras que narran historias que se pueden abarcar desde diferentes ángulos, en las que el alumnado puede apreciar el yo junto al nosotros o nosotras, las relaciones grupales, la diversidad física y psíquica:

- 1) *Las jirafas no pueden bailar*
- 2) *Orejas de mariposa*
- 3) *¡Mi cuerpo es mío!*
- 4) *Abrázame*
- 5) *Elmer*

El primer cuento, *Las jirafas no pueden bailar* (Andreae y Parker-Rees, 1999), muestra tanto la importancia de la expresión artística como la de no renunciar a nuestros sueños. Cuenta la historia de una jirafa que ama bailar, pero que, en principio, no es aceptada por el resto de animales al presumirse que una jirafa, por sus aptitudes físicas, no puede hacerlo.

El segundo cuento, *Orejas de mariposa* (Aguilar y Neves, 2008), cuenta la historia de Mara, que sufre acoso escolar, que ve atacada inicialmente su autoestima, por lo que algunos ven un defecto físico (sus grandes orejas) y que ella termina considerándolo algo positivo.

La tercera historia, *¡Mi cuerpo es mío!* (ProFamilia y Geisler, 2015), nos expone la necesidad de que los niños y las niñas tomen conciencia de su cuerpo, de evitar y rechazar los contactos no deseados, aunque no sea tarea fácil.

El cuarto cuento, *Abrázame* (Ciraolo, 2014), trata sobre la importancia del cariño y del respeto, de no tener prejuicios sobre las personas por su aspecto. Narra la historia de un cactus, Felipe, que busca el afecto de los demás.

La última historia, *Elmer* (McKee, 2018), cuenta las peripecias de un elefante, Elmer, que nace con una característica muy llamativa: es multicolor. Él no quiere ser así, desea ser como los demás, no quiere ser distinto e intenta buscar un remedio para conseguirlo.

Una vez comentadas las historias anteriores, que están en formato álbum ilustrado, se le propone al alumnado:

- a) Actividad grupal: propuesta creativa de reescritura de cuentos populares. Se busca, desde un punto de vista metodológico, un aprendizaje signifi-

cativo (Ausubel, 2002) dentro de un enfoque globalizador de la enseñanza. Se facilitaría igualmente el desarrollo de las inteligencias múltiples de Gardner (como se citó en Armstrong, 2006), pues se trabajarían, entre otras, la lingüística, la visual-espacial, la corporal-cinestésica, la intrapersonal y la interpersonal por la dinámica de las actividades propuestas. El alumnado trabaja en grupos heterogéneos (distintos ritmos de aprendizaje). Busco que fluya la confianza y la afectividad. Facilito seis títulos no cerrados. Es decir, los grupos, si lo desean, pueden proponer otros.

- 1) *El gato con botas*
- 2) *Hänsel y Gretel*
- 3) *La cenicienta*
- 4) *El patito feo*
- 5) *Caperucita roja*
- 6) *El traje nuevo del emperador*

De los cuentos presentados, los grupos no eligen *El gato con botas* y *El traje nuevo del emperador*. Uno de ellos propone, en cambio, *Garbancito*.

Apreciamos «Caperucitas» con un enfoque feminista y coeducativo; «Hänseles» y «Greteles» más deportistas y con mejor dieta; un patito inmigrante con dificultades para su integración; un «Ceniciento» que quiere ir a un baile; o un «Garbancito» que lucha por integrarse en su grupo de deporte del colegio y, por extensión, en la sociedad. Exponemos, a título de ejemplo, dos de los trabajos realizados por el alumnado:

Caperucita roja y la «skater granny»

Caperucita se preparaba en casa para ir a ver a su abuela, una patinadora profesional, en la final de la competición de invierno. De repente, el teléfono sonó y las malas noticias llegaron: la hoja metálica del patín de su abuela se había roto. Su madre se ofreció a forjarle una nueva a tiempo para la competición, aunque sería Caperucita la que tendría que correr para llegar antes del inicio de la competición. Caperucita llevaba varios años en atletismo y seguro que iba a tardar menos tiempo en hacer la entrega.

La madre, la herrera del pueblo, tardó poco más de treinta minutos en forjar la nueva hoja y prepararla para que Caperucita la llevara. Iba con el tiempo justo, así que decidió acelerar su paso, aunque no se percató que un extraño ser la observaba. ¡Un lobo!

Para llegar a tiempo, tenía que atravesar diferentes parajes. Uno de ellos era un barranco escarpado muy próximo a su casa. En el pueblo lo conocían como «El barranco rojo», por el color de la tierra.

Mientras bajaba el barranco, escuchó a alguien pronunciar su nombre. Una señora aparentemente débil, había caído cerca de unas tuneras. A medida que Caperucita se acercaba, empezó a notar cosas extrañas: no usaba calzado y en sus «pies» tenía demasiado vello. ¡No era una mujer!

Ante esto, decidió ignorar la llamada de ayuda y atravesar el barranco corriendo, pues había perdido un tiempo precioso. El lobo, tras el fracaso, decidió tomar un atajo y preparar la siguiente trampa.

Un río cercano se unía al final del barranco. Este río era de gran caudal y separaba el pueblo de nuestra Caperucita de la gran ciudad. La única forma de cruzarlo era sorteando las piedras del delta que se formaba al final del barranco.

Cuando Caperucita se dispuso a cruzarlo, algo extraño llamó su atención. Mientras pisaba piedra a piedra con cuidado de no caer, en una de las últimas, vio aparecer dos ojos. Asustada, decidió correr.

Cansada de correr, decidió tomar un pequeño descanso y recuperar el aliento en uno de los primeros árboles del frondoso bosque. Tras unos minutos para tranquilizarse, decidió volver a emprender su marcha. En ese momento, escuchó una voz grave que la llamaba. Buscando el origen de la llamada, se dio cuenta que provenía de un sauce, el más alto de todos los árboles del bosque. Cuando se acercó, notó que las ramas se movían e intentaban tocarla. Ella, valerosa, extendió sus manos y, para su sorpresa, un rostro anciano se apareció en el tronco. «Hola, joven muchacha. Me llamo Saucín. Te he visto parada al inicio del bosque y creo que no te has dado cuenta que una extraña criatura te ronda desde tiempo atrás». En este momento, Caperucita comprendió que tanto la señora misteriosa del barranco como la roca con ojos del río debían de ser esa extraña criatura.

Agradecida, se despidió de Saucín y de la precaución que le sugirió, retomando de nuevo el camino señalado para atravesar el bosque.

Poco antes de ver la salida, algo llamó su atención. Oculto tras un matorral, se encontraba la extraña criatura. Caperucita, con todos sus sentidos en alerta, decidió acelerar su paso mientras pasaba cerca del matorral. Al ver que las hojas se movían, echó a correr. A su espalda apareció un lobo con su gran cuerpo lleno de pelos, sus prominentes ojos muy abiertos y una gran boca con grandes y afilados colmillos que empezó a perseguirla gritando: «¡Niña, niña! ¡Dame tu bolsa!». Caperucita, sintiendo que corría peligro, decidió no detenerse y empezó a zigzaguear entre los árboles, en busca de la salida. El lobo, concentrado en atrapar a la niña, no vio una raíz que sobresalía del suelo, tropezando y lastimándose las patas.

Caperucita, por fin fuera del bosque, emprendió el último tramo del camino en dirección al estadio donde su abuela competiría.

Su abuela, muy agradecida, se preparaba para competir, a la espera de la actuación de su oponente.

Para sorpresa de todos, una extraña criatura cubierta de pelo y con las patas lastimadas, se dispuso a actuar. ¡Era el lobo!

Caperucita decidió contarle a su abuela todo lo sucedido durante el camino, causando una gran motivación en la abuela justo antes de su actuación.

En el último segundo de su actuación, las patas del lobo, lastimadas por la caída, flaquearon.

La actuación de la abuela fue magistral. El público no paraba de aclamar su nombre. Los jueces no cabían en su asombro. Fácil fue el veredicto de declararla campeona.

Tras la entrega de premios, la abuela, en agradecimiento a Caperucita, la invitó a merendar.

Hansel y Gretel

Había una vez una leñadora y su esposa que vivían en el bosque en una humilde cabaña con sus dos hijos, Hänsel y Gretel. Eran muy traviosos y les encantaba comer comida basura y no tener hábitos saludables.

Un día, las madres viendo que ya no eran capaces de alimentarse saludablemente y que los niños llevaban una vida muy sedentaria, se sentaron en la mesa y tomaron una decisión.

—¡No podemos hacer otra cosa! Los dejaremos en el bosque como castigo para que aprendan a comer mejor y a reflexionar sobre su mala alimentación.

Esa misma noche, los pequeños, que no podían dormir del hambre que tenían, oyeron toda la conversación y comenzaron a llorar en cuanto supieron el final que les esperaba. Hänsel, el niño, dijo a su hermana:

—No te preocupes, robaré algunas golosinas antes de marcharnos para poder sobrevivir y volver a casa.

Así que, al día siguiente, fueron los cuatro al bosque. Los hermanos se acostaron junto a una hoguera y no tardaron en quedarse dormidos. Cuando despertaron, no había rastro de sus padres y la pequeña Gretel empezó a llorar.

—No llores Gretel —dijo Hänsel—. He ido dejando golosinas a lo largo de todo el camino. Solo tenemos que esperar a que la Luna salga y podremos ver el sendero que nos llevará a casa.

Pero la Luna salió y no había rastro de las golosinas: se las habían comido las palomas. Así que, ambos anduvieron perdidos por el bosque hasta que estuvieron exhaustos y no pudieron dar ni un paso más del hambre que tenían. Justo entonces, se encontraron con una casa de ensueño hecha de chupachups, cubierta de chocolate y chicle, cuyas ventanas eran de azúcar. Tenían tanta hambre, que enseguida se lanzaron a comer sobre ella. De repente, se abrió la puerta de la casa y salió de ella una anciana que parecía amable.

—Hola, niños. ¿Qué hacéis aquí? ¿Acaso tenéis hambre?

Los pobres hermanos asintieron con la cabeza.

—¡Anda, entrad dentro y os prepararé algo muy rico!

La vieja les dio de comer comida basura y les ofreció una cama en la que dormir. Pero, pese a su bondad, había algo raro en ella.

Por la mañana, muy tempranito, cogió a Hänsel y lo encerró en el establo mientras el pobre no dejaba de gritar.

—¡Aquí te quedarás hasta que engordes! —le dijo.

Con muy malos modos, despertó a Gretel y le dijo que fuese a por agua para preparar mucha comida, pues su hermano debía engordar cuanto antes para poder comérselo.

Entonces, la pequeña se dio cuenta de que no era una anciana, sino... ¡una malvada bruja!

Pasaban los días y la bruja se impacientaba porque no veía engordar a Hänsel, ya que este, cuando le decía que le mostrara un dedo para ver si había engordado, siempre la engañaba con un huesecillo aprovechándose de su ceguera.

Tras el sedentarismo de los niños, añadido a que no cogían nada de peso, finalmente cayeron enfermos. No obstante, la bruja se cansó de la situación y decidió no esperar más.

—¡Gretel, enciende el horno que vas a preparar un rico pastel! —ordenó a la niña.

Ella se imaginó algo terrible, y supo que en cuanto se despistara la bruja la arrojaría dentro del horno.

—No sé cómo se hace —dijo Gretel.

—¡Niña tonta! ¡Quita del medio!

Pero cuando la bruja anciana metió la cabeza dentro de este, la pequeña le dio un buen empujón y cerró la puerta. Acto seguido, corrió hasta el establo para liberar a su hermano. Los dos pequeños se abrazaron y lloraron de alegría al ver que habían salido vivos de aquella horrible situación. Estaban a punto de marcharse, pero se dieron cuenta que habían perdido mucha habilidad y que estaban muy cansados, por lo que el regreso a casa fue bastante largo y reflexivo para ellos.

Llegaron al río y decididos, aunque con mucho miedo, cruzaron este nadando, pues solo querían llegar a casa y estar con su familia. Al otro lado de la orilla, continuaron corriendo hasta que vieron a lo lejos la casa de sus padres, quienes se alegraron muchísimo cuando los vieron aparecer, y más aún, cuando vieron que sus hijos habían aprendido la lección: al comer tantos dulces y engordar, aprendieron que debían comer saludable y hacer un poco de ejercicio. En ese instante, supieron que vivirían el resto de sus días felices conjuntamente, con una vida llena de buenos hábitos y mucho amor.

Esta dinámica seguiría los principios expuestos por Rodari (1979) para el fomento de la creatividad y la escritura lúdica. Como señala Salas Díaz (2008, p. 48), «la escritura creativa pone al alumno ante la necesidad de

sacar de sí mismo respuestas que satisfagan el enunciado de la actividad, de hacerse a sí mismo, y no a un patrón de escritura». Salas Díaz (2008) expone, en relación al alumnado de ELE, premisas que creemos válidas para la interacción entre áreas:

Las actividades que fomentan la creatividad:

1. Aumentan la velocidad de nuestras reacciones mentales.
2. Estimulan la capacidad de adaptación a circunstancias nuevas.
[...]
2. Las actividades lúdicas relajan y ayudan a crear cierta atmósfera de familiaridad entre estudiantes y entre alumnado y profesor.
3. Proporciona, además, formas amenas y variadas de ensayar con la lengua.
[...]
6. Las actividades lúdicas son fuente de placer.
[...]
2. Autorreferencialidad: cuando ejercemos la escritura creativa, nuestra atención se vuelca sobre el propio mensaje, y no sobre objetivos externos a él, centrándose en sus mecanismos generadores.
(pp. 48-49)

Ello es aplicable no solo al alumnado del Grado de Primaria, al que se le propone modificar desde la libertad un cuento clásico, insertando elementos de su propia área o currículo, sino también, a sus futuros discentes que podrán ver la Educación Física desde una mirada más abierta, más literaria.

- b) A partir del cuento resultante, propongo a los diferentes grupos la realización de actividades que propicien los objetivos vinculados a las tres áreas: Educación Física, Emocional y Literaria. Deben tener en cuenta los criterios de evaluación propuestos.

Por ejemplo, en relación con el primer cuento mostrado, *Caperucita Roja y la «Skater Granny»*, el grupo propone:

1. Sesión grupal para identificar las emociones de los personajes.
2. Debate. ¿Cómo nos sentimos? ¿Cómo queremos que nos traten? Compartimos experiencias personales.
3. Competición con diferentes pruebas de habilidad y destreza, por equipos y con puntos.
4. Representación teatral del cuento, centrándose en la dramatización de las emociones reflejadas en el mismo.
5. Salida grupal, para fomentar las habilidades sociales, a la pista de hielo de «Las Arenas» de Las Palmas de Gran Canaria. Ello permitirá al alumnado conocer mejor el deporte del cuento, y experimentarlo.

En relación con el segundo cuento mostrado, *Hänsel y Gretel*, el alumnado del grupo propone:

- Relacionadas con las áreas de LCL y Educación Emocional y para la Creatividad

Tabla 8. Actividades LCL y Educación Emocional y para la Creatividad

Actividades	¿Cómo realizaremos la actividad?	¿Qué función cumple el alumnado?	Conclusiones
1. Asamblea emotiva	<p>El alumnado se sentará en círculo y el tutor o la tutora leerá el cuento en voz alta. Una vez leído el cuento, realizará preguntas de comprensión.</p> <p>Cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son las emociones? ¿Podemos nombrar algunas? 2. ¿Cómo se sintieron los niños cuando vieron que sus padres no estaban en el bosque? ¿Alguna vez nos hemos sentido así? 3. ¿Cómo se sintieron los niños cuando encontraron la casa de la bruja llena de comida? ¿Cuándo nos sentimos muy felices? 	<p>El alumnado tendrá una función activa en todo momento, como oyentes e interviniendo en las cuestiones que se planteen durante la sesión. Además, los niños hablan de sus emociones y de la autoestima que sienten.</p>	<p>Al finalizar la sesión se le preguntará al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué les ha parecido esta actividad? - ¿Les gustaría repetirla?
2. <i>Roleplay</i>	<p>Realizaremos una asamblea en la que los niños y niñas tendrán que elegir tres situaciones del cuento para representar de forma animada. En las representaciones, podrán utilizar materiales, incluir diálogos, hacer la representación mediante mímica, etc.</p> <p>Situaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños van caminando por el bosque cuando se encuentran con la casa de la bruja. (dos alumnos harán de Hänsel y Gretel). 2. Gretel empuja al horno a la bruja mala y sale corriendo a salvar a su hermano. 3. Cuando los niños salen de la casa de la bruja, cruzan el río y se reencuentran con sus padres. 	<p>Los niños tendrán una función activa y participativa. Con esta actividad se promueve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la creatividad, - el compañerismo, - la comunicación, - la cooperación... 	<p>Al finalizar la actividad, se les preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué personaje les ha gustado más interpretar? - ¿Qué otro cuento les gustaría recrear?

Nota: Elaboración propia a partir del trabajo realizado por el alumnado.

■ Relacionadas con el área de LCL y Educación Física

Tabla 9. Actividades LCL y Educación Física

Actividades	¿Cómo realizaremos la actividad?	¿Qué función cumple el alumnado?	Conclusiones
1. Calentamiento animado	Recordamos el cuento y calentamos en base a varios fragmentos. Por ejemplo, movimiento de brazos al lanzar lejos golosinas; hacer una carrera huyendo de la bruja; etc.	Los niños comentarán el cuento destacando varias partes y trabajaremos con ellos el movimiento corporal.	El objetivo de esta actividad es el trabajo cooperativo para comentar el cuento entre todos y llevarlo al ámbito de la educación física, fomentando buenos hábitos motrices, deportivos y fomento de valores. – ¿Creen que Hänsel y Gretel eran niños sanos y fuertes?
2. Juegos cooperativos (<i>gymkhana</i>)	Realizar una serie de pruebas para huir de la bruja y llegar a casa.	Los alumnos pasarán por una serie de retos físicos haciendo referencia a todos los obstáculos que se encontraron Hänsel y Gretel en el cuento: un río, golosinas, una paloma, la bruja...	Debemos tener en cuenta las características de cada alumno para llevar a cabo las pruebas en grupo para fomentar las habilidades motrices. – ¿Qué han aprendido al trabajar en grupos? – ¿Cuáles han sido las dificultades presentadas?

Nota: Elaboración propia a partir del trabajo realizado por el alumnado.

3. Resultados

Los resultados del trabajo realizado por los diferentes grupos son positivos. Podemos apreciar en las actividades creadas por el alumnado (las mostradas a título de ejemplo y otras no expuestas) tanto la sinergia entre literatura, creatividad, emociones y educación física como la integración de estas en los respectivos currículos. Apreciamos, igualmente, el enfoque competencial que la dinámica promueve. He buscado, por un lado, que el aprendizaje sea significativo, que el alumnado lo relacione con sus saberes previos y lo implemente en base a la relación con otros saberes, que, además, parten de lo lúdico para consolidar dinámicas de aula creativas; por otro, que el alumnado sea competente en su futuro desempeño profesional, promoviendo nuevas líneas de actuación. Como exponen Alonzo Riveradiana et al. (2015, p. 78), debemos «replantear la labor de los docentes, quienes deberán diseñar procesos didácticos orientados a la formación integral de los alumnos». Se sigue también el planteado por Lizitza y Sheepshanks

(2020, p. 90) en relación con la necesidad de cambio en los currículos universitarios, que la innovación y la creatividad sean «dos competencias a considerarse como genéricas o transversales en los currículos, correspondientes a la formación de profesionales en los distintos campos del conocimiento».

4. Conclusiones

Creo haber cumplido tanto los objetivos expuestos en la introducción de este artículo como los vinculados a la asignatura, entre los que destacamos (Caballero Ramírez et al., 2013, p. 11):

- Despertar en el alumnado de grado la sensibilidad hacia diferentes manifestaciones artísticas.
- Diseñar sesiones de trabajo, estrategias y recursos en el aula de Educación Primaria para potenciar la creatividad de los niños en las que se utilicen recursos interdisciplinares.
- Favorecer la reflexión y la lectura en el alumnado.

Este tipo de propuestas propician una visión interdisciplinar, la creatividad de los futuros docentes y el trabajo en equipo. Todo ello redundaría en un aprendizaje más abierto y participativo. El alumnado que ha participado en la experiencia agradece que nos hayamos adentrado en la literatura, en la estética, desde su formación específica: la educación física. Damos sentido así a las palabras de Guimarães Botelho (2009) en relación con las posibilidades que la literatura ofrece en el área de Educación Física:

Para el niño, la literatura infantil es la posibilidad de creación de sentidos como el de reflexión y construcción de sí mismo, es decir, una autocreación dirigida al proceso de socialización, al contacto con el otro niño, con el adulto o con una persona mayor, y a los cambios generados por ese contacto (p. 90).

Referencias

- Aguilar, L. (Autora) y Neves, A. (Ilustrador). (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.
- Alonzo Riveradiana, D. L., Valencia Gutiérrez, M. del C., Vargas Contreras, J. A., y Bolívar Fernández, N. del J. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque formativo. *Boletín Virtual*, 4(9), 77-85. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232397.pdf>
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Paidós Educador.

- Andreae, G. (Autor) y Parker-Rees, G. (Ilustrador). (1999). *Las jirafas no pueden bailar*. Bruño.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Caballero Ramírez, S., Correa Santana, J. L., Perera Santana, A., Sánchez García, M., Suárez Robaina, J. R., y Suárez Vega, B. (2013). *Educación literaria y estética en la enseñanza primaria*. Manuales Docentes Grado en Educación Primaria, 29. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de Profesorado y Planificación Académica.
- Ciraolo, S. (2014). *Abrázame*. SM.
- Conde, J., Arteaga, M., y Viciano, V. (1998). Interdisciplinariedad de las áreas en educación primaria. La Educación Física refuerzo del área de lengua castellana y literatura. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 51, 46-54.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 156, de 13 de agosto de 2014, 22353-22412. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>
- Guimaraes Botelho, R. (2009). ¿Qué puede aportar la literatura infantil a una Educación Física para la paz? «La Peonza». *Revista de Educación Física para la Paz*, 4, 87-95. https://www.researchgate.net/publication/44813731_Que_puede_aportar_la_literatura_infantil_a_una_Educacion_Fisica_para_la_paz
- Guimaraes Botelho, R. (2017). Los libros sobre Deportes y el fomento de la lectura en el currículo de Educación Física: un análisis del libro de Arthur G. Miller y Virginia Whitcomb (1957). *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 75(2), 59-70. <https://doi.org/10.35362/rie7522632>
- Lizitza, N., y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89-107. http://www.revistaraes.net/revistas/raes20_art6.pdf
- McKee, D. (2018). *Elmer*. Beascoa.
- Parra Luque, J. A. (2008). Animación a la lectura a partir del área de Educación Física (los cuentos motores). *Revista Digital*, 13, 122. <https://www.efdeportes.com/efd122/animacion-a-la-lectura-a-partir-del-area-de-educacion-fisica.htm>
- ProFamilia (Autor) y Geisler, D. (Ilustrador). (2015). *¡Mi cuerpo es mío!* Juventud.
- Rebel, G. (2000). *El lenguaje corporal*. EDAF.
- Ruiz-Omeñaña, J. V. (2009). *Cuentos motores cooperativos para la educación primaria. Ljsalfar y los niños del viento*. Inde.
- Ruiz-Omeñaña, J. V. (2011). *El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar*. Wanceulen editorial deportiva.
- Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Reforma de la escuela.
- Salas Díaz, M. (2008). Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47-58.
- Tabernerero Sánchez, B., Aliseda García, B., y Daniel Huerta M. J. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de animación a la lectura a través de la Educación Física. *Retos*, 29, 216-222. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40963>

Pedagogical translation: A Didactic Proposal in the EFL Classroom to Teach Grammar by means of Subtitling

La traducción pedagógica: una propuesta didáctica en la clase de inglés como lengua extranjera para la enseñanza de gramática mediante la subtitulación

Itzulpen pedagogikoa: proposamen didaktikoa ingelesa atzerriko hizkuntza gisa ematen den klasean, gramatika azpitudulen bidez irakasteko

Eneko García Jaurena

Universidad Pública de Navarra
enekogarciaj@gmail.com

Edurne Goñi Alsúa

Universidad Pública de Navarra
edurne.goni@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0002-7488-2689>

Recibido / Noiz jaso den: 30/06/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 23/10/2021

Abstract

The objective of this paper is the presentation of a didactic proposal in which the pedagogical translation, put into practice by means of a subtitling tool, was used to teach the Simple Past in a L2 class of English in the first year of secondary education.

Two groups of students (control and experimental) studied the tense in two different ways, the first by means of the usual pedagogy, based on the textbook, and the second by means of a subtitling program, The Clip Flair Project, in which the students had to subtitle some oral extracts of the film *Kung-Fu Panda*.

As a conclusion, we can mention that the pedagogical translation does not go to the detriment of the process of learning the L2 although we consider that we need more research on this topic, as this study was deeply affected by the confinement due to the COVID-19.

Keywords

Subtitling; pedagogical translation; ESL; The Clip Flair Project; COVID-19.

Summary

1. INTRODUCTION. 2. LITERATURE REVIEW. 2.1. The Use the L1 in the ESL Classroom. 2.2. The Use of Pedagogical Translation in EFL Classroom. 3. THE PROJECT. 3.1. Research Question. 3.2. Participants, Procedure, Instruments and Data Collection. 3.3. Results and Discussion. 4. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS. 5. CONCLUSION. REFERENCES. WEBGRAFY. ANNEXES

Resumen. El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta didáctica en la que la traducción pedagógica, puesta en práctica mediante un programa de subtitulación, se puso al servicio de la enseñanza del pasado simple en un aula de inglés 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria

Dos grupos de alumnos (experimental y de control) trabajaron el tiempo verbal de manera diferente, el primero siguiendo la pedagogía habitual del aula, basada en la explotación del libro de texto, y el otro por medio de un programa de subtitulación, *The Clip Flair Project*, mediante el cual debían subtítular una serie de extractos orales de la película *Kung-Fu Panda*.

Como conclusiones, podemos apuntar que la traducción no va en detrimento del aprendizaje de la L2, aunque se necesitarían más estudios, ya que este se vio afectado profundamente por el confinamiento debido a la COVID-19.

Palabras clave. Subtitulación; traducción pedagógica; ESL; *The Clip Flair Project*; COVID-19.

Laburpena. Lan honen helburua da proposamen didaktiko bat aurkeztea. Proposamen horretan itzulpen pedagogikoa, azpituluen programa baten bidez praktikan jarria, Iraganaldi Sinplearen irakasteko erabili zen Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 1. ikasmilako ingeleseko gela batean.

Bi ikasle taldek (esperimentala eta kontrolakoa) beste modu batera landu zuten aditz denbora: lehenak ikasgelako ohiko pedagogia baliatuz, hots, testuliburuan oinarritua, eta besteak azpituludun programa bat baliatuz, *The Clip Flair Project*, zeinaren bidez Kung-Fu Panda filmeko ahozko pasarte batzuei azpitulua jarri behar baitzizkieten.

Ondorio gisa, esaten ahal dugu itzulpena ez doala bigarren hizkuntza ikastearen aurka, baina azterketa gehiago egin beharko lirateke, azterketa horretan eragin handia izan baitzuen COVID-19a dela-eta egindako itxialdiak.

Gako hitzak. Azpitulua; itzulpen pedagogikoa; ESL; *The Clip Flair Project*; COVID-19.

1. Introduction

The present study focuses on the use of the mother tongue (L1 henceforth) and pedagogical translation (PT onwards) as tools which facilitate or help the process of acquisition of the second language (L2 hereafter), centring its aims on the use of translation, a contrasting method, as an instrument, which can be implemented to acquire the language.

The first part (chapter 2) consists of different theories regarding the use of the L1, the inclusion of PT and the use of subtitling in the class of English as second language (ESL onwards). After that (chapter 3), we will explain the methodology of the investigation framed with two classes of students of the first year of secondary education who, divided into the experimental and the control group, developed the project in which the translation of subtitles assisted in the process of teaching-learning of the Simple Past tense. In chapter 4, we will show the results of the study, which cannot be counted as representative, due to the problems that students had to face because of the COVID-19 confinement. To finish with, in chapters 5 and 6 we will show the conclusions which we have reached, and the pedagogical implications of the proposal.

2. Literature Review

Since the development of the active methodologies, based on the communicative teaching of the L2, one of the most common scenarios has been the rejection of the use of the L1 and the translation in the language classes. Nevertheless, in the last years, a wide range of scholars has researched about the use of both, the L1 and the PT, in ESL. Together with this, we are witnessing the increase in the use of dubbing programs, which, based on direct and indirect translation, are being used as tools in the process of teaching and learning.

2.1. The Use the L1 in the ESL Classroom

In Spain, the Royal Decree 24/2015 of the 22nd of April, which follows the guidelines stated by the Council of Europe, that underline the necessity of developing the linguistic competence, states that the second language learning process must be as similar as possible to the L1 acquisition process, in order to get natural results, which are directly applicable to the linguistic use in the real world situations¹. To achieve this aim, the Decree dictates that both, teachers and students, must use the L2, English in our case, as the vehicular language, and that classes must focus on the communicative skills, i.e., listening and speaking.

Opposing to what could be expected, this tendency originated in the past, along the 19th century, with the development of the active methodologies for the teaching of modern languages, which left behind the use of the Grammar-translation Method, as this focused on the written skills, reading and writing. Along the last century, English as a foreign language (EFL hereafter) classes have focused on the communicative aspect and, nowadays, many educational models have been designed to immerse students in the L2. Nevertheless, there have always been voices within the educational realm who consider that the use of the L1 can also become another useful didactic tool for the EFL learning process.

2.1.1. Arguments against the Use of the L1

When we pay attention to the different methods developed for language teaching, we can observe that most of those based on communication reject the

¹ «El aprendizaje de las segundas lenguas debe aproximarse al proceso de adquisición de las lenguas maternas para producir unos resultados de carácter natural y directamente aplicables al uso lingüístico en el mundo real» (Royal Decree 24/2015 of 22nd of April, p. 2).

use of the L1 as the learning of the L2 will be more effective because the use of the L1 «would cause the formation of bad habits and interfere the methodology banishing all forms of language processing»(Yavuz, 2012, p. 4340).

One of the most important events for the development of the monolingual teaching theory was the congress on English teaching held in Uganda in 1961. Phillipson (1992) listed some of the main ideas of the conference, which became the pillars of English teaching, ideas that conveyed the rejection of the L1 almost automatically. According to him, the best way to teach English is with a native English speaker by only using the L2 as, if more than one language is used, the level of English will decrease considerably. This is due to the fact that, as Cook claims «the learning of a first language is not simply a matter of learning syntax and vocabulary; rather it is environmental and linguistic as well as emotional» (Yavuz, 2012, p. 4341).

In this line, Auerbach (1993) or Cook (2001) defended the importance of the immersion in the target language. Auerbach (1993) pointed that the more the students are exposed to the L2, the faster they will acquire it and think in that language; together with this, she maintains that the only way of making students learn the language is by encouraging them to use it. Auerbach also talks about the natural transition from L1 to L2, which means that the immersion in the L2 should not be immediate, but progressive. She explains that the L1 works as «a natural bridge for overcoming problems of vocabulary, sentence structure and language confidence» (1993, p. 18). Cook (2001) is of the same opinion, when he explains that the process of acquisition of the L2 should be similar to the acquisition of the mother language and that developing the communicative skills is the most important part of EFL classes, consequently, teachers should provide students with as much input as they could. Thus, Cook defends that no other linguistic system should work as a mediator in a language acquisition process.

Likewise, other variables like the economic reasons need to be considered. Martín (2004) explains that, along the seventies and the eighties, relevant publishers decided to start producing the textbooks only in the L2, this way, those companies were able to economically profit from the global market. Non-native teachers started using these monolingual materials as they assumed, almost automatically and uncritically, that textbooks, which came from the outside, had to be necessarily better than materials produced at home.

Nonetheless, in the last years we are witnessing a spread on the studies which delve into this topic, from the point of view of the real in-class use of the L1 and the L2, to show how and under what circumstances teachers use both of them, and the general trend is the no rejection to the use of the L1 in the classroom.

2.1.2. *Arguments for the Use of the L1*

Regarding the literature in favour of the use of the L1, many have been the scholars who have presented positive views about its maintenance in the classrooms. Henceforth, we would like to mention but a few of them.

At the end of the last century, Brooks and Donato (1994), Antón and DiC- amilla (1999) or Swain and Lapkin (2000) suggested in their works that the L1 is convenient, as it supports the process of the learning of the L2 in a cognitive way, what allows the students to operate in a higher level. Gabrielatos (2001), after having analysed the progress of language learning from Latin and Greek to modern languages, opened the linguistic range and explained that contrasting (in his case by using translation) is useful not only to compare the grammar, but also the semantic, pragmatic and discursive elements of the language. The author settled that contrasting may help students to increase their comprehension level.

Macaro (2003), on the other hand, focused on the students and the development of the classes, concluding that forbidding the use of the L1 could lead to several problems, such as the lack of authority of the teacher, or obstacles in the oral interactions of the students. He also explained that monolingual teaching would have negative effects on students of lower level, defending that the appearance of the L1 should be higher in the first stages, as well.

Additionally, centring on the use of L1 as a tool for students to compare and contrast the L1 and L2, authors such as Chen (2006) claimed that the use of the contrastive analysis may help students to be aware of the risks of literal translation or of the use of false friends. Moreover, contrasting both languages may be beneficial to raise cultural awareness, being a process not only helpful for learners, but also for teachers, as these can distinguish the most difficult aspects of the learning process. The author concludes that this practice «may help learners reduce interference from their first language» (2006, p. 76), which is one of the most recurrent problems in ESL classrooms.

Juárez and Oxbrow (2008) explored the uses for which the L1 should be intended and explained that some scholars have suggested that teachers should use the L1 in limited doses and for procedural and managerial aspects: to set up tasks, to monitor pair and group work, to give instructions, or to check comprehension. To this list, Juárez and Oxbrow (2008) also propose to use the L1 when explaining difficult concepts and the rationale of language learning activities and, more specifically, to raise the confidence of the students. In this trend, Cummins (2007) suggested some bilingual instructional strategies to complement the monolingual teaching approaches in the L2 classes.

On the other hand, Nordin, Ali, Zubir and Sadjirin (2013) focused on the students' opinion, attitudes and usage of code switching in the L2 classroom. For this, they passed a questionnaire to forty-five diploma students from whose re-

sults they concluded that code switching helped them to understand the L2, and that it helped «students feel more confident and comfortable» (p. 486).

In addition, Barrientos (2015), by centring on the weak students, explained that although the influence of the L1 over the L2 may be seen as an obstacle, the direct linguistic immersion with students of lower levels may lead on frustration and on rejection to the L2, which may hinder the learning process. Consequently, Barrientos explains, this process should be done progressively.

The last scholar to mention is Afriani (2020), who has also developed descriptive qualitative research to investigate on the teachers' perceptions towards the use of code switching by means of a questionnaire. The data shows that teachers are positive towards the code switching for they believe that, with a limited use, it helps them to elicit content, show interpersonal relations and manage the students.

We would not like to finish this chapter without mentioning a metaphor presented by Juárez and Oxbrow «the mother tongue is the womb from which the second language is born» (2008, p. 120).

2.2. The Use of Pedagogical Translation in EFL Classroom

2.2.1. *Pedagogical Translation*

Although translation has been the preferred method applied to the learning of both dead and modern languages throughout history, its use in EFL classroom has been criticised and many times rejected in the last decades, due to its extensive use in the Grammar-Translation method (Gasca, 2017a). When the Direct method and the Communicative approach appeared, scholars found that PT was inadequate and even counterproductive in the process of learning a new language. However, the use of the PT in ESL classrooms has experienced a resurrection in the last years, being still subject to controversy, though.

The research on this topic is not new. Carreres, Muñoz-Calvo and Noriega-Sánchez (2017) explain how several scholars such as House (1977), Königs (1981), Titford and Hieke (1985), House and Blum-Kulka (1986), Tudor (1987), Duff (1989) or the British Council et al. (1991) defended the use of the PT in the classrooms. Nowadays, they claim, we can appreciate the renewal of the use of the PT in the classrooms, and different studies on this method have been published by scholars such as Nord (1991), Königs (2001), Laufer and Girsai (2008), Butzkamm and Caldwell (2009), House (2009), Cook (2010), Leonardi (2010), Carreres and Noriega-Sánchez (2011), Leonardi (2011), Pym (2011), Pintado-Gutiérrez (2012a), Pym, Malkmkjaer and Gutierrez Colón (2013), Carreres (2014), Kerr (2014), Laviosa (2014a, 2014b); list to which we can add the already mentioned Carreres, Muñoz-Calvo and Noriega-Sánchez (2017), Gasca (2017b),

Navidian et al. (2019), Siregar (2019), Díaz Alarcón and Bolaños García-Escribano (2020), Escribano Sabio (2020) or Gunawan (2020).

In 2001, García Medall exposed six favourable theses towards the use of PT in the ESL classrooms, following six different scholars (Rivers and Temperley, 1978; Gibert, 1989; Arbuckle, 1990; Viqueira, 1992; Thomas, 1995; de Arriba García, 1996a and b; Pegenaute, 1996; Valero-Garcés, 1996; and Süß, 1997). According to him, PT is valid in itself, as it is a self-sufficient intellectual activity, it is an assessment tool for the communicative competence both in L1 and in L2, it is a valuable corpus for the contrastive linguistic study and, to finish with, it is a pedagogical and didactic tool for the L1 and L2.

In 2002, Guierden defined the main aspects that frame the PT. For her, it is another tool in the process of learning a language, which can be applied in all phases and levels, for questions of language contrasting. PT holds two aspects, on the one hand, the direct translation, which is an auxiliary strategy to verify and review the comprehension of the students; and, on the other, the indirect translation, which is a resource intended to activate the productive mechanisms in the different areas of the language: morphology, lexis, phraseology and syntax.

Cuéllar (2004), after analysing the use of PT activities in eleven contemporary manuals on foreign language teaching, explained that translation could be utilized as a way to access to the meaning of the elements in the L2. She observed that these activities were related not only to text comprehension, but also to the communicative approach, and that they did not only focus on language, but also on raising the motivation of the students, making them reflect on the language learning process and giving them tips to improve it and to develop learning strategies. In addition, the aim of bilingual activities was not only for students to develop the linguistic competence, but also the discursive, strategic and sociolinguistic competences, which are the ones mentioned nowadays in the Royal Decree 24/2015.

According to Churches (2009), translation may help students to develop some of the skills presented in the taxonomy of Bloom, taxonomy that classifies into six levels the skills and goals, which all students should develop in the learning process. The traditional methods usually focus on the development of the first two levels, i.e., remembering and understanding, while the new methodologies try to work on all the levels. Translation, as a contrasting tool, could be part of the fourth level, «analysing». Following this scholar, this level includes skills like «comparing», «contrasting», «organizing» or «attributing». A task with the objective of contrasting the language would help students to develop this ability and apply it to other activities or situations, this way, it can also be included in the upper level, «creating», for students are using the language to create something; consequently, they accomplish the most important step in the learning process.

Additionally, in that very year, we count on with the work of Sánchez Iglesias, who concluded it with two important claims. On the one hand, PT is a valid tool

whenever the teacher is able to integrate it in a didactic sequence in a natural and relevant way; on the other, translation is the frame where the teacher can put into practice all the elements that feature a text: formal, lexical, semantic, textual-discursive and stylistic.

After developing some intensive research, Pym, Malmkjaer and Gutiérrez-Colón (2013) reached the conclusion that «the question is no longer whether or not translation should be used in the L2 class, but *how* it can be used effectively and creatively» (2013, p. 125). The authors explained that PT is not usually seen as a language-learning method in itself, but as one kind of activity among many others. In this work, they also proposed a set of different kinds of activities classified in distinct categories such as group works, comparison works or project works. In their words: «these activities seek to stress that translation can be used in ways that are communicative (...), adaptable to new technologies, and possible in situations where there are multiple L1s in the classroom» (2013, p. 125). With their work, these scholars pointed that translation activities work on the communicative competence and presented an important realm, the new technologies.

More recently, Gasca (2017a) focused on the development of accuracy by means of a study with native learners of Spanish. She concluded that PT has a positive impact on the accuracy of the L2 of the learners as, thanks to the contrastive exercises, they developed the ability to find the exact voice or structure in the L2. She also proposed to use reverse translation (L1 > L2) activities to develop grammatical precision.

We would like to finish with Carreres, Muñoz-Calvo and Noriega-Sánchez (2017) who have linked PT with the new commands of the European Union. According to them, with the introduction of the concept of mediation (mediation defined as all those activities intended to ease the communication when this faces obstacles that make it difficult), the European Framework of Reference lays the foundations for the normalization and the integration of translation in the process of teaching learning of the L2.

2.2.2. Translation and New Technologies in the EFL Classroom

Throughout the years, the use of PT in teaching contexts has generally been text-based. However, since the inclusion of the information and communication technologies (henceforth ICT) in the curriculum, the use of other more modern specialities, like subtitling or dubbing, have also gained popularity and studies linking both have increased. Carreres, Muñoz-Calvo and Noriega-Sánchez (2017) cite three main areas of investigation: the first is based on the corpus (Zanettin, 2001 and 2009; Rabadán and Fernández Nistal, 2002; Ilisei, Pekar and Bernardini, 2009), the second is the automatic translation (Niño, 2009; Merschel et

al., 2013) or gamification (Wang and Seneff, 2007; Figueroa Flores, 2015; Osipov et al., 2015), and the third focuses on the applications of audio-visual translation in the pedagogy of languages, or PT (Díaz Cintas, 2012, who developed the concept of «didactic subtitle»; Talaván, 2013; Incalcaterra & Lertola, 2014; Talaván and Rodríguez-Arancón, 2014; Álvarez, 2017; Reig, 2017; Castro, 2021), in which we include this study.

It is a fact that the combination of ICT and PT provides teachers with innumerable opportunities to develop new methodologies in the ESL classroom. Vermeulen (2004) claims that, when using audio-visual translation in the classroom, the text of this audio-visual multimedia and its translation (both dubbing and subtitling) are a perfect tool to brood any kind of learning related topics, and to improve the students' language and the conscience of the sociocultural context in which the language develops. In this line, Baños and Sokoli (2015) cite Talaván Zanón (2013) to summarise the most relevant benefits of integrating audio-visual material in ESL:

It introduces variety and creates an interactive and entertaining learning environment, thus increasing students' motivation; it provides exposure to non-verbal cultural elements and presents authentic linguistic and cultural aspects of communication in context; it is extremely flexible and can be adapted according to the needs of students and tutors; it promotes transferrable skills; and students can be easily encouraged to use this type of material when learning a language independently (pp. 52-53).

Focusing on the Spanish legislation, audio-visual translation can become a useful tool to develop some of the key competences of the LOMCE as, according to authors like Vermeulen (2004), Caimi (2006), Borghetti (2011), Vigata (2011), McLoughlin and Lertola (2014) or Wang (2014), this new type of translation goes beyond the text itself, and involves other elements as context, ICT or cultural features. Thus, these activities can enhance, apart from the Competence in Linguistic Communication, other competences such as the Digital Competence, the Learning to Learn Competence, the Social and Civic Competences, the Sense of Initiative and Entrepreneurship and the Cultural Awareness and Expression Competence.

2.2.3. *The Use of Subtitling in the EFL Classroom: The Clip Flair Project as a Model*

Along the last decade, scholars have developed numerous investigations on the use of subtitling, the different ways to apply this practice in the classroom, and the multiple activities that can be created for ESL classes, activities, which will depend on the goal of the teachers and the needs and level of the students.

In 2008, Bianchi and Cibattoni framed a study with 107 students divided into 3 groups: the control group, the group that used traditional subtitles and the one that used bimodal subtitles. The results showed that the students who used traditional subtitles obtained higher marks on comprehension than the other two groups. In addition, this group had better results in vocabulary comprehension, comparing to the group which used bimodal subtitles.

Another example comes from Talaván (2012), who explained that traditional subtitles (audio in L2 and subtitles in L1) should be used, as a rule, with levels A1-B2 to facilitate the understanding of the audio-visual document. With initial levels (A1 and A2), teachers could practise with adapted materials, depending on the capacities of the students. Instead, with advanced levels (C1 and C2), bimodal subtitles (audio and subtitles in L2) must be used in order to consolidate more complex or unknown lexical and phonetic structures.

In 2012 as well, Fazilatfar, Ghorbani and Samavarchi developed a study with 100 high school students in Iran, which centred on the acquisition of vocabulary. They divided the students into three groups: the first used reversed subtitles, the second standard subtitles and the third did not use subtitles. The results showed the higher levels of acquisition of vocabulary among the students of the first group, those who had dealt with reversed subtitles. Thus, participants showed that they «can acquire elements of a foreign language through watching subtitled television programs» (p. 58) and, more specifically, using translated subtitles.

Two years after this, in 2014, Gorjian devised a similar study on the use of subtitled movies in EFL classroom. In this case, participants were adults, but the results were very similar, what made this author claim that «human beings are able to remember 10% of what they hear, 20% of what they visually perceive, and 80% of what they visually perceive and interact with» (p. 1022).

Additionally, Zabalbeascoa, González Casillas and Pascual Herce (2015) framed a study in which, again, students worked with subtitling activities. After analysing the results, these scholars recommended the combination of audio in L2 and subtitles in L1 for students of lower level. They also explained that students at this level are able to read subtitles in their L1, but they are not as fast when reading in the L2. In addition, the authors explained that most of the students were able to access to both texts (English and Spanish) and compare them. Even, some students became aware of certain subtitling norms or practices, such as summarising and omissions, as well.

To finish with, Lertola (2018) collected most of the methodologies used throughout history in language learning environments, and researched about the use of translation on them, listing the following conclusions:

Besides offering the pedagogical benefits of translation, due to its multi-modal nature, sub-titling allows for the development of AV skills, namely AV watching, AV listening, AV writing and, in some cases, AV reading. Furthermo-

re, recent research has reported that subtitling fosters vocabulary acquisition, pragmatic awareness and intercultural education. Subtitling practice is a motivating activity, its time and space constraints challenge learners to avoid word for word translation and, importantly, to identify the core message to be translated. It is a task suitable in classroom and online contexts both for autonomous and collaborative learning (p. 198-199).

Although numerous studies focus on the use of subtitled materials, we consider that it might be relevant to ask students to create or translate subtitles instead of just watching them. The present work is going to take as example the Clip Flair Project, following the references of Soler (2020), which has the goal of teaching languages through subtitling and dubbing tasks. This project was created in 2011 and it is a new version of the SLL (subtitles and language learning) Project, developed in 2009, being funded by the EU. In the webpage of the Clip Flair Project they define it as «one way of working with AV material in a productive and motivating way is to ask learners to re-voice (e.g. dub) or caption (e.g. subtitle) a video clip (film scene, documentary, news piece, animation, song etc.)» (Clipflair.net.s.p.).

3. The Project

3.1. Research Question

The question, which we formulated before the research, was «Is subtitling (translation as a language contrasting tool based on the use of the L1) effective to improve the knowledge of the first year of secondary education students of the L2 – the Past Simple in our case?».

3.2. Participants, Procedure, Instruments and Data Collection

The research was developed in a high school in Burlada, a town close to Pamplona, in which Basque is the L1 and English is the L2. The participants were the 35 students of two groups, out of the four groups, of the first year of secondary education. It is important to note that it was the high school teacher the one who distributed the groups in an equitable way, so that the results were as accurate as possible and that, in both groups, the combination of the languages and the goals remained the same. On the other hand, the grammar to be studied was the Simple Past tense, as it was the topic scheduled by the teacher.

Based on the methodology CAR (Cooperative, Active, Reflexive), the project consisted on a didactic proposal, in which students had to subtitle into English the dialogue of a famous film and put into practice, both orally and by means of written exercises, the tense studied. We intended the pupils to work cooperatively and actively and, by means of reflection, to be able to learn the past tense. Nevertheless, it had to be re-designed, due to the spread of COVID-19 and the subsequent confinement, which took place along March and April 2020, and adapted for its online development, what conveyed a change and reduction in the materials prepared in the first stance. As the situation took longer than expected, we had to face some problems, which affected the results. The most relevant was that although the high school provides all students with a Chromebook, not all of them could participate, due to several reasons as the lack of Internet connection at home, or the difficulties to adapt to the schedules of the other members of the families. The second was a reduction in the proposal, intended as a didactic unit, then, reduced to a proposal, as time was shortened and the oral and written performance of the use of the simple past could not be implemented and tested. The third referred to the platform for the subtitling task, [Amara.org](https://www.amara.org), an online platform used to create and translate subtitles. After having analysed it in depth, the teacher and the practice student decided to change it, as it works as a community, and each member has access to the work of other participants, what means that the students could accede to the work of their classmates. Thus, they decided to use another platform, [Kapwing.com](https://www.kapwing.com), which does not work as a community.

Had the proposal been implemented in class, the methodology would have been the communicative approach, with oral and written practice, but, as students were alone at home, they decided to develop a task-based approach, focusing specifically on the acquisition of the grammar. The project began with the creation of two web pages containing links to the steps one and two to guide the students in the process. The pages, which were posted in Google Classroom, gave the students access to the webpage of the group to which they belonged. The first step included an explanation file and the pre-test (see annex 1). To begin with, all students attended an initial explanation, carried out via Google Handouts Meet, in which the project was presented and briefly explained. The practice student elaborated a PDF file with the information to solve the questions, which could appear along the time. Then, all the students took the pre-test in which they had to do some exercises related with the Past Simple tense to check their previous knowledge. After that, the step two included different materials to work on the past simple (grammar explanation and written exercises); each group was divided into two (control and experimental) and they worked with the different methodologies. The control group, under the supervision of the high school teacher, followed the traditional method, with grammar explanations and exercises tak-

en from [Englisch-hilfen.de](https://www.englisch-hilfen.de)²; on the other hand, the experimental group, under the supervision of the student doing his practice period, developed the subtitling task. This second group had access to two tutorials (see annexes 2 and 3) created with screenshots to guide the process of subtitling. To finish with, the last day of the week, after both groups had completed the previous steps, the step three was enabled for them. This last part consisted of the post-test (annex 4) and the questionnaire (annexes 5 and 6). We must underline that both the pre and the post text were developed according to the needs marked by the teacher, and that, due to the situation, they were not validated by experts.

3.3. Results and Discussion

We would like to underline three problems, which we met. The first is that when we work with students of the first year of secondary education, especially when we use ICT, communication is very important. Even though the teacher assured that the students were skilful with technology, many errors or problems may occur and communication through online platforms is not as fast and effective as face-to-face communication. Secondly, the high school did not establish compulsory attendance to online classes therefore, from the 35 students expected, only 21 could participate in the investigation; 13 were part of the experimental group and eight were part of the control group. The third is a factor that conditioned the process: the work done by students was individual and independent. If the study had been conducted in on-site classes, teachers would have been able to help all students in their personal learning processes, nevertheless, in our case, this was very difficult to achieve. With all these factors in mind, we proceed with the results of the study.

3.3.1. General Results

Chart 1. Number and percentages of errors.

Experimental group (13 students x 15 questions)		Control group (8 students x 15 questions)	
Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
63/195	50/195	44/120	38/120
32,3%	25,64%	36,67%	31,67%

² <https://www.englisch-hilfen.de/en/>

We should not start without mentioning that we have not used any specific tool or software to analyse the data, as preferred this way by the student.

The pre-test and the post-test consisted of three parts and fifteen questions, designed following the scholar needs marked by the class teacher. As it can be observed in the table, the percentage of error is not very high either in the pre-test or in the post-test. The teacher advised that although past tenses are supposed to be a new element to learn at this level, most of the students had already worked on them. Nevertheless, a general improvement can be appreciated from the pre-test to the post-test. Both groups did fewer mistakes in the post-test: the experimental group had an improvement of the 6,66%, and in the control group the improvement was that of a 5%. So, the figures reflect an upgrade of the 1,6% favourable to the experimental group, difference which is not significant.

In general, it was observed that the students who achieved good marks in the pre-test performed the same in the post-test and the ones who committed more mistakes did a little better in the post-test.

3.3.2. Results of the First Part: Filling the Gaps

Chart 2. Number and percentage of errors in the first part

Part 1: FILL THE GAPS														
		Experimental						Control						
PRE	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total		
	2	1	11	5	2	21/65	32,3%	0	5	5	5	4	19/40	47,5%
POST	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total		
	4	2	5	6	2	19/65	29,23%	4	3	2	4	2	15/40	37,5%

The first part of the tests consisted of five sentences with gaps to fill with a verb in simple past, being the verb to be used written at the end of the sentence in infinitive. There were regular and irregular verbs, positive and negative sentences and questions. As it can be observed, the students performed better in the post-test, but the difference is insignificant.

Questions one and three in both tests consisted of affirmative sentences which included irregular verbs. As expected, these were the questions in which students committed the most mistakes, however, thanks to the practice, students improved in the post-test. The most recurrent error is the use of the regular form with irregular verbs: **sited* or **set* instead of «*sat*», **gived* instead

of «gave» or **feeded* instead of «fed», what could lead us to consider here the principle of over-regularization. We could presume that the difference may have been more sizable if the study had lasted longer; nonetheless, the table shows that both methodologies worked in similar ways in the learning of irregular verbs.

Questions two and five consisted of negative sentences with regular and irregular verbs. In this case, students performed better than with the affirmative sentences, but they still committed some mistakes. It can be observed that the students who did well in the pre-test continued alike and the students who committed mistakes in the pre-test did slightly better in the post-test. As it was expected, the recurrent errors were using the past tense in both verbs: **didn't drank* instead of «didn't drink», **didn't brought* instead of «didn't bring» or **didn't tried* instead of «didn't try».

The exercise number four was a question. The results of the students are similar to those of the negative sentences. The experimental group did not do it better and the control group committed only one mistake less. The recurrent error, as it happened with the negation, was that students used the past tense in both verbs. For example, they wrote **did the concert started* or **is the concert started* instead of «did the concert start».

Once again, we would like to underline that the environment in which the research was conducted influenced the way in which students worked and their acquisition of the knowledge. The table shows that the methodology had no effect for better or worse.

In this case, the experimental group had an improvement of the 3,07%, and in the control group the improvement was that of a 10%, reflecting the figures an upgrade of the 6,93% favourable to the control group, which supposes a significant rise.

3.3.3. Results of the Second Part: Ordering the Sentences.

Chart 3. Number and percentage of errors in the second part

Part 2: ORDER THE SENTENCES														
Experimental							Control							
PRE	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total		
	7	4	5	2	4	22/65	33,85%	4	2	4	3	1	14/40	35%
POST	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total		
	4	5	4	2	4	19/65	29,23%	1	2	3	2	4	12/40	30%

In this part, students were asked to order the sentences, affirmative, negative and questions, without conjugating the verb. Again, the students who undertook these sentences well performed equally in the post-test and the students who committed mistakes did the same but with slightly fewer errors. It is not observed that the type of sentence had any influence on their performance as most of the errors were caused for they did not understand the sentence. In fact, some students did the five sentences wrong and the sentence with the most errors is, in our view, very simple: «They gave me some eggs for dinner». Knowing this, we must refer again to the influence of the situation, what conveyed the lack of motivation of the students. Nevertheless, the similar results and improvement illustrated in the table show again that the methodology did not have any effect.

In exercise 3, the experimental group had an improvement of the 4,62%, and in the control group it was a 5%, being, this way, slightly superior.

3.3.4. Results of the Third Part: Translating the Sentences

Chart 4. Number and percentage of errors in the third part

Part 3: TRANSLATE THE SENTENCES												
Experimental							Control					
PRE	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total
	7	3	2	3	4	19/65 29,23%	2	3	2	2	2	11/40 27,5%
POST	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total
	2	1	3	2	4	12/65 18,46%	1	2	3	2	3	11/40 27,5%

In the last part, students had to translate five sentences, affirmative, negative and questions, like in the previous exercises. The results show that the type of sentence has no apparent relation with the performance of the students. We can observe two main kinds of mistakes: on the one hand, the students not understanding the original sentence and, on the other, the students translating the verbs into the present tense, being this last one the most recurrent. For example, some students translated «was the coffee imported from China?» as «¿es el café importado de China?» translation that could be valid in some contexts although the meaning is not exactly the same. In some other cases, like translating «she didn't know where the party was» into «no sabe dónde está la fiesta», the translation changes the meaning of the original sentence completely, thus we decided to consider them as mistakes.

To finish with, the experimental improved in a 10,77%, while the control group didn't improve (0%). We can deduce, then, that the translation exercise helped the students in the exercise, which involved, precisely, translation. We must also mention that the control group did not do any exercises on translation, or any other activity based on the comparison between the L1 and the L2, as the teacher do not include rendering activities in his methodology. Supposedly, and seen the results of the experimental group, its inclusion in the proposed activities may have changed the results of the control group.

3.3.5. Results of the Questionnaire

Apart from the tests, students also completed a questionnaire about their opinion and attitude towards the methodologies with which they had worked. In this case, and for no apparent reason, only nine students from the experimental group and five from the control group answered.

The questionnaire contained eight questions. The first six questions, which are the ones to be analysed in this section, referred to their opinion on the use of different methodologies and the last two asked about their opinion on the study; out of these six questions, three were open so that students could justify their answers and the other three questions followed the Likert scale: 1: Not at all; 2: A little; 3: Neutral; 4: Very much; 5: Absolutely.

Chart 5. Number and percentages of answers to question one of the questionnaire

Q1	EXPERIMENTAL GROUP (9)					CONTROL GROUP (5)				
	I liked the activity					I would like to try the subtitling task				
Answer	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Number of answers	0	0	1	3	5	1	0	1	2	1
Percentage	0%	0%	11,11%	33,33%	55,56%	20%	0%	20%	40%	20%

As it can be observed in the table, students showed a truly positive response towards the subtitling task. In the experimental group, all students took pleasure in the activity, except for one student who used a neutral answer. With reference to the control group, one student answered that she would not like to perform the subtitling task, another answered «neutral» and the rest said that they would like to try it.

The second question was a justification for the previous one: Why? / Why not? Most of the answers of the experimental group were positive and students used terms like «funny», «entertaining» or «beautiful» to justify why they had relished the activity. Some of them also mentioned that they had learned «many things» by performing the task. Regarding its difficulty, experiences differed; although most of the students found it «easy», a couple of them found it «difficult» or explained that they «didn't like the platform». As mentioned before, this could be a consequence of the situation in which the study was elaborated.

On the other hand, the control group also showed a positive attitude towards the activity and justified that it could be «more fun» than traditional exercises. The only student who answered that she would not like to try the subtitling task justified it by saying that she doesn't like subtitles.

Chart 6. Number and percentages of answers to question three of the questionnaire

Q3	EXPERIMENTAL GROUP (9)					CONTROL GROUP (5)				
	I would like to do more activities like this in class					I would like to do activities like the subtitling task in class				
Answer	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Number of answers	0	1	2	0	6	0	1	0	3	1
Percentage	0%	11,11%	22,22%	0%	66,67%	0%	20%	0%	60%	20%

Like in the previous questions, students, in general, showed a positive opinion about the inclusion of this variety of tasks in the classroom. In the experimental group, one student answered negatively, two «neutral» and six replied that they would «absolutely» like to add these exercises in the classroom. In the control group, only one student answered that she would not like to include subtitling in the classroom and four positively.

When asked «Why / Why not?» in question four, most of the participants of the experimental group answered again that the task was «funny» and «interesting», differing again on the difficulty of the task. The student of this group who responded negatively justified that he preferred «writing and reading exercises». The participants of the control group also claimed that it would be «funny» and one of them concluded that 'I think that it is more fun and the two ways of teaching work similarly, so I prefer the subtitling'. The student of this group who answered negatively justified it explaining that by using translation she «learns little».

Chart 7. Number and percentages of answers to question five of the questionnaire

Q5	EXPERIMENTAL GROUP (9)					CONTROL GROUP (5)				
	I feel I have learnt / practiced the Past Simple:									
Answer	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Number of answers	0	0	1	3	5	0	0	2	2	1
Percentage	0%	0%	11,11%	33,33%	55,56%	0%	0%	40%	40%	20%

In question number five, students of both groups answered that they felt that they had learnt the past simple with their methodology. In the experimental group, eight participants answered positively and one neutrally and in the control group three positively and two neutrally. Comparing the percentages, the students of the experimental group had a more forceful answer than those in the control group. Nevertheless, the difference in the numbers is minimal and we consider that further research in normal circumstances is required.

Question six was «How do you feel about using Spanish / Basque to learn English?». Although we expected a different result, only one student from both groups had a negative answer to this question, as ‘it is not a good method to learn because sometimes we use the Spanish words in an English sentence’. Apart from this participant, the rest replied that it is «good» and «useful» and that it makes it «easier to learn». One of them also explained that this task helped her to «learn how they say some words», which emphasises the benefits of using real materials.

To finish with, to the question «Something you would like to do / practice in classes» the most recurrent proposes were including «funny things» and «games». More specifically, half of the participants mentioned «projects» and «tasks» although not translation in particular.

4. Pedagogical Implications

After having analysed the use of PT in ESL classrooms, we consider that it would be beneficial to create diverse tasks that include translation, as it may facilitate the learning process of the students. In addition, the combination of PT and ICT provides teachers with numerous options of incorporating more modern translation specialties such as the audio-visual rendering. Nowadays, thanks to ICT and the Internet, it is not demanding for teachers to create and perform this kind of tasks, which are not only beneficial in the process of learning English, but also in the motivation of the students towards the ESL learning process.

Furthermore, high schools, as it is the case of the centre in which this study was conducted, are incorporating personal Chromebooks, which make it undemanding to work with internet tools and design others in varied ways, which could fulfil the necessities of each student and those of the whole class. This way, the groupings of students can be varied; teachers can create exercises with both, direct or reverse translation; students can watch series, films or any other audio-visual material which students wish, etcetera.

In conclusion, and deduced from the results of the didactic proposal, dedicating some time in class to audio-visual translation may facilitate and/or improve the language learning process of the students.

5. Conclusion

Although there have been many voices which have considered the use of the L1 and the PT in the ESL classroom inadequate, through this paper, we have sought to affirm the possibility to use both procedures, with the study of the main authors in both areas and with the development of a didactic proposal in which we have linked the PT and a subtitling tool.

To begin with, this work has shown that a wide range of scholars, such as Barrientos (2015), Carreres (2017), Afriani (2020) or Gunawan (2020), defends the benefits of using the L1 and the PT with the students of ESL, drawing positive conclusions in their research. Lately, some voices have adapted to times and found that another possibility is to integrate translation and the use of ICT tools to create either subtitling or dubbing activities.

Secondly, we aimed to answer the following question: Is subtitling (translation as a language contrasting tool based on the use of the L1) effective to improve the first year of secondary education students' knowledge of the past simple? Once the results were analysed, it can be observed that both methodologies (PT and traditional teaching) worked in a similar way, as the results of both groups improved from the pre-test to the post-test, but in one case, the exercise in which students had to translate, which saw no improvement in the control group (students who had not exercised this skill). Regarding the total results, we see that the experimental group had an improvement of the 6,66%, while in the control group the improvement was that of a 5%. So, the figures reflect an upgrade of the 1,6% in the experimental group, which had 5 more students than the control group, what can also alter the results.

Based on this, it can be concluded that translation can be used as many other methodologies or strategies in the process of teaching learning of the grammar of the L2. In fact, and as proven, the use of translation does not seem to work to the detriment in the process of learning. Nevertheless, this proposal must be consid-

ered just a pilot study in the developing of research, which could conclude with the creation of didactic units based on translation and subtitling since we are aware that we cannot extract conclusive results, translatable to other contexts, as the sample is exiguous and the experimentation covered but a short period. Due to this, further research with a higher number of students and on the long term will be necessary to confirm our outcomes.

References

- Afriani, R. (2020). Teacher perception towards the use of code switching in efl classroom: a case study in English intensive program at state Islamic institute in Cirebon. *Berumpun: International Journal of Social, Politics, and Humanities*, 3(1), 1-12.
- Álvarez Sánchez, P. (2017). Una imagen vale más que mil palabras: La subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas. *redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación* (11), 16-32.
- Antón, M., & Dicamilla, F. J. (1999). Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, 83(29), 233-247.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 7-32.
- Baños, R., & Sokoli, S. (2015). Learning foreign languages with Clip Flair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement. *10 years of the LLAS elearning symposium: case studies in good practice*, 203-213.
- Barrientos Martínez, K., Fonseca Toledano, M., Ordaz Ramírez, J. A., Ortiz May, D. L., & Sánchez Bonilla, A. E. (2015). *El papel del uso de la L1 (español) en los estudiantes en el aprendizaje de una L2 (inglés)*, 1-17.
- Bianchi, F., & Ciabattoni, T. (2008). *Captions and subtitles in EFL learning: An investigative study in a comprehensive computer environment*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Borghetti, C. (2011). Intercultural learning through subtitling: The cultural studies approach. *Audio visual translation: subtitles and subtitling: theory and practice*, 111-138.
- Brooks, F. B., & Donato, R. (1994). Vygotskyan Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse during Communicative Tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-98.
- Carreres, A., Muñoz-Calvo, M., & Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill / La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 99-109. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>

- Castro Moreno, C. (2021). La traducción y la subtitulación en el aula de idiomas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 1-14
- Chen, L. (2006). The Effect of the Use of L1 in a Multimedia Tutorial on Grammar Learning: An Error Analysis of Taiwanese Beginning EFL Learners' English Essays. *Asian EFL Journal*, 8(2). Retrieved from: http://www.asian-efljournal.com/June_06_1le.php
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *EduTEKA. Recuperado*, 11.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Cuéllar Lázaro, M. D. C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Herméneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soría* (6), 41-57.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Díaz Alarcón, S., & Bolaños García-Escribano, A. (Eds.) (2020). Taking Stock of Recent Advances in Pedagogical Translation and Foreign Language Education. *e-Expert Seminar Series: Translation and Language Teaching 2*, UCO Press, 271-277.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abechache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3), 95-114.
- Escribano Sabio, A. (2020). El papel de la traducción en el aula de ele desde la perspectiva del estudiante universitario alemán. *Sabir. International Bulletin of Applied Linguistics*, 1(2), 33-45.
- Fazilatfar, A. M., Ghorbani, S., & Samavarchi, L. (2012). The effect of standard and reversed subtitling versus no subtitling mode on L2 vocabulary learning. *Journal of Teaching Language Skills*, 3(1), 43-64.
- Gabrielatos, C. (2001). L1 Use in ELT: Not a Skeleton, but a Bone of Contention. A response to Prodromou. *TESOL Greece Newsletter*, 70. Retrieved from: <http://www.tesolgreece.com/nl/70/7001>
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus* (3), 113-140. Retrieved from: <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083>
- Gasca Jiménez, L. (2017a). El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Revista Comunicación*, 26, 2-17. Retrieved from: <https://doi.org/10.18845/rc.v26i2-17.3441>
- Gasca Jiménez, L. (2017 b). Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Retrieved from <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2017.66.837>
- Gierden Vega, C. (2003). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. *Encuentros. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 90-100.
- Gorjian, B. (2014). The effect of movie subtitling on incidental vocabulary learning among EFL learners. *International Journal of Asian Social Science*, 4(9), 1013-1026.

- Gunawan, S. A. (2020). Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. *Jurnal Basis*, 7(2), 225-232. Retrieved from: <http://113.212.163.133/index.php/basis/article/view/1996>.
- Incalcaterra, McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual Translation in Second Language Acquisition. Integrating subtitling in the Foreign-language Curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83.
- Juárez, C. R., & Oxbrow, G. (2008). L1 in the EFL classroom: More a help than a hindrance? *Porta Linguarum* (9), 93-109.
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical translation as a naturally-occurring cognitive and linguistic activity in foreign language learning. *Sezione di Lettere*, 6(1-2), 17-28.
- Lertola, J. (2018). From Translation to Audiovisual Translation in Foreign Language Learning. *TRANS: revista de traductología* (22), 185-202.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Applications*. Continuum.
- Martín Martín, J. M. (2004). Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español. *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad Pablo de Olavide, Edinumen, 11-23.
- McLoughlin, L. I., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83.
- Navidinia, H., Akar, M., & Hendevalan, J. (2019). Using translation in language teaching: Exploring advantages and disadvantages from linguistic, humanistic and practical perspectives. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 7(2), 12-18.
- Nordin, N. M., Ali, F. D. R., Zubir, S. I. S. S., & Sadjirin, R. (2013). ESL learners reactions towards code switching in classroom settings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 478-487.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, Oxford University Press. Retrieved from: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Phillipson-Ling-Imperialism3.pdf>
- Pym, A. (2011). Translation research terms: a tentative glossary for moments of perplexity and dispute. A. Pym (ed.) *Translation Research Projects 3*. Tarragona: Intercultural Studies Group. 75-110.
- Pym, A., Malmkjær, K., & Gutiérrez-Colón, M. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Publications Office of the European Union.
- Reig Gascón, A. (2017). Traducción didáctica, subtitulado y TIC: proyectos en colaboración en el aula de L2. *Lenguaje y textos* (46), 115-124.
- Sánchez Iglesias, J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica. *RedELE*, 10. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10366/115934>

- Siregar, M. (2019). Pedagogical Translation Use by Scientific Approach in Teaching English. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 2(4), 111-119.
- Soler Pardo, B. (2020). Subtitling and dubbing as teaching resources for learning English as a foreign language using software. *Lenguaje y textos*, 51, 41-56.
- Swain, M. and Lapkin, S. (2000). Task-based Second Language Learning: The Uses of the First Language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-74.
- Talaván, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trans* (16), 23-37.
- Vermeulen, A. (2004). La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas. *Actas del Segundo Congreso Internacional*, 159-168. Retrieved from: <https://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&recordId=4211334&fileId=4243423>
- Vigata, H. S. (2011). Derribando barreras: el uso de subtítulos interlingüísticos en la enseñanza de lenguas. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, 21, 147-162.
- Wang, X. (2014). *Improving English skills through Video: A Conversation-Based Curriculum for Chinese EFL Adult Learners*. Retrieved from: <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=capstone>
- Yavuz, F. (2012). The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4339-4344.
- Zabalbeascoa, P., González-Casillas, S., & Pascual-Herce, R. (2015). Bringing the SLL project to life: engaging Spanish teenagers in learning while watching foreign language audiovisuals. *Subtitles and Language Learning*. Ed. by Y. Gambier, A. Caimi & C. Mariotti, 105-126.

Webgraphy

<http://clipflair.net/overview/>

Annexes

Annex 1. Pre-test

PRE-TEST GROUP A / B

NAME:

DATE:

1- Fill the gaps with the correct form of the verb: use the past simple.

1. I _____ (go) to the cinema yesterday.
2. I _____ (not drink) any beer last night.
3. You _____ (sit) on the president's chair.
4. _____ you _____ (feed) the ducks last night?
5. He _____ (not bring) the bread to the lunch!

2- Order se sentences.

6. me/for/eggs/they/dinner/some/gave

7. you/night/the salad/eat/last/didn't

8. she/try/to do/did/exercise/some/?

9. in/giraffe/there/the zoo/a/was

10. you/did/the station/at/wait/for him/?

3. Translate the following sentences.

11. Where did that story come from?

12. The coffee was imported from Colombia.

13. She didn't know where the party was.

14. There were many books on the table.

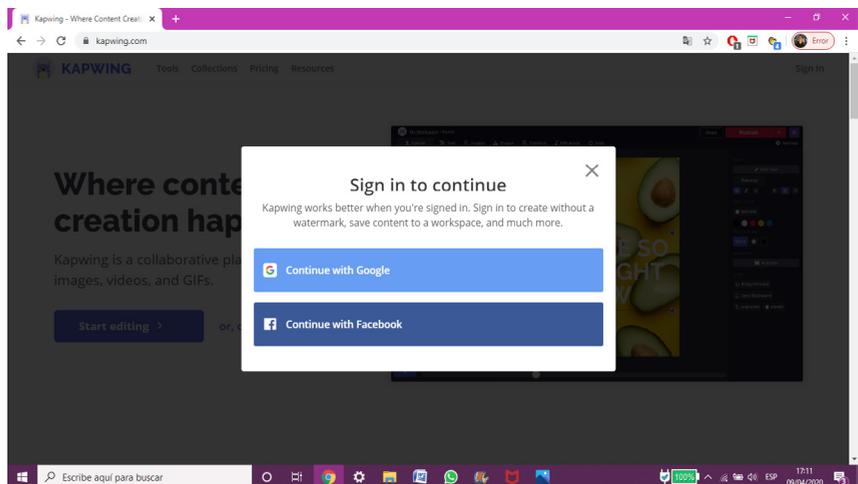
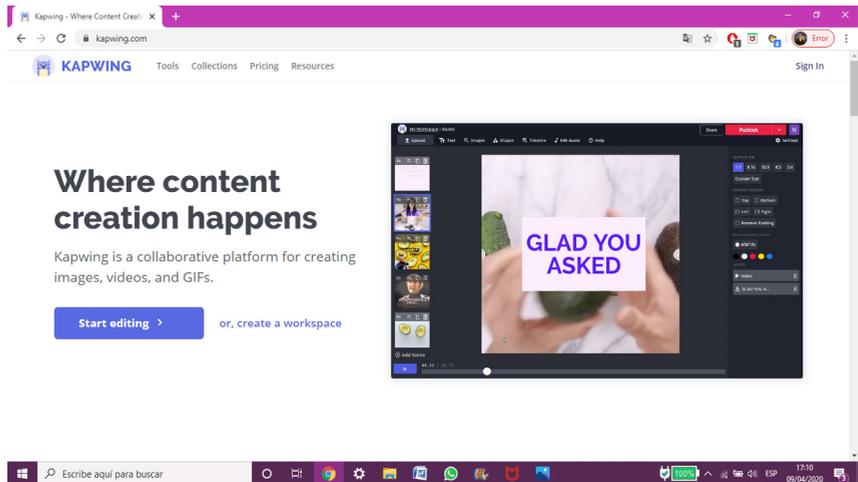
15. The movie started five minutes ago.

Annex 2. Preparation tutorial

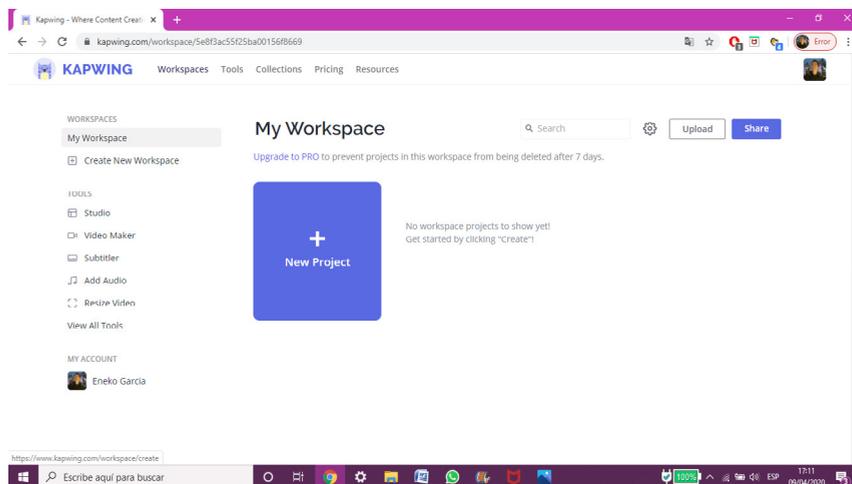
SUBTITLING TASK PREPARATION TUTORIAL – 8 STEPS

To work on the past simple, we are going to carry out a subtitling task this week.

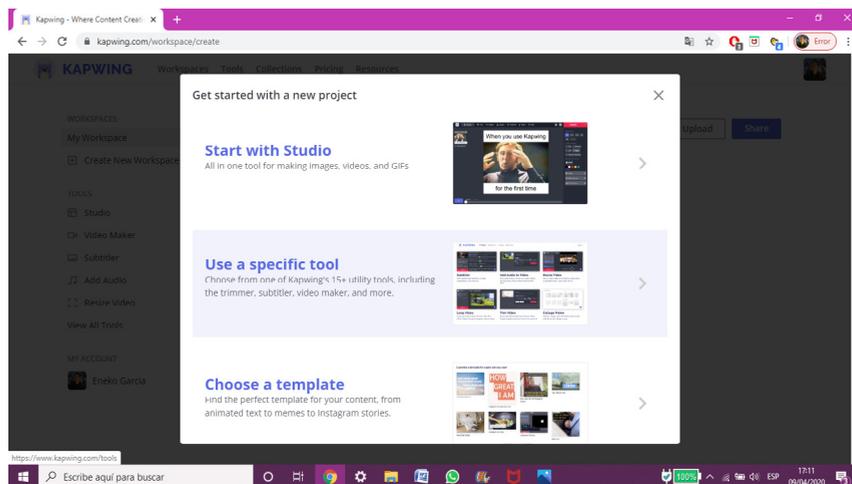
1. Go to the following link: <https://www.kapwing.com/>
2. Click on «sign in» and the «continue with Google».

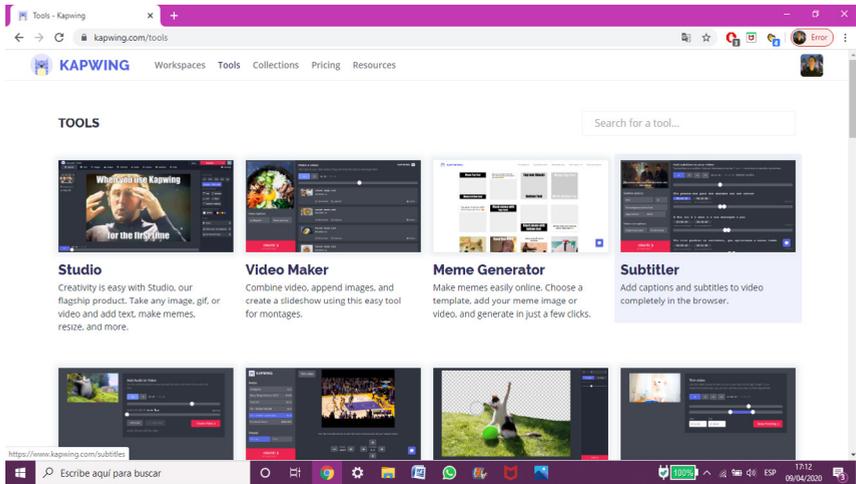


3. Once you have created your account, click on «new project».

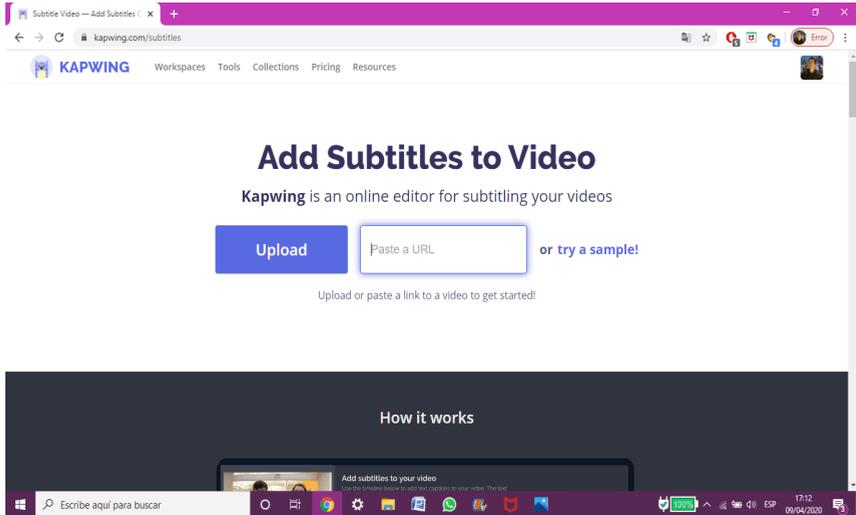


4. Click on «use a specific tool» and then on «subtitled».

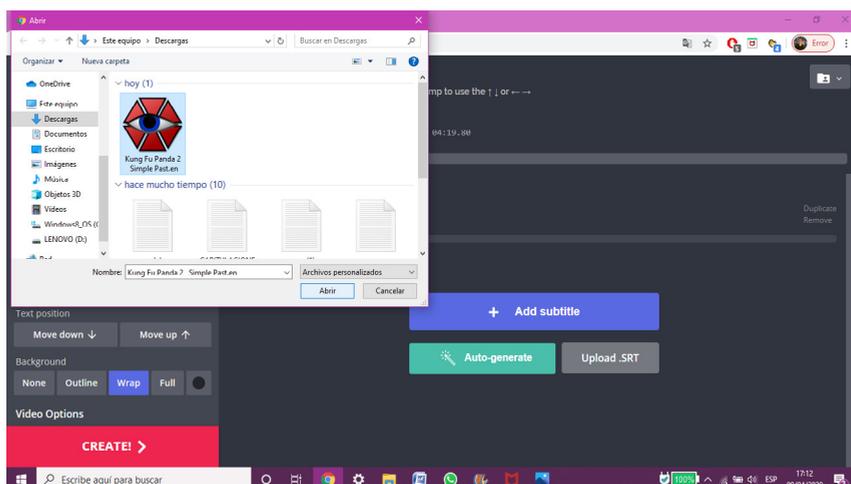
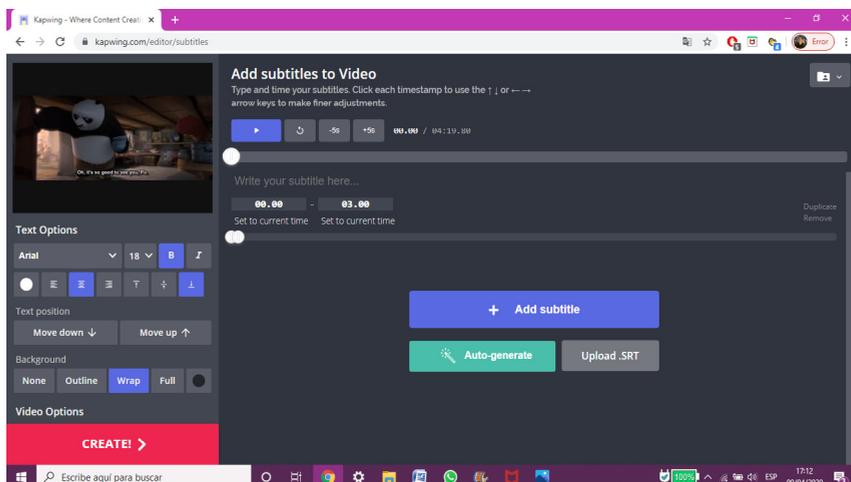


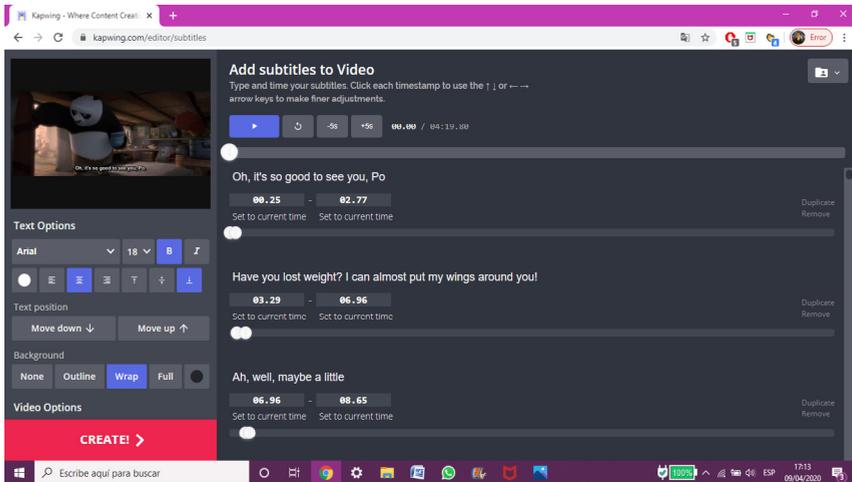


5. Now, copy and paste the following URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=z4B43IIq-Sg&t=1s>



6. It's almost done! Now click on Upload.SRT and select the file that you can find **HERE** (you have to download the file first).

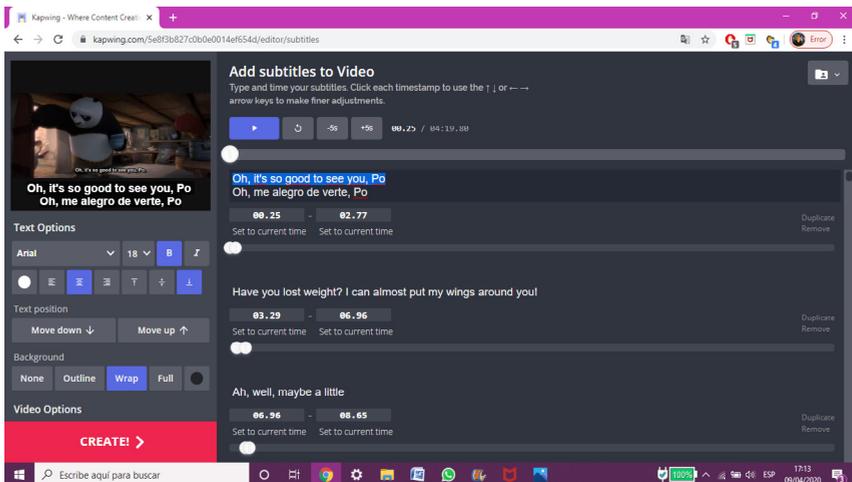


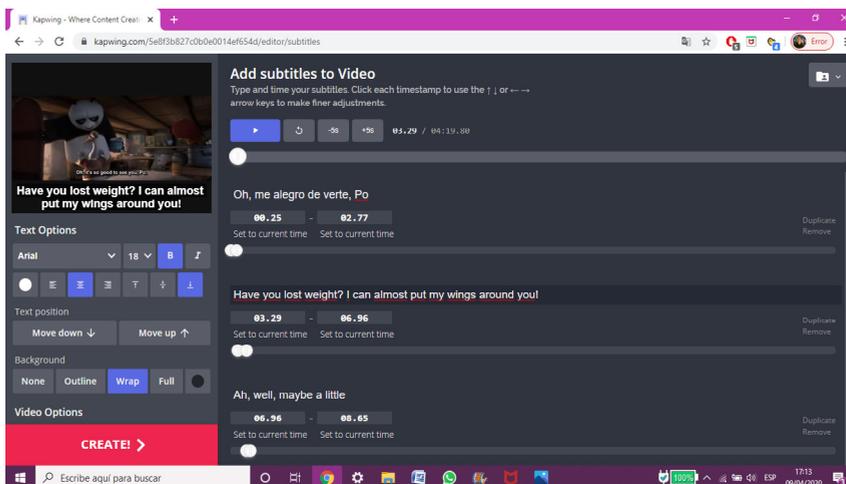


You have the English subtitles! All you have to do now is translate the English subtitles into SPANISH (BE CAREFUL! Spanish, not Basque).

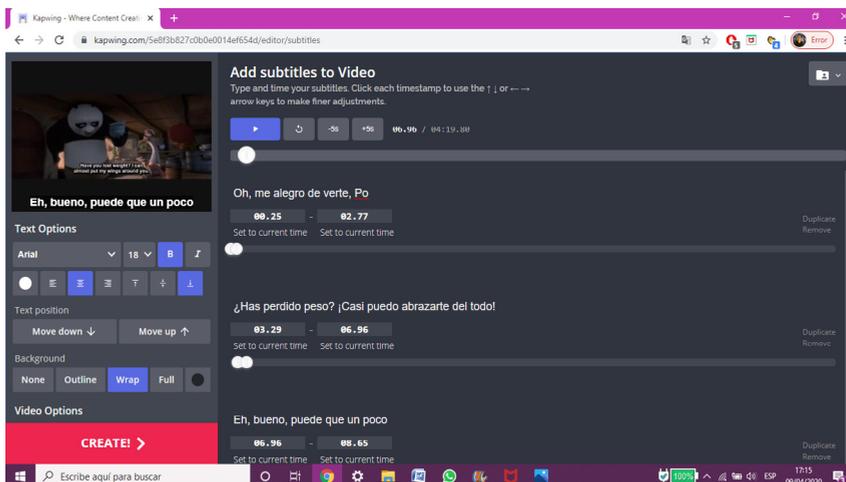
MY RECOMMENDATION:

Write the subtitle in Spanish below the one in English and once you have translated it, delete the English version (as you can see in the following pictures):





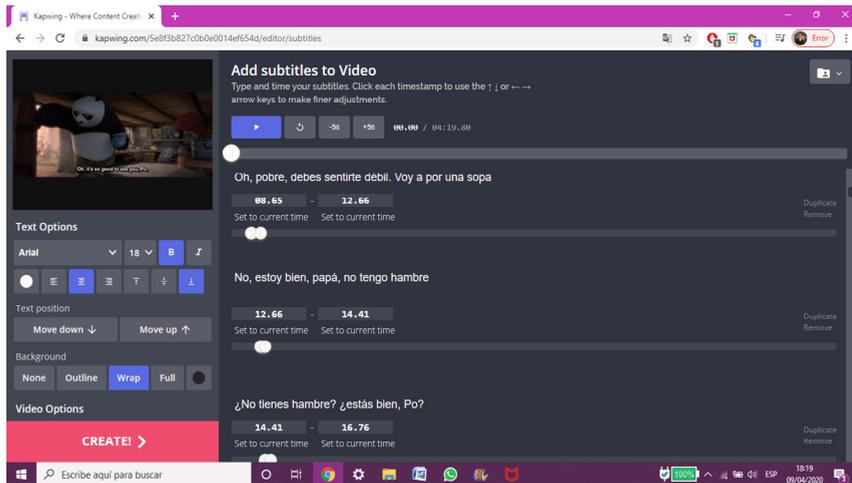
You can edit the font, size, colour, background... BE CREATIVE!



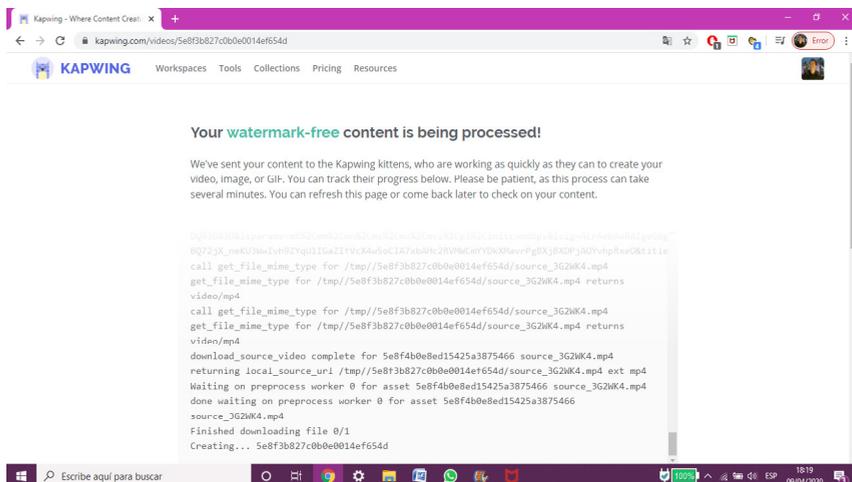
Annex 3: Finalization tutorial

SUBTITLING TASK FINALIZATION TUTORIAL – 4 STEPS

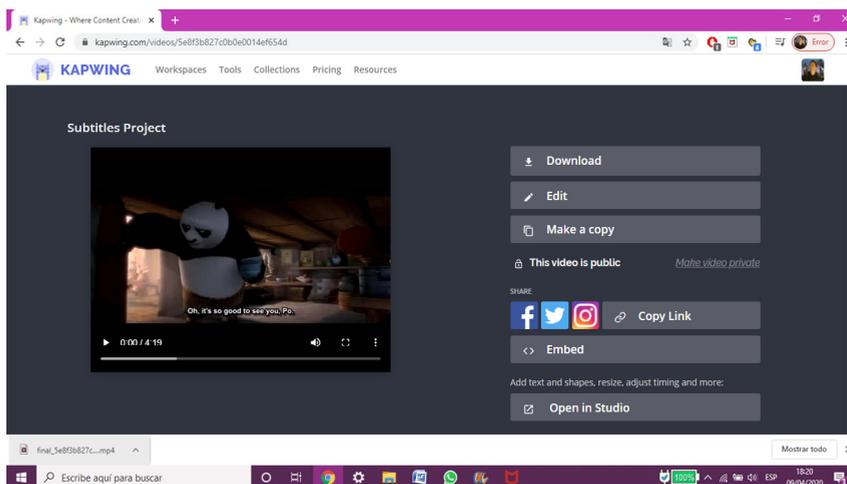
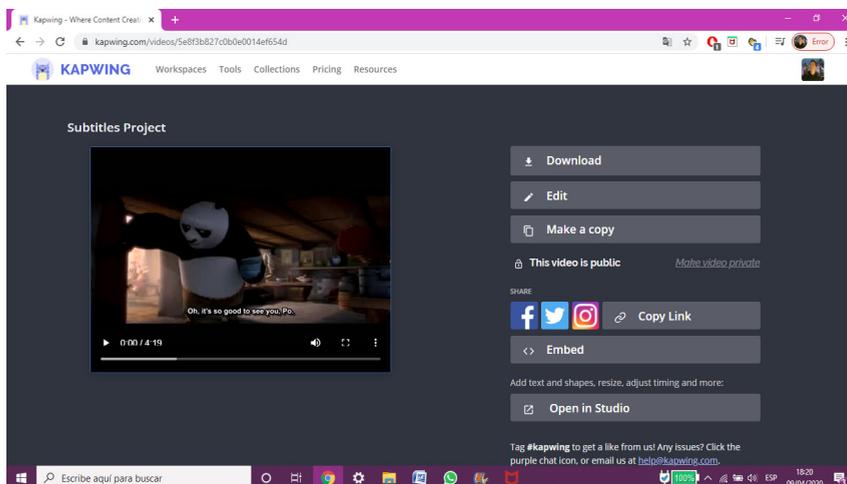
1. Once you have finished the translation, click on CREATE!



2. This page will appear now. You just have to be patient and wait. It can take some minutes to process the video.



3. Once it is finished, this page will appear. You have to click on «download» and the video will automatically start downloading.



Now:

DON'T FORGET to change the name of the file! WRITE YOUR NAME!

Upload it to Google Classroom or send it to eneko-----@gmail.com.

Annex 4. Post-test

POST TEST GROUP A / B

NAME:

DATE:

1- Fill the gaps with the correct form of the verb: use the past simple.

1. I _____ (give) her my old jacket.
2. Lucas _____ (not come) from London! It was from Berlin!
3. My sister _____ (feed) a monkey in the zoo.
4. _____ the concert _____ (start) on time?
5. He _____ (not try) to do the exam because it was difficult.

2- Order se sentences.

6. the party/Mike/go/Sunday/to/did/last/?

7. a/night/brought/Sara/last/bottle of wine

8. yesterday/buy/Mary/the newspaper/did/?

9. drank/coffee/my/a lot/yesterday/sister/of

10. many/were/in/the mall/people/there

3. Translate the following sentences.

11. The dog sat on my legs.

12. Martin waited for me at the cafeteria of the uni.

13. Sam didn't eat the fish because it was salty.

14. I didn't know the exam was today.

15. Was the tea imported from China?

Annex 5: Questionnaire for the experimental group

QUESTIONNAIRE FOR EXPERIMENTAL GROUP

Answer the questions

1: Not at all

2: A little

3: Neutral

4: Very much

5: Absolutely

1. I like the activity:

1 2 3 4 5

2. Why? / Why not?

3. I would like to do more activities like this in class:

1 2 3 4 5

4. Why? / Why not?

5. I feel I have learnt / practiced the Past Simple:

1 2 3 4 5

6. How do you feel about using Spanish / Basque to learn English?

7. Something you would change / improve:

8. Something you would like to do / practice in class:

Annex 6. Questionnaire for the control group

QUESTIONNAIRE FOR CONTROL GROUP

Answer the questions

1: Not at all

2: A little

3: Neutral

4: Very much

5: Absolutely

1. I would like to try the subtitling task:

1 2 3 4 5

2. Why? / Why not?

3. I would like to do more activities like this in class:

1 2 3 4 5

4. Why? / Why not?

5. I feel I have learnt / practiced the Past Simple:

1 2 3 4 5

6. How do you feel about using Spanish / Basque to learn English?

7. Something you would change / improve:

8. Something you would like to do / practice in class:

Relationship Between L2 Vocabulary Size and Listening Ability

Relación entre el tamaño del vocabulario en una segunda lengua y la comprensión oral

Bigarren hizkuntzako hiztegiaren tamainaren eta ahozko ulermenaren arteko erlazioa

Martín Aoiz Pinillos

maoiz@unav.es

<https://orcid.org/0000-0001-6016-1832>

Recibido / Noiz jaso den: 31/10/2021

Acceptado / Noiz onartu den: 03/11/2021

Abstract

The relationship between second language vocabulary and listening comprehension has been barely explored, and in most cases with inadequate instruments. This study intends to bridge those gaps by examining the contribution of the language learners' vocabulary size to their listening ability.

The vocabulary size of 284 learners of English was assessed with both an aural and a written vocabulary test. A standardized listening test was used to assess their listening ability. Data were analysed with the Rasch model to determine the participants' abilities and the item difficulties.

Evidence from data analyses showed that L2 vocabulary knowledge and listening comprehension are strongly and positively related, that aural and written vocabulary knowledge are two clearly different dimensions, and that aural vocabulary knowledge predicts listening comprehension better than written vocabulary knowledge, especially among weaker listeners.

Based on these results, more emphasis should be placed on learners' aural vocabulary knowledge to improve their listening.

Keywords

EFL; L2 teaching; L2 learning; L2 vocabulary; L2 listening.

Summary

1. BACKGROUND. 2. LITERATURE REVIEW. 2.1. Understanding Listening. 2.2 Vocabulary and Listening. 3. METHODS. 3.1 Research Context and Procedure. 3.2 Data Collecting Instruments. 3.2.1. *Vocabulary Tests*. 3.2.2. *Listening Test*. 3.2.3. *Data Analysis: Rasch Model*. 4. RESULTS. 4.1. Reliability and Descriptive Statistics. 4.2. Data Analysis: Correlation and Regression. 5. DISCUSSION. 6. CONCLUSION.

Resumen. La relación entre el vocabulario y la comprensión oral en una segunda lengua ha sido poco explorada, y en la mayoría de los casos con instrumentos inadecuados. Este estudio pretende llenar esos vacíos investigando la contribución del tamaño del vocabulario de los estudiantes de lenguas en su capacidad de comprensión oral.

El tamaño del vocabulario de 284 estudiantes de inglés como segunda lengua fue valorado tanto con una prueba oral de vocabulario como con una prueba escrita. Se utilizó una prueba estandarizada de comprensión oral para valorar su capacidad de comprensión oral. Los datos fueron analizados con el modelo Rasch para determinar las capacidades de los participantes y las dificultades de los elementos de las pruebas.

Las evidencias provenientes de los análisis de datos mostraron que el conocimiento de vocabulario y la comprensión oral en una segunda lengua están relacionados de forma clara y positiva, que el conocimiento de vocabulario oral y escrito son dos dimensiones claramente distintas, y que el conocimiento de vocabulario oral predice mejor la comprensión oral que el conocimiento de vocabulario escrito, particularmente entre quienes tienen peor comprensión oral.

Con base en estos resultados, se debería poner un mayor énfasis en el conocimiento de vocabulario oral de quienes aprenden una segunda lengua para mejorar su comprensión oral.

Palabras clave. Inglés como lengua extranjera; enseñanza de segunda lengua; aprendizaje de segunda lengua; vocabulario de segunda lengua; comprensión oral de segunda lengua.

Laburpena. Bigarren hezkuntzako hiztegiaren eta ahozko ulermenaren arteko erlazioa gutxi ikertu da eta gehienetan tresna desegokien bidez. Azterketa horren bidez, hutsune horiek bete nahi dira, hizkuntzetako ikasleen hiztegiaren tamainak ahozko ulermenean duen eragina ikertuz.

Ingelesa bigarren hizkuntza gisa ikasten ari ziren 284 ikasleren hiztegiaren tamaina bai hiztegiaren ahozko proba baten edo bai proba idatzi baten bidez balioetsi zen. Ahozko ulermenaren proba estandarizatu bat erabili zen ahozko ulermenerako gaitasuna balioesteko. Datuak Rasch modeloarekin aztertu ziren parte-hartzaileen gaitasunak eta probetako elementuen zailtasunak zehazteko.

Datuen analisitik eratorritako ebidentziek erakutsi zuten bigarren hizkuntza bateko hiztegiaren ezagutza eta ahozko ulermena argi eta modu positiboan lotuta daudela, ahozko hiztegiaren eta hiztegi idatziaren ezagutza bi alderdi erabat desberdin direla, eta ahozko hiztegiaren ezagutzak hobeki aurreratu duela ahozko ulermena hiztegi idatziaren ezagutzak baino, bereziki ahozko ulermen txarragoa dutenen artean.

Emaizta horietan oinarrituta, arreta handiago jarri behar litzateke bigarren hizkuntza bat ikasten dutenen ahozko hiztegiaren beren ahozko ulermena hobetzeko.

Gako hitzak. Ingelesa atzerriko hizkuntza gisa; bigarren hizkuntzaren irakaskuntza; bigarren hizkuntzaren ikaskuntza; bigarren hizkuntzako hiztegia; bigarren hizkuntzaaren ahozko ulermena.

1. Background

Second language (L2) listening might cause anxiety in many language learners (Xu, 2011), which has a negative impact on their performance (Graham & Santos, 2015). Furthermore, L2 learners tend to perceive listening as something difficult to learn, where they feel the least successful, particularly when they are tested (Graham, 2006). This perception of listening as a difficult skill seems to extend to the classrooms, as some teachers tend to think that listening is impossible or really difficult to teach (Field, 2009). In some cases, they might adopt a «comprehension approach» (Vandergrift & Goh, 2012), where the actual teaching of the skill is equated with testing it (Siegel, 2013).

Alternatively, L2 research has shown that there exist other perspectives for the teaching of this skill, where the focus is set not on the product to achieve – listening comprehension – but on the abilities, processes and knowledge that a listener needs for such achievement. This stance towards listening has shown to be more effective than just testing the listener's ability (Hulstijn, 2003).

Unfortunately, despite the negative perception L2 practitioners have about listening, and the importance of teaching how to develop the comprehension of aural texts, listening might be considered the «Cinderella skill» (Nunan, 2002, p. 238) in L2 research. Compared to other language skills, listening has received little attention in literature, probably because it might seem more difficult to investigate (Vandergrift, 2007). Consequently, the factors that impact positively or negatively on the listeners' performance have been neglected in the literature (Graham & Santos, 2015).

Among the factors that might help our L2 students while listening in another language, the vocabulary knowledge of the target language has shown to be clearly related (Field, 2009). However, most studies have investigated the relationship between L2 vocabulary and listening comprehension by matching the scores in written vocabulary tests to the results in listening comprehension tests (Read, 2013). Therefore, they might have disregarded the possible existence of two separate dimensions in L2 vocabulary knowledge, aural and written (Milton 2009), by focusing only on the written form of words.

Moreover, most of the few studies employing aural vocabulary tests to assess the vocabulary size have drawn on research instruments that might not be the most suitable for that purpose. Dictation tests (Bonk, 2000), and aural versions of word-recognition tests (Milton & Hopkins, 2006) might show construct validity issues, as well as an overestimation of learners' aural vocabulary size (van Zeeland, 2014a).

2. Literature Review

Helping students to be better listeners in a second language has a direct positive impact on their overall linguistic performance, because in some cases, most of the language they acquire is through the linguistic information they hear (Richards, 2008; Rost, 2006). Among the studies that have focused on the listening skill, the vocabulary size of those L2 learners has been pointed out as one of the possible predictors of their listening performance (Field, 2009; van Zeeland, 2018; Vandergrift & Baker, 2015; Wang & Treffers-Daller, 2017), as well as clearly beneficial (Fung & Macaro, 2019). Furthermore, this positive impact is particularly heightened among less proficient users (Pan, Tsai, Huang & Liu, 2018).

Some researchers might draw on the model proposed by Stanovich (1980), and claim that L2 listeners have compensation strategies and mechanisms to

make up for their lack of vocabulary knowledge. However, language teachers and learners need to understand that nothing is able to compensate for the lack of the relevant vocabulary (Milton, 2009). Furthermore, cognitive load theory provides an additional argument for the inability of such mechanism to compensate for the lack of vocabulary knowledge in certain situations: if a text has too many unknown words, our mind is likely to be overwhelmed (Paas & Sweller, 2014). Alternatively, if the person's long-term memory has a sufficient number of lexical terms stored, they will be less likely to find unknown words in a text and therefore, to tax their working memory excessively.

As the present study intends to explore the contribution of language learners' vocabulary size on their ability to understand aural texts, this literature review will present first a brief description of the listening model that underpins the investigation. Then, the possible influence of L2 vocabulary knowledge on listening performance will be addressed.

2.1. Understanding listening

Listening is certainly a complex skill that involves a series of psycholinguistic abilities, processes, subskills, and knowledge sources (Rost, 2011). Vandergrift & Goh (2012) presented a thorough account of what L2 listening comprehension entails, and identified four sets of cognitive processes: 1) controlled and automatic processing, 2) perception, parsing and utilisation, 3) metacognition, and 4) top-down and bottom-up processing. They also highlighted the importance of both linguistic knowledge (e.g., phonological or vocabulary knowledge) and prior knowledge (e.g., background and pragmatic knowledge) to be a successful listener.

Automatic versus controlled processing refers to how rapidly and accurately language learners are able to access the knowledge sources necessary to process aural texts. The ephemeral nature of the auditory signal is one of the reasons why listening is perceived as a difficult skill because it forces the listener to process that input almost online. Research has emphasized the importance of having a high degree of automaticity in processing the acoustic input so that attentional resources are free to focus on higher-level information (Field, 2009; Hulstijn, 2003). Generally speaking, good L2 listeners are those who have *automatised* some of the listening processes, and are able to focus their attention on aspects of wider meaning (Field, 2009).

The framework of perception, parsing and utilization is based on Anderson's (2020) model of listening comprehension, one of the most widely cited in L2 research (Zhang, 2018). In the phase of perception, the first one, listeners use bottom-up processing to recognise sounds and get a phonetic representation. Then, this representation is parsed to activate potential word candidates by using both

word-based cues like the onset or salience, and meaning cues, like the context or the topic (van Zeeland, 2014a). In the final stage of utilization, information from the perception and parsing stages is related to information stored in long-term memory. This representation is not sequential, but the three phases have a two-way relationship with each other.

Metacognition refers to the language learners' awareness of the cognitive processes that take place while listening, as well as their ability to monitor, regulate and make an orchestrated use of them. Again, successful listeners use metacognition more to regulate the listening processes and achieve comprehension (Graham, Santos & Vanderplank, 2008).

In the literature, the distinction between bottom-up and top-down is probably the most widely used approach to L2 listening (van Zeeland, 2014a). Bottom-up processing is identified with linguistic processing. The focus is on sounds, phonemes and parts of the words that we hear (Graham & Santos, 2015), so that we are led by the input we receive in real time (Rost, 2011). On the other hand, research considers top-down processing as equivalent to semantic and pragmatic processing. In this case, higher-level mental processes help us to build ongoing and tentative representations of what the message might be like. These mental processes make use of our previous experiences, and of what we expect from that particular listening situation (Rost, 2011).

Research has claimed that bottom-up and top-down processes do not refer to particular levels of processing aural input, but to the direction towards which these processes are heading. In a bottom-up process, small or lower-level units are progressively reshaped into larger ones; whereas in a top-down process, larger units exercise an influence over the way in which smaller ones are perceived (Field, 2009; Rost, 2006). Furthermore, these processes are not considered to be alternatives, but «mutually dependent and highly interconnected» (Field, 2008b, p. 3). In other words, listeners employ both directions of processing when trying to understand aural input. They might try to recognise and decode individual words in bottom-up processes to form larger structures of discourse, while using contextual cues and world knowledge for top-down processing to check that those larger structures have been correctly formed.

2.2. Vocabulary and Listening

When L2 listeners experience difficulties at the bottom-up level, a 'compensation' strategy might be activated, and top-down processes are used to bridge the gap. Alternatively, when the linguistic input presents no difficulties to be understood, a 'facilitating' mode is activated in the listener, and top-down processes are used to help them to decode the linguistic input more efficiently (Yi'an, 1998).

However, we should bear in mind that there do exist situations where the linguistic knowledge a listener has «is so low that no amount of strategic behaviour can compensate and overcome the comprehension problem» (Fung & Macaro, 2019, p. 4). In this respect, the importance of vocabulary in understanding aural input, particularly in L2 classrooms, is clear because no compensation strategy is an adequate substitute for the vocabulary knowledge (Milton, 2009).

Boyle (1984) was one of the first researchers to investigate which factors affect listening comprehension in L2 environments. He asked students to list the issues with the biggest impact on their listening comprehension, and they place knowing the vocabulary in a much higher position than their teachers did. Since then, research has abundantly highlighted the importance of vocabulary in listening comprehension (for example, Chang & Millet, 2014; Cheng & Matthews, 2018; Fung & Macaro, 2019; Hulstijn, 2003; Milton, 2009; Wang & Treffers-Daller, 2017).

The biggest problems L2 learners might have when they listen are text problems, the difficulties that derive from lacking the necessary vocabulary, or from their inability to recognize an already known word within rapid connected speech (Cross, 2009). Furthermore, not knowing the words might be the most important obstacle to auditory comprehension (Field, 2008a). If the listener does not know a word, it might be more difficult for them – or even impossible – to notice that word, or to determine where the word begins and ends, or to parse it onto a lexical unit and retrieve its meaning. The cognitive load theory claims that understanding a text when there are too many unknown elements in it, particularly when those elements are highly interactive with each other, will imply a heavier intrinsic cognitive load (Paas & Sweller, 2014). If we accept that our working memory is limited in the number of elements it can process simultaneously, and in the duration of that processing, we might assume the existence of situations where the load is excessive. Alternatively, it seems plausible to accept that the more elements are stored in long-term memory, the lower the chance of finding novel information items in a text and, therefore, the lower the chance for our working memory of suffering a cognitive overload. In this respect, the cognitive load theory might provide an additional source of rationale to justify the exploration of correlations between inadequate vocabulary levels and poor listening performance.

L2 learners sometimes feel anxious when they listen to native speakers and think that they «speak too fast [or] swallow their words» (Field, 2009, p. 27). They might even complain about being unable to understand most of the input in a listening task, although they can later recognize and understand the same words in the corresponding transcript of the recording (Cai & Lee, 2010). One possible explanation for this phenomenon might be that students tend to identify knowing a word with just knowing what it means and recognizing its written form, neglecting how the word is pronounced or acoustically perceived (Nation, 2001). This phenomenon might lead some learners to be completely unable to

comprehend connected speech in L2 even if they do know all the words in their written form (Bonk, 2000). Therefore, researchers, teachers and learners should assume that knowing a word also implies being able to recognize it within a spoken text (van Zeeland, 2018).

The fact that some language learners are unable to notice or decode words when they are perceived acoustically indicates the existence of two different vocabulary knowledge dimensions: written and aural. Research has claimed that being able to recognize a word in its written and aural form is different (McLean, Kramer & Beglar, 2015; Milton & Hopkins, 2006), and should be assessed separately (Cheng & Matthews, 2018). However, apart from the present study, only one investigation has attempted to study those differences on the same population in an empirical study (Masrai, 2020).

On the other hand, a few research studies have shown a strong positive correlation between being a proficient listener and efficiently accessing a large vocabulary (Matthews & Cheng, 2015; Stæhr, 2009). These studies have supported the claim that sufficient listening comprehension levels are clearly related to a higher familiarity with the words in the spoken text; whereas limitations in vocabulary knowledge seldom co-occur with those comprehension levels (Bonk, 2000).

Alderson (2005) generalized this positive correlation and claimed that L2 learners' vocabulary size is largely responsible for their overall language ability. He studied the correlation between scores in a vocabulary test and other language skills, and set it at .61 in the case of vocabulary and listening (Alderson, 2005). In a similar line of research, other studies have shown that L2 learners' vocabulary size might be able to explain the variance in their listening comprehension scores in percentages that range from 23 % (Bonk, 2000) to 65% (Masrai, 2020).

Moreover, this positive influence of vocabulary on listening comprehension seems to be particularly relevant among students with lower proficiency in the target language (Pan et al., 2018), and might account for a large percentage of the variation in their ability to infer the meaning of unknown vocabulary in a text (van Zeeland, 2014b). These high figures might also explain why some researchers consider the vocabulary size a language learner has a good indicator of their listening success (Cheng & Matthews, 2018; van Zeeland, 2018).

In the particular case of L1-Spanish learners of English, which is the target population of the present study, the need for vocabulary and listening instruction might be more acute. More than 2,000 Europeans with different L1s participated in a study of their vocabulary size in English, and one of the findings was that the scores in the vocabulary tests were comparatively worse among the learners whose mother tongue was Spanish (Alderson, 2005). Moreover, another survey carried out on school students in Spain showed that less than 15% of them had reached the level of a B2-user in listening, and that almost a third were placed below the A1-level in that particular skill (European Commission, 2012).

3. Methods

3.1. Research Context and Procedure

The state language school in Pamplona (Spain) was the setting for the data collection. State language schools, also known as official language schools, are language centres where residents in Spain can learn foreign languages like English, French or Russian at affordable prices, as they are subsidized by public educational authorities. The different courses and languages offered by these schools are independent from what students in primary, secondary and tertiary education find in their officially-approved curricula. There are almost 300 centres all over the country with about 400,000 students (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Most of their students, including the participants in the present investigation, attend general language courses, usually held from October to May, where they receive input about and practise the different aspects of the target language like reading, speaking or listening. In general, these courses consist of 4-5 hours of classes a week, i.e., about 120 contact hours a year. The progress and learning of all students are assessed according to the same criteria and evaluation instruments in all schools in Spain.

Students from 17 B1-level English groups at this state language school were invited to participate. A total of 284 people agreed to answer the questions in three different tests: a listening vocabulary test (LVT), a written vocabulary test (WVT), and a listening comprehension test (LCT). Participants in the study had to answer 81 vocabulary questions delivered orally (see Appendix 1), then the 25 listening comprehension questions from the exam Cambridge English: Preliminary, and finally the same 81 vocabulary questions, but delivered in writing (Appendix 2). 282 participants completed the three tests, whereas one person failed to finish the last part of the WVT, and another participant provided no answers in the WVT.

3.2. Data Collecting Instruments

3.2.1. Vocabulary Tests

All the tools used in the data collection for the present study – the LVT, the WVT and the LCT – are based on the examination *Cambridge English: Preliminary*. Two reasons account for this decision. Firstly, because Cambridge Assessment English, responsible for the development and production of language tests like *Cambridge English: Preliminary*, has provided sound evidence of the criterion-related validity in its examinations (Lim & Khalifa, 2013). Secondly,

because using a cohesive framework for the vocabulary and listening tests might enhance the internal reliability of the study results, although it implies accepting the operationalisation of the construct of listening comprehension as Cambridge Assessment English understands it.

The official vocabulary list for the exam *Cambridge English: Preliminary* (UCLES, 2012) was used to create a vocabulary test. Each entry in the list, including each of the specified meanings in polysemic words like ‘play’, was considered an independent item for its inclusion in the vocabulary test.

150 items were randomly selected from the vocabulary list and included in a preliminary version of the vocabulary test. For each target item, a short sentence was added to enable the recognition of the part of speech it referred to, as well as four translations into Spanish – the test-takers’ L1 – to choose the answer from. An English native speaker read out the target items and their contextualizing sentences to create the listening version of the vocabulary test.

The aural and written versions of the vocabulary test were delivered to 73 B1-level English learners, with Spanish as their first language, to determine the best-performing items. After the analysis carried out with the Rasch model, 81 items were kept in the final version of the vocabulary tests.

3.2.2. *Listening Tests*

A listening paper from the test *Cambridge English: Preliminary* was used to assess the listening performance of the study participants (Cambridge University Press, 2008). The version of the listening paper used in the present study differed from the updated version Cambridge Assessment began to use in 2020, albeit in only one of its parts. Instead of the six yes/no questions based on a long conversation used in the old version of the test, short dialogues are now used as the auditory input for 6 multiple-choice questions.

Several aspects in the way this standardized listening paper is delivered are meant to reduce its difficulty, although they might lower its ecological validity. Firstly, the audio input for each part is played twice. Secondly, the questions in parts 2, 3 and 4 are presented in the same order as their corresponding answers appear in the recordings, and with enough distance between bits of relevant information, so that test-takers can process the input and answer the corresponding question. Finally, test-takers are given a few seconds to look at the questions in tasks 2, 3 and 4 before the auditory input is delivered.

Moreover, the LCT in the present study employed the same rubrics, questions, and auditory input as the PET listening paper. Similarly, the marking of the different sections followed the criteria Cambridge Assessment does (UCLES, 2019). For parts 1, 2 and 4 only one of the options received 1 mark, whereas the

other choices were awarded no marks. For part 3, only completely correct answers received full marks, so spelling mistakes in otherwise correct answers (for example ‘*elefants*’*) will mean losing all the marks for that answer.

3.2.3. Data Analysis: Rasch Model

An important feature of this research study is the use of the Rasch Model for the data analysis, which implies accepting explicitly the interval nature of data, because counts «cannot replace measurement as it is known in the physical sciences» (Bond & Fox, 2015, p. 6). This model converts raw scores, which are equivalent to counting, into linear and reproducible measurement. A unique characteristic of the Rasch model is the parameter separation, i.e., its ability to compare persons and items directly, which leads to the creation of «person-free measures and item-free calibrations, as we have come to expect in the physical sciences» (Bond & Fox, 2015, p. 349). By means of a probabilistic match, it conjointly analyses two factors that affect the performance in a test, the person’s ability, and the item difficulty.

Ability and difficulty are measured conjointly, and consequently, for quantitative analyses in the human sciences «Rasch measurement is the only game in town» (Bond & Fox, 2015, pp. 317-318). It provides the researchers with parameters for both the participants in their investigation and the items used to quantify the variables under study, as well as the possibility of conjoint additivity (Brentari & Golia, 2007). In practical terms, the Rasch model offers the researcher a single unit of measurement called «logit», which enables the comparison of items and persons on the same scale, as well as the comparison of different samples of people, or different items related to the same observed trait.

One logit is the distance along the line of the variable that increases the odds of observing the event specified in the measurement model by a factor of 2.718, the base of «natural» or Napierian logarithms used for the calculation of «log-» odds. All logits are the same length with respect to this change in the odds of observing the indicative event (Linacre & Wright, 1989). In other words, the same way we use Fahrenheit units to compare temperatures observed at the same time, or on different moments – either in the same place, or in different locations – we can use logits to compare person abilities and item difficulties using a single unit of measurement.

Moreover, the Rasch model provides the researcher with two different measurements of reliability: one for the sample of participants, and one for the items included in the instruments to collect the data. Those indices are «more conservative and less misleading [than Cronbach Alpha, which] overstates the reliability of the test-independent, generalizable measures the test is intended to imply» (Linacre, 1997, p. 581). The analyses are both conservative and reliable because the data collected in a study have to conform stochastically to the Rasch model before being able to be analysed, which makes it «preferable» to other ways to analyse data (McLean et al., 2015, p. 756).

Along with these two reliability figures, the Rasch model also shows the separation among items and persons in the data. In general, the bigger the separation in the items, the better they are performing in a test, as they cover all the parts along the continuum that the observed dimension might show. The same rule applies to person separation: the larger the separation, the more adequate the sample of participants is for the dimension we want to study.

4. Results

4.1. Reliability and Descriptive Statistics

Once the data collection finished and all the tests were manually marked, the results were imported onto the program Winsteps® (Linacre, 2012, 2019) to be analysed. The overall reliability of the data showed a slightly higher person reliability for the 81 items in the LVT than in the WVT, and identical reliability for the items in both tests. Person and item separations were also higher in the LVT than in the WVT (Table 4.1).

Table 4.1. Person and Item reliability and separation

Test	Person Separation	Person Reliability	Item Separation	Item Reliability
LVT	2.95	0.90	6.73	0.98
WVT	2.73	0.88	6.47	0.98
LCT	1.83	0.77	8.49	0.99

Note. Values expressed in logits.

The main descriptive statistics show clear differences in difficulty between the three tests, being the LCT the most challenging one, followed by the LVT, and the WVT.

Table 4.2. Comparison of MIN, MAX, MEAN and percentage of correct answers across tests

Test	MIN	MAX	<i>M</i>	<i>SD</i>	% Correct
LVT*	23	77	49.44	12.32	61.04%
WVT*	25	79	58.37	10.92	72.06%
LCT**	1	24	13.26	4.50	53.04%

Note. Calculations made on raw data, not logits. *81 items, **25 items

A graphical representation of the relative difficulty of the items and the persons' ability is provided in the Wright maps (Figures 4.1-4.3). The use of Wright maps provides the reader with the possibility of performing visual comparisons between participants' abilities and the relative difficulties of the items included in a test, as items and persons are on the same scale. Furthermore, as the Rasch analysis provides the researcher with a unit of measurement, the comparison can be performed with different samples of people, or different items related to the same observed trait.

For the LVT (Figure 4.1) we can see that the most difficult item in the test was L51 ('shut', 2.90 logits). This item lies more than three standard deviations away from the mean measure for the items in this test (marked with an 'M' on the right of the vertical axis). On the other hand, items L5 ('assistant') and L55 ('Hey!') are situated at the bottom of the axis, more than two standard deviations below the mean measure, because they are the easiest in the test. With respect to the participants' abilities, one test-taker clearly shows the biggest ability as their measures are situated more than three standard deviations higher than the mean measure for the persons in that test (marked with an 'M' on the left of the vertical axis). Moreover, when we compare the elements on the left of the vertical axis (participants' abilities) with the ones on the right (item difficulties), we can see that the left side of the axis is slightly skewed towards the top, and the right side towards the bottom. In other words, the test-takers ability was higher than the overall item difficulty, so the average test-taker had a higher probability than 50% of answering an average item in the test correctly.

Similar patterns can be observed in the data from the WVT (Figure 4.2). The most difficult item in the test was W51 ('shut', 3.23 logits), approximately two standard deviations higher than the mean measure for the items in that test. Furthermore, the skewness of abilities towards the top with respect to the item difficulties was clearer in the WVT than in the LVT. One indicator of this difference is that the ability of 7 participants was above the difficulty of item W51 – i.e., those participants were more likely to answer that item correctly than incorrectly – whereas in the LVT only one participant showed an ability above all item difficulties. More items are below the participants' mean ability in the WVT than in the LVT, and have a probability greater than 50% of being answered correctly by a person with an average ability.

Figure 4.3 shows that item LISTEN15 is clearly more difficult than the rest in the LCT, as it is situated almost 2.5 standard deviations above the mean difficulty. Nevertheless, one test-taker presented a higher ability than the difficulty of that item (Person38, 4.09 logits).

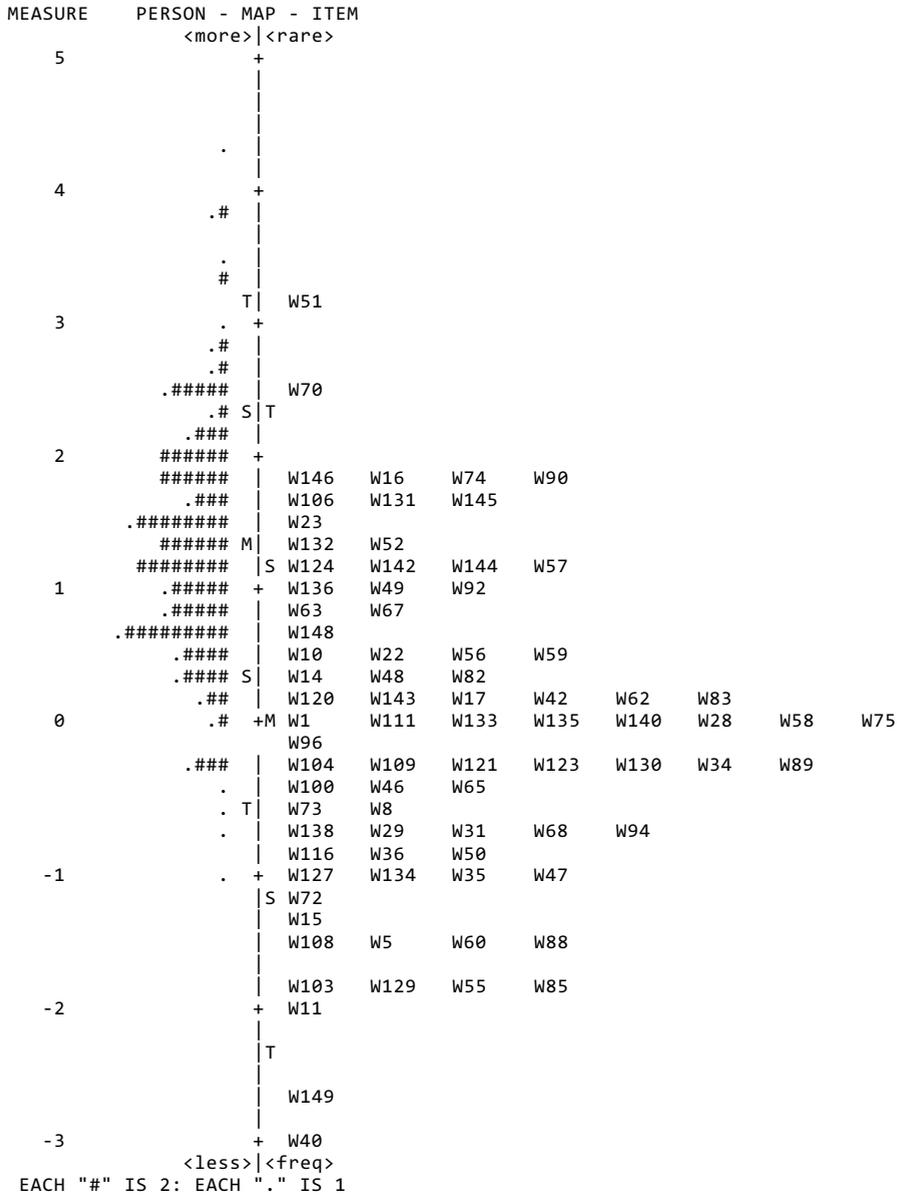


Figure 4.2. Wright Map – Person abilities and item difficulties in the VVT

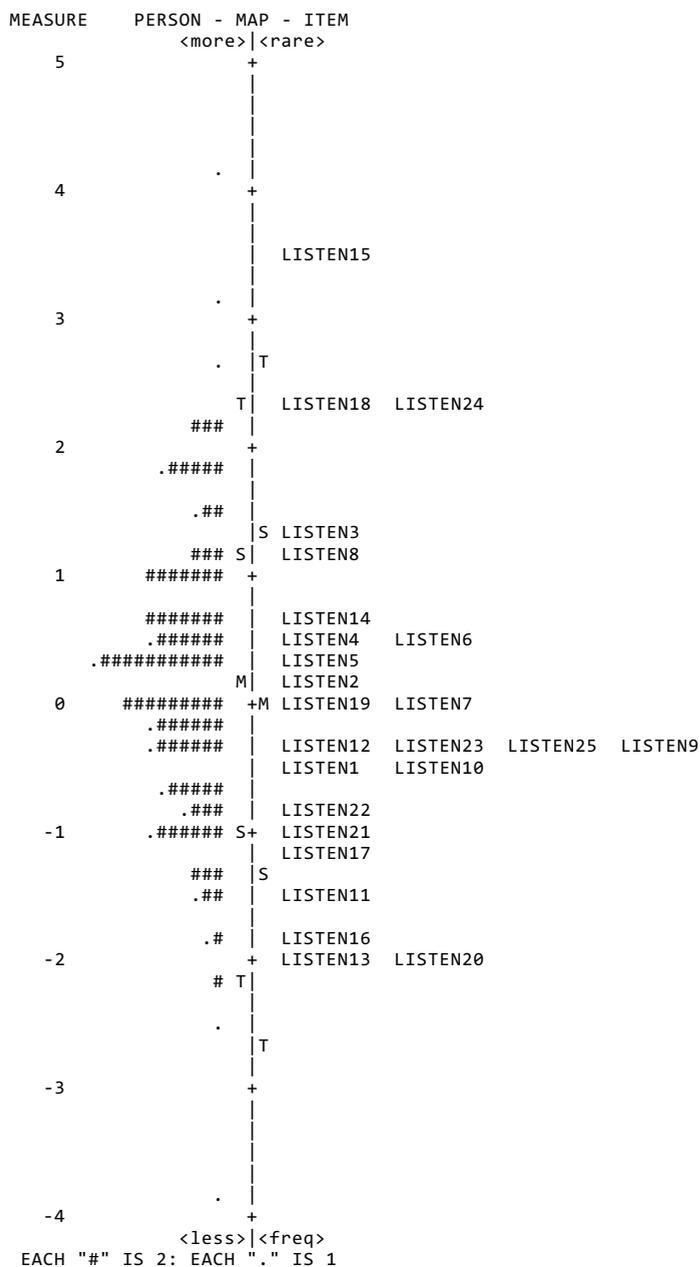


Figure 4.3. Wright Map – Person abilities and item difficulties in the LCT

4.2. Data Analysis: Correlation and Regression

Pearson product-moment correlations were computed for the participants' scores in the LVT, WVT and LCT. Following the recommendations from experts in quantitative analysis (Bond & Fox, 2015), the correlations were based on the person measures for each participant in those tests, expressed in logits. There was a significant positive correlation between the LVT and the WVT: $r(282) = .82, z = 1.18, p < .0001$. The correlation was also positive between the LVT and the LCT: $r(284) = .56, z = .63, p < .0001$. A positive correlation, although slightly weaker, was also found between the WVT and the LCT: $r(282) = .41, z = .46, p < .0001$. Therefore, from a statistical point of view, both dimensions of vocabulary knowledge have similar strong associations with listening comprehension. Following Cohen's typology (Cohen, 2013), the effect sizes were large for the correlation in the dyads LVT-LCT, and LVT-WVT. The correlation between the WVT and the LCT had a medium effect size.

Moreover, linear regression was calculated to predict the results in the LCT based on the participants' performance in both vocabulary tests. A significant regression equation was found ($F(2, 280) = 67.12, p < .0001$) with an $R^2 = .324$, although only the measures in the LVT were significant predictors of the results in the LCT (Table 4.3).

Table 4.3. Multiple regression analysis of the LCT

Variable	Model 1			Model 2		
	β	SE	p	β	SE	p
LVT	.90	.11	.001	.90	.11	.001
WVT				-.19	.10	.07
R ²					.32	

When the independent variables were entered into a single linear regression, the results showed the higher predictive power of the LVT over the WVT to account for the variability in the results of the LCT. The measures from the LVT were able to explain up to 31.3% of the variance in the LCT ($F(1, 281) = 129.70, p < .0001$), whereas the WVT could explain only 16.2% of that variance on its own ($F(1, 281) = 55.51, p < .0001$).

An additional insight on the relationship between learners' vocabulary knowledge and listening comprehension might be gained when the study participants are divided into those who passed the listening comprehension test – at least 72%

correct answers, according to Cambridge Assessment – and those who failed it. Table 4.4 shows the mean scores and measures for those two groups.

Table 4.4. Comparison of scores and measures in LVT and WVT according to performance in LCT

	Test					
	LCT		LVT		WVT	
	Score	Measure	Score	Measure	Score	Measure
Bottom LCT ^a	11.97	-.20	47.15	.44	56.70	1.19
Top LCT ^b	20	1.88	60.71	1.40	66.48	2.06

Note. Scores are calculated on raw data, measures are expressed in logits. N = 284.

^a Scores < 18, 236 participants. ^b Scores ≥ 18, 48 participants.

The overall regression model for the top scorers in the LCT was able to explain 31.5% of the variance with the help of their scores in the LVT and the WVT (Table 4.6). The values clearly reached the significance level: $F(2, 45) = 10.34$, $p < .0001$, $R^2 = .315$. However, when the p -values for each of the two independent variables were analysed, the probability of a contribution of either the LVT or the WVT to the variance in the LCT results due to chance was higher than 5% ($p = .28$; $p = .21$). Among the participants who had fewer than 18 correct answers in the LCT (i.e. < 72% correct answers), up to 18.6% of the variance in their results could be accounted for by their results in the LVT and the WVT. The significance level was also reached here for the overall model: $F(2, 232) = 26.55$, $p < .0001$, $R^2 = .186$, and unlike what happened with the top LCT scorers, both independent variables reached the significance level in their ability to predict variability in the LCT results ($p < .0001$). Table 4.6 shows the main statistics in the multiple regression analyses for the person measures of the participants in the bottom-LCT group (scores < 18).

Table 4.5. Multiple regression analysis for top LCT scores

Variable	Model 1			Model 2		
	β	SE	p	β	SE	p
LVT	.23	.20	.28	.23	.20	.28
WVT				.22	.17	.21
R ²					.32	

Note. N = 48.

Table 4.6. Multiple regression analysis for bottom LCT scores

Variable	Model 1			Model 2		
	β	SE	p	β	SE	p
LVT	.65	.10	.001	.23	.20	.001
WVT				-.26	.09	.001
R ²					.19	

Note. $N = 235$.

When each of the independent variables was introduced separately into the regression, their ability to explain the variance in the results of the LCT was reduced with respect to the overall model. In particular, for the group of participants who failed the LCT (< 72% correct answers, i.e., <18/25) the ability of the WVT on its own to account for the variability of results in the LCT was clearly smaller. For this group of results, the measures in the LVT were able to explain up to 15.7% of the variability in the LCT ($F(1, 234) = 43.36, p < .0001, R^2 = .157$), whereas the WVT could account for only 3.9% of that variance ($F(1, 234) = 9.44, p = .002, R^2 = .039$). For the variability of the results in the LCT among those participants who had 18 or more correct answers in that test (i.e., at least 72% correct answers), both the LCT and the WVT were equally predictive. The results those participants had in the LVT were able to explain up to 27% of the variance in the LCT ($F(1, 46) = 16.68, p = .0002, R^2 = .270$), whereas their results in the WVT could account for up to 27.7% of that variance ($F(1, 46) = 17.28, p = .0001, R^2 = .277$).

5. Discussion

This study has shown that aural vocabulary is a better predictor of listening success than written vocabulary, particularly among weaker listeners. The scores and measures in the listening vocabulary test correlate better with the scores and measures in the listening comprehension test than with the ones in the written vocabulary test. Furthermore, the differences between the LVT and the WVT in their ability to predict listening achievement are particularly acute among weak listeners, whereas both vocabulary tests are equally predictive for the participants who passed the listening comprehension test.

These results are in line with what previous research studies have shown with respect to the correlation between aural vocabulary knowledge and listen-

ing comprehension. Bonk (2000) established a statistically positive correlation (Kendall's tau = .446) between lexical recognition – i.e., results in dictation tests – and listening comprehension as tested in recall protocols. Similarly, Matthews and Cheng (2015), showed a positive correlation (Pearson = .73) between aural vocabulary size – i.e., ability to recognize words in a dictation test – and listening comprehension – as expressed in the results in a standardized listening test (IELTS).

However, the present study has been the first one to test both aural and written vocabulary knowledge with the same target items and on the same population. One of the unique contributions of this study to the body of knowledge in the topic of L2 vocabulary and listening is that it has enabled the comparison of two measures of vocabulary knowledge (LVT and WVT) that only vary in the way the items are delivered to the participants. Consequently, the comparisons between the two tests with respect to their ability to predict the listening performance are more reliable, because it was unnecessary to account for differences between samples of participants or items in the tests.

With respect to regression models, previous studies have shown that the ability of language learners' vocabulary size to predict variability in their listening performance range from 23% (Bonk, 2000) to 65% (Masrai, 2020). For example, Bonk (2000) determined that 23% of the variance in listening comprehension might be explained by the vocabulary size a learner has. Unlike this investigation, he equated the listening comprehension ability with the person's accuracy in recalling read-out passages of about 40 seconds in length, and associated the scores of that recall task with the results in a dictation task to find possible correlations.

Using dictation exercises as research instruments to estimate learners' aural vocabulary size might raise validity and reliability issues, as they might be testing not only the test-takers' ability to recognize the aural form of words, but also their ability to transcribe those words correctly. Similarly, the use of recall protocols to assess the ability to comprehend aural texts might lack validity with respect to what language users encounter in real-life situations. Being able to comprehend aural input obviously implies remembering what the speaker has just said, so that we can analyse the utterances to decipher them, and then build meaning with the help of other parts of that aural discourse, and of our previous knowledge (Field, 2009). However, the ability to remember small excerpts of aural texts in the process of comprehension might be different from being able to recall details from a 40-second passage. In this case, there might be an unnecessary burden upon memory, which differs from what language users usually experience in their everyday listening events.

Stæhr (2009) set at 51% the amount of variance in a listening test explained by learners' vocabulary size. He might show higher figures when compared to the

present investigation (51% vs 32.4%) because of the lower reliability indices in the three tests employed, particularly in the listening comprehension test (Cronbach's $\alpha = 0.60$). In the present study, the LCT showed an item reliability of 0.99. Furthermore, the use of the Rasch Model in this investigation enhances its reliability as the indices it presents are «more conservative and less misleading» than other reliability measures (Linacre, 1997, p. 581). Moreover, the low reliability index in Stæhr's study might be attributable to the use of a C2-level listening test (*Cambridge English: Proficiency*) to assess the listening ability among participants who were expected to have an overall linguistic level of B2. In fact, the mean score in the listening test in Stæhr's study was 66%, whereas the mean result in the vocabulary levels test was 85%, which might reflect a clear disparity in the difficulty of the tests.

Matthews and Cheng (2015) showed that up to 54% of the variance in the listening results might be attributable to the ability to recognise words. Unlike Stæhr (2009), Matthews and Cheng assessed the vocabulary knowledge in its aural form, but failed to use a more valid instrument than a dictation test. Unlike what language users find in real-life listening events, the participants in that study were given written sentences where they had to write the target word. The sentences were read out, and the participants simply had to fill in the blanks (e.g., «The most ____ language is South Korean»; Matthews & Cheng, 2015, p. 10). There is a huge advantage in a word recognition test if the listener can anticipate when the target word is coming, and which neighbours it has. Furthermore, this kind of tests fail to assess the ability to recognize words and link them to a meaning, as participants are only told to write down the input they have perceived, without showing understanding of its meaning. Listeners with a minimal notion of the English phonology might be able to transcribe the words they have just heard, without having to demonstrate if they are able to link them to their correct meaning.

Not surprisingly, there is a clear disparity of results between the two tests they employed: the Word Recognition Speech test had 71.71% correct answers, whereas the mean score in the listening comprehension tests represented 36.70% of the maximum possible score (Matthews & Cheng, 2015). These differences indicate that the dictation tests employed are clearly easier than the listening comprehension tests used in that investigation.

Masrai (2020) discovered that both learners' aural and written vocabulary size, with the help of their working memory capacity, can explain up to 65% of the variance in a standardized listening test. Furthermore, aural vocabulary size contributed the most to explaining that variability. These results are in line with the ones presented in the present study, although with higher figures. The reasons for those differences in the figures might lie on the fact that he used Yes-No tests to assess his participants' aural and vocabulary size, which

might have impacted negatively on the validity and subsequent reliability of the findings.

Three aspects of this Yes-No tests should be critically appraised. Firstly, the test-takers themselves decide if they know the target words. Secondly, there is no clear criterion about what knowing the target words implies. It could be just being sure that the word exists in the target language, or it could be that they can recall their meaning, or maybe it could mean being able to use it correctly in a sentence. Since the inclusion of nonwords in the test is the only manner to control that test-takers are being accurate in their judgements, an overestimation in the results might occur (Eyckmans, 2004; van Zeeland, 2014a). A final criticism refers to the aural version of this Yes-No vocabulary test. The test is usually done on a computer, and its test-takers can play the target word as many times as they wish, and take as long as they want to answer each question (McLean et al., 2015).

6. Conclusion

About a third of the total variance in the scores of a standardized listening comprehension test might be attributed to the test-takers' vocabulary knowledge (Table 4.3). The aural vocabulary knowledge is able to explain a bigger percentage of the total variance in a listening test than the written vocabulary knowledge. Furthermore, this comparatively higher ability of the aural vocabulary size to predict the performance in a listening comprehension test was particularly evident among weak listeners (Tables 4.5 and 4.6).

Based on correlation coefficients, the LVT and WVT might be testing much of the same thing. However, the unique contribution of the LVT to explaining the variance in the LCT presents a solid argument in favour of keeping this type of aural vocabulary knowledge testing in future research. This preference for the LVT over the WVT might be especially important among lower-level language learners in general, and among weak listeners in particular, as it correlates comparatively better with the LCT, and explains more of its variance (Tables 4.5 and 4.6).

Two main conclusions might be drawn from these findings. First of all, a listening vocabulary test is a better predictor of listening success than previous forms of written vocabulary tests, like the Vocabulary Levels Test (Schmitt, Schmitt & Clapham., 2001) or the Vocabulary Size Test (Beglar & Nation, 2007). Therefore, results from previous studies which have related written vocabulary size to listening performance (Stæhr, 2009; van Zeeland & Schmitt, 2013) should be considered differently. Furthermore, as listening vocabulary tests and written vocabulary tests might tap into similar dimensions, but LVTs are better predic-

tors of listening performance, they should be considered the preferred standard in studies relating vocabulary and listening comprehension.

Secondly, the present study has confirmed that two separate dimensions of vocabulary exist: aural and written. The implications for language classrooms, designers and publishers of L2 materials, and investigators are evident. More attention should be paid to aural vocabulary as a separate dimension, in particular among weaker students. Furthermore, the clear differences between the aural and written vocabulary shown by language learners should force us to rule out the idea that knowing the written form of a word is enough to truly know that word. Its aural form might be as important, particularly in oral communication.

References

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. Continuum.
- Anderson, J. (2020). *Cognitive psychology and its implications*. (9th edition). Worth Publishers.
- Beglar, D., & Nation, P. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch Model: fundamental measurement in the human sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Bonk, W. (2000). Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension. *International Journal of Listening*, 14(1), 14-31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2000.10499033>
- Brentari, E., & Golia, S. (2007). Unidimensionality in the Rasch model: how to detect and interpret. *Statistica*, 67(3), 253-261. <https://doi.org/10.6092/issn.1973-2201/3508>
- Cai, W., & Lee, B. P. (2010). Investigating the effect of contextual clues on the processing of unfamiliar words in second language listening comprehension. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 18.1-18.28. <https://doi.org/10.2104/ara1018>
- Cambridge University Press (2008). *Cambridge English : Preliminary 5 with answers: official examination papers from University of Cambridge ESOL examinations*. (2008). Cambridge University Press.
- Chang, A. C., & Millett, S. (2014). The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: Some hard evidence. *ELT journal*, 68(1), 31-40. <https://doi.org/10.1093/elt/cet052>
- Cheng, J., & Matthews, J. (2018). The relationship between three measures of L2 vocabulary knowledge and L2 listening and reading. *Language Testing*, 35(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0265532216676851>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press Inc.

- Cross, J. D. (2009). Diagnosing the process, text and intrusion problems responsible for L2 listeners' decoding errors. *Asian EFL Journal*, 11(2), 31-53.
- European Commission. (2012). *First European survey on language competences. Final Report*. Publications Office of the European Union. Version 4.0, 15 June 2012. Retrieved from https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/eslc/ESLC_Final%20Report_210612.pdf
- Eyckmans, J. (2004). *Measuring Receptive Vocabulary Size: Reliability and Validity of the Yes/No Vocabulary Test for French-speaking Learners of Dutch*. (Doctoral dissertation, Netherlands Graduate School of Linguistics). LOT.
- Field, J. (2008a). Bricks or mortar: which parts of the input does a second language listener rely on? *TESOL quarterly*, 42(3), 411-432. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00139.x>
- Field, J. (2008b). Emergent and divergent: A view of second language listening research. *System* 36(1), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.01.001>
- Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
- Fung, D., & Macaro, E. (2019). Exploring the relationship between linguistic knowledge and strategy use in listening comprehension. *Language Teaching Research: LTR*, 1362168819868879. <https://doi.org/10.1177/1362168819868879>
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System (Linköping)*, 34(2), 165-182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>
- Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. Palmgrave McMillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137410528>
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2008). Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. *System*, 36(1), 52-68. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.11.001>
- Hulstijn, J. (2003). Connectionist Models of Language Processing and the Training of Listening Skills With the Aid of Multimedia Software. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 413-425. <https://doi.org/10.1076/call.16.5.413.29488>
- Lim, G. S., & Khalifa, H. (2013). Criterion-related validity. In Garanpayeh, A., & Taylor, L. (eds.). *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening* (vol. 35), (pp. 303-321). Cambridge University Press.
- Linacre, J. M. (1997). KR-20 / Cronbach Alpha or Rasch Person Reliability: Which Tells the «Truth»? *Rasch Measurement Transactions*, 11(3), 580-581.
- Linacre, J. M. (2012, 2019). Winsteps® Rasch Measurement, version 4.4.3. [Computer software] Downloaded from <http://www.winsteps.com>
- Linacre, J. M., & Wright, B.D. (1989). The «Length» of a Logit. *Rasch Measurement Transactions*, 1989, 3(2), 54-55.
- Masrai, A. (2020). Exploring the impact of individual differences in aural vocabulary knowledge, written vocabulary knowledge and working memory capacity on explaining L2 learners' listening comprehension. *Applied Linguistics Review*, 11(3), 423-447. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0106>

- Matthews, J., & Cheng, J. (2015). Recognition of high frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System (Linköping)*, 52, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.015>
- McLean, S., Kramer, B., & Beglar, D. (2015). The creation and validation of a listening vocabulary levels test. *Language Teaching Research: LTR*, 19(6), 741-760. <https://doi.org/10.1177/1362168814567889>
- Milton, J. (2009). Measuring second language vocabulary acquisition. *Multilingual Matters*.
- Milton, J., & Hopkins, N. (2006). Comparing Phonological and Orthographic Vocabulary Size: Do Vocabulary Tests Underestimate the Knowledge of Some Learners. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 63(1), 127-147. <https://doi.org/10.1353/cml.2006.0048>
- Nation, I. S. P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.) *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 238-241). Cambridge University Press.
- Paas, F., & Sweller, J. (2014). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In Mayer, R. E. (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 2nd edition (pp. 27-42). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.004>
- Pan, Y. C., Tsai, T. H., Huang, Y. K., & Liu, D. (2018). Effects of expanded vocabulary support on L2 listening comprehension. *Language Teaching Research*, 22(2), 189-207. <https://doi.org/10.1177/1362168816668895>
- Read, J. (2013). Second language vocabulary assessment. *Language Teaching*, 46(1), 41-52. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000377>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Rost, M. (2006). Areas of research that influence L2 listening instruction. In E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (Eds.). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 47-73). Mouton de Gruyter; Walter de Gruyter, Inc. <https://doi.org/10.1515/9783110197778.2.75>
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language testing*, 18(1), 55-88. <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>
- Siegel, J. (2013). Exploring L2 listening instruction: examinations of practice. *ELT Journal* 68(1), 22-30. <https://doi.org/10.1093/elt/cct058>
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 31(4), 577-607. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16(1), 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>

- UCLES (2012). The Cambridge English: Preliminary and Preliminary for Schools Vocabulary List. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/84669-pet-vocabulary-list.pdf>
- UCLES (2019). Cambridge English: The Cambridge English Scale Explained. A guide to converting practice test scores to Cambridge English Scale scores. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/210434-converting-practice-test-scores-to-cambridge-english-scale-scores.pdf>
- van Zeeland, H. (2014a). *Second language vocabulary knowledge in and from listening* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- van Zeeland, H. (2014b). Lexical inferencing in first and second language listening. *The Modern Language Journal*, 98(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1111/modl.1215>
- van Zeeland, H. (2018). Vocabulary in Listening. In Liontas, J.I., T. International Association and DelliCarpini, M. (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0614>
- van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479. <https://doi.org/10.1093/applin/ams074>
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416. <https://doi.org/10.1111/lang.12105>
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. (2012). Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. Taylor & Francis Ltd – M.U.A. <https://doi.org/10.4324/9780203843376>
- Wang, Y., & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System (Linköping)*, 65, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.013>
- Xu, F. (2011). Anxiety in EFL Listening Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1709-1717. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.12.1709-1717>
- Yi'an, W. (1998). What do tests of listening comprehension test? – A retrospective study of EFL test-takers performing a multiple-choice task. *Language testing*, 15(1), 21-44. <https://doi.org/10.1177/026553229801500102>
- Zhang, P. (2018). *Comparing different types of EFL vocabulary instruction for Chinese senior secondary school learners of English* (Doctoral dissertation, University of Reading). http://centaur.reading.ac.uk/77933/12/22841392_Zhang_thesis_redacted.pdf

Appendices

Appendix 1. Listening Vocabulary Test

This test has TWO PARTS. Each part will take you about 20 minutes to finish. It is very important that you do the two parts of the test and that you try to answer **ALL THE QUESTIONS** in the test. There are no negative marks for incorrect answers.

Listening Vocabulary Size Test – Listen to the recording and select the answer (a, b, c, OR d) with the closest Spanish translation to the key word in the question.

Example 1 – You will hear:

SCHOOL – This **school** is new.

- A. cama
- B. escuela
- C. parque
- D. supermercado

The closest translation for the target word that you have heard is '*escuela*', so the answer you have to mark is **B**.

Example 2 – You will hear:

PLAY – They **play** it very often.

- A. beber
- B. cocinar
- C. comer
- D. jugar

The closest translation for the target word that you have heard is '*jugar*', so the answer you have to mark is **D**.

Example 3 – You will hear:

STRONG – They are really **strong**.

- A. alto
- B. feliz
- C. fuerte
- D. rico

The closest translation for the target word that you have heard is '*fuerte*', so the answer you have to mark is **C**.

Example 4 – You will hear:

TODAY – They need it **today**.

- A. hoy
- B. siempre
- C. también
- D. todavía

The closest translation for the target word that you have heard is '*hoy*', so the answer you have to mark is **A**.

PRUEBA DE VOCABULARIO

Esta prueba tiene DOS PARTES. Terminar cada parte te llevará unos 20 minutos. Es muy importante que hagas las dos partes de la prueba y que intentes contestar TODAS LAS PREGUNTAS en la prueba. No hay puntos negativos por respuestas incorrectas.

Prueba de Comprensión Oral de Vocabulario – Escucha la grabación y selecciona la respuesta (a-d) con la traducción en español más próxima a la palabra clave de la pregunta

Ejemplo 1 – Escucharás:

SCHOOL – This **school** is new.

- A. cama
- B. escuela
- C. parque
- D. supermercado

La traducción más próxima a la palabra que has escuchado es '*escuela*', así que la respuesta que tienes que marcar es **B**.

Ejemplo 2 – Escucharás:

PLAY – They **play** it very often.

- A. beber
- B. cocinar
- C. comer
- D. jugar

La traducción más próxima a la palabra que has escuchado es '*jugar*', así que la respuesta que tienes que marcar es **D**.

Ejemplo 3 – Escucharás:

STRONG – They are really **strong**.

- A. alto
- B. feliz
- C. fuerte
- D. rico

La traducción más próxima a la palabra que has escuchado '*fuerte*', así que la respuesta que tienes que marcar es **C**.

Ejemplo 4 – Escucharás:

TODAY – They need it **today**.

- A. hoy
- B. siempre
- C. también
- D. todavía

La traducción más próxima a la palabra que has escuchado '*hoy*', así que la respuesta que tienes que marcar es **A**.

1. _____
a) cubo
b) entrada
c) factura
d) rama
2. _____
a) ayudante
b) comerciante
c) representante
d) suplente
3. _____
a) pañuelo
b) payaso
c) peine
d) ternero
4. _____
a) reconocer
b) recuperar
c) reducir
d) rehusar
5. _____
a) cerdo
b) enchufé
c) pipa
d) tarta
6. _____
a) adelante
b) además
c) del mismo modo
d) solo
7. _____
a) acera
b) cuero
c) etiqueta
d) pico
8. _____
a) equipo
b) prueba
c) sistema
d) trimestre
9. _____
a) carne
b) compañero
c) espejo
d) documental
10. _____
a) comercio
b) hojalata
c) ladrón
d) maletero
11. _____
a) amplio
b) digno
c) húmedo
d) salvaje
12. _____
a) aunque
b) a menos que
c) por lo tanto
d) sin embargo
13. _____
a) criatura
b) cultura
c) defensa
d) diseño
14. _____
a) besar
b) dar patadas
c) mentir
d) reír
15. _____
a) dolorido
b) inteligente
c) libre
d) suave
16. _____
a) camión
b) éxito
c) interruptor
d) sueldo
17. _____
a) lo
b) me
c) nos
d) te
18. _____
a) especial
b) histórico
c) local
d) necesario
19. _____
a) aumentar
b) combinar
c) herir
d) mejorar
20. _____
a) asunto
b) escenario
c) gusto
d) impuesto
21. _____
a) grabación
b) informe
c) pensamiento
d) razón
22. _____
a) enfermedad
b) muñeca
c) sobre
d) tambor
23. _____
a) multitud
b) pato
c) polvo
d) techo
24. _____
a) confiado
b) crudo
c) frecuente
d) preciso
25. _____
a) cerrar
b) gastar
c) gritar
d) rasgar
26. _____
a) cabaña
b) contable
c) lavabo
d) taxi
27. _____
a) ¡Guay!
b) ¡Oye!
c) ¡Vale!
d) ¡Vaya!

28. _____
a) botón
b) capítulo
c) cesta
d) esfuerzo
29. _____
a) afilado
b) agradable
c) disponible
d) educado
30. _____
a) este
b) norte
c) oeste
d) sur
31. _____
a) alimentar
b) colgar
c) congelar
d) pegar
32. _____
a) a veces
b) absolutamente
c) con cuidado
d) diariamente
33. _____
a) conseguir
b) haber
c) poder
d) ver
34. _____
a) derrota
b) ensayo
c) muestra
d) retraso
35. _____
a) alquiler
b) ausencia
c) hierro
d) mejora
36. _____
a) cartón
b) cojín
c) desafío
d) goma
37. _____
a) competir
b) consistir
c) discrepar
d) persuadir
38. _____
a) abrochar
b) arreglar
c) ordenar
d) subrayar
39. _____
a) apoyo
b) asignatura
c) mantel
d) traje
40. _____
a) apropiado
b) bajo
c) grande
d) pobre
41. _____
a) bigote
b) jarrón
c) melocotón
d) tazón
42. _____
a) estudios
b) gafas
c) medias
d) peniques
43. _____
a) imagen
b) paga
c) plan
d) precio
44. _____
a) concurso
b) devolución
c) planchado
d) vendaje
45. _____
a) botella
b) pájaro
c) paseo
d) reloj
46. _____
a) culpa
b) elemento
c) mobiliario
d) rana
47. _____
a) aterrizar
b) quemar
c) reservar
d) unirse
48. _____
a) batir
b) manejar
c) permitir
d) sostener
49. _____
a) aduanas
b) refrescos
c) saludos
d) servicios
50. _____
a) algún
b) cada
c) este
d) ningún
51. _____
a) añadir
b) cazar
c) lanzar
d) molestar
52. _____
a) forma
b) lado
c) punto
d) vista
53. _____
a) con
b) para
c) que
d) sin
54. _____
a) capaz
b) enfadado
c) satisfecho
d) sorprendido

55. _____
 a) acantilado
 b) cajón
 c) jaula
 d) mejilla
56. _____
 a) abajo
 b) deprisa
 c) lejos
 d) tarde
57. _____
 a) decepción
 b) desarrollo
 c) intercambio
 d) meta
58. _____
 a) alubia
 b) cebolla
 c) guisante
 d) lechuga
59. _____
 a) hambre
 b) juez
 c) sala
 d) sombrero
60. _____
 a) construir
 b) romper
 c) saltar
 d) soplar
61. _____
 a) altura
 b) beca
 c) ejemplo
 d) rodilla
62. _____
 a) fábrica
 b) pañuelo de papel
 c) traducción
 d) variedad
63. _____
 a) deseoso
 b) desordenado
 c) roto
 d) tímido
64. _____
 a) mediodía
 b) niebla
 c) pastilla
 d) seta
65. _____
 a) luna de miel
 b) maleta
 c) página de inicio
 d) poste
66. _____
 a) agujero
 b) colina
 c) equipaje
 d) esperanza
67. _____
 a) aconsejar
 b) desear
 c) lamentar
 d) lograr
68. _____
 a) armario
 b) moneda
 c) tasa
 d) tripulación
69. _____
 a) paquete
 b) patinaje
 c) peatón
 d) postre
70. _____
 a) abrazo
 b) cabra
 c) guante
 d) hoja
71. _____
 a) animar
 b) castigar
 c) reemplazar
 d) situar
72. _____
 a) descuidado
 b) incapaz
 c) inconsciente
 d) poco amable
73. _____
 a) bolsa de mano
 b) caligrafía
 c) tablón de anuncios
 d) titular
74. _____
 a) actitud
 b) fondo
 c) grupo
 d) promedio
75. _____
 a) advertir
 b) adivinar
 c) amenazar
 d) recomendar
76. _____
 a) casi nunca
 b) de alguna forma
 c) en algún lugar
 d) por error
77. _____
 a) enlace
 b) premio
 c) rango
 d) red
78. _____
 a) barbilla
 b) codo
 c) pulgar
 d) tobillo
79. _____
 a) bufanda
 b) folleto
 c) investigación
 d) monedero
80. _____
 a) asqueroso
 b) bochornoso
 c) encantador
 d) precioso
81. _____
 a) al otro lado de
 b) dentro de
 c) detrás de
 d) frente a

Appendix 2. Written Vocabulary Test

WRITTEN VOCABULARY SIZE TEST

This is the second part of the vocabulary test. Please, DO NOT CORRECT any answers in the previous test. It is also very important that you try to answer **ALL THE QUESTIONS** in the test. There are no negative marks for incorrect answers.

Read the questions and select the answer (a, b, c, OR d) with the closest Spanish translation to the key word in each question.

Example 1 – You will hear:

SCHOOL – This **school** is new.

- A. cama
- B. escuela
- C. parque
- D. supermercado

The closest translation for the target word that you have heard is '*escuela*', so the answer you have to mark is **B**.

Example 2 - You will hear:

PLAY – They **play** it very often.

- A. beber
- B. cocinar
- C. comer
- D. jugar

The closest translation for the target word that you have heard is '*jugar*', so the answer you have to mark is **D**.

- | | | |
|--|--|---|
| <p>1. TICKET: This ticket is perfect.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) cubo b) entrada c) factura d) rama | <p>8. TERM: This term is perfect.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) equipo b) prueba c) sistema d) trimestre | <p>15. SMOOTH: This is really smooth.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) dolorido b) inteligente c) libre d) suave |
| <p>2. ASSISTANT: The assistant is here.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ayudante b) comerciante c) representante d) suplente | <p>9. MATE: This mate is new here.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) carne b) compañero c) espejo d) modo | <p>16. SWITCH: This switch is new.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) camión b) éxito c) interruptor d) sueldo |
| <p>3. CLOWN: The clown is here.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) pañuelo b) payaso c) peine d) temero | <p>10. TIN: This type of tin is new.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) comercio b) hojalata c) ladrón d) maletero | <p>17. YOU: They need you today.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) lo b) me c) nos d) te |
| <p>4. REFUSE: They want to refuse it today.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) reconocer b) recuperar c) reducir d) rechazar | <p>11. WIDE: This is really wide.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) amplio b) digno c) húmedo d) salvaje | <p>18. LOCAL: They are local schools.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) especial b) histórico c) local d) necesario |
| <p>5. PIG: This pig is new.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) cerdo b) enchufe c) pipa d) tarta | <p>12. ALTHOUGH: I am happy although this is new to me.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aunque b) a menos que c) por lo tanto d) sin embargo | <p>19. IMPROVE: They improve very often.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aumentar b) combinar c) herir d) mejorar |
| <p>6. FORWARD: They want to go forward.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) adelante b) además c) del mismo modo d) solo | <p>13. CREATURE: This type of creature is new to me.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) criatura b) cultura c) defensa d) diseño | <p>20. STAGE: This stage is new.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) asunto b) escenario c) gusto d) impuesto |
| <p>7. PAVEMENT: This type of pavement is new.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) acera b) cuero c) etiqueta d) pico | <p>14. LAUGH: They laugh very often.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) besar b) dar patadas c) mentir d) reír | <p>21. RECORDING: This recording is new.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) grabación b) informe c) pensamiento d) razón |

1. **TICKET:** This ticket is perfect.
a) cubo
b) entrada
c) factura
d) rama
2. **ASSISTANT:** The assistant is here.
a) ayudante
b) comerciante
c) representante
d) suplente
3. **CLOWN:** The clown is here.
a) pañuelo
b) payaso
c) peine
d) ternero
4. **REFUSE:** They want to refuse it today.
a) reconocer
b) recuperar
c) reducir
d) rehusar
5. **PIG:** This pig is new.
a) cerdo
b) enchufe
c) pipa
d) tarta
6. **FORWARD:** They want to go forward.
a) adelante
b) además
c) del mismo modo
d) solo
7. **PAVEMENT:** This type of pavement is new.
a) acera
b) cuero
c) etiqueta
d) pico
8. **TERM:** This term is perfect.
a) equipo
b) prueba
c) sistema
d) trimestre
9. **MATE:** This mate is new here.
a) carne
b) compañero
c) espejo
d) modo
10. **TIN:** This type of tin is new.
a) comercio
b) hojalata
c) ladrón
d) maletero
11. **WIDE:** This is really wide.
a) amplio
b) digno
c) húmedo
d) salvaje
12. **ALTHOUGH:** I am happy although this is new to me.
a) aunque
b) a menos que
c) por lo tanto
d) sin embargo
13. **CREATURE:** This type of creature is new to me.
a) criatura
b) cultura
c) defensa
d) diseño
14. **LAUGH:** They laugh very often.
a) besar
b) dar patadas
c) mentir
d) reír
15. **SMOOTH:** This is really smooth.
a) dolorido
b) inteligente
c) libre
d) suave
16. **SWITCH:** This switch is new.
a) camión
b) éxito
c) interruptor
d) sueldo
17. **YOU:** They need you today.
a) lo
b) me
c) nos
d) te
18. **LOCAL:** They are local schools.
a) especial
b) histórico
c) local
d) necesario
19. **IMPROVE:** They improve very often.
a) aumentar
b) combinar
c) herir
d) mejorar
20. **STAGE:** This stage is new.
a) asunto
b) escenario
c) gusto
d) impuesto
21. **RECORDING:** This recording is new.
a) grabación
b) informe
c) pensamiento
d) razón

22. DISEASE: This disease is new.
a) enfermedad
b) muñeca
c) sobre
d) tambor
23. DUST: The dust is here.
a) multitud
b) pato
c) polvo
d) techo
24. CONFIDENT: They are really confident.
a) confiado
b) crudo
c) frecuente
d) preciso
25. SHUT: They shut it very often.
a) cerrar
b) gastar
c) gritar
d) rasgar
26. CABIN: The cabin is here.
a) cabaña
b) contable
c) lavabo
d) taxi
27. HEY: Hey, Peter! How are you?
a) ¡Guay!
b) ¡Oye!
c) ¡Vale!
d) ¡Vaya!
28. EFFORT: This effort is new.
a) botón
b) capítulo
c) cesta
d) esfuerzo
29. PLEASANT: They are really pleasant.
a) afilado
b) agradable
c) disponible
d) educado
30. WEST: This is the west coast of the country.
a) este
b) norte
c) oeste
d) sur
31. HANG: They want to hang them today.
a) alimentar
b) colgar
c) congelar
d) pegar
32. DAILY: They need it daily.
a) a veces
b) absolutamente
c) con cuidado
d) diariamente
33. HAVE: They have done it.
a) conseguir
b) haber
c) poder
d) ver
34. DELAY: This delay is new.
a) derrota
b) ensayo
c) muestra
d) retraso
35. IMPROVEMENT: This type of improvement is new.
a) alquiler
b) ausencia
c) hierro
d) mejora
36. CUSHION: This cushion is new.
a) cartón
b) cojín
c) desafío
d) goma
37. CONSIST: They consist of parts.
a) competir
b) consistir
c) discrepar
d) persuadir
38. MEND: They want to mend them today.
a) abrochar
b) arreglar
c) ordenar
d) subrayar
39. SUBJECT: This subject is new.
a) apoyo
b) asignatura
c) mantel
d) traje
40. LOW: They are very low.
a) apropiado
b) bajo
c) grande
d) pobre
41. MUG: The mug is here.
a) bigote
b) jarrón
c) melocotón
d) tazón
42. TIGHTS: The tights are here.
a) estudios
b) gafas
c) medias
d) peniques

43. **PAY:** This pay is new.
 a) imagen
 b) paga
 c) plan
 d) precio
44. **IRONING:** This ironing is new.
 a) concurso
 b) devolución
 c) planchado
 d) vendaje
45. **WALK:** This type of walk is perfect for me.
 a) botella
 b) pájaro
 c) paseo
 d) reloj
46. **ITEM:** This item is new.
 a) culpa
 b) elemento
 c) mobiliario
 d) rana
47. **LAND:** They want to land today.
 a) aterrizar
 b) quemar
 c) reservar
 d) unirse
48. **HANDLE:** They handle it very often.
 a) batir
 b) manejar
 c) permitir
 d) sostener
49. **REGARDS:** The regards are here.
 a) aduanas
 b) refrescos
 c) saludos
 d) servicios
50. **EVERY:** Every object here is perfect.
 a) algún
 b) cada
 c) este
 d) ningún
51. **THROW:** They want to throw them today.
 a) añadir
 b) cazar
 c) lanzar
 d) molestar
52. **SIDE:** This side is new.
 a) forma
 b) lado
 c) punto
 d) vista
53. **THAN:** They are better than my brother.
 a) con
 b) para
 c) que
 d) sin
54. **PLEASED:** They are very pleased.
 a) capaz
 b) enfadado
 c) satisfecho
 d) sorprendido
55. **CHEEK:** The cheek is here.
 a) acantilado
 b) cajón
 c) jaula
 d) mejilla
56. **FAST:** They need it fast.
 a) abajo
 b) deprisa
 c) lejos
 d) tarde
57. **DEVELOPMENT:** This development is new.
 a) decepción
 b) desarrollo
 c) intercambio
 d) meta
58. **PEA:** This type of pea is new.
 a) alubia
 b) cebolla
 c) guisante
 d) lechuga
59. **HALL:** This hall is new.
 a) hambre
 b) juez
 c) sala
 d) sombrero
60. **BLOW:** They want to blow them today.
 a) construir
 b) romper
 c) saltar
 d) soplar
61. **HEIGHT:** This height is perfect.
 a) altura
 b) beca
 c) ejemplo
 d) rodilla
62. **TISSUE:** This tissue is perfect.
 a) fábrica
 b) pañuelo de papel
 c) traducción
 d) variedad
63. **MESSY:** They are really messy.
 a) deseoso
 b) desordenado
 c) roto
 d) tímido

64. **PILL:** This **pill** is perfect.
a) mediodía
b) niebla
c) pastilla
d) seta
65. **HOME PAGE:** This type of **home page** is new to me.
a) luna de miel
b) maleta
c) página de inicio
d) poste
66. **HILL:** The **hill** is here.
a) agujero
b) colina
c) equipaje
d) esperanza
67. **REGRET:** They **regret** them very often.
a) aconsejar
b) desear
c) lamentar
d) lograr
68. **CABINET:** This type of **cabinet** is perfect.
a) armario
b) moneda
c) tasa
d) tripulación
69. **PEDRESTRIAN:** The **pedestrian** is here.
a) paquete
b) patinaje
c) peatón
d) postre
70. **GLOVE:** The **glove** is here.
a) abrazo
b) cabra
c) guante
d) hoja
71. **PUNISH:** They want to **punish** them today.
a) animar
b) castigar
c) reemplazar
d) situar
72. **UNKIND:** They are really **unkind**.
a) descuidado
b) incapaz
c) inconsciente
d) poco amable
73. **HANDWRITING:** This type of **handwriting** is perfect.
a) bolsa de mano
b) caligrafía
c) tablón de anuncios
d) titular
74. **BACKGROUND:** This **background** is perfect.
a) actitud
b) fondo
c) grupo
d) promedio
75. **WARN:** They want to **warn** them today.
a) advertir
b) adivinar
c) amenazar
d) recomendar
76. **SOMEHOW:** They need them **somehow**.
a) casi nunca
b) de alguna forma
c) en algún lugar
d) por error
77. **NET:** This **net** is perfect.
a) enlace
b) premio
c) rango
d) red
78. **THUMB:** The **thumb** is here.
a) barbilla
b) codo
c) pulgar
d) tobillo
79. **BROCHURE:** This type of **brochure** is perfect.
a) bufanda
b) folleto
c) investigación
d) monedero
80. **CHARMING:** They are really **charming**.
a) asqueroso
b) bochornoso
c) encantador
d) precioso
81. **IN:** They are **in** it.
a) al otro lado de
b) dentro de
c) detrás de
d) frente a

La enseñanza del inglés a través del haiku: una aproximación multicultural y retroprogresiva a la enseñanza de segundas lenguas a través de la poesía mínima

Ingelesaren irakaskuntza haiku bidez: bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako ikuspegi kulturantzun eta retro-progresista gutxieneko poesiaren bidez

English Teaching Through Haiku: a retroprogressive and multicultural approach to the teaching of second languages through minimal poetry

Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid

franciscojose.francisco@uva.es

<https://orcid.org/0000-0003-2481-8213>

Recibido / Noiz jaso den: 20/04/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 10/09/2021

Resumen

En el presente trabajo queremos mostrar cómo la modalidad poética japonesa conocida como haiku puede ser de gran utilidad para trabajar aspectos lingüísticos, culturales y literarios en la enseñanza de segundos idiomas distintos del japonés. A través de esta muestra lírica el docente puede desarrollar diversas dinámicas de lectura atenta y escritura creativa, todas ellas desarrollables en un segundo idioma por la aparente facilidad que estructura la lectura y escritura de un haiku. Partiendo de cómo la hermenéutica analógica y el concepto de retroprogresión pueden aportarnos una base epistemo-metodológica, queremos ver hasta qué punto estas fundamentan también la naturaleza del haiku como composición poética mínima. Por último, se explicitarán algunas posibilidades de trabajo en el aula de lenguas-literaturas-culturas, enfatizando capacidad de comprensión de lo distinto cuando enseñamos un segundo idioma a partir de materiales literarios de una tercera esfera cultural.

Palabras clave

Haiku; enseñanza de idiomas; cultura; hermenéutica; retroprogresión.

Sumario

1. EL HAIKU COMO CAMINO DE ENTENDIMIENTO ENTRE CULTURAS. 2. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS: HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y RETROPROGRESIÓN. 3. DE LA MULTICULTURALIDAD A LA TRANSCULTURALIDAD A TRAVÉS DEL HAIKU. 4. ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL USO DEL HAIKU EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA. 5. PROPUESTA DIDÁCTICA. 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN. 7. CONCLUSIÓN. REFERENCIAS.

Laburpena. Artikulu honetan erakutsi nahi dugu nola haiku izenez ezagutzen den japoniar modalitate poetikoa oso erabilgarria izan daitekeen hizkuntza, kultura eta literatur alderdiak japonieraz ez diren bigarren hizkuntzen irakaskuntzan lantzeko. Lagin liriko honen bitartez irakasleak arretaz irakurtzeko eta sormenezko idazkeraren hainbat dinamika garatu ditzake, eta hori guztia bigarren hizkuntza batean garatu daiteke haiku baten irakurketa eta idazketa egituratzen duen itxurazko erraztasuna dela eta. Hermeneutika analogikoak eta retroprogresio kontzeptuak oinarri epistemo-metodologikoa nola eman diezagukeen abiapuntutzat hartuta, ikusi nahi dugu zenbateraino onartzen duten haikuaren izaera ere konposizio poetiko minimo gisa. Azkenik, hizkuntza-literatura-kultura ikasgelan lan egiteko aukera batzuk azalduko dira, hirugarren kultura-esparru bateko literatura-materialetatik bigarren hizkuntza bat irakasten dugunean zer den ezberdina ulertzeko gaitasuna nabarmenduz.

Gako hitzak. Haiku; hizkuntzen irakaskuntza; kultura; hermeneutika; atzerakada.

Abstract. In the present paper we would like to show how the Japanese poetic modality known as Haiku can be very useful to work with linguistic, cultural, and literary aspects in the teaching of second languages other than Japanese. Through this lyrical sample the teacher can develop various dynamics of attentive reading and creative writing, all of which can be developed in a second language due to the apparent ease that supports the reading and writing of a haiku. Starting from how analogic hermeneutics and the concept of retrogression can provide us with an epistemo-methodological basis, we would like to see to what extent haikus are based on some of the main ideas related to them. Finally, some work possibilities in the language-literature-culture classroom will be made explicit, emphasizing the ability to understand that what is different when we teach a second language with literary materials for a third cultural domain.

Keywords. Haiku; language teaching; culture; hermeneutics, retrogression.

1. El haiku como camino de entendimiento entre culturas

El haiku, una tipología de poesía extremadamente corta, es siempre un subgénero poético muy difícil de definir (Bowers, 1996). Esto es así por muchos motivos. Como recientemente ha escrito Rodríguez Cabrera:

Toda definición interpreta el mundo. (...) Ahora bien, precisar qué es un «haiku» va más allá de las habituales interferencias ideológicas en mayor o menor medida inconscientes, pues implica una decisión estética con ramificaciones y antecedentes históricos, socioculturales o literarios. (2020, p. 2)

Desde esta declaración de principios, es obvio que una poesía tan mínima, y a la vez tan anclada en el aquí y ahora, se nos presenta como una herramienta excepcional para poder acercar culturas, lenguas y literaturas de una manera muy rica y profunda. En lo más objetivo, un haiku siempre consta de una estructura compuesta de tres versos de 5, 7 y 5 sílabas. Esto es lo más básico, lo primero que uno aprende al acercarse a estos poemas. Luego llegan otros elementos objetivos tales como el *kigo* (la palabra estacional que hace referencia a una estación del año) o el *kireji* (la palabra de pausa, en muchos idiomas esto se refleja con algún

signo de puntuación). Después, llega el momento «zen» del haiku, cuando vemos que tiene algo de *koan* japonés, algo que entroncan con el *satori* o momento epifánico del Zen. Quizás también con las producciones verbales de la figura del *yin-shi* o sabio taoísta (Romero, 2013). Así, lo que era espacio literario se convierte en espacio espiritual, lo que era forma clara se convierte en contenido simbólico, pero no por ello menos claro. Denotación y connotación siempre funcionan como elementos de tensión en la palabra humana, mucho más cuando esa palabra es además literaria. El taoísmo comparte con el zen muchas ideas básicas. Uno de los libros centrales de dicha corriente de pensamiento chino, el *Zuang Zi*, por ejemplo, deja claro, a modo de paradoja, que aquellas cosas que consideramos inútiles por frágiles, cotidianas o mínimas, son muchas veces las más útiles. Si pensamos por lo tanto en las muestras poéticas que nos ofrece el haiku, con su amor por la fragilidad y lo efímero, por su pasión por lo cotidiano y el día a día y por su estructura lingüística absolutamente mínima, podremos concluir que nos encontramos ante una herramienta llena de significado y posibilidades pero que aparentemente puede pasar desapercibida por su simplicidad.

La supuesta simplicidad, ligereza y facilidad del haiku es una de sus características más notorias, a su vez es algo que debemos tener en cuenta cuando se considere su uso de manera didáctica. Con estas palabras recogía este hecho Barthes:

Siendo completamente inteligible, el haiku no quiere decir nada, y es a causa de esta condición doble por lo que parece estar ofreciéndose al sentido, de un modo particularmente disponible, servicial, como un huésped educado que permite instalarnos cómodamente en su casa, con nuestras manías, nuestros valores, nuestros símbolos; la «ausencia» del haiku (como se dice tanto de un espíritu irreal como de un propietario que ha salido de viaje) apela a la subordinación, a la ruptura, en una palabra, a la mayor codicia: la del sentido. (2014, pp. 84 y 85)

Es, por lo tanto, una píldora de lenguaje donde la paradoja del sentido y la ininteligibilidad se tensionan al máximo. Con ello queda claro, por lo tanto, que el haiku es especialmente adecuado como elemento de integración cultural, pero también lingüístico y literario, como veremos ahora. Al ser un ejemplo literario que, al menos en su superficie, parece fácil de entender e incluso de ser creado, el alumno de lenguas/literaturas/culturas puede sentir una atracción evidente ante ello. El haiku puede parecer un poema extraño, pero enseguida apela a aspectos muy básicos en todo ser humano tales como la percepción del mundo natural o la sensación del momento presente: desde esta perspectiva no importa su origen oriental, los occidentales podemos acercarnos a estos poemas con mucho interés para aprender de los otros y reaprender de lo nuestro. Esto implica también la

retrogresión de la que hablaremos más adelante, un concepto que implica no perder de vista el origen o el conocimiento de nuestras tradiciones en concreto como base fundamental para anclar las nuevas enseñanzas.

Quizás uno de los aspectos que podemos destacar los educadores que consideramos que el haiku es una herramienta útil para nuestros educandos es la capacidad de desarrollar una mirada atenta, cuidadosa, preocupada por el otro (Haya, 2013). En palabras de Han, a quien citaremos *in extenso* por su mayor claridad expositiva:

El cuidado (la preocupación) designa esta referencia a «sí mismo». Cuando yo actúo, pongo bajo mi mirada el mundo de cara a «mis» posibilidades de ser. La mirada al mundo no es vacía, está bajo el prisma de «mis» posibilidades de ser, es decir, de la «mismidad». Por ejemplo, si yo configuro un espacio, lo cambio de cara a mis posibilidades de ser. Por tanto, la mirada al mundo está siempre «dirigida». Está encauzada por mis posibilidades de ser. Por primera vez, estas me permiten que el mundo aparezca con sentido o en su horizonte de sentido. Así, las posibilidades de ser que yo esbozo por mor de mí mismo articulan el mundo, le dan su sentido, o sea, una dirección. (2015, pp. 94-95)

Detengámonos un poco en la idea de esa mirada cuidadosa, una mirada siempre atenta al mundo y a los otros. La mirada atenta, por otra parte, es parte de la aproximación al mundo defendida por Esquirol (2006), en consonancia también con el tacto pedagógico de van Manen (2010), las propuestas ecológicas de Riechmann (2005), la crítica a la visión nihilista en relación con el decrecimiento de Arribas (2019) o la prudencia como el arte de la justa medida de Grüng (2016). En cualquier caso, la idea que aglutina todo esto es la siguiente: ciertas formas de arte lingüísticas, por su intensidad expositiva, pueden hacer que el lector ejercite una forma de atención especialmente cuidadosa. Esto es un valor excepcional a la hora de poder poner una serie de culturas en diálogo para su mutua comprensión. En este sentido, más concretamente, cuando enseñamos lenguas, culturas o literaturas, el uso del haiku como herramienta didáctica se convierte en una forma muy directa de poder abrir secuencias de intervención didáctica y dispositivos pedagógicos enfocados a la interacción lingüístico-literaria con un sustrato interpretativo y creativo.

2. Aspectos epistemológicos y metodológicos: hermenéutica analógica y retrogresión

Para la elaboración de este trabajo, nos basamos en dos constructos epistemológicos y con claras implicaciones metodológicas. Por un lado, se expondrán las líneas maestras de la hermenéutica analógica y por otro se analizará el con-

cepto de retroprogresión y lo que implica su uso en entornos educativos. Más adelante se analizará cómo ambos apoyan el uso concreto del haiku como recurso didáctico en el aula de lenguas, culturas y literaturas extranjeras.

La hermenéutica analógica (de ahora en adelante H.A.) es una teoría filosófica desarrollada por el filósofo mexicano Mauricio Beuchot que se basa en la hermenéutica tradicional, pero aportando un giro profundamente humanista y prudencial. Si algo ha caracterizado el pensamiento beuchotiano es la claridad y la pasión por el término medio, por eso aboga por posturas comprometidas a la vez que prudentes, siempre buscando entender el mundo con mayor claridad, pero desde la fragilidad del ser humano como intérprete y creador. Cabe recordar que la hermenéutica es a la vez ciencia y arte. Por lo tanto, es una disciplina especialmente compleja desde su concepción, desde sus orígenes más propiamente lingüísticos hasta su aplicación más concreta en la filosofía del siglo XVIII, aunque es en el siglo XX con Gadamer cuando la hermenéutica propiamente filosófica encuentra una construcción más científica y concreta. Para lo que nos ocupa, tengamos en mente qué es lo «análogo». Pues bien, es aquello que radica entre lo unívoco y lo equívoco, entre misticismos de una significación absolutamente relativista y la visión dogmática del significado único y, por ende, válido y aceptable. Esta hermenéutica, esta interpretación, por lo tanto, es analógica en tanto que busca un término medio entre polos opuestos. Es también comprometida, porque no se queda en eso, busca de manera científica y consensuada aquellas lecturas e interpretaciones que serán más válidas que otras, porque, aunque pueda existir más de una posibilidad, no todas serán iguales. Jerarquiza cuando hay que hacerlo, todo ello por contribuir de manera científica en la creación de un edificio de conocimientos sólido y saneado. Aquí predomina la atención (algo que ya recalcamos también como propio de la lectura del haiku y sobre lo que volveremos más tarde), pero sobre todo la prudencia. Juntas, atención y prudencia nos ayudan a ordenar lo interpretado. Beuchot enfatiza una mediación entre la visión metafórica y la metonímica:

Más que un acto de interpretación metafórica, como quiere Ricoeur, la hermenéutica necesita un acto de interpretación analógica, que trascienda la metáfora y permita la intervención de la metonimia. La metáfora privilegia el sentido alegórico; la metonimia privilegia el sentido literal en la interpretación de textos. (Beuchot, 2011, p. 29)

Así, en este impulso de mediación y de prudencia, la H.A. acaba llegando a la *phrónesis* aristotélica. Esa era la sabiduría experiencial, una prudente actuación basada en la intensa atención y el moderado análisis que trata los actos humanos con una calidad y una calidez básicas. Se convierte la *phrónesis* en este sentido en una máxima metodológica para observar e interpretar el mundo y los hechos.

Es importante recordar lo siguiente: que «la *phrónesis*, al ser aplicación de la proporción, es aplicación de la analogía, y, por consiguiente, algo muy en la línea de una hermenéutica analógica, ya que *analogía* es, en griego, proporción» (Beuchot, 2014, p. 21). De este modo, lo importante aquí es ese sentido de medida como búsqueda de una convivencia razonable e incluyente para todos. Por eso, esta visión nos ayuda a los educadores también como ontología educativa, forma de ser primera en el ser que educa y se educa educando. *Metaenseñanza* de contenidos y valores, pues es el sustrato general en el que se mueve lo concreto de nuestras enseñanzas.

Para acabar estas consideraciones, se explicita aquí y en palabras del propio creador de la H.A que se entiende por una interpretación analógica:

Será, pues, una interpretación que evite los extremos, los simplismos; será diferenciada, matizada, que cobre conciencia de los énfasis que pone, que resalta. Cuestión de énfasis, de matices, se dirá; pero son de lo más importante y decisivo en la interpretación. Por ello, una interpretación analógica será atenta a los detalles, a los aspectos menores, cuidadosa con lo que marca la diferencia más que la semejanza con otros textos y otras interpretaciones del mismo texto. Tanto en el ámbito intratextual como en el intertextual pondrá sumo cuidado en las diferencias de sentido e interpretación. (Beuchot, 2009, p. 53)

En este sentido, por lo tanto, predomina una atención por los detalles mínimos en toda interpretación, algo muy propio, por ejemplo, de la lectura y creación de haikus. No sin razón decía Haya que, «si escribir haikus es un magnífico entretenimiento de apertura al misterio, traducir y comentar haikus te enseña la difícil ciencia de ser prudente» (2007, p. 12).

Pasamos ahora a ocuparnos del concepto de retroprogresión. Dicho concepto fue creado por Salvador Pániker en la década de los 80 en su texto canónico *Aproximación al origen*. Posteriormente, ha venido glosando y matizando lo que ha de entenderse por retroprogresión. Como muestra, dejamos aquí esta definición que se puede encontrar en un texto posterior y que nos parece muy esclarecedora. Por ello, la citamos con máximo detalle:

Toda la historia de la ciencia, e incluso de la cultura, se define por un movimiento de parcelación y alejamiento del origen que, paradójicamente, retroalimenta un impulso de recuperar el origen perdido. Cuando una ciencia se hace adulta, se hace también abstracta, es decir, se «olvida» de su propio origen. A fuerza de compartimentar y parcelar la realidad para conseguir una formalización que permita su tratamiento formal (lógico, matemático, etc.), la ciencia se aleja de su no-dualidad originaria. Pero este mismo alejamiento es el que un modo u otro empuja a un proceso crítico retroprogresivo sin el cual no puede entenderse la evolución de la ciencia y la cultura. (Pániker, 2010, p. 108)

Lo importante de esta idea es que, sin huir de la necesidad de progreso, pues esa es la tendencia de todo lo humano y lo deseable en el conocimiento, tampoco rehúye de lo tradicional y de los orígenes. Esto se ve muy claramente en el haiku, una tipología de poesía muy tradicional pero que, de manera retroprogresiva, está muy viva en nuestros tiempos. La retroprogresión también aboga por un mestizaje evidente, por una hibridación manifiesta en todo lo humano y que cada vez, de hecho, es evidente si cabe en mayor medida en nuestros días:

Ello es que pertenecemos a la era de la fluidez y el hibridismo. Los valores son cada vez más relativos, móviles, provisionales. Los territorios científicos son interdisciplinarios. La misma ética es, ante todo, ética aplicada y casuística. Y hablar de hibridismo es hablar de identidades múltiples, pluralismo a la carta, mestizaje cultural, collage. Sucede que todo es hoy una mezcla felizmente poco consistente de actitudes y valores dispersos. De la gran matriz cultural, de los miles de matrices culturales, se pueden extraer combinaciones múltiples. (Pániker, 2016, p. 17)

Esta es la realidad en que nos movemos en nuestros días veloces. Ahora bien, como dice Pániker (2016), lo que conviene, por tanto, es acompañar la fluidez con la lucidez. La formulación lingüística del haiku, con su concisión y sus reglas, pueden ayudar a esto, a ver de una manera sinóptica la imagen completa: origen, presente y progreso futuro (Haya, 2013). Esto puede hacerse en la primera lengua del alumnado, pero también en la enseñanza de un segundo idioma, puesto que la aparente falta de complicación en la creación de un haiku puede animar al discente incluso en estadios lingüísticos no demasiado avanzados. Sobre esto veremos algunas posibles aplicaciones didácticas más adelante.

3. De la multiculturalidad a la transculturalidad a través del haiku

En su clásico texto sobre la competencia intercultural, Meyers (1991) habla del nivel transcultural. Este viene a ser el más idóneo para que diversas culturas se puedan entender correctamente. Lo cierto es que la clave aquí está en mantener todos los elementos diferenciados y a la vez en continuo diálogo los unos con los otros. De esta manera, se está promoviendo de manera concreta una compleja interacción entre todos los actores involucrados ante una serie de contenidos que ofrecen capas y capas de significación en varios ámbitos: el lingüístico, el cultural y el literario. Pero también, es obvio, están los mundos personales y sociales de los docentes y discentes que participan en el desarrollo didáctico de todo lo expuesto. En cualquier caso, el asunto de mayor importancia aquí, consideramos, es la comprensión del otro y ver cómo a través de algo que es distinto en doble

sentido (otro idioma, otra cultura) podemos alcanzar un estado transcultural en el que integramos sin eliminar aspectos que vienen de mundos distintos: nuestra propia cultura e idioma, el segundo idioma que estamos aprendiendo y una tercera cultura que nos ofrece un contenido propiamente literario en forma de poema. Es una manera de ampliar la heterogeneidad en el aula, algo que, en palabras de Han (2018), nos puede ayudar a reforzar identidad propia también, entre otras cosas, porque muchas veces el término medio entre lo excesivamente heterogéneo y lo totalmente homogéneo es lo deseable. Esto es exactamente lo que dice al referirse a un texto de Hegel sobre la creación de la cultura griega y que presenta múltiples lecturas si lo aplicamos a nuestro contexto:

Para ello, es necesario también una «superación» de la heterogeneidad. No obstante, la necesidad de esa superación no la convierte en algo negativo, que podría haber estado ausente sin más, ya que la heterogeneidad en sí misma es un «elemento [constitutivo] del espíritu griego». La presencia de los extranjeros, vista de este modo, es necesaria para la formación de lo propio. (Han, 2018, p. 7)

En una época tan cambiante como la nuestra, ese salto hacia la complejidad creemos que puede ser de gran ayuda. Ahora bien, insistimos en que la forma comedida y la aparente simplicidad del haiku hacen que todo parezca, en ese sentido, un poco menos difícil. Este es el motivo de la presente propuesta, viendo como estamos viendo que el camino de las culturas y los lenguajes es cada vez más común y necesita del esfuerzo propio para acercarnos a lo que es distinto. Esa voluntad de comprensión es la que, por otra parte, alienta todo esfuerzo hermenéutico, nos conforma como seres humanos inscritos en redes simbólicas y semánticas cada vez más complejas. La necesidad de una comunicación y entendimiento claro ha de ir de la mano con la sutileza de los constructos humanos pues son culturalmente complejos. He aquí una de las labores esenciales en la enseñanza de idiomas: poner en diálogo un número amplio de elementos que faciliten no solo la adquisición de un idioma, sino también la comprensión de nuevos elementos culturales que formarán parte de nuestros alumnos y los convertirán en seres más capaces de una visión amplia, comprensiva y dialogante. Si, además, elegimos bien los materiales con los que trabajamos, tendremos también una aproximación diacrónica (pues vamos hacia el pasado) pero para trabajarlo de manera sincrónica. Algo a lo que se apunta en estas palabras:

Es bueno volver la mirada hacia los antiguos porque ellos vieron lo que nosotros ya no vemos. Ahora bien, esto no significa que nuestra ceguera sea definitiva. Al contrario. A través del ejercicio crítico y retroprogresivo de volver al origen sin abjurar de lo nuevo, nosotros podemos, finalmente, ver todavía mejor lo que los antiguos vislumbraron. (Pániker, 2003, p. 115)

Esto es así porque vamos afinando más y más nuestra capacidad crítica, seguimos mirando de dónde venimos para recordar el origen, pero sobre todo sin dejar de mirar dónde estamos realmente y hacia dónde queremos dirigirnos. Educativamente, esto implica siempre ser consciente del otro, darle cabida, entenderle, haciendo eso también nos entendemos mejor a nosotros mismos.

4. Algunas consideraciones generales sobre el uso del haiku en el aula de lengua extranjera

Vamos a partir ahora de la posibilidad concreta de usar el haiku como material lingüístico, literario y cultural en la enseñanza de un segundo idioma. En otros lugares, ya hemos realizado alguna propuesta al respecto del inglés (Francisco Carrera, 2016 y 2018). Partiendo de esos trabajos, se explicitará ahora por qué el haiku es útil en el aula de segundas lenguas. A la vez, se propondrá un esquema de actuación didáctica para el aula de lengua inglesa, aunque perfectamente extrapolable a otros segundos idiomas mediante las adaptaciones necesarias.

El uso del haiku como recurso para promover la escritura creativa tiene numerosos ejemplos, uno de los más claros es el manual de Jane Reichhold titulado *Writing and Enjoying Haiku*. En este trabajo, se nos dan pautas para poder escribir haikus de calidad, pero lo que prima como objetivo es más personal que literario. Por ello, la autora no duda en recordarnos que, gracias a este tipo de poemas, podemos estar más centrados en nuestra propia vida, lo que redundará en una mejor adaptación al mundo en el que vivimos (Reichhold, 2013). Esto, como disciplina, nos parece de gran valor, especialmente si tenemos en cuenta lo que nos dice el zen:

Tocamos, vemos, olemos, sentimos y saboreamos el mundo que nos rodea. El mundo existe; pero sabemos que existe porque ha entrado en contacto con nosotros y hemos elaborado una idea de lo que es, con la seguridad de que nos va a permitir interactuar con él cuando nos encontremos en una situación similar. Al elaborar un mundo conceptual, nos estamos anticipando a la posibilidad de tener control de una situación parecida. El mundo existe en nosotros por lo que hemos elaborado de él mentalmente, pero, de igual forma, existe como un mundo inventado por nosotros a partir de los mismos conceptos. En realidad, solo nos relacionamos con una ínfima parte de este mundo, y lo que elaboramos en nuestro cerebro es aún una versión más fragmentada y reducida de la realidad. Inventamos el mundo en el que existimos porque al recrear el escenario podemos seguir existiendo en él, seguir teniendo control aparentemente. (Quintero, 2016, pp. 56 y 57)

Así, entendiendo las potencialidades intrínsecas del haiku, el docente puede plantear secuencias didácticas destinadas a despertar en su alumnado diversas capacidades. Estimular su creatividad, su atención, su interés por otras culturas, idiomas o literaturas, por ejemplo. Con todo esto en mente, nos parece oportuno que, en la clase de un segundo idioma, donde también se aprenderán aspectos culturales y literarios, se trabaje con el haiku de manera concreta. Para empezar, su concisión extrema hace que el estudiante, incluso en niveles iniciales de un segundo idioma, pueda trabajar con comodidad. Además, al estar enseñando también la mirada atenta, con el haiku nos centramos en la corrección de una manera natural, sin forzar nada. Un poco al respecto de esto, vemos aquí la precisión de la *mot juste* del francés, de la medida justa también:

¿Cuál es la utilidad de incrementar, incrementar e incrementar? Si continuamos aumentando el volumen o el tono del sonido, no conseguiremos otra cosa que no sea un alarido. Solo podemos obtener música regulando el sonido e infundiéndole la melodía del ritmo de la perfección. (Tagore, 2015, p. 36)

Sería conveniente aquí situar el aprendizaje del vocabulario en un primer plano de acción. Son pocas las palabras que componen un haiku, por lo que cada una de ellas es importante. En este sentido, trabajar un campo semántico en particular nos hará centrarnos en aquellas unidades semánticas que consideremos importantes para nuestros alumnos. Como además el haiku es un poema fácil de escribir, al menos en lo estrictamente formal, podremos trabajar tanto el entendimiento como la producción lingüística. Quizás, este es el campo más idóneo en el terreno más propiamente lingüístico del aprendizaje de una segunda lengua a través del haiku. Podríamos contemplar otros aspectos, pero el aprendizaje del vocabulario es algo esencial, así que este puede ser el punto de partida.

Además, al trabajar en este sentido, estaremos transmitiendo valores culturales pues estamos trabajando un género literario muy concreto y propio de una cultura particular, la japonesa (Rodríguez-Izquierdo, 2010). De esta manera, lo que conseguimos es que el aprendizaje se fundamente en un rico tapiz de culturas interactuando a la vez en varios niveles. Por ejemplo, dado el caso de enseñar inglés a un grupo de principalmente hispanohablantes, estaremos en una interacción básica en tres niveles: lengua inglesa, cultura japonesa y realidad del alumnado anclada en su identidad de habla hispana. Esta dinámica compleja en cuanto a los elementos involucrados convierte el uso del haiku en el aula de segundo idioma (no japonés, es evidente) en una herramienta extremadamente útil para reforzar la complejidad propia del mundo en que vivimos y nos lleva a la fundamentación retroprogresiva de la actividad, como vimos anteriormente. También vimos en ese apartado cómo desde la hermenéutica analógica podíamos fundamentar nuestras actividades basándonos en la atención, el cuidado

y la prudencia, sobre todo a la hora de interpretar algo para entenderlo mejor (Haya, 2013). Entender mejor un haiku en un segundo idioma (repetimos que este segundo idioma no ha de ser el japonés) nos lleva a un esfuerzo por entender «lo otro» y «al otro» en dos niveles: el lingüístico y el literario-cultural. La planificación del docente ha de tener en cuenta todo esto, es obvio. A partir de aquí, habrá que estructurar muy bien cómo presentar la actividad para que todo adquiera una coherencia de manera natural. La verdad es que consideramos que debido a la concisión del haiku esto no es especialmente difícil, lo hace atractivo casi a primera vista, no asusta al alumnado que no está versado en leer poesía y eso es así porque es un tipo de poema muy anclado en lo cotidiano. Parece que el haiku busca acceder a nosotros casi sin esfuerzo para que de manera fácil se abra dentro de nosotros y su capacidad connotativa trabaje en nuestra mente cuando menos lo esperábamos (Haya, 2007).

5. Propuesta didáctica

Se presentará ahora una breve propuesta didáctica concreta para el uso del haiku en la clase de lengua inglesa para un nivel intermedio. Cabe recordar también que, debido a la aparente facilidad del haiku (Barthes, 2014), también podría ser adaptada para niveles inferiores. Es importante recordar que el haiku es un género que tiene ya una rica tradición en lengua inglesa, desde que Ezra Pound creara su *In a Station of the Metro*, generalmente aceptado como el primer haiku en inglés, ha habido numerosos autores que lo han trabajado. Un ejemplo son las antologías que se hacen eco de ello, en especial, la que editaron Kacian, Rowland y Burns y que llevaba el título *Haiku in English. The first Hundred Years*. Con todo, consideramos más adecuado en este caso utilizar poemas clásicos japoneses, usualmente, de sus tradicionales maestros: Basho, Issa y Buson. Dos buenas antologías que podemos usar son *The Classic Tradition of Haiku* (1996) editada por Bowers y *The Penguin Book of Zen Poetry* (1981) editada por Stryke e Ikemoto. Son dos textos clásicos y que recogen una buena serie de haikus tradicionales sobre los que trabajar.

Nuestra propuesta parte del uso del *kigo* o palabra estacional. Es este, después de la marcada estructura silábica y versal, quizás el rasgo configurador más propio del haiku, como bien recuerda Ricardo de la Fuente Ballesteros:

El segundo rasgo típico del haiku clásico es la relación entre este y la naturaleza. Hay una necesaria referencia a una estación determinada (*kigo*); lo que no quiere decir que en ocasiones el poema no la tenga (*mu-kigo*). Así, el haiku se encuentra estrechamente ligado a los sucesos de todos los días y al devenir natural. (2005, p. 10)

Poder tratar un campo semántico ligado a la naturaleza es además muy interesante para trabajar aspectos de concienciación ecológica y atención al medioambiente, pero, en cualquier caso, es ciertamente un aspecto propiamente para la enseñanza de vocabulario concreto en el aula de idiomas. Uno, además, que se adapta especialmente bien a cualquier nivel, porque puede ir de vocabulario muy general a otros resquicios semánticos mucho más especializados y concretos. Conviene también presentar a nuestros alumnos la figura del *haijin*, el escritor de haikus, de este modo ampliamos las referencias culturales del ámbito japonés, algo que también nos interesa para ir tejiendo un tapiz multicultural complejo. De ahí iremos a lo intercultural al observar las interacciones entre lengua materna, segunda lengua y cultura de una tercera esfera para acabar, si es posible, en un ámbito transcultural, como veremos en el próximo apartado del presente artículo. Recordemos que «el *haijin* debe comenzar su camino asumiendo que la finalidad de todo este quehacer que ahora emprende es llegar a armonizarse con la Naturaleza» (Haya, 2013, p. 81), por lo que, de nuevo, la referencia estacional, el *kigo*, no es especialmente útil.

Habiendo elegido una serie de haikus clásicos, lo que queremos es que los alumnos los lean, los entiendan, los interpreten y, si es posible, creen sus propios haikus en una lengua extranjera si esto es posible. Nuestros objetivos son los siguientes:

- a) hacer conscientes a nuestros alumnos de las palabras naturales y estacionales que ya conocen,
- b) ampliar su vocabulario en relación con este campo semántico,
- c) ser capaces de leer e interpretar muy atentamente varios haikus japoneses en inglés,
- d) ser capaces de escribir algún haiku en inglés y
- e) facilitar a nuestros alumnos la apreciación de valores culturales distintos a los nuestros.

En cuanto a los haikus elegidos, cualquier obra de autores canónicos como Basho, Issa o Buson valdría, eso sí, consideramos que el texto más conocido de Basho sería uno de los que deberían ser utilizados. Este es el haiku en inglés en versión al inglés de Stryk e Ikemoto (1981): Old Pond, / leap-splash - / a frog.

En cuanto a la evaluación, se aconseja como línea general realizar una rúbrica pensada en la creación de haikus adaptada a cada situación concreta que recoja dos aspectos principales: grado de adecuación lingüística / temática y grado de innovación / creatividad en la creación de haikus. Para ello, de manera concreta, se podrá ver qué tipo de vocabulario es usado y su grado de adecuación al tema. En cuanto a la creatividad, también se podrá analizar hasta qué punto se innova sin dejar de perder de vista el origen en el sentido retroprogresivo que se mencionó anteriormente.

6. Análisis y discusión

Con esto en mente, por lo tanto, tan solo queremos proponer dos líneas de acción que podrán secuenciarse de manera concreta en los distintos dispositivos de interacción didáctica que el docente necesite aplicar según su contexto concreto de aula. En un primer momento, tras presentar qué es un haiku, conviene que se exponga al alumno a una serie de haikus clásicos de autores canónicos tales como Basho o Issa. Es fácil encontrar ejemplos con un vocabulario básico, aunque el docente siempre puede adaptar parte de las unidades lingüísticas a las líneas de actuación didáctica que más convengan a su alumnado. Es en este primer momento cuando el alumnado podrá leer, comprender e interpretar una serie de ejemplos que le dejarán claro qué y cómo es un haiku. Como vimos en la sección epistemo-metodológica, aquí estamos trabajando con un impulso hermenéutico y otro retroprogresivo. Desde la H.A. promovemos lecturas atentas y contextuales, para acceder a las capas de significación más ocultas. Hay una capa superficial que es el idioma inglés como segunda lengua, pero también está el significado que se puede ocultar bajo el «ropaje» japonés del género poético que estamos utilizando. Por eso, esas lecturas han de ser muy conscientes, muy atentas, como siempre deberían ser al trabajar las habilidades lectoras en la adquisición de segundos idiomas. Después, el impulso retroprogresivo está sobre todo en que se accede a la tradición desde lo contemporáneo. Esto es, nuestras lecturas del pasado son siempre en nuestro aquí y ahora, algo que hace que distintas épocas coexistan y dialoguen. Esto, de hecho, creemos que puede alentar el segundo momento en nuestra línea de acción didáctica. Esto es así porque parece que, después de haber leído varios haikus, la escritura de alguno es lógica conclusión. Esto es así porque, como comentábamos, y como ha dicho Barthes (2014), hay una engañosa simplicidad en cada haiku, parecen tan fáciles de entender como de componer. Como suele ocurrir, esto es a la vez una ventaja para su uso didáctico y una trampa, porque, por supuesto, las cosas no son tan simples. Como el alumno ya tendrá clara la estructura del haiku y habrá afianzado y aprendido toda una serie de palabras relacionadas con la naturaleza y las estaciones, podrá crear sus propios haikus. Para ello, el principal consejo que tenemos que ofrecer es la paciencia y la calma. Siendo un género tan mínimo, tan esenciado, consideramos bueno que vaya de la mano con la reflexión calmada y la atención profunda. De esta manera, en nuestra opinión, siempre pedimos en estos momentos que los haikus se hagan con mucha calma y atención. Esto es así porque además es bueno que el alumnado imprima un ritmo lento a estas actuaciones, con ello aportamos una reflexión serena hacia todos los contenidos, los lingüísticos, es obvio, pero también los literarios y culturales. Al hacerlo de este modo, nos involucramos en algo que siempre es esencial en el estudio de otras lenguas y culturas: el respeto al otro, la comprensión de lo distinto. Con esto en mente, sería bueno reflexionar para

acabar en qué nos aporta más concretamente una clase de idiomas que promueve un viaje desde lo multicultural pasando por el diálogo intercultural y llegando a cierto sentimiento que podríamos denominar como transcultural, aspecto que se analizó en el apartado 3 del presente trabajo.

7. Conclusión

Por lo tanto, y para concluir, conviene recordar que el haiku se configura como un elemento idóneo para trabajar en el aula de segundas lenguas y culturas, pues su concisión y su misma naturaleza enraizada en la filosofía zen hacen de él un elemento perfectamente extrapolable a otras culturas y otros idiomas. Eso es lo que se ha intentado fundamentar con el presente artículo. Al fin y al cabo, como decía Watts, convendría recordar que «un buen haiku es un guijarro arrojado al estanque de la mente del oyente, que evoca asociaciones de su memoria» (2006, p. 209); por todo ello, el oyente no se queda fuera del haiku, más bien lo contrario, en la contemplación activa del mismo, participa, se hace uno con él. De esta manera, la creación de un haiku «brota de una total unidad de percepción del poeta con la naturaleza. Se borran los límites entre el sujeto y el objeto, entre la percepción y las palabras» (Rodríguez-Izquierdo, 2010, p. 129). Esta es una de las bondades del buen arte, no nos deja indiferentes y apela a nuestro interior de una manera clara y directa, razón por la cual una muestra de poesía tan concisa como el haiku ofrece posibilidades lingüísticas muy concretas para que el docente de segundas lenguas pueda alcanzar muchos de los objetivos de su campo disciplinar, así como incidir en las competencias propias del área.

Referencias

- Arribas, B. (2019). *Venir a menos. Crítica de la razón nihilista*. Catarata.
- Barthes, R. (2014). *El imperio de los signos*. Seix Barral.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. Ítaca.
- Beuchot, M. (2011). *Metáforas de nuestra vida. Antropología e interpretación*. Hergué.
- Beuchot, M. (2014). *La huella analógica del caminar humano*. ACCI.
- Bowers, F. (1996). *The Classic Tradition of Haiku*. Dover Editions.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Gedisa.
- Francisco Carrera, F. J. (2016). *Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad*. (Tesis doctoral. Universidad de Salamanca).
- Francisco Carrera, F. J. (2018). Didáctica de la lengua inglesa a través de la poesía japonesa. Una mirada hacia un patrimonio de carácter transcultural. En R. de la

- Fuente Ballesteros y Munilla, C. (Eds.). *Visiones transdisciplinares en torno a Patrimonio, Creatividad y Poesía*. Verdelís Didáctica.
- De la Fuente Ballesteros, R. (2005). *Haijin. Antología del Haiku*. Hiperión.
- Grün, A. (2016). *El arte de la justa medida*. Trotta.
- Haya, V. (2007). *Haiku-dô. El haiku como camino espiritual*. Kairós.
- Haya, V. (2013). *Awake. Iniciación al haiku japonés*. Barcelona: Kairós.
- Han, B.-C. (2015). *Filosofía del Budismo Zen*. Herder.
- Han, B.-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Kacian, J., Rowland, P., y Burns, A. (Eds.). (2013). *Haiku in English. The First Hundred Years*. Norton.
- van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign languages and cultures. En Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.). *Mediating Languages and Cultures*. Multilingual Matters.
- Pániker, S. (1982). *Aproximación al origen*. Kairós.
- Pániker, S. (2003). *Filosofía y mística. Una lectura de los griegos*. Kairós.
- Pániker, S. (2010). El modelo retroprogresivo. En Almendro M. (Ed.). *La Conciencia Transpersonal*. Kairós.
- Pániker, S. (2016). *Asimetrías. Hibridismo y retroprogresión*. Kairós.
- Quintero, D. (2016). *Zen, un camino de transformación*. Kairós.
- Reichhold, J. (2013). *Writing and Enjoying Haiku. A Hands-on Guide*. Kodansha USA.
- Riechmann, J. (2005). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnología*. Catarata.
- Rodríguez-Izquierdo, F. (2010). *El haiku japonés. Historia y traducción*. Hiperión.
- Rodríguez Cabrera, J. M. (2020). El haiku y su valor instrumental en el aula. *Lenguaje y textos*, 52, 1-8.
- Romero, J. J. (2013). *Tao. Las enseñanzas del sabio oculto*. Clásicos Satori.
- Stryk, L., e Ikemoto, T. (1981). *The Penguin Book of Zen Poetry*. Penguin.
- Tagore, R. (2015). *Pájaros y luciérnagas. Pensamientos y aforismos*. Ariel.
- Watts, A. (2006). *El camino del Zen*. RBA.

Lectura eficiente de un texto literario narrativo a partir de la metacognición en español como lengua no materna

Literatura-testu narratibo bat eraginkortasunez irakurtzea, ama-hizkuntza ez den gatzelaniako metakogniziotik abiatuta

Efficient reading through metacognition: a narrative text in the context of Spanish as a Second Language

María Luisa Aznar Juan

Universidad de Coímbra

aznarjuan1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2740-6329>

Elena Gamazo Carretero

Universidad de Coímbra

egc@uc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-5982-2055>

Recibido / Noiz jaso den: 30/06/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 23/10/2021

Resumen

La comprensión eficiente de textos no se restringe a la respuesta a preguntas sobre el contenido para comprobar qué han entendido los estudiantes. Para una comprensión lectora (CL) eficaz, es necesario activar estrategias de desenvolvimiento de la conciencia y control del aprendizaje. Los textos literarios narrativos accionan conocimientos lingüísticos, culturales y permiten representar situaciones comunicativas. Este trabajo se ocupa del desarrollo de la CL de un texto literario narrativo, desde una perspectiva instrumental, recurriendo a estrategias metacognitivas en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). El objetivo es presentar los resultados de una investigación llevada a cabo con alumnos universitarios de nivel C1 y compararlos con los resultados de otra anterior efectuada en el nivel B2 dentro del mismo contexto. El método utilizado consiste en una investigación en el aula, aplicada y descriptiva, realizada a través del análisis cualitativo y cuantitativo simple de datos.

Palabras clave

Metacognición; estrategias; textos literarios narrativos; comprensión lectora; español como lengua extranjera.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. EL PROCESO LECTOR Y LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS NARRATIVOS. 2.1. El proceso lector eficiente y los textos literarios narrativos. 2.2. La comprensión del texto literario narrativo desde la metacognición. 3. ESTUDIO DE CASO. 3.1. Hipótesis de partida y objetivos de la investigación. 3.2. Ámbito y metodología de la investigación. 3.3. Resultados y discusión. 4. CONCLUSIONES. REFERENCIAS.

Laburpena. Testuen ulermen eraginkorra ez da mugatzen edukiari buruzko galderei erantzuterako ikasleek zer ulertu duten egiaztatzeke. Irakurmen eraginkorrerako, beharrezkoa da kontzientzia garatzeko eta ikaskuntza kontrolatzeko estrategiak aktibatzea. Literatura-testu narratiiboek hizkuntza- eta kultura-egazutzak sortzen dituzte, eta komunikazio-egoerak irudikatzeke aukera ematen dute. Lan hau literatura-testu narratiibo baten irakurmena garatzeaz arduratzen da, ikuspuntu instrumental batetik, eta espainiera atzerriko hizkuntza gisa duen esparruko estrategia metakognitiboetara jotzen du. Helburua da C1 mailako ikasle unibertsitarioekin egindako ikerketa baten emaitzak aurkeztea eta B2 mailan testuinguru berean egindako beste ikerketa baten emaitzekin alderatzea. Metodoa ikasgelako ikerketa aplikatu eta deskriptibo bat da, datuen analisi eta kualitatibo eta kuantitatibo bakunaren bidez.

Gako hitzak. Metakognizioa; estrategiak; literatura-testu narratiiboak; irakurmena; espainiera atzerriko hizkuntza gisa.

Abstract. Reading comprehension assessment for students is not limited to the question and answer strategies. In order to achieve an effective reading comprehension (RC) it is paramount to activate the conscious awareness and learning control strategies. In this context, literary texts are not only a source of linguistic and cultural knowledge, but they are also an optimal framework for communicative situation representation. This study focuses on the RC development in literary texts using metacognitive strategies for the Spanish as a foreign language (ELE) classroom. Our aim is to present the findings of a research carried out with C1 level university students and showcase its connection with the results of a previously conducted research with B2 level students in the same context. The used methodology entails a classroom based research, both applied and descriptive, completed through a simple qualitative and quantitative data analysis.

Keywords. Metacognition; reading comprehension; strategies; literary text; foreign languages.

1. Introducción

La mayor parte de las actividades académicas y sociales se realiza a través de la lectura. Leer es un acto que nos permite acceder a un universo de información necesario tanto para aprender, como para relacionarnos con el medio. De ahí que el desarrollo de la competencia lectora tenga un efecto directo en la formación integral de los discentes. Por este motivo «independientemente de sus aspiraciones académicas o laborales, la competencia lectora de los alumnos es importante para su participación activa en la comunidad y para su vida económica y personal» (OCDE, 2017, p. 36).

Ahora bien, los docentes de lenguas extranjeras nos encontramos con numerosas situaciones en las que los estudiantes entienden el significado global de un texto. Sin embargo, cuando se les plantean preguntas específicas sobre lo que han leído, no responden correctamente. Esto demuestra que, aún hoy, la percepción de la lectura y de la comprensión lectora por parte de los alumnos se limita, en la mayoría de las ocasiones, a un ejercicio de descodificación o de entendimiento superficial del texto. En estos casos nos hallamos ante lectores poco eficientes que no son capaces de activar habilidades estratégicas para obtener una percepción completa del texto más allá de su significado explícito.

Los estudios sobre metacognición lectora revelan que la enseñanza explícita de las estrategias metacognitivas mejora significativamente el nivel de comprensión del discurso escrito (Brown, Palincsar & Ambruser, 2006). Además, permite desarrollar habilidades del pensamiento relacionadas con la reflexión, el control y el autoaprendizaje. En general, la instrucción metacognitiva favorece el desenvolvimiento de la capacidad intelectual y del pensamiento crítico, estratégico y creativo para formar lectores competentes. En este sentido, consideramos que leer no solo consiste en reconocer y descodificar la información. Leer también supone pensar, reflexionar, sentir, imaginar, conectar conocimientos y relacionar nuestra realidad con la representada en el texto.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el recurso a los textos literarios en el aula adquiere relevancia no solo por su función estética, sino también porque «cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos» (2002, p. 60). Además, las obras literarias, en especial las narrativas, promueven la creación de inferencias deductivas y la activación de los conocimientos previos del lector para construir nuevos significados y alcanzar el entendimiento eficiente del discurso escrito.

Consecuentemente, se defiende el uso de los textos literarios narrativos de mayor envergadura y extensión en niveles intermedios y avanzados de ELE (español como lengua extranjera), pues en estos casos los estudiantes ya disponen de las herramientas lingüísticas necesarias para desarrollar la lectura desde una perspectiva metacognitiva.

Por consiguiente, en este trabajo se exponen los resultados de una investigación cualitativa y cuantitativa simple sobre el uso de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de un texto literario narrativo, desde una perspectiva instrumental de la lengua, de estudiantes con un nivel C1 de español como lengua extranjera. El propósito principal es presentar los datos contrastándolos con la información obtenida de un trabajo desarrollado en circunstancias similares con estudiantes de nivel B2 de ELE.

Así pues, en las páginas que siguen se abordan algunas cuestiones teóricas relacionadas con el proceso lector y las estrategias de comprensión de textos literarios. Para tal, se refieren por separado los procedimientos que intervienen en la lectura eficiente de textos literarios y la comprensión del texto literario desde la metacognición. A continuación, se presenta el estudio de caso, donde se especifica, por un lado, la metodología de la investigación y, por otro, los resultados y la discusión de estos. Por último, se exponen las conclusiones y las referencias bibliográficas. Esperamos que este trabajo sirva para crear actividades que permitan mejorar la comprensión lectora a través de la enseñanza explícita de las estrategias metacognitivas para, de este modo, crear lectores estratégicos y competentes en ELE.

2. El proceso lector y las estrategias de comprensión de textos literarios narrativos

2.1. El proceso lector eficiente y los textos literarios narrativos

Actualmente existe un consenso general en aceptar el acto de leer como un proceso cognitivo complejo (Puente, 1991; Binkley, Rust & Williams, 1997; Zwaan & Singer, 2003), frente a la idea basada principalmente en la descodificación de palabras. Autores como Perfetti (2007) o Cerchiaro et al. (2011, p. 102) sitúan el cambio de perspectiva sobre la lectura en los años 70 y 80 del siglo XX. La evolución de las corrientes cognitivistas, junto con el desarrollo de los estudios sobre la CL en el ámbito de la lingüística, cuyo objetivo principal era conocer las estrategias y procesos desarrollados por el lector competente, fueron los pilares clave de esta transformación.

La concepción de la lectura basada en este nuevo punto de vista realza la figura del receptor como agente activo, capaz de desenvolver habilidades y estrategias que le permiten movilizar sus propias experiencias para alcanzar la comprensión integral del texto. En este sentido las piezas fundamentales en el entendimiento del discurso escrito son el lector, el escritor y el texto (Puente, 1991; Solé, 1994). La reciprocidad creada entre los conocimientos y la información transmitida por el autor permite la construcción de nuevos significados que posibilitan el reconocimiento del texto, más allá de la descodificación o la literalidad de palabras y frases.

Durante la creación de significados el sujeto relaciona sus ideas sobre el mundo con los datos de lo que se lee. Para evitar esta situación, es necesario controlar la CL utilizando estrategias de regulación, control y evaluación. En este sentido, Aragón de Moreno (2014, p. 42) defiende que leer es una acción estratégica, constructiva, interactiva y metacognitiva.

Desde la perspectiva que acabamos de exponer, mantenemos que el transcurso de la lectura es un proceso activo y multidimensional en el que convergen los procedimientos cognitivos del pensamiento y los elementos lingüísticos. Consecuentemente, el buen lector «debe identificar palabras, detectar estructuras sintácticas, conectar entre sí las diversas partes del texto y relacionarlas con su propio conocimiento general» (Irrazábal & Sáux, 2005, p. 35). Así pues, como mantiene el *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias* (OCDE, 2017, p 34), los componentes esenciales de la lectura son el significado de las palabras, el procesamiento de frases y la comprensión eficaz, además de los elementos del alfabeto y la comprensión oral básica.

Ahora bien, el objetivo más inmediato del acto de leer es la comprensión lectora, entendida como una actividad interactiva de construcción de conoci-

mientos que se practica con objetivos específicos. La consecución de los objetivos se logra por el recurso a estrategias que permiten monitorizar y evaluar las acciones desarrolladas a lo largo de la lectura. A su vez, estas acciones se suceden de manera progresiva y su éxito depende no solo de la información o las operaciones formales de la lengua, sino también de la interacción entre los esquemas del receptor, el texto y los contenidos lingüísticos y extralingüísticos (Cerchiaro et al., 2011). En este sentido podemos afirmar que el entendimiento «surge de la mente del lector, quien usa su conocimiento para interpretar e integrar lo que lee» (Irrazábal & Sáux, 2005, p. 34).

Las fases de la CL, según Puente et al. (2019, p. 23-24), se dividen en cuatro bloques. El primero está relacionado con el contenido de las estructuras del conocimiento que permiten realizar inferencias deductivas. El segundo tiene que ver con el vínculo que se establece entre el texto y el receptor cuando este último infiere el significado de lo que el primero procura comunicar. El tercer apartado se refiere al uso de las estrategias que permiten deducir significados y, por último, el cuarto bloque corresponde a la representación mental del discurso.

En suma, de lo expuesto hasta el momento, concluimos que la formación del lector competente depende del desarrollo efectivo de la CL, entendida como un procedimiento en el que los diferentes componentes y agentes que intervienen en la lectura actúan en conjunto. Por consiguiente, para estimular la comprensión discursiva escrita eficiente es necesario poseer la capacidad de relacionar los conocimientos previos con los datos del texto para crear nuevos significados (Calero, 2012; Richter & Rapp, 2014); plantear las metas de la lectura; escoger estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan una interpretación correcta; reflexionar sobre el desarrollo y la evolución del proceso lector; percibir posibles fallos y elegir las estrategias adecuadas para su reparación (Romero et al., 2018; Puente et al., 2019). Además, es transcendental saber diferenciar los datos relevantes de los menos importantes; sintetizar la información (Vidal-Abarca et al., 2010; Puente et al., 2019); hacer deducciones y formular preguntas (Puente et al., 2019). En definitiva, como señala González Fernández (1992, p. 164), la práctica eficaz de la lectura depende de sujetos que revelan una adecuada capacidad de supervisión; un mayor dominio en el empleo de estrategias de aprendizaje y facilidad para recurrir a estrategias alternativas cuando es necesario reparar la actividad lectora.

Por el contrario, son rasgos característicos de un lector poco competente la incapacidad para relacionar y contrastar sus pensamientos y sensaciones con la información proporcionada en el texto (Calero, 2012); la falta de objetivos; la escasez de estrategias cognitivas y metacognitivas; la poca o ninguna reflexión sobre el desarrollo y la evolución de su proceso y la dificultad para reconocer fallos y repararlos. Además, estos lectores muestran limitaciones a la hora de diferenciar los datos relevantes de los menos importantes; les cuesta sintetizar

la información y deducir. En definitiva, se trata de sujetos que «usualmente no participan activa ni estratégicamente, no disponen de estrategias adecuadas, o no las usan, o, al usarlas, no lo hacen flexiblemente en un intento de ajustarlas a la consecución de sus metas. Se limitan, entonces, a la mera decodificación del texto» (López Jiménez & Arciniegas Lagos, 2004, p. 26).

La definición y caracterización de lectura y CL expuesta en las líneas que preceden, así como las cualidades aludidas sobre la práctica de lectura eficaz se adaptan, de modo generalizado, a todos los idiomas. De ahí que apliquemos los presupuestos descritos en este apartado al español como segunda lengua o lengua extranjera.

Por lo que se refiere al ámbito de ELE, la comprensión lectora ocupa un lugar relevante en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) que, a su vez, recomienda de forma evidente la instrucción basada en estudios de carácter literario. Entre los beneficios de la CL de textos literarios en el aula de español, destacamos, por un lado, el hecho de permitir el desarrollo de competencias lingüísticas, culturales, sociales y éticas y, por otro, la capacidad de crear el hábito de leer. Al mismo tiempo, la instrucción literaria de CL se convierte en una práctica motivadora para los estudiantes por la relación que se establece entre el lector, la historia y los personajes (Albaladejo García, 2007, p. 8) y por tratarse de un material auténtico. Así pues, consideramos que las posibilidades de interpretación y relación con la realidad que la literatura ofrece favorecen la reflexión, el debate y la construcción de conocimientos (Aznar Juan & Gamazo Carretero, 2019, p. 18) y, en nuestro trabajo, defendemos el recurso a los textos literarios, específicamente, los de carácter narrativo, como medio de instrucción y entendimiento del discurso escrito.

Por último, en lo que concierne a la narración, somos de la opinión de que la propia acción narrativa estimula la creación de un número más elevado de inferencias predictivas, ya que el lector es capaz de imaginar lo que va a suceder en la historia. Por consiguiente, centramos nuestra investigación en la comprensión de textos narrativos desde la perspectiva de la lingüística cognitivista¹, con el objetivo de crear lectores eficientes capaces de desarrollar habilidades metacognitivas que les permitan reflexionar, supervisar y controlar su actividad lectora.

¹ El estudio que presentamos se ocupa del desarrollo de la CL a partir de un texto narrativo como instrumento para el aprendizaje de ELE en un contexto de no inmersión. Por este motivo, nos basamos en los estudios provenientes de la Lingüística Cognitiva y no de la Literatura Cognitiva. No obstante, podemos señalar algunos autores de referencia sobre Literatura Cognitiva como Nikolajeva, M. (2014); Pérez Jiménez, E. (Ed.) (2015); Zunshine, L. (Ed.) (2015) y Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L. y Reyes López, L. (2018).

2.2. La comprensión del texto literario narrativo desde la metacognición

Atendiendo a lo expuesto en el apartado anterior, la comprensión eficaz del texto literario depende de la capacidad de relacionar conocimientos, reflexionar sobre el decurso de la lectura y utilizar estrategias que permitan controlar y regular la práctica lectora. En este contexto, adquiere relevancia la metacognición, entendida como «el conocimiento que uno tiene sobre los procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje» (Flavell, 1997, p. 232).

Según esta definición, la función metacognitiva es fundamental para que el alumno-lector cumpla las metas propuestas de forma consciente y autónoma. De esta manera, el profesor, en su labor de mediador, consigue que los discentes asuman un papel activo en la construcción de sus propios saberes. Además, logra formar lectores inteligentes capaces de desenvolver el gusto por leer literatura, al mismo tiempo que desarrollan las competencias lingüísticas, sociales, éticas, culturales y académicas.

La metacognición, aplicada a las segundas lenguas o lenguas extranjeras, promueve el uso de estrategias que ayudan a los alumnos a conseguir sus metas durante el aprendizaje del idioma y logra que la comprensión discursiva sea provechosa. Por ello, somos de la opinión de que los docentes deben promover la CL de textos literarios desde la metacognición, para crear lectores capaces de aproximarse a la lengua de un modo reflexivo y autónomo. Por consiguiente, en nuestro trabajo partimos del presupuesto de que la metacognición y el dominio de las estrategias metacognitivas tienen un peso fundamental en el aprendizaje de la L2 y la LE (Nunan, 1996; Sandoval Zúñiga et al., 2010). Como consecuencia, defendemos la necesidad de proporcionar al estudiante una instrucción explícita en los procesos y estrategias metacognitivas de CL.

A grandes rasgos, definimos las estrategias metacognitivas como acciones que el receptor del discurso escrito utiliza de manera intencional y consciente para la autorregulación, autocontrol y autoevaluación de la práctica de la lectura (Richards, Platt & Platt 1997; Solé, 1998; Ramírez Peña et al., 2015).

Existe el consenso entre gran parte de los estudios de metacognición en aceptar tres fases fundamentales en los procesos metacognitivos lectores, a las que se les asocian estrategias concretas (Baker & Brown, 1984; Richards & Lockart, 1998 o Heit, 2012): planificación (antes de la lectura), supervisión (durante la lectura) y evaluación (después de la lectura). Las actividades de planificación tienen como objetivo preparar la interpretación textual a través de su contextualización y, al mismo tiempo, incentivar la curiosidad y el interés (López González, 2020). Para estos efectos, es necesario establecer los propósitos y definir las estrategias que permitirán alcanzar las metas propuestas. Gutiérrez-Braojos & Sal-

merón Pérez (2012, p. 185) presentan como estrategias principales de esta fase la identificación del género discursivo, señalando su estructura y características; el establecimiento de la finalidad lectora, esto es, si por ejemplo se lee para tener una visión global del texto, extraer ideas principales o responder a preguntas; la activación de conocimientos previos para reconocer e integrar la información nueva, deducir y realizar predicciones y, por último, generar preguntas relacionadas con el fragmento u obra que trabajará.

La supervisión se realiza durante la lectura y consiste en ejecutar tareas o actividades que permiten crear una imagen mental de lo que se ha leído, tener conciencia de si la comprensión se está efectuando de forma correcta o no y, en caso de que existan errores de entendimiento, utilizar los medios de reparación convenientes. Las estrategias metacognitivas más usadas durante esta etapa consisten en tomar notas; hacer preguntas; subrayar; parafrasear; resumir; releer; identificar los elementos clave del texto; anticipar información; deducir, predecir y hacer hipótesis; organizar y localizar la información; ordenar el texto; identificar las dificultades y reparar los fallos (López Jiménez & Arciniegas Lagos, 2004; Aznar Juan & Gamazo Carretero, 2019).

La evaluación supone reflexionar sobre el procedimiento de comprensión del discurso y su eficacia. Durante este periodo, el estudiante hace una valoración retrospectiva en la que relaciona las metas propuestas en la fase de planificación y los logros obtenidos. En esta fase es importante reflexionar y evaluar el nivel alcanzado y la fiabilidad de las estrategias utilizadas. Para ello, los discentes pueden discutir y formularse preguntas sobre su propio aprendizaje.

Por lo que se refiere al proceso de instrucción del alumno para incentivar el desarrollo de las habilidades y estrategias metacognitivas, según López Delgado (2005, p. 86), el profesor tiene que explicar, en primer lugar, qué es lo que se va a aprender; en segundo lugar, ha de modelar la estrategia y, por último, iniciará la práctica guiada. En otras palabras, para que el resultado de la instrucción sea provechoso es imprescindible explicar en qué consiste la estrategia; qué utilidad y beneficios aporta; cómo, cuándo y dónde se puede utilizar y cómo evaluar el resultado de su uso (Winogard & Hare, 1988; López Delgado, 2005).

Las principales estrategias metacognitivas consideradas en nuestro trabajo son similares a las referidas en el estudio sobre metacognición que propusimos para el nivel intermedio de ELE, lo que nos permite establecer la comparación entre los resultados de esta investigación en relación con la anterior. Así pues, basándonos en los planteamientos de Delmastro (2010), Moreno (2011) y Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez (2012), a continuación exponemos las estrategias seleccionadas para la CL de textos literarios presentadas por Aznar Juan & Gamazo Carretero (2019, p. 19-20).

Entre las estrategias metacognitivas antes de la lectura o de planificación, destacamos las siguientes:

- Utilizar planificadores y activadores previos de la actividad de aprendizaje.
- Determinar las metas, objetivos y la finalidad de la lectura.
- Determinar las acciones necesarias para el cumplimiento de la tarea.
- Estructurar el trabajo y definir las estrategias de lectura.
- Establecer las condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- Activar conocimientos previos.
- Relacionar con lo conocido.
- Preparar los componentes lingüísticos y paralingüísticos para la tarea.
- Determinar y reconocer las estructuras textuales.
- Hacer hipótesis y/o predicciones sobre el contenido.
- Generar preguntas.

Entre las estrategias metacognitivas durante la lectura o de supervisión, destacamos las siguientes:

- Contestar a preguntas sobre el texto.
- Generar nuevas preguntas.
- Detectar información relevante y secundaria.
- Identificar y analizar errores de interlengua en la propia producción y la de los compañeros.
- Identificar palabras o estructuras que necesitan ser aclaradas.
- Parafrasear, resumir y sintetizar.
- Realizar nuevas inferencias deductivas y predicciones.

Entre las estrategias metacognitivas tras la lectura o de control, destacamos las siguientes:

- Verificar la producción según parámetros propios.
- Responder a preguntas sobre el texto, evaluando lo aprendido.
- Resumir y esquematizar la información del texto para evaluar lo aprendido.
- Responder a preguntas sobre las estrategias utilizadas.
- Formular preguntas entre los estudiantes.
- Cuestionar estrategias en la toma de decisiones y la solución de problemas.
- Cuestionar nuestra relación con el proceso de lectura.
- Cuestionar nuestro aprendizaje/autoaprendizaje.

En suma, por lo expuesto, concluimos que el recurso a las estrategias metacognitivas es fundamental para la apreciación real del discurso, entendida como un acto multidimensional, constructivo y activo. Por esta razón, consideramos que el docente desempeña un papel relevante como orientador del estudiante a lo largo de la CL. De ahí la necesidad de establecer pautas de instrucción explícitas que guíen a los alumnos. Así pues, en la investigación planteada en este trabajo

tenemos en cuenta las fases del proceso lector descritas y las estrategias señaladas para cada una de esas etapas. Además, consideramos las indicaciones sobre el procedimiento de enseñanza/aprendizaje de las estrategias metacognitivas.

3. Estudio de caso

3.1. Hipótesis de partida y objetivos de la investigación

La preocupación sobre el estado y el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de niveles de enseñanza intermedio y superior se ha incrementado de manera notable a lo largo de esta última década. La concepción de la lectura y su comprensión ha pasado de ser considerada un acto casi mecánico de descifrado a un acto de razonamiento y reflexión. La lectura entendida desde esta última perspectiva se convierte en un proceso de comprensión e interacción entre el emisor y el receptor del texto en el que se establece el vínculo entre los conocimientos y la realidad del lector y los conocimientos transmitidos por el autor a través de la escritura. El resultado de esta unión supone para el lector adquirir nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, desarrollar valores éticos, culturales y sociales.

Así, entender el texto de la manera que acabamos de exponer implica extraer el sentido global del mensaje por medio del análisis, la observación y la reflexión. De este modo, al ejercitar al alumno para una CL eficaz, también le estamos preparando para que pueda aplicar las estrategias adquiridas a diferentes ámbitos de su vida cotidiana o profesional. Por tanto, podemos afirmar que al formar lectores competentes estamos formando ciudadanos cualificados, aptos para desenvolverse en las distintas esferas de la sociedad.

Programas como PISA (*Programme for International Student Assessment*) nos ofrecen, desde el 2000, informes cada tres años sobre el estado y evolución de la lectura en la enseñanza obligatoria. Sin embargo, no disponemos de datos recogidos sistemáticamente sobre la lectura en el ámbito del español como segunda lengua o lengua extranjera. Por ello, consideramos necesario desarrollar investigaciones que ofrezcan resultados más precisos sobre la práctica de la comprensión lectora. En este sentido, el objetivo principal de nuestro trabajo es hacer un diagnóstico, sobre la CL de un texto narrativo literario desde una perspectiva metacognitiva e instrumental, que permita proponer actividades adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora en ELE dentro del ámbito universitario.

Para dar cumplimiento a este objetivo, partimos de la hipótesis de que la comprensión lectora es considerada por los estudiantes de lengua materna portuguesa una actividad fácil y, por tanto, queda relegada a un segundo plano a lo largo del transcurso escolar. Asimismo, observamos que los alumnos de nivel C1 de ELE presentan dificultades a la hora de responder a preguntas que implican

una reflexión sobre el contenido principal o secundario de los textos y su estructura. De ahí que pensemos que pueda existir algún fallo en el entrenamiento de los discentes en relación a las estrategias metacognitivas de comprensión lectora.

Por tanto, a partir de esta hipótesis, nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿Qué tipo de formación recibe el alumno de nivel C1 en relación al proceso de comprensión lectora en ELE? ¿La práctica de la CL es habitual en el aula? ¿Con qué frecuencia se trabaja este tipo de destreza en las clases? ¿El alumno de nivel C1 posee consciencia de los procesos y estrategias metacognitivas aplicadas a la CL? ¿Qué estrategias metacognitivas son las más utilizadas para la adquisición de la comprensión lectora? ¿Existe autorregulación en el proceso de CL? ¿Cómo se materializa la autorregulación? ¿Qué tipo de textos son los más utilizados? ¿Cómo se explotan los textos narrativos literarios? ¿El desarrollo de las estrategias metacognitivas depende del nivel y la madurez lingüística y cognitiva de los estudiantes?

La formulación de estas preguntas responde a los siguientes objetivos específicos de la investigación:

- Verificar con qué frecuencia se trabaja la CL en el aula.
- Verificar el nivel de consciencia de los estudiantes con respecto a los procesos y estrategias metacognitivas aplicadas a la CL.
- Observar hasta qué punto el alumno es capaz de planificar, controlar y evaluar los resultados del aprendizaje adquiridos en la comprensión lectora.
- Comprobar el desarrollo de las estrategias metacognitivas según el nivel y la madurez lingüística y cognitiva de los alumnos.

En síntesis, el estudio de caso que presentamos en este trabajo, además de hacer el diagnóstico sobre el conocimiento de las estrategias metacognitivas de CL en el nivel C1 de ELE, establece una comparación entre los resultados obtenidos en esta investigación y los procedentes de un trabajo anterior realizado en el mismo contexto educativo con alumnos de nivel B2.

3.2. Ámbito y metodología de la investigación

El trabajo que presentamos consiste en una investigación en el aula, descriptiva y aplicada, en la que realizamos un análisis cualitativo y cuantitativo simple de datos sobre el uso de las estrategias metacognitivas en la CL de un texto literario narrativo en un nivel C1 de español como lengua extranjera². El ámbito del

² Recordamos que centramos nuestro estudio en la lectura de un texto literario narrativo con una finalidad instrumental y de aprendizaje de ELE. Por este motivo, no nos ocupamos de aspectos relacionados con los procesos complejos de interpretación, ni de la vivencia y extrañamiento estético de los textos literarios.

estudio se enmarca en el área de la didáctica específica, concretamente, en el contexto de las metodologías aplicadas a la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

El corpus de los datos fue recogido durante el sexto semestre de lengua española. Para ello, contamos con un universo de 72 informantes (44 mujeres y 28 hombres) y 144 cuestionarios. Los informantes procedían de dos grupos distintos con el mismo nivel de enseñanza: un grupo de 35 estudiantes y otro de 37. Los criterios para la selección de la población objeto de estudio fueron, por un lado, que se tratase de alumnos de nacionalidad portuguesa, excluyendo a los que se encontraban en el programa de intercambio Erasmus; por otro, que estuviesen matriculados en la variante español/portugués o español/inglés del grado en Lenguas Modernas de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra (FLUC) y que tuviesen un nivel C1 de español.

Por lo que se refiere a la metodología, Moreno Fernández (1990, p. 39) mantiene que toda investigación tiene que considerar qué se va a hacer, para qué y cómo hacerlo. Estas condiciones suponen el establecimiento de la hipótesis de trabajo, los objetivos, la entidad social, la recogida, preparación y análisis de los datos y, por último, la presentación de los resultados. Así pues, en el estudio que proponemos seguimos las indicaciones de Moreno Fernández (1990) y, tras el establecimiento de los objetivos, la hipótesis de partida y la entidad social, elaboramos dos cuestionarios cerrados cuyas respuestas fueron analizadas posteriormente.

Los cuestionarios constan de dos partes: en la primera, se recogen los datos de los sujetos encuestados y se expone brevemente el motivo de la investigación. La segunda parte comprende doce preguntas relacionadas con la comprensión lectora, las estrategias metacognitivas y el recurso a los textos literarios en el aula de ELE. El tipo de respuestas son de selección múltiple o valoración según criterios de ordenación del 1 al 5, siendo 1 la puntuación mínima y 5 la máxima.

Para la aplicación de los cuestionarios, dividimos el proceso de la investigación en cinco fases. Durante la primera, se recopiló la información extraída del Cuestionario 1. A continuación, se examinaron los resultados; seguidamente, se procedió a la exposición docente; después, se recogieron los datos del Cuestionario 2; y, por último, se analizaron y compararon los elementos obtenidos.

- 1.^a Fase. Cuestionario 1.
- 2.^a Fase. Análisis.
- 3.^a Fase. Exposición docente.
- 4.^a Fase. Cuestionario 2.
- 5.^a Fase. Análisis y comparación de los resultados.

El objetivo de la primera y cuarta etapa fue recoger datos para comprobar la relación de los discentes con la comprensión lectora de textos literarios. El propósito

de la tercera fase fue desarrollar una propuesta didáctica en la que se trabajasen explícitamente las estrategias metacognitivas de CL durante las etapas de planificación, supervisión y evaluación. El trabajo fue desarrollado a lo largo de cuatro clases presenciales de 120 minutos y tres sesiones asincrónicas en la plataforma digital de la FLUC. La primera y segunda sesión estuvieron dedicadas a la planificación; la tercera, cuarta y quinta, a la supervisión; y la sexta, a la evaluación.

La elección de las estrategias metacognitivas que integran el estudio dependió de la madurez y el perfil de los grupos de informantes de la muestra. Este criterio fue el mismo que seguimos para seleccionar la obra literaria en la que basamos nuestra unidad didáctica: *El tiempo entre costuras*, de María Dueñas. La elección de esta novela se debe a dos factores: en primer lugar, los alumnos conocían el contexto político y social en el que está ambientada la obra, motivo por el cual consideramos que tendrían mayor facilidad en comprenderla y aumentar su interés por la lectura. Por otra parte, el nivel lingüístico de este texto narrativo era adecuado a los conocimientos de lengua española que poseían los estudiantes.

En la primera sesión presencial de la etapa de planificación, definimos, junto con los alumnos, los objetivos de aprendizaje y la finalidad de la lectura; determinamos las acciones necesarias para realizar la tarea y su estructura; explicamos en qué consistían las estrategias metacognitivas que iríamos a aplicar; qué utilidad y beneficios aportaban; cómo, cuándo y dónde se podían utilizar y cómo evaluar el resultado de su uso (Winogard & Hare, 1988; López Delgado, 2005). Una vez que los estudiantes tomaron conciencia de la manera en que se desarrollaría la CL y qué estrategias emplearían, pasamos a activar sus conocimientos previos, relacionándolos con los de su propia lengua y cultura. A continuación, realizamos una actividad de predicción del contenido a partir del título del libro y los elementos paralingüísticos de la portada, que supuso una primera toma de contacto con la obra y las expectativas sobre la lectura.

La segunda sesión de prelectura fue asincrónica y sirvió para preparar los componentes lingüísticos relacionados con la CL; aclarar conceptos y aspectos textuales que ayudarían a la lectura; reconocer la estructura narrativa y generar preguntas hipotéticas sobre la trama, tras haber escuchado las opiniones del resto del grupo sobre el argumento del libro, basadas en la información de la portada.

La etapa de supervisión o control comenzó en la tercera semana y se extendió hasta la sexta. Cada sesión de esta fase correspondió a la lectura de una parte del libro, según la estructura de la obra. Decidimos que la primera sesión y la última fuesen presenciales coincidiendo con el inicio y el fin de la narración. Así, cuando empezamos la primera sesión, los alumnos ya habían leído hasta la primera parte, lo que nos permitió realizar tres actividades distintas, de manera individual, por parejas y en grupos. A lo largo de toda la propuesta didáctica, utilizamos la plataforma *Padlet* para registrar y, posteriormente, analizar las respuestas de los estudiantes.

La primera actividad de la sesión 3 consistió en plantear preguntas de comprensión entre los compañeros. El siguiente ejercicio se realizó en parejas y supuso detectar la información relevante y secundaria del texto. Por último, en grupos de cuatro o cinco estudiantes se identificaron las palabras o estructuras que necesitaban ser aclaradas o que suponían alguna dificultad para la comprensión discursiva.

Las sesiones 4 y 5 transcurrieron de forma asincrónica e individual, a través de la plataforma digital de la FLUC. Los alumnos tuvieron que realizar cuatro tareas en las que parafrasearon y sintetizaron las partes del texto señaladas por el docente; reescribieron algunos fragmentos de los capítulos leídos reproduciendo las ideas principales; relacionaron datos de la lectura con palabras concretas y anticiparon información, realizando nuevas deducciones y predicciones sobre la última parte del libro.

La última sesión de la supervisión fue presencial; en ella se hizo un repaso y análisis del trabajo desarrollado en las clases asincrónicas, se generaron nuevas preguntas sobre la última parte del libro que se había leído y se comprobaron las hipótesis enunciadas durante la fase de preparación.

La supervisión de la CL estuvo dedicada a la etapa de evaluación, donde los estudiantes a través de preguntas formuladas por las docentes y por ellos mismos, discutieron y evaluaron lo aprendido y reflexionaron sobre la eficacia de las estrategias empleadas. Terminamos el proyecto de comprensión lectora con la opinión personal de los alumnos sobre el desarrollo del proceso lector y la lectura del texto narrativo *El tiempo entre costuras*.

Tras la tercera fase de la investigación, los discentes respondieron de forma individual y anónima al cuestionario 2, cuyos resultados fueron analizados y comparados con los obtenidos en una investigación similar aplicada a un nivel intermedio de ELE. Así pues, a continuación, presentamos los resultados y la discusión de los datos obtenidos a partir de la aplicación de las diferentes etapas de la investigación.

3.3. Resultados y discusión

La primera fase de la investigación consistió en la contextualización y aplicación del Cuestionario 1. Explicamos a los estudiantes que se trataba de una tarea anónima y no obligatoria cuyas respuestas tenían que considerar el aprendizaje de años anteriores.

A la primera pregunta del cuestionario, 32 informantes respondieron que consideraban la expresión oral la destreza más practicada; 28 seleccionaron la expresión escrita; 10, la comprensión lectora y 2, la auditiva. Un total de 68 alumnos calificaron como monótono y aburrido el proceso de comprensión lectora. Los 4 restantes no respondieron.

Respecto al tipo de textos que se emplean con más frecuencia para practicar la CL, 22 informantes declararon que eran los divulgativos; 15 los argumentativos; 13 los narrativos y 11 los expositivos. Los menos habituales eran los científicos (2) y los publicitarios y literarios (3 y 6).

En cuanto a los textos literarios, los extraídos de blog y plataformas digitales son los más populares (33). Dentro de los narrativos, son más comunes los relatos breves o cuentos (22) que los extensos o novelas (7). El género poético no fue referenciado.

La mayoría de los estudiantes confirmaron que no habían utilizado estrategias de CL (62). Sin embargo, 6 informantes manifestaron haber usado alguna estrategia y 4 no contestaron.

Las respuestas a la pregunta número seis reflejaron que las actividades de prelectura no se suelen plantear en las clases, puesto que 58 informantes declararon que nunca las habían realizado y 12 en algunas ocasiones. Entre ellas, destacaron, por orden de frecuencia: hacer hipótesis y/o predicciones sobre el contenido (5); relacionar los textos con lo conocido (3); determinar y reconocer las estructuras textuales (2); y activar conocimientos previos (2).

Durante la lectura, casi la totalidad de los informantes (67) revelaron que, en algunas ocasiones, sí habían hecho actividades de control. Las más habituales eran: identificar palabras o estructuras que necesitasen ser aclaradas (31); contestar a preguntas sobre el texto (16); parafrasear, resumir y sintetizar (11); y detectar información relevante y secundaria (9).

Las actividades de poslectura son las más frecuentes (70); entre ellas, las más habituales fueron: verificar la producción según parámetros propios (23); responder a preguntas sobre el texto, evaluando lo aprendido (21); resumir (18) y esquematizar la información para evaluar lo aprendido (18).

Por último, los informantes respondieron que los contenidos más trabajados en la CL son el léxico y el cultural, aunque un número importante de discentes destaca que la lectura les ayuda a reflexionar y a ser más creativos.

Tras la exposición didáctica docente (Fase 3), los estudiantes respondieron al Cuestionario 2. Sobre las preguntas relacionadas con la percepción de la CL, 53 alumnos dijeron que les parecía un proceso dinámico, mientras que 10 siguen considerándolo aburrido.

Entre las actividades de prelectura más útiles, se destacan, en primer lugar, estructurar el trabajo, definiendo las estrategias de lectura (43); en segundo lugar, preparar los componentes lingüísticos y aclarar aspectos textuales que ayudarán a la lectura (41); en tercer lugar, hacer hipótesis y/o predicciones sobre el contenido y activar conocimientos previos (37) y, por último, determinar y reconocer las estructuras textuales (14). En general, sobre las estrategias de lectura los estudiantes indicaron que les fueron útiles para contextualizar (52) y para despertar el interés sobre la obra (20).

Por lo que se refiere a la fase de control, las tareas más lucrativas, por orden de importancia, fueron las siguientes: detectar información relevante y secundaria (68); identificar palabras o estructuras que necesitan ser aclaradas, tomando notas o subrayando (56); contestar a preguntas sobre el texto (53); parafrasear, resumir y sintetizar (44); anticipar información (17); comprobar hipótesis y realizar nuevas inferencias deductivas (9); y generar nuevas preguntas (6).

A la cuestión sobre si las actividades de lectura realizadas les resultaron ventajosas para tomar consciencia sobre el proceso lector, 30 discentes estaban parcialmente de acuerdo y 42 totalmente de acuerdo.

Sobre la utilidad del momento de evaluación de la CL tras la lectura, 69 respuestas manifestaron estar totalmente de acuerdo en que se trata de una fase imprescindible. Las actividades más eficaces durante esta fase fueron: primero, responder a preguntas sobre el texto leído, para evaluar lo aprendido y las estrategias utilizadas (59) y, después, pensar sobre las estrategias que mejor ayudaron a comprender el texto (13).

En general, la mayoría de los informantes señalaron que antes de la puesta en práctica de los ejercicios de CL no conocían las estrategias de pre y poslectura (69). No obstante, ya habían utilizado algunas estrategias desarrolladas durante la lectura (53).

Por último, 62 estudiantes indicaron que el recurso a las estrategias de lectura les sirvió para reflexionar y evaluar conocimientos (62); aprender cultura (55) y aprender léxico (52).

En suma, de la observación de los datos expuestos, concluimos que la percepción sobre el proceso de CL sufre un cambio positivo antes y después de la instrucción docente explícita; la lectura todavía sigue siendo considerada una destreza fácil de desarrollar y, por eso, poco trabajada en el aula, situándose por detrás de la expresión oral y escrita; los textos más trabajados en clase son los divulgativos y, por último, los publicitarios y literarios. La mayor parte de los encuestados afirma no haber trabajado las estrategias metacognitivas durante la preparación y evaluación de la comprensión. No obstante, dicen conocer algunas estrategias realizadas durante la lectura, como identificar palabras o estructuras y responder a preguntas sobre el texto.

Tras la práctica de la lectura, los discentes reconocen que es necesario el uso y el desarrollo de estrategias para la CL (Brown, Palinscar & Ambruser, 2006). Al mismo tiempo, el proceso lector adquiere un carácter dinámico, activo y reflexivo (Calero, 2012) que permite a los alumnos desarrollar destrezas lingüísticas y habilidades estratégicas individuales (Puente, 1991).

Por lo expuesto, podemos afirmar que se ha producido una evolución positiva en la manera de entender la comprensión lectora y su relación con los procesos y estrategias metacognitivas, lo que confirma que se han cumplido los objetivos planteados en esta investigación.

4. Conclusiones

La discusión de los datos presentados en este trabajo nos permite comparar los resultados obtenidos con la información procedente de una investigación similar, realizada en el nivel intermedio de ELE. Las principales diferencias, analizando las respuestas de los informantes, se prenden, por un lado, con el hecho de que en el nivel B2 las destrezas practicadas con mayor frecuencia son la comprensión y la expresión oral, en cambio, la expresión escrita se trabaja más en el nivel C1 que la comprensión auditiva. Por otro lado, los tipos de texto utilizados en B2 son los divulgativos y los descriptivos no literarios. Sin embargo, en C1 ya encontramos una mayor variedad de géneros como, por ejemplo, discursos científicos, expositivos o publicitarios, aunque los divulgativos y los argumentativos siguen siendo los más recurrentes.

Asimismo, un dato significativo es que, en el nivel B2, la totalidad de los informantes manifiesta que nunca había utilizado estrategias para trabajar la comprensión lectora. Por el contrario, en el nivel C1, seis informantes declaran que habían empleado alguna de las estrategias.

En lo que se refiere al proceso lector, los discentes B2 nunca han hecho actividades de prelectura, mientras que los de C1 afirman haber hecho actividades de planificación (seis alumnos). En ambos niveles son frecuentes las actividades de control, con la diferencia de que en B2 las estrategias se limitan al subrayado de palabras que no se entienden. También, en ambos niveles, se efectúan actividades de poslectura pero, de nuevo, en los cursos C1 la tipología de ejercicios es de mayor riqueza.

A su vez, entre los resultados de aprendizaje derivados de la práctica lectora, llama la atención que los informantes B2 señalen, en primer lugar, la adquisición de conocimientos léxicos y culturales; en segundo lugar, la reflexión sobre los contenidos lingüísticos y, después, las habilidades estratégicas. No obstante, en el nivel C1 también se alude a la sintaxis, a la gramática y al desenvolvimiento de la creatividad.

Los alumnos de nivel superior recurren a un mayor número de estrategias metacognitivas en las fases de la preparación y evaluación de la lectura. Al mismo tiempo, aunque en ambos niveles se señala la reflexión y evaluación sobre lo aprendido en la CL como la actividad más relevante de la poslectura, los discentes C1 sitúan a continuación el aprendizaje de la cultura y, posteriormente, del léxico, mientras que los alumnos B2 destacan el aprendizaje del léxico seguido de la cultura. Este hecho se debe a las características y el contenido de las obras trabajadas en el aula, puesto que el libro de María Dueñas incide sobre aspectos culturales muy cercanos a la realidad histórica de los estudiantes portugueses, lo que motivó una mayor reflexión sobre los hechos culturales e históricos entre España y Portugal.

En general, los resultados de la investigación y las actividades efectuadas en el aula muestran diferencias entre los niveles analizados, relacionadas con la madurez lingüística de los estudiantes y su capacidad para vincular la información con la cultura de la lengua que aprenden. No obstante, el uso de textos literarios sigue siendo precario y superficial; la competencia lectora continúa relegada a un segundo plano (Llopis, 2008); los alumnos no recurren a estrategias metacognitivas de lectura y en el nivel C1 son poco comunes las actividades antes y durante la lectura.

En definitiva, hemos comprobado que, desde el inicio de la investigación hasta el fin, se produjo un cambio positivo en la actitud y el modo de entender y comprender la lectura por parte de los informantes. Este cambio pone de manifiesto la efectividad de la aplicación de las estrategias en la lectura de discursos narrativos y demuestra que el objetivo de nuestro trabajo ha sido cumplido, permitiéndonos hacer un diagnóstico general sobre la utilización de estrategias metacognitivas en la CL de textos literarios narrativos en el aula de ELE en los niveles B2 y C1 de lengua del grado en Lenguas Modernas de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra.

Así pues, concluimos que los conocimientos previos del lector, sus habilidades cognitivas y estratégicas y las características del texto son elementos principales que inciden y condicionan la comprensión lectora (Calero, 2012; Richter & Rapp, 2014). Por tanto, defendemos la lectura de textos literarios narrativos como una práctica motivadora (Albaladejo García, 2007) y el aprendizaje significativo del alumno. Confirmamos, así, la hipótesis de que la metacognición y el dominio de las estrategias metacognitivas tienen un peso fundamental en la instrucción de la L2 y la LE (Nunan, 1996; Sandoval Zúñiga et al., 2010). Esperamos que nuestro trabajo sirva para crear actividades efectivas de CL y desarrollar futuras investigaciones de mayor extensión.

Referencias

- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, 5, 1-51. <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica>
- Aragón de Moreno, A. (2014). La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios. *Acción pedagógica*, 23, 38-46.
- Aznar Juan, M. L., y Gamazo Carretero, E. (2019). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora en textos literarios. En M. López Pérez, y G. Maya Retamar (Eds.). *Lectura y educación literaria* (1.ª ed., pp. 15-27). Diputación de Badajoz. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1231-7>

- Baker, I., y Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. En D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (1.ª ed., pp. 357-394). Longman.
- Binkley, M., Rust, K., y Williams, T. (Eds.). (1997). *Reading literacy in an international perspective*. (1.ª ed.). US Department of Education.
- Brown, A.L., Palincsar, A.S., y Armbruster, B.B. (2006). Instruction comprehension-fostering activities in interactive learning situation. En R. B. Ruddell y N. J. Unrau (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (5.ª ed., pp. 780-809). International Reading Association.
- Calero, A. (2012). El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 83-115. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42237
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., y Sánchez Castellón, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111. <https://doi.org/10.21676/2389783X.258>
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. (1.ª ed.). Síntesis.
- Consejo de Europa (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (1.ª ed.). Anaya y CVC.
- Delmastro, A. L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124.
- Flavell, J. H. (1997). *El desarrollo cognitivo* (2.ª ed.). Prentice Hall.
- González Fernández, A. (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura* (1.ª ed.). Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202. <http://www.ugr.es/~reefpro/rev161ART11.pdf>
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura de Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6016>
- Irrazábal, N., y Sáux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lengua y Sociedad*, 1(3), 33-55.
- Jiménez Pérez, E. (Eds.). (2015). *La comprensión y la competencia lectoras*. (1.ª ed.). Síntesis.
- Llopis, R. (2008). La comprensión lectora, ¿esa gran incomprendida! *Foro de profesores de ELE*, 4, 1-9. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.6545>
- López Delgado M. (2005). *Estrategias de comprensión* (1.ª ed.). Ediciones de la UCLM.
- López González, A. (2020). Proyectos de lectura de obras literarias para alumnos de español como lengua extranjera. *Tonos Digital*; 38, 1-24. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2389/1109>
- López Jiménez, G., y Arciniegas Laños, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. (1.ª ed.). Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. (1.ª ed.). Gredos.

- Moreno, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como L2*. (1.ª ed.). Arco/libros.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. (Vol. 3) (1.ª ed.). John Benjamins Publishing Company.
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6, 35-41.
- OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de lectura. En A. Puente. (Ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente* (1.ª ed., pp. 73-109). Pirámide.
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Ramírez Peña, P., Rossel Ramírez, K., y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 213-231. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>
- Richards, J. C., y Lockart, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. (1.ª ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J., y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. (1.ª ed.). Ariel.
- Richter, T., y Rapp, D.N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51, 1-6. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.855533>
- Romero, M.F., Trigo, E., y Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Sandoval Zúñiga, M. S., Gómez Álvarez, L., y Sáez Carrillo, K. (2010). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas*, 36, 25-44. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30679/32435>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora*. (8.ª ed.). Graó.
- Vidal-Abarca, E., Maña, A., y Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826. <https://doi.org/10.1037/a0020062>
- Winograd, P. N., y Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading Comprehension strategies: The role of teacher explanation. En E. Goetz, P. Alexander y C. Weinstein. (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction*

- and evaluation* (1.^a ed., pp. 129-139). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50014-1>
- Zunshine, L. (Ed.). (2015). *The Oxford handbook of cognitive literary studies*. (1.^a ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199978069.001.0001>
- Zwaan, R. A., y Singer, M. (2003). Text Comprehension. En A. Graesser, M. A. Gernsbacher y S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of Discourse Processes* (1.^a ed., pp. 83-121). Lawrence Erlbaum. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781410607348.ch3>

La presencia del E/LE en el sector de la enseñanza pública y reglada de Letonia

E/AHren presentzia Letoniako irakaskuntza publiko eta arautuaren arloan

The presence of S/FL within the public and regulated education in Latvia

Alla Placinska

Universidad de Letonia

alla.placinska@lu.lv

<https://orcid.org/0000-0003-1867-0566>

Zenta Liepa

Universidad de Letonia

zenta.liepa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9454-4241>

Recibido / Noiz jaso den: 30/06/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 23/10/2021

Resumen

En el presente estudio se analiza la escasa presencia de la lengua española en el sector público y reglado del sistema educativo letón, así como las razones de tal situación. A partir de una investigación con diferentes herramientas como cuestionarios, se ha aplicado la metodología estudio de caso (*case of study*) (Mayring, 2000; Yin, 2009). Con base en la teoría de la gestión lingüística de Bernard Spolsky (Spolsky, 2009), se demuestra la importancia del papel que juegan las instituciones gubernamentales como gestores lingüísticos en la modificación de las prácticas y actitudes lingüísticas de los estudiantes. Los factores que impiden la consolidación del E/LE (español como lengua extranjera) en el sistema educativo letón son su insuficiente prestigio institucional tanto en el ámbito europeo como nacional y su escasa implantación en el mercado laboral del país. Por el contrario, la diversidad cultural y geográfica que propone la lengua española constituye un factor dominante para su difusión en Letonia.

Palabras clave

La política lingüística; la enseñanza de E/LE; la actitud lingüística; el estatus; el sistema educativo.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO Y EN LETONIA. 3. LA TEORÍA DE LA GESTIÓN LINGÜÍSTICA DE BERTRAND SPOLSKY. 4. LAS NOCIONES DE ACTITUD LINGÜÍSTICA Y DE PRESTIGIO. 5. MÉTODO. 5.1. Participantes. 5.2. Instrumento y procedimiento. 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS. 6.1. La situación actual en Letonia en relación a la escasa presencia de E/LE en el sector de la enseñanza pública. 6.2. Las actitudes lingüísticas hacia otras lenguas extranjeras y hacia el español. 7. CONCLUSIONES.

Laburpena. Letoniako hezkuntza sistemako sektore publiko eta arautuan espainierak duen presentzia txikia du aztergai azterketa honek, bai eta egoera horren arrazoiak ere. Zenbait tresnaren bidez egindako ikerketaren bidez, hala nola galde-gegiak, kasuen azterketaren bidezko metodologia bat aplikatu da (case study) (Mayring, 2000; Yin, 2009). Bernard Spolskyren hizkuntza kudeaketaren teori-an oinarrituta (Spolsky, 2009), gobernu erakundeek hizkuntza kudeatzailerik gisa ikasleek hizkuntza praktika eta jarreraren aldaketan duten egitekoaren garrantzia frogatzen da. Honako hauek dira E/AH (espainiera atzerriko hitzkuntza gisa) Letoniako hezkuntza-sisteman sendotzea eragozten duten faktoreak: behar adina prestigio instituzionalik ez izatea bai Europako esparruan bai esparru nazionalan eta bere ezarpen txikia herrialdeko lan merkatuan. Aitzitik, espainiar hizkuntzak proposatzen duen aniztasun kultural eta geografikoa faktore erabakigarria da espainiera Letonian hedatzeko.

Gako hitzak. Hizkuntza politika; E/AHren irakaskuntza; hizkuntza jarrera; estatusa; hezkuntza sistema.

Abstract. The article analyses the scarce presence of Spanish within the public and regulated sector of the educational system in Latvia, as well as the causes for this situation. Based on research comprised of different tools, such as questionnaires, the method of case study has been applied (Mayring, 2000; Yin, 2009). The theory of language management by Bernard Spolsky (Spolsky, 2009) demonstrates the importance of the role played by the government institutions as linguistic managers in modifying the linguistic practices and attitudes of students. The factors, which hinder the consolidation of Spanish as a Foreign Language within the Latvian educational system, are the insufficient institutional prestige at the EU and at a national level, as well as the scarce presence of Spanish in the local labour market. On the contrary, the cultural and geographical diversity, proposed by Spanish language, is a dominant factor for its diffusion in Latvia.

Keywords: language policy; S/FL teaching; linguistic attitude; status; educational system.

1. Introducción

Con la incorporación de Letonia a la Unión Europea (UE) (2004), la importancia de la adquisición de lenguas extranjeras ha crecido enormemente, en especial, entre los jóvenes. A pesar de que el inglés goza del privilegio de ser la *lingua franca* y su demanda en diferentes ámbitos sigue aumentando (Comisión Europea, 2012a), el multilingüismo, la diversidad cultural, la digitalización y la globalización son fenómenos que, al producir contactos más intensos, directos y multifacéticos, incrementan la motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según la encuesta realizada por el *Eurobarómetro* en 2012¹, los suecos (32%), los letones (28%) y los finlandeses (28%) aprenden idiomas extranjeros de forma más activa que otros europeos (Comisión Europea, 2012b). Al mismo tiempo, según los últimos datos del Ministerio de Ciencia y Educación de Letonia, solo el 1% de los alumnos en Letonia estudia E/LE (español como lengua extranjera) en los niveles de educación básica y secundaria. En el sector de la educación superior, el porcentaje es aún más bajo (Liepa, 2019).

A diferencia del promedio europeo, los habitantes de Letonia no incluyen el español en la lista de las lenguas extranjeras que pueden ser de utilidad para su

¹ Los datos del año 2012 son los últimos. En la página de la Comisión Europea, no se encuentran datos más recientes.

desarrollo personal o para el futuro de sus hijos (en la Unión Europea los índices se reparten entre el 16% en relación con el desarrollo personal y el 14% en relación con el futuro de sus hijos) (Kibermane y Kļava, 2016, p. 70). Kibermane y Kļava (2016) plantean la siguiente pregunta: «¿Qué factores influyen en las preferencias lingüísticas de los habitantes de un país?». Varios sociolingüistas letones han dedicado sus investigaciones a temas como la situación sociolingüística en Letonia, la lengua nacional en la educación superior (Baltiņš y Driviete, 2017), la internalización de la educación y la lengua nacional (Druviete y Valdmanis, 2010), las lenguas locales y las lenguas internacionales (Kibermane y Kļava, 2016) y las actitudes lingüísticas en Letonia (Baltaiskalna, 2001; Druviete, 2017). Entre los lingüistas españoles, se han abordado en numerosos trabajos temas relacionados con la política lingüística, la actitud lingüística y el contacto de lenguas en diferentes ámbitos (político, geográfico, lingüístico) (Escoriza Morera, 2008; Lodaes, 2005; López Morales, 2004; Medina López, 2002; Moreno Fernández, 2009; Siguán, 2001, etc.). Son numerosas las investigaciones entre los lingüistas anglosajones sobre la política y planificación lingüísticas, lenguas de instrucción, contacto de lenguas. Cabe mencionar los trabajos de Fishman (1995), Harris (2007), Lambert (1964), Spolsky (2009). Una de las más interesantes investigaciones en este campo son los estudios de Bernard Spolsky² dedicados a la política y la gestión lingüística. Precisamente la teoría de la gestión lingüística (*language management*) propuesta por Spolsky (2009) ha sido aplicada en nuestro análisis de la situación actual en Letonia en relación con la presencia de E/LE en el sector de la enseñanza pública y reglamentada.

El objetivo de esta investigación es conocer la presencia del E/LE en el ámbito de la enseñanza de lenguas en Letonia. Las preguntas de investigación que plantea son:

- 1) ¿Cómo se reglamenta la práctica lingüística en el sector de la enseñanza en Letonia?
- 2) ¿Cuál es la presencia del E/LE en el sector de la enseñanza?
- 3) ¿Cuál es la actitud institucional hacia el E/LE en Letonia?
- 4) ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia el español como lengua extranjera?

La investigación se centró en el sector de la enseñanza pública y reglamentada, porque en Letonia es el sector donde se lleva a cabo la política lingüística del

² Bernard Spolsky (1932) es, actualmente, profesor emérito de lingüística en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Bar-Ilan, Israel. Nacido en Nueva Zelanda, estudió en las universidades de Nueva Zelanda y Montreal. A lo largo de su carrera profesional, trabajó en varias universidades de los EE.UU. Autor de varios libros y trabajos fundamentales en el campo de la sociolingüística y la lingüística aplicada, es el fundador de las revistas *Applied Linguistics* y *Language Policy*.

Estado en el ámbito educativo, incluyéndose la enseñanza de lenguas extranjeras. Los colegios, los institutos y las universidades públicas conforman la mayoría de los centros educativos y, además, gozan de más prestigio que la mayoría de los centros privados. Según la cantidad de estudiantes, constituye también el grupo mayoritario. Cabe mencionar que, en muchas ocasiones, ha resultado difícil obtener la información estadística de los centros privados dado que la consideran de carácter confidencial.

2. El español en el mundo y en Letonia

Según el último informe del Instituto Cervantes *El español una lengua viva. Informe 2020* (Instituto Cervantes, 2020), el español es la lengua que más hablantes nativos del mundo tiene (casi 489 millones, seis millones más que en el año 2019), tras el chino mandarín, y es la tercera lengua en cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino mandarín. Se calcula que, en 2060, la cantidad de los hispanohablantes en los EE.UU. crecerá hasta el 27,5%; sin embargo, el informe añade, además, que, a pesar de que el número de hispanohablantes seguirá creciendo en las próximas cinco décadas, su peso relativo disminuirá de manera progresiva de aquí a final de siglo debido a factores demográficos. Según el mismo informe, más de 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. El mayor porcentaje de los estudiantes se ha registrado en los EE.UU. con el 38%; el segundo lugar lo ocupa Brasil con el 28%; y en el tercer lugar está la UE con el 24%; el 11% restante se reparte entre otros países. Siguiendo los datos del Instituto Cervantes, la lengua española es la tercera en internet; casi el 8% de los internautas se comunica en español. El peso económico del español sigue la misma trayectoria: el español, con el 6,9%, ocupa la tercera posición tras el inglés y el chino en la clasificación de lenguas en función de su contribución al PIB mundial. En la constelación lingüística mundial, el español es la segunda lengua más importante en el ámbito internacional, según los datos de la ONU, erigiéndose como la lengua oficial en 21 estados, además de la lengua de trabajo en muchas organizaciones y organismos internacionales (Instituto Cervantes, 2020). También en la Unión Europea el español cierra la lista de las cinco lenguas dominantes: el alemán (72 millones), el inglés (54 millones), el francés (56 millones), el italiano (51 millones) y el español (39 millones) (Baltiņš y Druviete, 2017, p. 100).

A diferencia de la mayoría de los países europeos, la enseñanza del español en Letonia no goza apenas de tradición y es una experiencia relativamente nueva debido a factores políticos, geográficos e históricos. La historia de la enseñanza del español en Letonia es muy breve y tiene sus comienzos a principios del siglo XX durante el período de la primera independencia (1918-1940). De 1920 a 1931,

el profesor A. Spekke, uno de los más conocidos especialistas en lenguas romances adscrito al Departamento de Filología Románica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Letonia, estableció las bases para el desarrollo de la hispanística en Letonia, dando clases de lengua y literatura españolas, así como de gramática histórica. Después de la pérdida de la soberanía, durante más de cincuenta años, el régimen soviético ejerció el control y el poder en Letonia. Durante esos años, el país fue aislado del mundo exterior y se implementó el principio del Telón de Acero; se restringieron los contactos internacionales y los viajes, y, por lo tanto, los contactos lingüísticos; y se redujo el número de idiomas extranjeros enseñados en las instituciones educativas, así como la cantidad de horas dedicadas a estas asignaturas. Las políticas del régimen totalitario extendían también a muchas repúblicas soviéticas, incluyendo las repúblicas bálticas, el proceso de la asimilación lingüística de la población local y la expansión de la lengua rusa.

Como consecuencia de los procesos antes mencionados, la lengua rusa llegó a ser la lengua vehicular en las instituciones gubernamentales y en todas las esferas de la vida social, lo que hizo que se redujese el papel de la lengua letona al ámbito de familia y de las actividades culturales. En el sistema educativo, se admitía solo la enseñanza del inglés y el alemán; este último había gozado de una gran tradición en la región báltica y había sido una herramienta de enseñanza a lo largo de varios siglos. El privilegio de enseñar la lengua española lo tenían solo las universidades de Moscú, Leningrado (ahora San Petersburgo) y algunas más en ciudades soviéticas grandes. En aquel período, el español era una lengua europea exclusiva y exótica. Solo a finales de los años 70 del siglo pasado se reimplantó en la Universidad de Letonia la enseñanza de dos lenguas románicas: el francés y el español (prof. M. Rozenberga, prof. Z. Dircenko) (Rozenberga, 1999, p. 61).

Después de la recuperación de la independencia en 1991, el español se incluyó en los programas educativos de los colegios públicos como una asignatura optativa, junto con otras lenguas extranjeras, tales como el italiano, el sueco, el japonés, el chino y el finés. A pesar de que en los últimos veinte años la situación ha cambiado y el español como lengua extranjera se ha introducido en las escuelas y en las universidades, todavía no ha conseguido asentarse. Según los últimos datos del Ministerio de la Ciencia y Educación de Letonia, solo el 1% de los alumnos en Letonia estudia E/LE (en educación básica y secundaria). En el sector de la educación superior, el porcentaje es aún más bajo (Liepa, 2020).

3. La teoría de la gestión lingüística de Bernard Spolsky

Según Spolsky, la política lingüística desempeña un papel muy importante en el sistema educativo, por lo que es objeto de interminables discusiones tanto en la comunidad profesional como en la sociedad (Spolskis, 2011, p. 140). El traba-

jo fundamental de Bernard Spolsky, *Gestión lingüística* (en original, *Language management*; en su traducción al letón, *Valodas pārvaldība*), describe la política lingüística en diferentes espacios sociales que el autor denomina *dominios de colectivos de habla* (*domain*, introducido por D. Fishman) (Spolskis, 2011, p. 18). Cada *dominio* tiene una red o un espacio de comunicación donde los miembros comparten la variante lingüística aceptada por la mayoría. Ellos también comparten el mismo tema y lugar (Spolskis, 2011, p. 19). Como ejemplos de *dominio*, el autor menciona los siguientes: familia, institución educativa, comunidad religiosa, ejército, policía, institución administrativa y empresa. Los participantes del *dominio* de la familia son los hijos, los padres y otros miembros de la familia, así como personas que trabajan en el servicio doméstico u otro miembro que tiene su papel social en la familia; como ejemplo de lugar, tendríamos la casa y/u otro lugar social donde la familia realiza sus prácticas lingüísticas. El tema en la mayoría de los casos es de carácter informal. Asimismo, hay que tomar en consideración que, en la vida real, cada persona puede ser o es miembro de varios *dominios* (familia, trabajo, comunidad religiosa) y puede realizar varias prácticas lingüísticas dependiendo del *dominio*.

El modelo de la política lingüística elaborado por Spolsky comprende tres componentes independientes pero interrelacionados:

- La práctica lingüística de los miembros del *dominio*;
- La actitud lingüística;
- La gestión lingüística.

La práctica lingüística es una acción concreta (hablar, utilizar una lengua determinada) que sirve de contexto para la política lingüística. La actitud lingüística, a veces llamada *ideología*, está relacionada con los valores y las creencias de los miembros *del dominio*, y puede resultar muy importante para las comunidades donde la lengua y/o su variante, así como su estatus, poseen un significado especial para la identidad de los miembros. La gestión lingüística, a su vez, puede ejercer cierta influencia en los miembros del *dominio* para modificar su práctica lingüística o sus creencias y actitudes (Spolskis, 2011, p. 21). En cuanto a la terminología, Spolsky indica que prefiere utilizar el término *gestión* en lugar de la *planificación lingüística*, que considera ya anticuado. Además, el autor subraya el papel del gestor en todo el proceso, o sea, la acción de una persona o grupo de personas que ejercen el poder con el fin de cambiar o modificar la práctica lingüística o la actitud de los miembros de un *dominio*. Por otro lado, Spolsky no recomienda analizar la gestión lingüística en los casos cuando no se puede identificar al gestor, porque, en este caso, resulta difícil entender los motivos de este.

Generalmente, la política en torno a la gestión lingüística de la familia suele ser organizada por un miembro con autoridad en ella (o bien el padre o la madre) cuando decide cambiar la práctica lingüística de otro miembro de la familia

o determinar qué idioma se debe hablar en ella. Esta práctica se extiende, en términos generales, a los niños, pero también puede afectar al cónyuge o a un miembro que se haya integrado en ella recientemente. Tiene sus raíces en la creencia de que los padres son los responsables de la competencia lingüística del niño. A esta creencia se vincula el valor de una lengua o variante en particular. Este sistema de valores se basa, generalmente, en experiencias de identidades étnicas o de otro tipo de identidades adquiridas fuera de la familia, así como en creencias sobre la importancia de la pureza lingüística. Las presiones internas en la familia pueden entrar en conflicto con las presiones externas, lo que evidencia la importancia de analizar la práctica lingüística en cada *dominio* por separado, pero siempre debe recordarse que cada *dominio* está abierto a la influencia de otro dominio más amplio. Ningún hombre es una isla solitaria; ninguna familia es una entidad sociolingüística cerrada.

El objetivo de la teoría de Spolsky es evaluar las preferencias lingüísticas de los miembros del *dominio* en relación a los modelos sistémicos adoptados por el colectivo de habla correspondiente. En primer lugar, Spolsky intenta demostrar que las preferencias lingüísticas de un individuo están determinadas por su visión y aceptación del modelo apropiado para la práctica lingüística en un *dominio* particular (Spolskis, 2011, p. 20). Por ejemplo, la madre de una familia no habla igual con su jefe en el trabajo que con sus hijos. Además, ella puede cambiar de lengua y utilizar en el trabajo francés, inglés o árabe (por supuesto, si tiene competencia en estas lenguas). El cambio en la práctica lingüística (en algunos casos se denomina *código lingüístico*) constituye su elección, a veces casi automática, porque la persona utiliza el lenguaje que considera apropiado para cada *dominio*. Pero Spolsky demuestra con su teoría que, en muchos casos, esta elección puede ser el resultado de la gestión lingüística consecuente, consciente y controlada adecuadamente por la parte de los gestores lingüísticos (Spolskis, 2011, p. 18). Se trata, prácticamente, de una gestión lingüística organizada y de un modelo en cada y para cada *dominio*.

Además, cada persona puede tener diferentes funciones: en *un dominio*, la mujer puede ser el gestor lingüístico y obligar a los hijos hablar con ella en una lengua concreta (para que ellos la aprendan); en otra situación, ser miembro de un *dominio* donde el gestor lingüístico le crea una situación cuando ella comprende que puede y debe hablar, por ejemplo, el inglés. No es una obligación legal y oficial; la persona misma toma decisiones, pero estas decisiones son inducidas muchas veces por otros.

Al mismo tiempo, Spolsky señala que, en la elección lingüística de los miembros del *dominio*, pueden incidir otros factores, tales como la práctica y la actitud lingüística (Spolskis, 2011, p. 22). Haberland ha añadido un factor más a este modelo: la necesidad de practicar o hablar una lengua (Haberland, 2011, p. 39).

4. Las nociones de actitud lingüística y de prestigio

Según la teoría de Spolsky, la expansión de una lengua extranjera en un país determinado depende también de factores tales como *la actitud lingüística*, llamada también *factor filosófico* o *ideológico* (Spolsky, 2011, p. 21). Ya en el siglo pasado, Saussure destacó que la lengua es un fenómeno social y, por eso, la elección de la lengua de comunicación en una situación concreta depende de muchos factores, tanto comunicativos como ideológicos y afectivos (Saussure, 1931, p.10). Entonces, con relación a la enseñanza del español, ¿será su situación actual el resultado de la gestión lingüística por parte de la administración pública letona o son otros los factores que han ejercido su influencia en la actualidad?

En las últimas décadas, el tema de la actitud lingüística ha sido abordado en las investigaciones de muchos sociolingüistas en Letonia. Eso se debe tanto al contacto del letón con otras lenguas como a la preocupación por el estatus de la lengua letona y su función como la lengua oficial y vehicular de Estado. Una de las principales sociolingüistas de Letonia, la profesora I. Druviete, propone la siguiente definición del término *actitud lingüística*. La actitud lingüística abarca las «peculiaridades de la percepción lingüística de diferentes grupos étnicos, grupos sociales e individuos, la actitud hacia los diferentes idiomas y las medidas tomadas por instituciones estatales o públicas para reglamentar la situación lingüística» (Druviete, 1998, p. 99). Otra sociolingüista letona establece la relación entre una lengua y sus usuarios, comentando que la actitud hacia una variante lingüística de una lengua coincide con la actitud hacia el hablante que usa esta variante (Baltaiskalna, 2001, p. 11).

En las investigaciones de lingüistas hispanos, la actitud lingüística también tiene varias interpretaciones. Por ejemplo, como la reacción que tienen los propios hablantes hacia su lengua y/o a las lenguas habladas en cualquier país multicultural y que se origina por las opiniones, ideas, prejuicios y creencias que los hablantes tengan de ellas (Álvarez, 2009). López Morales expone que las actitudes de un individuo se forman con la suma de tres elementos: lo cognoscitivo (las creencias, las percepciones, los estereotipos), lo afectivo (las emociones y los sentimientos) y lo conductual (tendencia a actuar y reaccionar de cierta manera) (López Morales, 2004, p. 288). A su vez, Moreno Fernández menciona que cada hablante tiene lo que en sociolingüística se denomina *conciencia lingüística*. Dependiendo de esa conciencia, los hablantes muestran *seguridad e inseguridad lingüísticas*. La primera ocurre cuando el hablante considera que sus usos de la lengua coinciden con lo que se considera, según norma, *prestigioso* o *correcto*; la segunda surge cuando la coincidencia disminuye (Moreno Fernández, 2009).

La noción de prestigio es una de las más importantes en el estudio de las actitudes lingüísticas. Moreno Fernández define el prestigio como «un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas caracterís-

ticas, y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos», es decir, el prestigio es la valoración positiva que atribuyen los hablantes, de forma subjetiva, a una variedad dialectal, a unos usos lingüísticos, a un acento (Moreno Fernández, 2009, p. 187). El prestigio puede entenderse desde dos puntos de vista: (1) como conducta (algo que se tiene) y (2) como actitud (algo que se otorga). Los sociolingüistas han dado especial importancia al segundo enfoque, razón por la cual han considerado que aquello que el hablante cree correcto es, a su vez, lo que cree más prestigioso, sin olvidar que las normas del prestigio pueden variar de una comunidad de habla a otra (Moreno Fernández, 2009, p. 188).

La actitud lingüística puede ser positiva, neutral o negativa. La actitud positiva hacia una lengua puede favorecer el uso de esta en detrimento de otra, puede hacer que el aprendizaje de una lengua extranjera sea más satisfactorio, y/o que una variedad sea empleada en contextos más formales o menos formales. En países escandinavos, el tema de las actitudes lingüísticas se ha convertido en un tema de actualidad en las últimas décadas al evaluarse la expansión del idioma inglés. En Finlandia tiene lugar un gran debate sobre la enseñanza del sueco como segundo idioma obligatorio en las escuelas y la creciente influencia del inglés en todos los campos sociales (Druviete, 2016, p. 30).

La profesora Druviete sostiene que la actitud lingüística debe formarse principalmente a través de la educación, porque es esta la que puede influir de manera decisiva en el sistema de valores de la sociedad y luego asegurar su continuidad (Baltiņš y Druviete, 2017, p. 15). Su punto de vista solo confirma la aproximación teórica de la gestión lingüística de Spolsky y la influencia de los gestores lingüísticos en la elección lingüística realizada por los alumnos.

5. Método

A partir de una investigación (en acción) centrada en la experiencia de Letonia, se aplicó el método del estudio de caso con el fin de llevar a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo (*case study*) (Mayring, 2000; Yin, 2009) sobre la presencia de E/LE en el sector de la enseñanza pública y reglada. Para obtener datos sobre la actitud institucional hacia el E/LE, se hizo lectura crítica de la base normativa relacionada con la reglamentación de la enseñanza de lenguas en el ámbito escolar y universitario, cuyos datos son de libre acceso en internet, así como se analizó la información estadística proporcionada por el Ministerio de Ciencia y Educación de la República de Letonia. A su vez, los datos sobre la actitud de los estudiantes hacia E/LE fueron obtenidos aplicando la técnica de encuestas. Con este fin fueron diseñados dos cuestionarios. A continuación, se ofrece la información más detallada sobre las características de los cuestionarios y el procedimiento de la encuesta.

5.1. Participantes

El grupo destinatario (*target group*) está conformado por jóvenes universitarios tanto de primer ciclo de estudios como de máster. A estos se añaden, además, alumnos de bachillerato.

El perfil de los encuestados en los dos grupos es similar, hablamos de gente joven: el 60% ronda entre los 18 o 20 años, y el 20% alcanza los 30 años; la mayoría, el 65%, son mujeres. El primer grupo está formado por estudiantes de bachillerato o de universidades, y el segundo grupo mayoritario está formado también por estudiantes universitarios, tanto por los que solo estudian como por los que ya están trabajando, pero hacen los estudios de máster. En general, los encuestados son gente joven y activa, o bien están comenzando su formación profesional o bien están al comienzo de su carrera profesional. Además, los encuestados, en su mayoría, ya conocen otra lengua extranjera, como el inglés (94,5%), el ruso (57,3%), y el alemán (15,1%). Para la mayoría, el español es L2 o L3.

5.2. Instrumento y procedimiento

El diseño de los cuestionarios se apoya en la metodología elaborada por la socióloga letona S. Kristapsone (Kristapsone, 2014). Las preguntas formuladas son breves y fáciles de entender y poseen la opción de respuestas múltiples. Cada encuesta se realizó con carácter anónimo y posee cinco preguntas de introducción para determinar el perfil del encuestado (edad, género, educación, lengua materna y la lengua que se habla en la familia) y diez/once preguntas que comprenden las respuestas relacionadas con la percepción afectiva hacia las lenguas extranjeras. El tiempo de cumplimentación de cada encuesta no superaba los cinco minutos y se realizó *online* utilizando *Google Forms*. Para evitar recibir cuestionarios incompletos, todas las preguntas se marcaron como obligatorias y el sistema no permitió el envío de la encuestas incompletas. Cada encuesta fue diseñada en conformidad con los distintos grupos de jóvenes. La primera encuesta se aplicó al grupo de jóvenes que no estudian ni saben español con el fin de obtener datos sobre sus prácticas lingüísticas y su actitud hacia las lenguas extranjeras, en general, y hacia el español, en particular. El número de encuestados en este caso es de 444 (Encuesta 1). La segunda encuesta se aplicó al alumnado que estudia el español con el objetivo de evaluar su actitud e interés hacía este idioma y los motivos para estudiarlo. El número de encuestados en este otro caso es de 301 (Encuesta 2). En total, se encuestaron 745 personas. Las respuestas aparecieron analizadas y contrastadas en la sección 5.2. dedicada a la actitud lingüística.

Las encuestas se hicieron en letón para obtener la mayor cantidad de información, y sus resultados principales han sido traducidos al español por las autoras del presente artículo. Las encuestas se hicieron en los meses de la primavera

de 2020 en la Universidad de Letonia, la Universidad de Medicina de *Stradiņš* y la Academia de Cultura de Letonia, así como entre diferentes colegios públicos donde se enseña el español, la mayoría de ellos situados en Riga, y fueron realizadas con la ayuda de profesores de lengua.

Los datos obtenidos a través de las encuestas y de la lectura crítica de los actos normativos de estado han sido analizados desde el punto de vista de la teoría de la gestión lingüística de Spolsky (Spolsky, 2009).

6. Análisis y resultados

6.1. La situación actual en Letonia en relación a la escasa presencia de E/LE en el sector de la enseñanza pública

A continuación, se intenta de explicar las razones de la situación actual en Letonia en relación a la escasa presencia de E/LE en el sector de la enseñanza pública a través de la teoría de la gestión lingüística de Spolsky. Los gestores lingüísticos en el sector de la enseñanza pública son directores de centros de enseñanza. El Ministerio de Educación es también un gestor lingüístico, y es el gestor superior, porque además del poder ejecutivo, posee la iniciativa legislativa. El análisis de múltiples documentos normativos demuestra que el sector educativo en Letonia está muy bien reglamentado por una serie de leyes y documentos normativos los cuales dejan poca posibilidad de iniciativa a los directores de centros en el campo de la gestión lingüística. Según la socióloga letona I. Druviete, el sistema educativo es un sistema jerárquico y lineal. La práctica lingüística en uno de los niveles, por ejemplo, el universitario, afecta a las prácticas lingüísticas en otros niveles del sistema como la educación secundaria (Druviete y Valdmanis, 2010, p. 92). Esto coincide totalmente con la aproximación teórica de Spolsky: «En la mayoría de las sociedades el colegio es la primera institución que realiza una política lingüística dando prioridad a un idioma en particular. Desde el momento en que un niño ingresa en la escuela, sus hábitos lingüísticos se modifican»³ (Spolskis, 2011, p. 140).

Los principales documentos políticos relativos a la educación primaria y secundaria son los siguientes:

- Reglamento 747 del Consejo de Ministros sobre estándares en la educación básica y ejemplos de programas de educación básica (Legal Acts of the Republic of Latvia, 2021).
- Reglamento del Consejo de Ministros 416 sobre los estándares en educación secundaria general y ejemplos de programas de educación secundaria general (Legal Acts of the Republic of Latvia, 2021).

³ La traducción de las citas y referencias del letón al español es de las autoras del trabajo.

- *Proyecto Escuela 2030* del Ministerio de Ciencia y Educación (Ministerio de Ciencia y Educación de la República de Letonia, 2021).

En estos documentos políticos está reglamentado paso a paso todo el proceso educativo, incluyendo el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Según el proyecto *Escuela 2030*, la adquisición obligatoria de dos lenguas extranjeras se va a mantener. Todos los alumnos deben aprender una de las lenguas de la Unión Europea desde el nivel cero al menos hasta el nivel B2 (nivel óptimo) y la segunda lengua extranjera desde el 3.º-4.º grado hasta al menos el nivel B1 (nivel general). A diferencia de los programas anteriores, el aprendizaje de la primera lengua obligatoria empezará a partir del 1.º grado. Cada centro está autorizado también a ofrecer a los estudiantes una tercera lengua extranjera como asignatura de libre elección en la que, dependiendo del número de horas dadas, los estudiantes alcanzarán niveles A2 / B1 (nivel general) (Ministerio de Ciencia y Educación de la República de Letonia, 2021).

Cabe mencionar que la normativa no obliga a elegir el inglés como la primera lengua extranjera, pero la mayoría de los alumnos optan por aprender esta lengua como el primer idioma, aunque el primer idioma extranjero también puede ser el alemán, el francés, etc., como lo es en respectivos liceos especializados (Liceo Francés, Liceo Alemán).

El número de segundas lenguas extranjeras que se pueden aprender en las escuelas de educación general de Letonia supera las veinte. Además de los idiomas antes mencionados, también se ofrece el estonio (Escuela Primaria de Estonia de Ríga), el italiano (Escuela Secundaria de Culturas de Ríga), el chino (Liceo de Jekabpils y Escuela Secundaria de Culturas de Ríga), el japonés (Escuela Secundaria de Culturas de Ríga), el danés (Liceo Nórdico) y el noruego (Escuela Secundaria de Ķengarāgs de Ríga, Liceo de Pārgauja, Colegio Nórdico), etc.

Desde el punto de vista teórico, el español podría enseñarse como la primera y la segunda lengua extranjera obligatoria, aunque, en realidad, se enseña básicamente como la tercera lengua (asignatura optativa) y, en muy pocos colegios, como la L2. Una de las razones por las que el español no se ofrece como la primera lengua extranjera es su ausencia de los exámenes de selectividad. Los exámenes los elabora y organiza el Ministerio de la Ciencia y Educación de la República de Letonia (Legal Acts of the Republic of Latvia, 2021). Estos exámenes son obligatorios para poder culminar satisfactoriamente la secundaria y el bachillerato. Están elaborados solo para el inglés, el francés, el alemán y el ruso; esto quiere decir que el español puede ser enseñado solo como la segunda lengua obligatoria o como la tercera con carácter de lengua optativa. Además, los Reglamentos del Consejo de Ministros 416 admiten los Diplomas DELE como equivalentes para el examen de selectividad. En Ríga hay un Centro de Exámenes DELE, lo cual ofrece esta posibilidad a los estudiantes, pero existen dos inconvenientes: (1) los precios de los exámenes DELE son bastante altos y (2) los diplomas, en el mejor de los casos, llegan medio año después del examen.

Según los datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de la Ciencia y Educación en el año escolar de 2018/2019, el español se podía aprender en dieciocho colegios de la educación general básica (a partir del 6.º grado) y en 2019/2020, en 16 colegios. El número de alumnos de español en estos colegios varía entre 1436 en el 2018/2019 y 1176 en el 2019/2020. Según los datos proporcionados por el Ministerio en el mes de abril de 2021, el español se ofrece en trece instituciones educativas de la educación general secundaria en Letonia, de las cuales solo cuatro están en la provincia y el resto se concentra en Rīga, la capital. Debido a la ausencia de estadísticas de libre acceso, los datos han sido proporcionados por la funcionaria del Ministerio vía correo electrónico. Es de notar el descenso de las cantidad de centros (de dieciocho en 2019 a doce en 2021), así como la cantidad de alumnos. Esto se debe, sobre todo, al descenso demográfico y a la emigración, y no altera radicalmente la situación como tal en el sector educativo. En la mayoría de los colegios, el español se enseña como la tercera lengua, es decir, como una asignatura optativa. (O. Arkle, comunicación personal, 20 de agosto de 2020). Cabe mencionar que hay demanda de profesores de español en los colegios, pero es difícil cubrir las vacantes ofrecidas debido a una remuneración insuficiente y a una carga académica incompleta, puesto que, en la mayoría de los casos, la forma de trabajo es por horas.

En el sector de la educación superior, la enseñanza de las lenguas y la enseñanza de las lenguas extranjeras está regulada por la Ley de Educación Superior en la República de Letonia. Entre las prioridades de la política en este sector, está la internacionalización de las universidades, la creación de programas conjuntos con otras universidades de los países miembros de la UE y la movilidad del personal académico (Latvijas Vēstnesis, 2021).

El artículo 56 de la Ley establece que la lengua de instrucción es el letón, y que las lenguas extranjeras se utilizan en los programas de la UE, así como en los programas que son fruto de proyectos internacionales (por ejemplo, Erasmus). También se imparten en idiomas extranjeros los programas de idiomas y los estudios culturales. Por lo tanto, cada institución de educación superior tiene derecho a decidir sobre los programas de estudios que se implementan y sobre la(s) lengua(s) de instrucción.

Hay programas de lenguas extranjeras donde una parte de las asignaturas se imparte en letón y la otra en un idioma extranjero (en diferentes programas de Filología o estudios de lenguas extranjeras) y programas que se realizan en lenguas extranjeras, básicamente, en inglés (Programa de Estudios Europeos, programas de Administración de Empresas, de Comercio y Marketing, etc.).

Pero la lengua española como lengua de instrucción solo se utiliza en dos centros: en la Academia de Cultura, en el subprograma de grado Relaciones Interculturales Letonia-España, y en la Universidad de Letonia, en los subprogramas de Lenguas y Negocios y Filología Francesa. En la Academia de Cultura, el programa abre la matrícula solo una vez cada cuatro años. El programa de Relaciones In-

terculturales en la Academia funciona desde 1995. Según la información proporcionada por el Departamento de Estudios, la cantidad total de egresados equivale a 101 estudiantes (A. Karlson, comunicación personal, 7 de abril de 2021). Los alumnos estudian el español desde el nivel cero y llegan hasta el nivel B2, según el Marco Común Europeo.

En la Universidad de Letonia, en el nivel de máster, se realiza el subprograma de Lenguas y Culturas Románicas, que es prácticamente el único programa de estudios superiores de español y de la cultura respectiva. Para realizar los estudios en español, es necesario matricularse en el módulo español (paralelamente, hay módulos en francés e italiano, según la lengua de instrucción). El programa se abrió en el 2011, y fue completado por cuarenta estudiantes. El español se enseña también en otros programas como L2 o L3 (asignatura optativa). De acuerdo con la información recibida del Departamento de Lenguas Románicas, durante el año académico 2019-2020, la cantidad de estudiantes de español en la Universidad de Letonia fue de 289 alumnos (A. Šnipke, comunicación personal, 15 de junio de 2021). La Universidad de Letonia sigue siendo el centro con la mayor cantidad de estudiantes del español. No obstante, en algunas universidades de provincias se enseña español también (la Universidad de Liepāja, la Universidad de Daugavpils).

Los datos demuestran el interés por parte de los estudiantes hacia el español como LE; sin embargo, a día de hoy, la administración de la Universidad, como gestor lingüístico, no ha tomado la decisión de abrir un programa o un subprograma en el grado de Filología Hispánica o de Estudios del Español. El argumento que se esgrime a este respecto con mayor frecuencia es la poca presencia del español en la educación secundaria y, como consecuencia, el bajo nivel de competencia lingüística y la baja demanda del español en el mercado laboral de Letonia y de otros países de la región báltica.

6.2. Las actitudes lingüísticas hacia otras lenguas extranjeras y hacia el español

La actitud de la población letona hacia las lenguas extranjeras es muy positiva. Según la encuesta realizada por la Agencia Nacional de la Lengua Letona, los letones se diferencian del ciudadano medio de la UE por el hecho de que la población de Letonia demuestra un gran apoyo a la idea y a los objetivos del multilingüismo. El 91% de los letones encuestados cree que todos los ciudadanos de la Unión Europea deberían hablar al menos un idioma extranjero, además de su lengua materna, lo que representa un índice promedio mayor en la UE (84%) comparado con la media de la UE (72%). Como la mayoría de los letones puede comunicarse en varios idiomas, entre ellos el letón y el ruso, como mínimo, el 97% cree que los idiomas extranjeros son útiles; este es también un indicador más alto que la media de la UE (88%) (Kibermane y Kļava, 2016, p. 66). Los encuestados creen que los idiomas más útiles para su desarrollo personal y para el futuro

de sus hijos son el inglés (para el desarrollo personal –el 72%, para los niños–, el 92%), el ruso (para el desarrollo personal –el 50%, para los niños–, el 48%) y el alemán (para el desarrollo personal –el 17%, para los niños–, el 21%); raramente se mencionan otros idiomas. Y si llevamos a cabo una comparación, los ciudadanos de la UE también consideran en promedio que el inglés (el 67% para el desarrollo personal, el 79% para niños) y el alemán (el 17% para desarrollo personal, el 20% para niños) son los más útiles para su desarrollo personal, así como para sus hijos, seguido por el francés (para desarrollo personal –el 16%, para niños–, el 20%) y el español (para desarrollo personal –el 14%, para niños–, el 16%). En la categoría de los idiomas útiles para los niños, también se incluye el chino (el 14%); a este respecto, la población letona, a diferencia de los representantes de otros países de la UE, no lo menciona en absoluto (Kibermane y Kļava, 2016, p. 70). ¿Por qué, a diferencia de la media europea, los habitantes de Letonia no han incluido la lengua española en la lista de las lenguas extranjeras que pueden ser de utilidad? Como Kibermane y Kļava (2016) en su investigación no analizan las razones de tal situación, el tema de la actitud hacia el español ha sido incluida en la presente investigación y, como consecuencia, en las encuestas realizadas a los estudiantes. A continuación ofrecemos los resultados de las encuestas.

A la pregunta «¿Cuáles son las tres razones para aprender el español?», los que no están estudiando esta lengua dan como la principal razón para estudiarla que ofrece mejores oportunidades en el mercado laboral, que el español es la segunda lengua más hablada en el mundo, y que brinda la posibilidad de establecer nuevos contactos. Las respuestas indican que los encuestados son bastante pragmáticos, valoran el estatus internacional de la lengua española, su peso económico y las ventajas en el mercado laboral, y la consideran una herramienta eficaz en la comunicación.

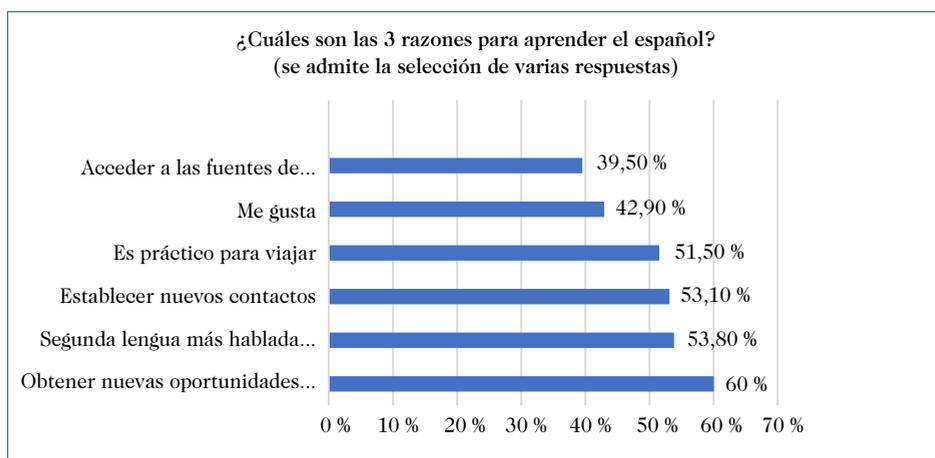


Figura 1. Razones para aprender el español del grupo 1.

La misma actitud demuestran los encuestados en el segundo grupo, que está conformado por los que estudian español. A la pregunta «¿Qué te aportan los estudios del español?», el 57% indica que proporcionan mejores oportunidades en el mercado laboral. Otro índice muy alto es la importancia que los estudiantes adjudican al conocimiento de las lenguas. Además, la mayoría de ellos (el 70,3%) responden a la próxima pregunta afirmando que van a seguir estudiando español.

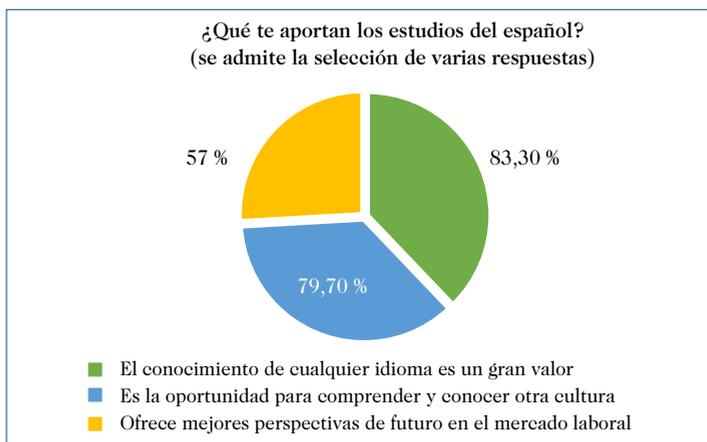


Figura 2. ¿Qué te aportan los estudios del español?

Las respuestas que se dan a la pregunta «¿Por qué empezaste a estudiar el español?» revelan que la mayoría lo ha hecho simplemente porque ha aprovechado la oportunidad que les ha propuesto el centro donde estudian. Eso significa que la elección de estudiar el español se ha hecho sin una gran motivación, simplemente porque se les dio dicha oportunidad y rechazaron estudiar francés o alemán frente a la lengua española. Un 10% reconoce abiertamente esta ausencia de motivación. Los que contestaron que simplemente querían estudiar una nueva lengua tampoco hablan de motivación, lo que demuestra que incluso entre los que estudian el español lo han hecho en gran medida sin tener al principio ninguna motivación para hacerlo. Pero el aprendizaje de la lengua, o mejor dicho, la posibilidad de hacerlo, ha ayudado a muchos después a encontrar una motivación y cierto interés por la lengua. Aquí se ve la importancia del papel que tienen los gestores lingüísticos en la difusión de una lengua y en la formación de la actitud hacia ella. Si la institución no les hubiera propuesto esta oportunidad de aprender español, tendríamos una menor cantidad de estudiantes y, por supuesto, menos personas interesadas en continuar estudiándolo. Se aprecia muy bien cómo los gestores lingüísticos han modificado y han cambiado la actitud y las prácticas lingüísticas de los encuestados.

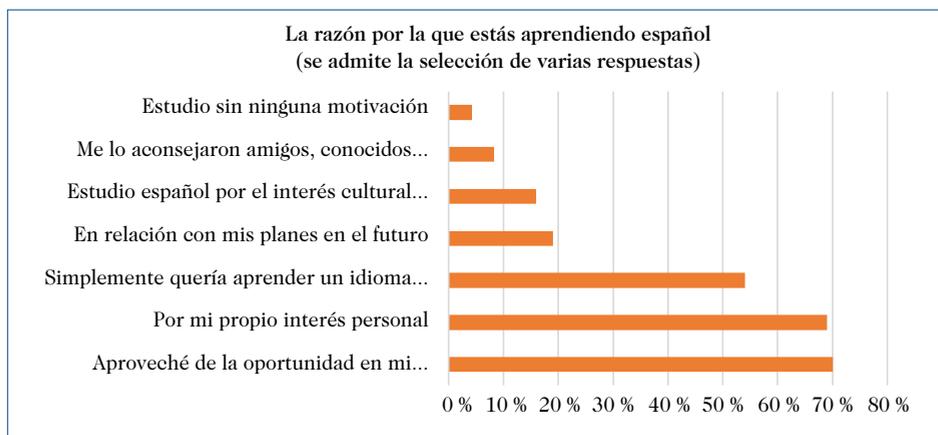


Figura 3. Razones para aprender el español del grupo 2.

Las respuestas a la pregunta «¿Va a crecer el interés por la lengua y la cultura españolas en Letonia?» revelan un estatus inestable del español en el mercado de las lenguas extranjeras en Letonia y, como consecuencia, un futuro preocupante. Son las respuestas del primer grupo de encuestados, es decir, de los que no estudian español. Solo un 11% de ellos están seguros del resultado positivo. Una gran parte lo considera probable, pero no está segura, y, lo que es peor: un 40% está seguro de lo contrario. Esto se explica considerando el insuficiente prestigio del español y su cultura en nuestro país. Los encuestados no ven la necesidad de dedicar su tiempo a aprender español debido al hecho de que su posición en el mercado letón y, en general, en el mercado europeo, no está muy clara.

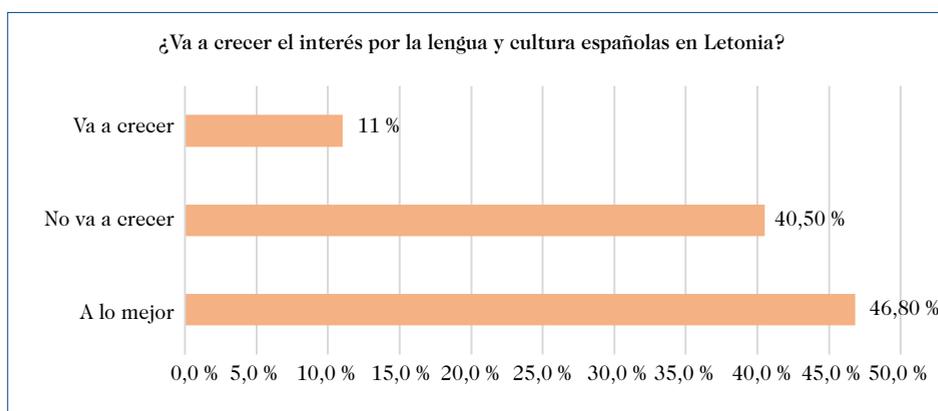


Figura 4. Interés por la lengua y la cultura españolas en el futuro.

Preocupantes son las respuestas del segundo grupo, es decir, de los que están estudiando español. Un alto porcentaje de los que no están seguros si el español tiene potencial de crecimiento en el futuro confirma la *inseguridad lingüística* que tienen los estudiantes respecto al español y su futuro en Letonia. Como algo positivo podemos comentar que una gran parte de los que están estudiando la lengua están seguros de su crecimiento en el futuro.

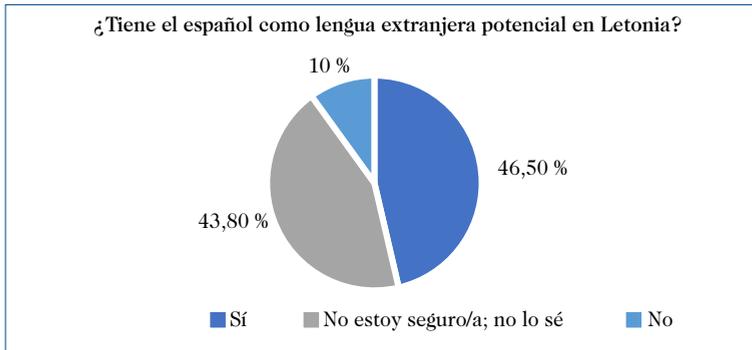


Figura 5. Previsiones sobre el futuro del español.

Las respuestas a la pregunta «¿Cuál debería ser el estatus de E/LE en los colegios?» confirman la *inseguridad lingüística* hacia el español que tiene la mayoría de los encuestados. En el caso de los que no estudian español, el número de los que considera que el español debe enseñarse solo como asignatura optativa alcanza casi al 95%, y casi el 5% de los encuestados considera que ni vale la pena incluirla en la oferta de estudios. Incluso entre los que ya están estudiando la lengua española, las respuestas son muy similares.

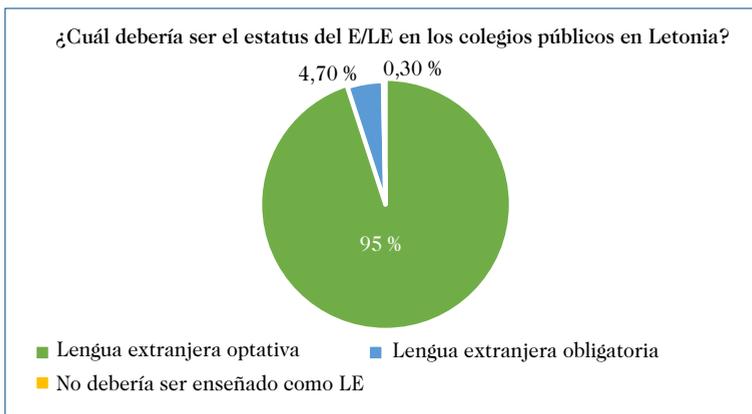


Figura 6. Opinión sobre el estatus del español como LE en los colegios.

Al grupo de los alumnos que no estudian el español se le ha pedido indicar las lenguas que deberían aprender los niños. Como se ve en las respuestas, domina el inglés, seguido por el ruso, el alemán y el español. Con relación al promedio europeo, se destaca la ausencia del chino en las respuestas. Esto permite concluir que el futuro del español en Letonia tiene perspectivas más positivas que negativas, y que la actitud hacia la lengua está cambiando, aunque de manera muy lenta. Este diagrama también demuestra la importancia del factor de la actitud lingüística. El francés, que tiene en Letonia un apoyo importante y estable por parte de los gestores lingüísticos a lo largo de muchos años, se sitúa por detrás del español, con un 14%, y por eso no ha sido incluido en el gráfico.

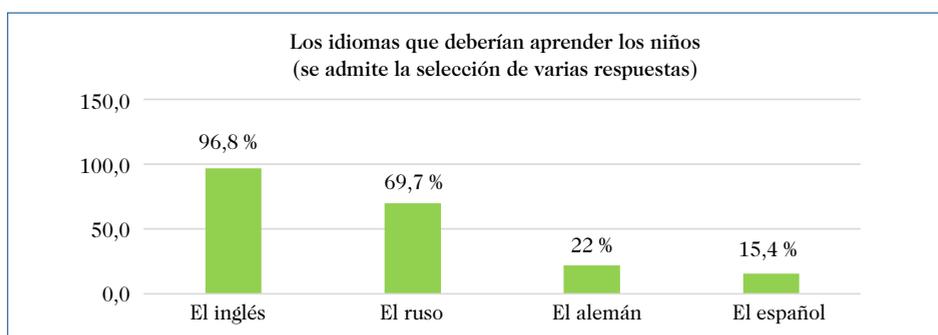


Figura 7. Los idiomas que deberían aprender los niños.

Cerrando el apartado de la actitud lingüística, es importante destacar que las encuestas han aportado información tanto cuantitativa como cualitativamente sobre el tema de la enseñanza del español en Letonia. La fuerza de la tradición, el estatus y el prestigio de una lengua constituyen los factores importantes que determinan la conducta de los gestores de la política lingüística. A su vez, los aspectos culturales, la demanda en el mercado laboral y el turismo son los factores que crean una actitud positiva hacia el español entre la población joven en Letonia.

7. Conclusiones

A pesar de que en los últimos diez años la situación ha cambiado y el español como lengua extranjera se ha introducido en las escuelas (en la educación primaria y secundaria) y en las universidades, todavía no ha conseguido asentarse positivamente como hubiera sido lo deseable para la oferta de la lengua española.

El español no ha alcanzado el estatus de una lengua obligatoria en *el dominio* de los colegios, ni ha ampliado su presencia en los programas universitarios a pesar de su importancia internacional (*el dominio* universitario). Tanto los gestores lin-

güísticos de diferentes niveles (Ministerio de la Educación, administración universitaria, directores de colegios etc.) como los miembros de los respectivos *dominios* han demostrado un alto índice en cuanto a la noción de *inseguridad lingüística* respecto a la necesidad de saber y aprender el español en el futuro, lo cual ha llevado a la modificación de las prácticas y actitudes lingüísticas del alumnado. Se puede concluir que la importancia global del español cede a la escasez de importancia local (el español no tiene el mismo estatus y el prestigio que tienen a nivel europeo el inglés, el francés y el alemán). La gestión lingüística en el campo de las lenguas extranjeras demuestra la fuerza de la tradición en la selección de las lenguas, el apoyo al inglés como lengua dominante en el campo de las lenguas extranjeras y el poco interés hacia el español como un jugador de peso en esta área. En los colegios donde los gestores han propuesto los estudios del español, la mayoría de los alumnos ha cambiado su actitud hacia el español y piensa seguir estudiándolo, lo que ha llevado, a su vez, al cambio en sus prácticas lingüísticas. Es bastante difícil reemplazar el inglés, el alemán, el ruso o el francés enseñados tradicionalmente por otros idiomas europeos u orientales, porque el Estado, como gestor principal, no ha visto la necesidad de hacerlo. La prevalencia y la popularidad del idioma español en Letonia no es tan alta como podría ser tomando en cuenta su posición demográfica, económica e importancia cultural. La población joven tiene una actitud muy positiva hacia el español y la cultura hispana, valora su importancia como vehículo de comunicación, pero, debido a la inseguridad lingüística y la actitud pasiva por la parte de los gestores, no está dispuesta a alterar sustancialmente sus prácticas lingüísticas. El factor importante para la gestión lingüística es el *estatus de la lengua*, el cual depende de muchos factores tanto objetivos (peso económico, factores demográficos, institucionales, factores geográficos y políticos) como subjetivos (creencias lingüísticas, actitud, tradición).

Asimismo, es importante el apoyo institucional por parte de España. De momento, no existe un Instituto Cervantes en ninguno de los países bálticos; sin embargo, se valora muy positivamente la posibilidad de colaborar con los lectores de español enviados por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID] que trabajan en la Universidad de Letonia y en la Academia de Cultura de Letonia. Los cambios en la gestión lingüística en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Letonia se pueden esperar cuando haya cambio en el estatus de la lengua española tanto a nivel institucional europeo como a nivel local. En la actualidad, el interés hacia la diversidad cultural y geográfica que propone la lengua española constituye el factor dominante para su difusión en Letonia. Este país, con sus dos millones de habitantes, no es un jugador global en el mercado de lenguas, pero forma parte y participa en muchos procesos internacionales, con lo cual los aspectos que han sido analizados en el presente artículo puedan servir de indicadores para marcar las tendencias a nivel global⁴.

⁴ La preparación del presente artículo ha contado con el apoyo del proyecto Nr.VPP-IZM-2018/2-0002 dentro del Programa Nacional de Investigaciones de Letonia.

Referencias

- Álvarez, A. (2009). Sobre la construcción discursiva del país: actitudes lingüísticas en Venezuela. Presente y Pasado. *Revista de Historia*, 14(27), 87-106.
- Baltaiskalna, D. (2001). *Latvijas iedzīvotāju lingvistiskā attieksme. Promocijas darba kopsavilkums*. Latvijas Universitāte.
- Baltiņš, M., y Druviete, I. (2017). *Ceļavējš cilvēku ciltij. Valoda sabiedrībā*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
- Comisión Europea. [2012a] (25 de enero de 2021). *Informe de la Comisión Europea 2012*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/lv/IP_12_990
- Comisión Europea. [2012b] (25 de enero de 2021). *Eurobarómetro 2012*. <https://ec.europa.eu/echo/resources-campaigns/publications/eurobarometer2012>
- Druviete, I. (1998). *Latvijas valodas politika Eiropas Savienības kontekstā*. Latviešu valodas insititūts, LZA Ekonomikas insititūts.
- Druviete, I. (2016). *Latviešu valoda pasaules sociolingvistisko procesu kontekstā*. Latviešu valodas aģentūra.
- Druviete, I., Valdmanis, J. (2010). Language Use in Higher Education Establishments in Latvia. En M.Humar y M.Zaġar Karer (Eds.), *National Languages in Higher Education* (pp. 91-95). Zalozba ZRC.
- Encuesta 1. *Aptauja par lingvistisko attieksmi pret svešvalodām, t.sk.spāņu valodu, Latvijā* (Encuesta sobre la actitud lingüística hacia las lenguas extranjeras, entre ellas, hacia el español, en Letonia). https://docs.google.com/forms/d/11E8iJHQ0poQILEsP-5khTypPXDkMxli_nYv16qdnHHs/edit [Recuperado el 15-04-2021].
- Encuesta 2. *Aptauja par spāņu valodu Latvijā: apguve un interese par to*. (Encuesta sobre el español en Letonia: adquisición e interés por ella). <https://docs.google.com/forms/d/1mFtt9iQNAizsO6g8kjjmjdAKDKq2H90kC3sP0tAw3oo/edit> [Recuperado el 15-04-2021].
- Escoriza Morera, L. (2008). *Comentarios de política y planificación lingüísticas*. Ariel.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- Harris, J. (2007). Bilingual education and bilingualism in Ireland North and South. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 359-368. <https://doi.org/10.2167/beb449.0>
- Haberland, H. (2011). Local Languages as the Languages of Internationalization. Internationalization and Language Choise. *Ibunka komyunikeshon ronshuu/Intercultural Intercultural Communication Review* (9), 37-47.
- Instituto Cervantes. (3 de mayo de 2021). *Informe del Instituto Cervantes 2020*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- Kibermane, K., y Kļava, G. (2016). *Valodas Latvijā: valsts valoda, valodu prasme, valodas izglītība. 2010.–2015*. Latviešu valodas aģentūra.
- Kristapsone, S. (2014). *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*. Biznesa augstskola Turība.
- Lambert, W. (1964). *Social Psychology*. Prentice-Hall.

- Latvijas Vēstnesis. (5 de mayo de 2021). *Latvijas Republikas Augstskolu likums* (La Ley sobre la Educación Superior). <https://www.vestnesis.lv/ta/id/37967-augstskolu-likums>
- Legal Acts of the Republic of Latvia. (3 de mayo de 2021). *Regulation No.747. Regulations Regarding the State Basic Education Standard and Model Basic Education Programmes*. <https://likumi.lv/ta/en/en/id/303768>
- Legal Acts of the Republic of Latvia. (3 de mayo de 2021). *Regulation No.416. Regulations Regarding the State General Secondary Education Standard and Model General Secondary Education Programmes*. <https://likumi.lv/ta/en/en/id/309597>
- Liepa, Z. (15 de septiembre de 2020). *Spanish in Latvia: Language attitude as a factor in the diffusion of the language*. Universidad de Letonia. [ttps://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/52666](https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/52666)
- Lodares, J. R. (2005). *El porvenir del español*. Taurus.
- López Morales, U. (2004). *Sociolingüística*. Gredos.
- Mayring, F. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum:Qualitative Social Research*, 1 (2), <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Ministerio de Ciencia y Educación de la República de Letonia. (3 de mayo de 2021). Proyecto *Skola 2030*. <https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/macibu-jomas/valodas>
- Medina López, J. (2002). *Lenguas en contacto*. Arco Libros.
- Montoya Ramírez, M.^a I. (Ed.). (2005). *Enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas a extranjeros*. Universidad de Granada.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Rozenberga, M. (1999). Spāņu valoda Latvijā. *LU – 80. Konferences referātu tēzes*. Latvijas Universitāte, 59-60.
- Saussure, F. (1931). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Savignon, S. J. (1985). Evaluation of communicative competence: The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *Canadian Modern Language Review* (41), 1000-1007.
- Síguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial.
- Spo Spolsky, B. (2009). *Language management*. University Press.
- Spolskis, B. (2011). *Valodas pārvaldība. (Language management)*. (Traducción del inglés al letón. Traductora I. Druviete). Zinātne.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications, Inc.

Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa (EAPI)*

Atlas Interactivo de la prosodia del euskera

Interactive Atlas of Basque Prosody

Aitor Iglesias Chaves

UPV/EHU

aitor.iglesias@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-5381-5957>

Aintzane Etxebarria Lejarreta

UPV/EHU

aintzane.etxebarrai@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-8418-6276>

Naia Eguskiza Sánchez

UPV/EHU

naia.egusquiza@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-8928-7006>

Recibido / Noiz jaso den: 18/06/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 08/11/2021

Laburpena

Lan honen helburu nagusia da *Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa* (EAPI) ezagutaraztea. EAPI euskarazko prosodiaren lehen tresna multimedia eta interaktiboa da. Atlas honetan erabiltzen diren datu-baseak EDAK eta EAS dira, UPV/EHUko EUDIA ikerketa-taldeak sortutako corpusek osatutakoak. Atlasak prosodiari buruz egindako analisiak erakusten ditu: azentuaren kokapena euskararen aldaera eta silaba guztietan; oinarrizko esaldien intonazio eredu esanguratsuenak, euskara estandarrean eta euskalkietan; eta bat-bateko testuen eta testu irakurrien azterketa prosodikoa egiteko bidea irekitzen du. Atlas honekin, prosodiari dagokionean, euskara nazioarteko beste hizkuntza batzuen parean kokatzen da.

Gako hitzak

Atlas; prosodia; euskara, interaktiboa, intonazioa; azentua.

Sumarioa

1. SARRERA. 2. JUSTIFIKAZIOA. 2.1. Atlasen beharra. 2.2. Helburuak. 3. PLATAFORMAREN EZAUGARRIAK. 4. INFORMAZIO PROSODIKOA ETA SOZIO-GEOGRAFIKOA. 5. DATUEN EZAUGARRIAK. 5.1. Corpora. 5.2. Transkripzioa, etiketaztea, segmentazioa eta datuen anotazioa. 6. ERABILERA ETA APLIKAZIOAK.

* Lan hau ondoko erreferentziadun proiektuen barnean egin da: PPGA20/12 eta IT 1208/19.

Resumen. El objetivo principal de este trabajo es dar a conocer el *Atlas interactivo de la prosodia del vasco / Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa* (EAPI). EAPI es la primera herramienta multimedia e interactiva de la prosodia en lengua vasca. Este atlas cuenta con una base de datos compuesta principalmente por los corpus EDAK y EAS creados por el grupo de investigación EUDIA de la UPV/EHU. El atlas muestra los análisis realizados sobre la prosodia: la ubicación del acento en todas las variedades y sílabas del euskera; los modelos de entonación más significativos de las oraciones básicas, tanto del euskera estándar como de los dialectos; y abre el camino para el análisis prosódico de textos espontáneos y leídos. Con este atlas se pone el euskera a nivel internacional a la par de otras lenguas desarrolladas en el campo de la prosodia.

Palabras clave. Atlas; prosodia; euskera; interactivo; entonación; acento.

Abstract. The main objective of this work is to present the *Interactive Atlas of Basque Prosody / Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa* (EAPI). EAPI is the first multimedia and interactive tool for prosody in Basque. This atlas has a database made up mainly of the EDAK and EAS corpora created by the EUDIA research group of the UPV/EHU. The atlas shows the analyses carried out on prosody: the location of the accent in all the varieties and syllables of Basque; the most significant intonation patterns of basic sentences, both in standard Basque and in dialects; and opens the way for the prosodic analysis of spontaneous and read texts. With this atlas, Basque is placed on an international level on a par with other languages developed in the field of prosody.

Keywords. Atlas; prosody; Basque; interactive; intonation; accent.

1. Sarrera

Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa euskararen prosodia erakusten duen tresna multimedia eta interaktiboa da (aurrerantzean zenbaitetan EAPI¹). EAPI argitaratu bitartean ez da egon euskarazko tresnarik, beraz, proiektu berritzailea da; proiektu dinamikoa da, eta denboran zehar ondoz ondoko etapetan aberastu daiteke eta aberastu egingo da. EAPI publiko orokorrari eredu prosodikoaren forma esanguratsuen hautaketa erakusten dion dibulgazio proiektua da. Atlas hau testu mota ezberdinen prosodia ikusteko eta entzuteko aukera ematen duen webgune multimedia eta interaktiboa da. Oinarrian datu-base bat du (ikus 5. atala), nagusiki EUDIA ikerketa-taldeak batutako *Euskara Dialektalaren Ahozko Korpusa* (EDAK, Aurrekoetxea et al., 2011) eta *Euskararen Atlas Soziolinguistiko-dialektologikoa* (EAS) corpusek osatuta. Corpus hauek, bereziki, aldaera diatopiko, diastratiko eta diafasikoen ikerketa segmentalak eta suprasegmentalak egiteko balio dute. Hala ere, belaunaldien arteko euskararen barietate aztertzeke xedearekin datu gehiago jaso behar izan dira hizkuntzaren mailak (fonetiko-fonologikoa, morfologikoa, sintaktikoa eta semantikoa) kontuan hartuta. Datu hauek guztiak modu bateratu batean transkribatu, segmentatu eta etiketatu egin dira. Hauek dira jasotako datuak:

- Azentuaren aldakortasuna barietate guztietan.
- Oinarrizko esaldien intonazioa.
- Emozioak eta jarrerak barietate adierazgarrietan.
- Bat-bateko testuak eta testu irakurriak.

¹ <http://eudia.ehu.es/eapi/>

Prosodia, ahozko hizkuntzaren elementu suprasegmentalen multzoa da. Etorkizuneko ikerketek, prosodian fokua jarrita eta atlas interaktibo hau erabilita, ahozko hizkuntzaren elementu suprasegmentalen azterketen emaitzak argitara eman ahal izango dituzte. Prosodiari dagokionez, hiru azterketa mota egiten dira: fonologikoa, fonetikoa eta pertzepzio-azterketak. Alde batetik, bariedade desberdinetako azentuaren kokağunea deskribatzen da eta hizkuntza estandarerako arau-irizpideak ezartzen dira (Gaminde et al., 2014) betiere bariedade ezberdinetako azentu-moldeak eta dagoen heterogeneotasuna kontuan hartuta (Aurrekoetxea et al., 2013; 2014). Bestalde, euskararen oinarritzko esaldien (adierazpenekoak, bai/ez galderak, NZ galderak, hautazkoak, oihartzun galderak eta zalantzazkoak) intonazio-eredu adierazgarrienak zehazten dira, bai hizkuntzaren aldaeretan, bai estandarerako proposatzen dugun eremuan ere (Etxebarria & Eguskiza, 2018). Horrekin batera, euskaraz adierazitako jarreraren, emozioen eta bokatiboen parametro prosodiko garrantzitsuenak deskribatzen dira (Gaminde et al., 2017b, Etxebarria et al., 2018). Azkenik, euskarazko testu-mota ezberdinen prosodia ikertzeko bidea ireki berri da (Etxebarria et al., 2017, Gaminde et al., 2017), bereziki korapilatsua dena, irizpideak erabat definituta ez daudelako. Horixe da etorkizunari begira jadetse nahi den beste helburuetako bat.

2. Justifikazioa

Aurretik esan dugun moduan, EAPI argitaratu den arte, euskarak ez du atlas prosodiko interaktiborik izan, baina horrelako eredu bat ez da zerotik abiatzen; izan ere, euskaraz atlas linguistikokoak egon badaude eta beste hizkuntza batzuetan ere atlas prosodiko interaktiboak aspaldi garatu ziren, atal honetan zehaztuko den moduan.

Atlas linguistikoa mapa-multzo bat da, non inkestetako datu linguistikokoak aurkezten diren. Euskarari dagokionez, Bonaparte (1863) izan zen datu linguistikokoak mapa batean irudikatzen aitzindaria; ez zuen atlasik egin, baina jasotako datuak mapa batean islatu zituen. Izenburuan atlas hitza agertu ez arren, hizkuntza atlas bezala har daitekeen lehen lana Azkueren *Erizkizundi hirukoitza* da (1925), bere osotasunean 1984 arte argitaratu ez zena (Etxaide, 1984). Lan horretan, 350 mapa daude. Atlas terminoari erreferentzia bikaina egiten dioten lehen lanak Allièresenak (1978, 1986) dira. Bertan, Bourciezek (1895) bildutako datuak lantzen dira, geroago Aurrekoetxea, Videgain & Iglesiasek (2004, 2005) osorik argitaratutakoak. Ordena kronologikoari jarraituz, Aranzadi Zientzia Elkartek egindako liburuki biak ditugu (1983, 1990), kasu honetan atlas etnolinguistikoa. Gaminderen (1984, 1985a, 1985b, 1985c, 1985d eta 1985e) aditzari buruzko lanak ere aipatu behar dira, hasieran proposatutako definizioari hertsiki lotuz gero, atlas linguistiko gisa ere har daitezkeenak. Azkenik, Gotzon Aurrekoe-

txea eta Xarles Videgainen eskutik, Euskaltzaindiak (Euskaltzaindia, 2008-2019) egindako atlasa azpimarratu behar da, orain arteko handiena, dagoeneko 10 liburu-ri dituen eta oraindik osorik argitaratu gabe dagoena.

2.1. Atlasen beharra

Euskararen atlas linguistikoaren sintesi honetan ikus daitezkeen bezala, euskaraz ez dago atlas prosodikorik, prosodiari buruzko lan ugari argitaratu diren arren (Elordieta & Hualde, 2104; Etxebarria et al., 2016; Gaminde et al., 2017a etab.). Hori dela eta, EAPIk orain arte euskararen azterketan hutsik egon den espazio bat bete nahi du, zehazki prosodiarena, XXI. mendean kokatua, non datuen digitalizazioa eta interakzioa guztiz funtsezkoak diren nazioarteko ikerketa aurreratu- en abangoardian egon ahal izateko.

Testuinguru horretan, esan beharra dago prosodiari buruzko ikerketa gara- tuagoak dituzten hizkuntzek azentuari eta intonazioari buruzko webgune es- pezifikoak dituztela (portuges², hizkuntza erromanikoak³, AEBko baritateak⁴, koreera⁵ etab. besteak beste). Hitzen azentuari dagokionez, nazioarteko errefe- renteetako bat Stress Typ2⁶ webgunea da, Harry van der Hulst eta Rob Goedemans zuzendari- ek zuzendua; biak dira 510 hizkuntzaren sistema metrikoari buruzko informazioa duen datu-base tipologiko honen bultzatzaile nagusiak, eta horien artean euskara ere bada. Euskararen inguruko eremu erromanikoko hizkun- tzetan, aspaldi hasi ziren atlas prosodikoak eraikitzen AMPERren proiektuarekin (Atlas Multimedia de la Prosodia del Espacio Románico). Webgunean aipatzen den bezala (Martínez Celdrán & Fernández Planas, 2003-2018; 2005), nazioar- teko proiektu bat da, prosodiari buruzkoa, XX. mendearen amaieran Stendhal Grenoble Unibertsitateko Centre de Dialectologieko Michel Contini dokto- rearen bultzadaz sortu zena. AMPERrek hiru parametro prosodikoak aztertzen ditu: oinarritzko maiztasuna (F0), iraupena eta intentsitatea. Bere helburu nagusia hiz- kuntza erromanikoen prosodia aztertzea eta emaitzak mapetan islatzea da. Mapa horiek internet bidez kontsulta daitezke, bisualki eta pertzepzioz. Proiektu honek adar ugari ditu⁷, Europa eta Latinoamerikako hainbat herrialdetan implementa-

² <http://ww3.fl.ul.pt/LaboratorioFonetica/InAPoP/demo/index.htm>

³ <http://prosodia.upf.edu/iari>

⁴ <http://aschmann.net/AmEng>

⁵ <http://www.linguistics.ucla.edu/people/jun/ktobi/k-tobi-V2.html>

⁶ <http://st2.ullet.net/>

⁷ AMPER España e Iberoamérica [<http://stel.ub.edu/labfon/amper/cast/index.html>]; AMPER-Can (Canarias y Cuba) [<http://labfon.webs.ull.es/proampercan/index.html>]; AMPER-Andalucía y Extremadura [http://www.amprae.es/proyecto_amprae/];

tzen ari baitira. *Atles interactiu de l'entonació del català* ere aipatzekoa da (Prieto & Cabré, 2007-2012). Horiek guztiak nazioarteko erreferentziak dira, eta nahitaezko kontsulta edozein ikerketa egiterako orduan.

Prosodiari buruz egin diren lanek, batez ere alboko hizkuntzetan egindako intonazioaren gainekoek, erraztu dituzte euskarari buruzko ikerketak arlo honetan, nahiz eta oraindik beharrezkoa ikusten den testuen prosodia aztertzea eta denon eskura dauden tresna interaktiboak sortzea.

EAPI euskararen prosodiari buruzko informazio esanguratsuen batzen duen lehenengo atlasa da, eta, beraz, erreferentzia izan behar dena gai honen gainean egingo diren ikerketetan.

2.2. Helburuak

Proiektu honen helburu nagusia euskararen atlas multimedia bat sortzea da. Atlas honetan Euskal Herriko hainbat herritako eredu prosodikoaren forma adierazgarrien aukeraketa grafikoki irudikatzeaz gain, entzun ere ahal izango dira. AMPER (Fernández Planas, 2008) bezala, dibulgazio proiektua da, publiko ororentzat interneten eskainia. Oso garrantzitsua da prosodiari buruzko lanak multimedia euskarrian jartzea, ikertzaileei aztertutakoaren errealitatera iristeko beharrezkoa den proba enpirikoa ematen baitie (Fernández Planas, 2005). Atlasak ikertzaileei datu-base bat eskaintzeaz gain, mapa multimedia bat eta batutako datuak entzuteko aukera ere eman behar die. EAPIren helburu nagusira heltzeko honako bost azpihelburu bete behar dira lehenago:

- 1) Atlaserako webgune bat sortu.
- 2) Atlas osatzen duten datuen anotazio, etiketatze eta transkripzio tresnak garatu.
- 3) EUDIA ikerketa-taldeak dituen corpusetako datuen anotazioa, etiketatzea eta transkripzioa atlasean inplementatzeko.
- 4) Datu berrien bilketa atlasaren corpusa osatzeko, batez ere, hizkuntzaren profesionalen (esatariak, kazetariak...) ahozko datuak.

AMPER-Cat (catalán y castellano) [http://stel.ub.edu/labfon/amper/cast/index_ampercat.html];
 AMPER-Astur (asturiano, gallego-asturiano y castellano de Asturias) [<http://www.unioviado.es/labo-fone/>];
 AMPER-Gal (gallego) [<http://ilg.usc.es/amper/>];
 AMPER-Port (portugués) [<http://pfonetica.web.ua.pt/AMPER-POR.htm>];
 AMPER-Ital (italiano) [<http://www.lfsag.unito.it/amper/index.html>];
 AMPER-Rom (rumano) [<http://amprom.uaic.ro/indexamper.php>];
 AMPER-Friül (friül) [<http://stel3.ub.edu/labfon/amper/friul/index.html>].

- 5) Parametro prosodikoetatik (iraupena, intentsitatea eta intonazioa) abiatuta, hizkuntza-eredu geoprosodikoak bilatu euskararen eredu prosodikoak (azentua, intonazioa) eskaini ahal izateko profesionalei.

3. Plataformaren ezaugarriak

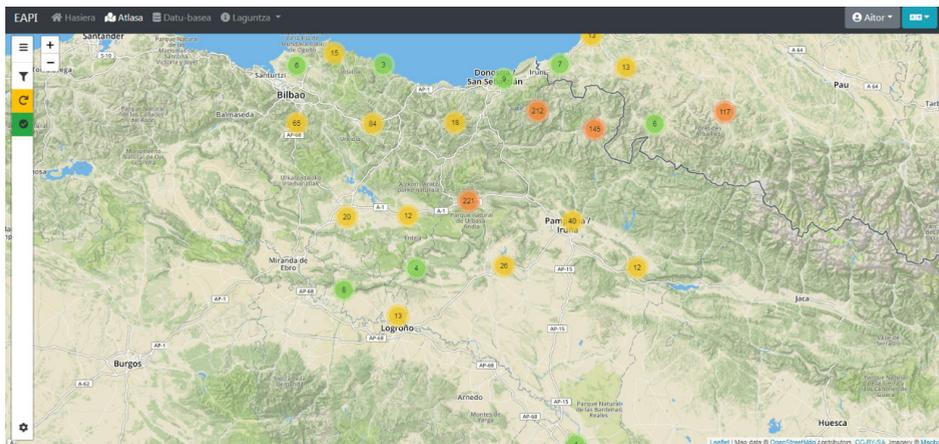
Atal honetan atlasaren alderdi teknikoak deskribatzeaz gain, internautek zelan erabili ahal duten webguneak eskaintzen dituen aukera guztiak ere aurkeztuko da.

Diziplina askotako adituek –linguistek, hezkuntzako irakasleek eta informatika ingeniariak– sortu dute atlasaren webgunea. Webgunearen egitura erabaki dute, zer atal izan behar duen, eduki motak, zer objektu izango duen eta hauen formatua. Webguneak funtsean atal nagusi bi ditu, datu-basea eta mapa. Datu-basearen testuak lau multzotan banatzen dira: azentua, intonazioa, bat-bateko testuak eta testu irakurriak. Testu bakoitzak bere audioa du, *.wav* formatuan; transkribatutako testua, *.text* edota *.textgrid* formatuetan; eta, azkenik, sonogramaren irudia, *.png* formatuan. Datu-basea maparatzen da bere objektu guztiekin; eta, horrela, atlasa sortzen da. Diseinatutako webgune dinamiko honetan erabiltzaileak aldi berean entzun ahal ditu audioak eta espektrogramak eta transkripzioak ikusi. Gainera, nahi izanez gero, guztiak jaitsi ahal ditu, bai audioak bai espektrogramak, bai testuen transkripzioak. Webguneari EUDIA ikerketa-taldeak UPV/EHUUn duen zerbitzaile batean eman zaio ostatu. Ezaugarri teknikoetan sakondu barik, esan dezakegu kode irekia duen ondoko software hau erabili dela eraikitzeko:

- PHPMailer – Licensed under LGPL.
- Bootstrap – Licensed under MIT license.
- jQuery – Licensed under MIT license.
- Popper.js – Licensed under MIT license.
- Leaflet – Licensed under BSD 2-Clause license.
- Leaflet-sidebar-v2 – Licensed under MIT license.
- Leaflet.markercluster – Licensed under MIT license.
- FontAwesome – Licensed under Font Awesome Free license.
- html5shiv – Licensed under MIT and GPL2 licenses.

Diseinu honen ondorioz webguneak *interface* bi ditu, bat edozein erabiltzailearentzat eta bestea editatzeko baimena duten erabiltzailearentzat (baimena izanez gero, hasierako orrian «saioa hasi» estekaren bidez sartu beharko da).

Erabiltzaile arrunt batek hasierako orrian hizkuntza hautatzeko aukera izateaz gain, beste hiru orrialdetan nabigatzeko aukera ere izango du: atlasean, datu-basean eta laguntza orrialdean. Atlasean sartuz gero, *OpenStreetMap* softwarearen gainean egindako mapan kolore ezberdinetako hainbat zirkulu ikusten dira zenbaki batez markatuak (1. irudia). Zenbaki horrek adierazten du gune horretan zenbat testu entzun eta ikusi ahal diren.



1. irudia. Atlasa.

Mapa gehienetan legez, zoom egin daiteke; adibidez, probintzia baten dauden audioak ikusi nahi badituğu zooma txikia erabiliko duğu, baina herri zehatz baten audioak aztertu nahi badituğu zooma handituko duğu audio bakoitzari dagokion txintxeta agertu arte. Txintxeta horretatik datuak ikusten diren orrialdera joan daiteke eta bertan testu bakoitzaren audioa, espektograma, transkripzioa eta herriari eta hiztunari dagozkion datuak ere eskuragarri daude (2. irudia).

Informatzailearen datuak:

Probintzia:	Bizkaja
Eskualdea:	Busturialdea
Herria:	Gernika
Generoa:	Andrazkoa
Adina:	18-25
Amak hizkuntza:	A - Euskara etxean ikasitakoa
Ikasketak euskaraz:	Bai
Grabazioaren urtea:	2014

Galderak:

Galdera mota:	Testua
Esataria:	Arrunta
Testu mota:	bat-batekoa
Testu generoa:	Narrazioa

Erantzunak:

0:00 / 1:18

1 / 19

b	a	tx	a	n	o	go	rr	i	tx	u	b	a	i	c	a	(v) H
ba	txa	no	go	rr	txu	ba	tc	(v) H								
ba txanogerritua balen (v) H																
0 1.181																
Donbora (s)																

Erantzun fonetiko eta fonologiko soinuaren imalarekin.

2. irudia. Datuen orria.

Arestian esan den bezala, erabiltzaile batek bilaketa datu-basetik zuzenean egiteko aukera ere badu. Edozein erabiltzailek datu-basea bere osotasunean du audio bakoitzaren datu guztiekin. Hiru datu nagusi daude datu-basean: informatazaila, herria eta audio mota. Datu-baseak duen bilaketak egiteko sisteman iragazkiak jar daitezke nahi den datu-mota guztietan.

Azkenik, laguntzaren orrialdea dugu. Orrialde honek hiru atal ditu. Lehenengo atalean, cookie eta JavaScript buruzko eta proiektuan erabili den kode irekiko softwareari buruzko informazioa dago. Bigarren atalean, egileei, hau da, EUDIA ikerketa-taldearen gaineko erreseina txiki bat dago; eta, amaitzeko, azken atalean, kontaktatzeko bidea.

Editatzeko baimena duen erabiltzaileak nabigatzeko sistema bera izango du, baina ohiko aukerez gain menu zabalgarri bat ere izango du datuak (informatzaila, herria eta audio mota) kudeatzeko modu erraz batean. Horretarako, informatikari buruzko ezagutza minimoak dituen erabiltzaile batek kudeatu dezakeen *interfazea* sortu da. Datu berriak sartzeko informatzaila baino ez du aukeratu behar (edo sortu berria balitz), galdera mota aukeratu eta audioa (.wav formatuan) eta Praatek egindako irudia (.png formatuan) jaregin. EAPIk herri berri bat sartzeko aukera bi ematen dizkigu: latitudea eta longitudea sartuz edo geolokalizazioa ere lortu ahal da maparen gainean herria dagoen lekuan klikatuz. Ikusten denez, oso moldagarria da eta munduko edozein puntu aukeratu ahal da datuak sartzeko; eta, beraz, atlas plataforma honek edozein hizkuntzari buruzko datuak har litzake.

4. Informazio prosodikoa eta sozio-geografikoa

Audioek eskaintzen duten informazio prosodikoa hiru multzotan banatzen da: azentuari buruzkoak, intonazioari buruzkoak eta testuak. Azentuari buruzko audioetan zenbat silaba dituzten eta zer sintagma mota den agertzen da. Intonazioaren arloan hurrengo esaldi motak bereizten dira: adierazpen esaldiak, Bai/Ez galderak, N/Z galderak, hautazkoak, zalantzazkoak eta oihartzun galderak. Azkenik, testuetan, bat-bateko testuak eta testu irakurriak bereizten dira. Informatzailari buruz honako datu hauek eskaintzen dira: generoa, adina, grabazioaren urtea, ama-hizkuntza eta ikasketak euskaraz egin dituenetz. Herriaren kasuan, zein probintziatakoa den aipatzen da eta eskualdea edo kantoia.

5. Datuen ezaugarriak

Puntu honetan atal bi jorratuko dira. Alde batetik, atlasa osatzen duten corpusen berri emango da; eta, bestetik, datuen transkripzioa, etiketazioa, segmentazioa eta anotazioa nola egin den azalduko da.

5.1. Corpora

EUDIA ikerketa-taldeak aurreko ikerketa batzuen bidez corpus nagusi bi ditu *Euskara Dialektalaren Ahozko Korpusa* (EDAK) eta *Euskararen Atlas Sozio-linguistikoko-dialektologikoa* (EAS) (Aurrekoetxea & Ormaetxea, 2006; Aurrekoetxea, 2010). Lan hauetan heldu eta gazteen datuak batu dira bariazio diatopiko, diastratiko eta diafasikoen azterketa segmentalak eta suprasegmentalak egiteko. Baina atlasa osatzeko asmoz, corpus bi hauetatik gain, datu berriak biltzeko beharra ikusi da hizkuntzaren mailak kontuan hartuta (fonetiko-fonologikoa, morfologikoa, sintaktikoa eta semantikoa). Bariazio linguistikoa batzeko ohiko teknikak erabiliz (Aurrekoetxea & Iglesias, 2010) egin da informatzaileen datuen bilketa. Horrela, belaunaldi ezberdinetako informatzaile natiboen zein euskara L2 dutenen datuekin euskararen hizkuntza bariazioa aztertzeko plan bat garatu ahalko da.

Behin webgunearen egitura zehaztuta, datuen aukeraketa egin da. Hasteko, arestian aipatutako proiektuetatik, EAS eta EDAK, hartu dira datuak. Proiektu hauetatik datuak hautatzeko eta ustiatzeko, atlasa eratzeko irizpideak kontuan hartuta, datuen azterketa linguistikoa eta estatistikoa egin behar izan da. Ikerketa-taldeak duen datu kopururik handiena helduen eta gazteen azentuari eta intonazioari dagokie, baina bestelako datuak ere badaude informatzaile gazteengandik batutakoak: irakurritako testuak, bat-bateko testuak eta oinarrizko emozioen eta jarreraren testuak ere bai. Datu hauek guztiak aztertu dira egitura prosodiko adierazgarrienak dituztenak hautatzeko eta forma prototipikoetatik aldentzen direnak baztertzeko.

Ahozko euskararen ezaugarri adierazgarrienak osatzeko asmoz, EUDIA ikerketa-taldeak zituen corpusez gain, beste lagin esanguratsu batzuk batu behar izan dira. Datuen grabaketari ekin aurretik, datuak zelan batu behar diren prestatu behar da eta Roseanok (2017) aipatzen duen moduan, metodologiari dagokionez, faserik garrantzitsuena da. Atlasa osatzeko batu den lagin berriaren helburua izan da barietate sozial zein geografiko bakoitzaren forma adierazgarrien hautaketa egokia egitea.

Euskal Herriko lurralde guztietako gazte elebidunen datu berriak jaso dira teknika bi hauek erabiliz: galdetegiak eta *map-task* metodologia. Galdetegiak, batez ere, bariazio linguistikoari buruzko erantzun homogeenak jasotzeko helburuarekin erabili dira; izan ere, ikerketaren alderdi geolinguistikoa aztertu nahi denean, ezinbestekoa da metodologia hau hizkuntzaren barietate guztiak zehaztasunez aztertuak izan direla ziurtatzeko. Ikerketa honen eremua euskararena izan denez, geografikoki nahikoa txikia beste hizkuntza batzuen aldean, asko erraztu du helburu hau lortzea. *Map-task* teknika datu prosodikoak jasotzeko erabili da; izan ere, teknika honek bat-bateko testuen datuen batuketa errazten du. *Map-task* bere modalitate bietan erabili izan da: *map-follower* eta *map-*

giverrean. Atlasean ezelango baldintzarik ez duen bat-bateko zein irakurritako testuen beste lagin bat ere jaso da, bost minutu inguruko iraupena duena. Lagin berri hauetan guztietan hizkuntza bere naturaltasunean batu nahi izan da, helburua komunitate baten ohiko hizkera erreala islatzea delako (Martínez Celdrán & Fernández Planas, 2005). Grabazioak gela intsonorizatueta egin dira Marantz PMD620 eta ZOOMH4 grabagailuekin, 44100 Hz.ko frekuentzian.

Datu berri hauek aurreko corpusak osatzeko balio dute atlasaren datu-basea ahalik eta zehatzena izateko eta baita barietate minoritarioak babesten laguntzeko eta jakiteko zeintzuk diren barietate zabalduenak hauek izango baitira modelo estandarra inplementatuko dutenak. Esan bezala, datuen jasotze-fasea kontu handiz egin behar da, ezpabere, ikerketaren emaitzak ezin izango dira fidagarriak. Atlaseko datu-basearen adierazgarritasun maila handia da. Alde batetik informatzaileena, kontuan hartuta alderdi geografikoa eta soziolinguistikoa; eta, bestetik, batutako datuek aztertu nahi izan diren eremu guztiak ordezkatzeko dituzte ereduak eskainiz.

EAPIren asmoa ez da itxiko den proiektu bat izatea, zabalik egon behar da corpus berriak inplementatzeko datu berriekin. Hori dela eta, aurretik aipatutako corpusez gain, atlasak laster jasoko ditu hurrengo subcorpusak:

- Oinarrizko emozioak (poza, tristura, haserra, nazka, beldurra eta harridura) jasoko dituen subcorpusa barietate guztietan.
- Oinarrizko jarrerak (abegikorra, ironikoa, errietalaria, mespretxuzkoa eta intentziozkoa) jasoko dituen subcorpusa barietate guztietan.
- Irakurritako eta bat-bateko testuen subcorpusetan esatari profesionalen grabatutako audioak erantsi.

5.2. Transkripzioa, etiketatzea, segmentazioa eta datuen anotazioa

Datuen batuketa eta hautaketa egin ostean transkripzioa, etiketatzea, segmentazioa eta anotazio prosodikoa egin da. Euskararen inguruan, zoritxarrez, gabezia handiak ditugu. Lanak sakabanatuta daude eta ez dago irizpide bateraturik datuen transkripzio eta anotazioan; horregatik, nekez alderatu daitezke datuak arlo fonetikoan zein fonologikoan ondorioak ateratzeko eta honek zailtasunak ere ematen ditu hizkuntzaren irakaskuntzan aplikatu ahal izateko. EAPIn transkripzio zein anotaziorako erabili diren iritziak bateratu dira batutako datu guztietan.

Arestian aipatu dugun legez, atlasak prosodiari buruzko corpus bat du lau subcorpusetan banatuta.

1) Azentuari buruzkoa.

Euskaren barietate linguistikoak jasota daude, baita estandarra erabiltzen duten informatzaileena ere.

2) Intonazioari buruzkoa.

Oinarrizko esaldien intonazioa jasotzen duen corpusa da: adierazpen esaldiak (sintagma batekin eta birekin), bai/ez galderak, N/Z galderak, hautazkoak eta oihartzun galderak.

3) Irakurritako testuei buruzkoa.

Komunikabideetako profesionalak ez diren informatzaileek irakurritako testuak jasotzen dira.

4) Bat-bateko testuei buruzkoa.

Komunikabideetako profesionalak ez diren informatzaileek ekoiztutako testuak jasotzen dira.

Azentuaren subcorpusean itemak silaba ezberdinetako hitzetan eta talde klitikoetan banatuta aurkezten dira. Datu hauekin azentuak dituen arau fonologikoak eman ahal dira euskaren bariedade guztietan eta euren arteko alderaketak egiteko. Arauaren salbuespenak diren hitz edo talde klitikoaren adibideak (hitzak lexikalki markatuak edo morfema pluralak) ere aurki daitezke.

Intonazioaren subcorpusean oinarrizko esaldien informazioa dago bariedade linguistiko guztien analisi fonetiko eta fonologikoa egiteko. Item guztiak fonologikoki transkribatuta eta prosodikoki anotatuta egoteaz gain, audio artxiboak ematen duen informazio guztia eskura garri dago espektrogramen bidez; audioa bera ere entzun eta jaitsi daiteke.

Irakurritako eta bat-bateko testuen subcorpusetan ere bariedade guztietako informazioa dago. Item guztiak fonetikoki transkribatuta eta prosodikoki anotatuta daude eta hauetan ere espektrogramak eta audioak eskura garri.

Datuen transkripzioa kudeaketaren une kritikoa da (Abasolo et al., 2019). Grabazioen bidez batutako datuak kodifikatu behar dira, baina aurretik erabaki behar da zein kodifikazio mota erabili behar den. Transkripzio guztietan informazioa galtzen da ikertzailearen interesen arabera egiten direlako (Linell, 2005); eta, horregatik, oso argi izan behar da lanaren helburua zein den, horren arabera egokitu behar delako egingo den transkripzioa (Briz et al., 2002). Hala ere, lehen aipatu den moduan, nahiz eta transkripzio zehatzena egin sekula ez da lortuko audio batek duen informazio guztia, horregatik atlas prosodikoetan ezinbestekoa da audioak entzun ahal izatea. Sailkapen zabal bat egiten badugu transkripzioak era bitakoak izan daitezke: fonologikoak edo fonetikoak. Euskal dialektologian ohikoa dugu transkripzio fonologikoa testu etnolinguistikoetan (Gaminde, 1994; Etxebarria, 2016). Transkripzio fonetikoak mota bikoak izan daitezke, zabalak edo zehatzak. Transkripzio zabalek hizkuntza batean ezaugarri fonetiko nabarmenak eskaintzen dituzte, zehatzenean aldiz, soinuaren informazio gehiago eskaintzen dute. Transkripzio zehatz baten adibidea Etxebestek (2017) dardarkariei buruz egindako lanean dugu, non bederatzi dardarkari bereizten dituen. Beraz transkripzio fonetikoa zenbat eta zabalagoa izan gehiago hurbilduko da transkripzio fo-

nologikora. Lan honetan transkripzio mota biak erabili dira kontuan hartuta zein datu jaso diren eta informazio helburuak zeintzuk diren. Transkripzio fonetikoak egiteko Nazioarteko Alfabeto Fonetikoa (IPA *International Phonetic Alphabet*) erabili da. Azentuaren subcorpusean, hitzak eta talde klitikoak transkribatzeko transkripzio fonologikoa erabili da azentua markatuz. Intonazioaren subcorpusean, esaldi laburretarako ere transkripzio fonologikoa erabili da maila bitan, esaldien osagaiak kontuan hartuz eta silabaka. Testuak lau mailatan daude transkribatuta fonetikoki: lehenengo transkripzioan testuaren talde prosodikoak kontuan hartuta; bigarrenetan talde prosodiko bakoitzaren osagaiak kontuan hartzen dira; hirugarrenean silabak, eta, azkenik, soinu bakoitza. Transkripzio eta anotazio prosodiko guztiak *Praaten* jaso dira *TextGrid* fitxategien bidez. Silabafikazioa *Praat* (Boersma & Weenink, 2015) programan lortu da modu semiautomatiko batean beren-beregi prestatutako *script* batekin. Audioa segmentatu ostean egin da transkripzioa maila ezberdinetan material mota eta anotazio prosodikoa kontuan hartuta. Muga tonuak eta eten motak (isiluneak, bokalen luzapenak edo soinuen txertaketak) anotatu dira eta baita tonuaren gorakadak eta beherakadak. Esan bezala, anotazio sistema materialen arabera egokitu da (hitzak, esaldiak, testuak...).

6. Erabilera eta aplikazioak

EAPI euskararen prosodiari buruzko informazio esanguratsuen batzen duen lehenengo atlas da, eta, beraz, erreferentea izan behar dena gai honen gainean egingo diren ikerketetan publiko jartzen duelako datu-base prosodiko handia. Atlas honek euskara prosodiaren ikerketa arloan oso garatuta dauden beste hizkuntza batzuen, AMPERekoak adibidez, parean jartzen du nazioarteko mailan.

Hezkuntzan erreferentea izan behar da ezinbesteko lanabesa delako euskara estandarren zein dialektalaren azentua eta intonazioaren jabeakuntzarako. Ikerketa askotan euskararen ohiko eredu prosodikoak galtzen edo aldatzen ari dira eta argi dago ondoko hizkuntzen ereduak gailentzen ari direla bai euskara estandarrean eta baita euskara ama-hizkuntza duten hiztunengan, maila dialektalean hain zuzen ere (Etxebarria & Eguskiza, 2018). Euskara hizkuntza gutxitua da, komunikabideetan eragin eskasa duena eta estandarrek ere ez du eredu prosodiko zabalik. Euskararen prosodia egoera kritikoan dago irakaskuntzan ez dagoelako lanabesik prosodia irakasteko. EAPIk hutsune hau bete behar du irakasleek euskara irakasteko behar dituzten azentu eta intonazio ereduak emanez irakaskuntza arauturako, Lehen Hezkuntzatik unibertsitateraino, zein helduen alfabetatze eta berreuskalduntzerako bigarren hizkuntza ikasteko. Atlasean dauden datuen azterketak hizkera ezberdinen pertzepzio eta imitazio ariketak sortzeko aukera emango du. On-line baliabide bat denez, eskola-

ren osagarria ere izango da etxean ikasleek, familiek, hezitzaileek... erabili ahal izango dute lanetan laguntzeko.

Azentu eta intonazio subcorpusten datuen azterketa linguistiko eta estatistikorekin prosodiaren bi elementu hauen eremuak kartografiatu ahal izango dira eta azaldu zer barietate duen euskarak. Gainera, analisi sozioprosodikoa egiteko aukera ere ematen du informatzaileen generoa eta ama-hizkuntza kontuan hartuz. Datuen azterketa estatistikoa egiteko eta kartografiatzeko EUDIA ikerketataldeak ere garatu du on-line eta doakoa den programa bat: *Diatech* (Aurrekoetxea et al., 2016). Euskal hizkuntzalaritzan oso garrantzitsua da ezaugarri linguistiko bakoitzaren eremu geografikoa zein den jakitea. Horretarako, atlasean dagoen datu-baseaz, *Praat* programan egindako azterketa fonologikoa duena, baliatuko gara *Diatechen* automatikoki kartografiatzeko. Alde batetik, datu-basean dauden ezaugarri bakoitzeko mapa bat sor daiteke; eta, bestetik, mapa sintetikoak ere egin daitezke sailkatze helburuen araberako analisi estatistiko ezberdinak erabiliz. Kartografiatze honekin euskararen eremu prosodiko-geografiko garrantzitsuenak ikusiko dira eta hizkuntza ezaugarri bakoitzak bere daturik esanguratsuenak aurkeztuko ditu bere hedapen geografikoa. Datu guztien kartografiatze lanak egin ostean, prosodiari buruzko sailkapen dialektala egin ahal izango da. Sailkapen hau, datu kopurua kontuan hartuta, euskaraz egin den zabalena izango da; eta, gainera, informatzaile gazteekin lortutakoa, orain arte ez dena egin modu hain sakonean hizkuntza honetan.

Datu-base honekin EAPI garrantzitsua izan behar da ere hizkuntza teknologietan; ahotsa ezagutu eta sintesia egiteko motoreak garatzeko, hizkuntzaren patologia tratatzeko, desgaitasunak, ahotsaren lesioak errehabilitatzeko; eta, azkenik, fonetika forentserako; izan ere, datu-base handi honen bidez jakin ahal izango da geografikoki edozein ahots nongoa den.

Laburbilduz, EAPIk euskararen ikerketa arloan zegoen hutsunea bete du euskaraz egin den lehen atlas prosodikoa delako eta komunitate zientifikoaren esku jartzen duelako prosodiaren arloko ikerketak egiteko ezinbesteko tresna bat.

Erreferentziak

- Allières, J. (1978). Petit Atlas linguistique basque français 'Bourciez I' (20 cartes commentées). *Fontes Linguae Vasconum*, 27, 353-386.
- Allières, J. (1986). Petit atlas linguistique basque français 'Bourciez II' (30 cartes commentées). *Fontes Linguae Vasconum*, 47, 5-45.
- Aranzadi Zientzia Elkarte. (1983). *Euskal Herriko Atlas Etnolinguistikoa 1*. Donostia: Aranzadi Zientzia Elkarte.
- Aranzadi Zientzia Elkarte. (1990). *Euskal Herriko Atlas Etnolinguistikoa 2*. Donostia: Aranzadi Zientzia Elkarte.

- Aurrekoetxea, G., Gaminde, I., Gandarias, L., & Iglesias, A. (2014). Prosodic variation in the Basque language: intonational areas. En A. Díaz-Negrillo & F. J. Díaz Pérez (Eds.), *Specialisation and Variation in Language Corpora*. Berna: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Aurrekoetxea, G., Gaminde, I., Gandarias, L., & Harignordoqui, E. (2011). EDAK: euskal azentuaren etiketatze bidean lehen emaitzak. En G. Aurrekoetxea & I. Gaminde (Eds.), *Prosodiaz eta Heskuntzaz I. Jardunaldiak/I Jornadas sobre Prosodia y Educación*. Bilbao: UPV/EHU.
- Aurrekoetxea, G., Gaminde, I., Iglesias, A. & Gandarias, L. (2013). Prosodic Variation in the Basque Language: Stress Areas. En E. Carrilho, C. Magro & X. Álvarez (Eds.), *Current Approaches to Limits and Areas in Dialectology*. (247-266). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Aurrekoetxea, G., Videgain, X., & Iglesias, A. (2004). 'Bourciez' bildumako Euskal Atlas: 1. Lexikoa. *ASJU XXXVIII-2*.
- Aurrekoetxea, G., Videgain, X., & Iglesias, A. (2005). 'Bourciez' bildumako Euskal Atlas: 2. Gramatika. *ASJU XXXIX-1*.
- Bonaparte, L. L. (1863). *Carte des sept Provinces Basques*. London: Stanford's Geographical Establishment.
- Bourciez, E. (1895). *Recueil des idiomes de la région gasconne*. (Eskuizkribua). Bordeaux: Bibliothèque Universitaire des Lettres.
- Elordieta, G. & Hualde, J.I. (2014). Intonation in Basque. *The phonology of intonation and phrasing*, 405-463.
- Etchebest, X. (2017). *Zuberotar dardarkarien bariazio sozio-fonetikoa*. (Doktoretza tesia. UPPA & UPV/EHU).
- Etxaide, A.M. (1984). *Erizkizundi hirukoitza / Triple cuestionario / Triple questionnaire (Euskera 1925)*. IKER 3. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Etxebarria, A. & Eguskiza, N. (Eds.) (2018). *Bariazioa esaldien intonazioan*. Bilbao: UPV/EHU.
- Etxebarria, A., Eguskiza, N., Gaminde, I., & Romero, A. (2018). Ahots seduzitzaileen ezaugarriak generoaren ikuspegitik. En L. Unamuno, A. Romero, A. Etxebarria & A. Iglesias (Eds.), *Linguistic variation in the Basque language and Education/Euskararen bariazioa eta bariazioaren irakaskuntza* (43-59). Leioa: UPV/EHU.
- Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A. & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *OCNOS Revista de estudios sobre lectura*, 15, 110-118.
- Etxebarria, A., Sanz, A., Garay, U. & Romero, A. (2017). Unibertsitateko ikasle elebidunen prosodia gaitasuna Txanogorritxu ipuinaren kontaketa: muga-tonuak. En A. Iglesias & A. Ensunza (Eds.), *Gotzon Aurrekoetxea lagunarterik hara* (111-122) Bilbao: UPV/EHU.
- Etxebarria, J. M. (2016). *Gorbeia inguruko etnoipuin eta esaundak II*. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea & Euskaltzaindia.
- Euskaltzaindia (2008-2019). *Euskararen Herri Hizkeren Atlas* (10 liburuki). Bilbo: Euskaltzaindia.

- Gaminde, I. (1985e). *Aditza Ipar Goi Nafarreraz III*. Iruña: UEU.
- Gaminde, I. (1994). *Bilboko Larraskituko euskaraz: Lexikoa eta Testuak*. Bilbo: Bilboko Udala.
- Gaminde, I. (1985a). *Aditza Biskaieraz II*. Iruña: UEU.
- Gaminde, I. (1985b). *Aditza Biskaieraz III*. Iruña: UEU.
- Gaminde, I. (1985c). *Aditza Ipar Goi Nafarreraz I*. Iruña: UEU.
- Gaminde, I. (1985d). *Aditza Ipar Goi Nafarreraz II*. Iruña: UEU.
- Gaminde, I., Aurrekoetxea, G., Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2014). *Ahoskera lantzeko argibideak eta jarduerak. Laguntzarako materiala: teoria eta praktika*. Leioa: UPV/EHU.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Romero, A., & Eguskiza, N. (2017a). Características de la competencia prosódica de jóvenes bilingües vascos en la lectura en voz alta: las cumbres tonales. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55, 35-72.
- Gaminde, I., Iglesias, A., Eguskiza, N., & Etxebarria, A. (2017b). Tasun akustikoen eragina jarrenen bereizkuntzan. *Ikastorratza*, 19, 126-149.
- Martínez Celdrán, E. , & Fernández Planas, A. M. (Coords.). (2003-2018). *Atlas Multimedia de la Prosodia de l'Espai Romànic*. http://stel.ub.edu/labfon/amper/cast/index_ampercat.html [24-02-2020]
- Martínez Celdrán, E., & Fernández Planas, A. M. (2005). Estudio metodológico acerca de la obtención del corpus fijo en el proyecto AMPER. *Estudios de fonética experimental*, 14, 29-66.
- Prieto, P., & Cabré, T. (Coords.). (2007-2012). *Atles interactiu de l'entonació del català*. <http://prosodia.upf.edu/atlesentonacio> [10-02-2020]

