



ESTUDIOS λAMBDA.
Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx

ISSN: 2448-5942

Departamento de Letras y Lingüística
Universidad de Sonora

VOLUMEN6
NÚMERO 1

2021

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Año 6, Volumen 6, Número 1, enero - junio de 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, www.estudioslambda.uson.mx, estudioslambda@unison.mx. Editor responsable: Francisco González Gaxiola. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2021– 061813302900-203. ISSN: 2448-5942; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Fecha de la última modificación 04 de enero de 2021.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.



Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 6, número 1 enero - junio 2021



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTOR

Dr. Enrique Fernando Velázquez Contreras

VICERRECTORA

Dra. María Rita Plancarte Martínez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dr. Francisco González Gaxiola

COMITÉ EDITORIAL

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Mtra. María Edith Araoz Robles

Mtra. Ana Bertha de la Vara Estrada

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Tiberio Feliz Murias.

*Universidad Nacional de Educación
a Distancia. España*

Dra. Mailing Rivera Lam.

Universidad de Antofagasta. Chile

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria.

Universidad de Barcelona. España

Dra. Luisa Angélica Puig Llano.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelino Jiménez León.

Universidad de Barcelona. España

Dra. María Cristina Castro Azuara.

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Roland Terborg Schmidt. CELE.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Martín Sánchez Camargo.

Universidad de las Américas

Dra. Zarina Estrada Fernández.

Universidad de Sonora

Dra. Aidee Espinosa Pulido.

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Rosario Fortino Corral Rodríguez.

Universidad de Sonora

ÍNDICE

ARTÍCULOS

Propuesta de evaluación de las metodologías AICLE y EPI en el aprendizaje de los conectores en la L2 JUAN ANTONIO MARTÍNEZ Y VÍCTOR CANTERO GARCÍA.....	1
--	---


RESEÑAS O RECENSIONES

Releer a los clásicos desde el libro álbum: análisis de Lazarillo PAULA RIVERA JURADO	26
--	----

Literatura: arte de educar y maleducar con la palabra FORTINO CORRAL RODRÍGUEZ	31
---	----

Evaluación de las metodologías AICLE y EPI en el aprendizaje de los conectores en la L2

(Proposal for evaluation of CLIL and IPA methodologies in learning connectors in a second language)

JUAN A. MARTÍNEZ LÓPEZ , *Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España*

VÍCTOR CANTERO GARCÍA , *Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España*

Volumen 6, Número 1

Enero - junio de 2021

p. 1 – 25

Este número se publicó el 4 de enero de 2021

Reseña recibida: 4 de agosto de 2020

Reseña aceptada para publicación: 11 de diciembre de 2020

ISSN: 2448-5942, <https://doi.org/10.36799/el.v6i1.108>

Citar este artículo como:

Martínez, J. A., y Cantero García, V. (2021). Propuesta de evaluación de las metodologías AICLE y EPI en el aprendizaje de los conectores en la L2. *Estudios lambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.36799/el.v6i1.108>

Derechos de autor: Las personas autoras conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Atribución No Comercial- Sin Derivadas 4.0 Internacional



Evaluación de las metodologías AICLE y EPI en el aprendizaje de los conectores en la L2

(Proposal for evaluation of CLIL and IPA methodologies in learning connectors in a second language)

JUAN A. MARTÍNEZ LÓPEZ¹

VÍCTOR CANTERO GARCÍA²

RESUMEN

Uno de los apartados que mejor evidencia el grado de dominio de una lengua extranjera por parte del alumnado es su dominio de los conectores discursivos. El presente artículo tiene el objetivo de ofrecer una propuesta de evaluación para comparar los niveles de eficacia de los modelos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y EPI (Enfoque Plurilingüe Integrador) en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de dichos conectores. Así, se analizan y se valoran los resultados obtenidos en la praxis del aula de dos grupos de estudiantes de nivel secundaria tras poner en la práctica dos secuencias didácticas usando sendas metodologías. Los participantes fueron 44 alumnos nativos de lenguas indoeuropeas, estudiantes del español como segunda lengua en dos escuelas de verano en Cádiz, España, en 2019. Los criterios de evaluación del uso de los marcadores son: el conocimiento de las tipologías, el o los significados de estos y la capacidad del alumnado para crear textos comprensibles, así como la riqueza de las tipologías usadas. Se creó una rúbrica como instrumento de evaluación con cuatro niveles de dominio en el uso de los conectores. La investigación se enmarca en el ámbito del modelo de intervención en el aula desde una perspectiva empírico-analítica. Los datos que arroja la evaluación de los procesos de aprendizaje a través de una y otra metodología parecen sugerir que los aprendices se apropian con mayor facilidad de los pormenores de la práctica lingüística de los conectores con el enfoque EPI que con el modelo AICLE.

PALABRAS CLAVE: conectores discursivos, bilingüismo, evaluación, rúbricas

ABSTRACT

One of the elements that best demonstrates the degree of mastery of a foreign language by students is their mastery of discursive connectors. This article aims to offer an evaluation proposal to compare the effectiveness of the CLIL (Integrated Learning of Contents and Foreign Languages) and the IPA (Integrated Plurilingual Approach) approach in terms of teaching/learning of these connectors. Thus, the results obtained in the praxis of the classroom of two groups of secondary-level students will be analysed and evaluated after putting into practice two didactic sequences using both methodologies. The participants were 44 native Indo-European language students, students of Spanish as a second language in two summer schools in Cádiz, Spain, in 2019. The criteria for evaluating the use of markers are: the knowledge of the typologies, their meaning and the ability of the students to create understandable texts, as well as the richness of the typologies used. A rubric was created as an evaluation instrument with four levels of mastery in the use of the connectors. The research is framed within the scope of the intervention model in the classroom from an empirical-analytical perspective. The data provided by the evaluation of learning processes through both methods seem to suggest that the details of the linguistic practice of the connectors are more easily appropriated by the learners with the IPA approach than with the CLIL model.

KEY WORDS: discursive connectors, bilingualism, assessment, rubrics

¹ Se doctoró en Filología Española en 1996 por la Universidad de Granada, y es actualmente catedrático de Lengua Española en el Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla - España). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9113-7931> Correo electrónico: jamarlop@upo.es

² Es doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Cádiz (España) desde 1994. Ha trabajado como Profesor asociado en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España), entre 2009 y 2014. Actualmente es profesor honorario en dicha universidad. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0510-6712> Correo electrónico: vcangar@upo.es

1. INTRODUCCIÓN

Una de las tareas que entraña mayor dificultad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE o L2) es la correcta utilización de las expresiones que pertenecen a la gramática del discurso, especialmente los marcadores discursivos y los conectores. Si como señalan Martí y Fernández (2013, 6), «la competencia en el uso de estos marcadores es signo de una madurez lingüística y comunicativa, pues son herramientas indispensables en el desarrollo de las habilidades necesarias para la construcción de los mensajes escritos y hablados», la enseñanza de dichos conectores, como parte de los contenidos curriculares, tiene gran importancia para los profesores de lengua extranjera. Resulta, por tanto, evidente que, al igual que sucede con la enseñanza del español como lengua propia, en la docencia de una L2 «es necesario sobrepasar el límite oracional para que los alumnos sean capaces de adquirir las estructuras y las estrategias discursivas que les permitan desarrollar su competencia comunicativa» (Garrido, 2000, 323). Por tanto, dada la importancia de estos elementos discursivos, su enseñanza requiere conocer las características de los aprendices y disponer de herramientas adaptadas y disponibles que faciliten la apropiación de estas unidades por parte de los hablantes (Meléndez, 2016). Así, una vez que los alumnos disponen de dichas herramientas, se hace preciso realizar una propuesta de evaluación sobre los niveles de dominio de dichos conectores, pues estas categorías proporcionan al aprendiz un modelo integral de comunicación en uso, además de ser las que nos muestran el funcionamiento de esta realidad compleja que llamamos “discurso”.

El trabajo que presentamos es una experiencia en el aula cuyo objeto es medir la habilidad de dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera para usar los conectores en dicha lengua. Dichos grupos, con un nivel similar de español como L2, han seguido la misma unidad didáctica, si bien adaptadas a los dos paradigmas que vamos a tratar: el modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; CLIL, por sus siglas en inglés) y el enfoque EPI (Enfoque Plurilingüe Integrador; IPA, por sus siglas en inglés). Así pues, nuestro objetivo es determinar cuál de los dos arquetipos mencionados arroja mayores niveles de eficiencia en cuanto a la adquisición por el aprendiz de los conectores del discurso.

Hay que tener presente que, en estos últimos años, las distintas administraciones educativas en España vienen proponiendo al profesorado diferentes modelos de educación, los cuales dependen tanto de la realidad lingüística de cada territorio, como de la interpretación que dichas administraciones hacen del concepto de biligüismo y de plurilingüismo. Entre dichos modelos destaca el ya mencionado AICLE, que es el más común en la enseñanza de segundas lenguas y que supone el aprendizaje de

contenidos no lingüísticos a través de una lengua distinta a la materna. Sin minusvalorar las ventajas que este modelo ha reportado a los aprendices, su protagonismo se ha reducido durante los últimos años en pro del enfoque EPI. En la actualidad ambos paradigmas coexisten, sin que hasta la fecha se cuente con estudios fiables sobre su grado de eficacia en el aprendizaje significativo de las L2 que se estudian en las aulas bilingües y plurilingües. Por tanto, pretendemos responder las siguientes cuestiones: ¿con cuál de las dos metodologías mencionadas los aprendices desarrollan de forma más exitosa su competencia comunicativa de la L2 en relación con conectores discursivos? ¿Mediante cuál de ellas los estudiantes practican con más éxito la reflexión metalingüística?

De acuerdo con lo expuesto, la presente investigación se centra en la propuesta de evaluación, mediante rúbricas, de los niveles de consecución de los objetivos fijados por el profesor en dos secuencias didácticas: una del modelo AICLE y otra del enfoque EPI, en relación con el dominio de los conectores discursivos por el aprendiz. Por medio de esta evaluación podremos comprobar con qué modelo acaban dominando de forma más exitosa el uso de dichos conectores.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este apartado procedemos a la descripción de los fundamentos teóricos que sustentan ambas metodologías, pues de ellas se derivarán las respectivas propuestas para la praxis de la evaluación de los niveles de consecución de los objetivos previstos en las secuencias didácticas propuestas para el aprendizaje de los conectores discursivos.

2.1 La metodología AICLE

Para encontrar una primera definición del término, nos tenemos que remontar a los primeros documentos oficiales de la UE en el que figura que «CLIL is a generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role». (Marsh, 2002, p. 58). Esta analogía con el paraguas nos indica que AICLE es algo más que un modelo. Se trata más bien de un entorno de aprendizaje en el que se implementan diferentes enfoques, de aquí que este término pueda utilizarse para nombrar:

[...] a dozen or more educational approaches (e.g. immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes) [...]

The flexibility of the approach is, above all, evident in the amount of time devoted

to teaching and learning through the second language. CLIL allows for low-to high-intensity exposure to teaching/learning through a second language. (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008, p. 12)

Sin embargo, y pese a las dificultades de definir AICLE como un término unívoco, se pueden compendiar, tal y como señala Wolf (2007, p. 16), los tres elementos sustanciales de dicha metodología:

1. El aprendizaje de la lengua es tan importante como el del contenido. 2. Contenido y lengua se aprenden de manera integrada. 3. Aunque la lengua se utilice solo como medio de instrucción, se le presta atención cuando sea necesario para comprender mejor los contenidos.

Dichos elementos están en las raíces de un paradigma que, si bien en sus inicios se entendió como una nueva metodología para la enseñanza de lenguas (Graddol, 2006), en la actualidad sus objetivos suponen una verdadera innovación pedagógica que ha supuesto un cambio importante en la práctica de la enseñanza de las lenguas. Así, tal y como indica Moate (2011, p. 18):

CLIL is more than a methodology. Indeed the practical changes required by CLIL - the way educational activity is framed and enacted - support the notion that CLIL is methodological. The research findings, however, indicate that CLIL does not only require change in the doings of the classroom, but also in the beings of the classroom.

Estas son las características de un modelo cuyos fundamentos teóricos y presupuestos metodológicos quedaron descritos por Coyle (1999, p. 59):

Contenido: los contenidos de las asignaturas que el alumno tiene que aprender y adquirir. Se basa en la progresión. Cognición: los contenidos tienen que ser pensados y entendidos, operación que se realiza mediante la lengua. Comunicación: la lengua que se usa para aprender los contenidos y la lengua que se aprende, interaccionan entre ambas realidades. Cultura: el desarrollo de la propia cultura y de las otras.

Tales fundamentos tienen una clara conexión con los componentes psicolingüísticos que intervienen en el proceso del aprendizaje de una lengua: 1) Inicio: exposición del aprendiz a un *input* auténtico, variado y con finalidad comunicativa, en clara alusión a la teoría de Krashen (1982 y 1985) sobre adquisición de segundas lenguas. 2) Procesar el significado: tarea que conecta con los recursos

psicológicos de la memoria a corto y largo plazo. 3) Procesar la forma: labor a realizar de acuerdo con los modelos fijados por la psicología cognitiva. 4. Producción: la consecución del producto final que demanda del aprendiz un esfuerzo psicológico y lingüístico mayor que el exigido para comprender el *input*. Sin el esfuerzo de dicha *producción* el itinerario del aprendizaje de una lengua queda incompleto.

2.2 La metodología EPI

La metodología EPI es un enfoque de la enseñanza plurilingüe donde el aprendizaje de la L2 se realiza a través de la acción. Por medio de la ejecución de tareas, el aprendiz adquiere el dominio de la lengua extranjera. Así, mientras el modelo AICLE incide en la función comunicativa de la lengua como herramienta para la realización de tareas, en el enfoque EPI el aprendiz es el agente y protagonista de los actos de habla, siendo el contexto el que le facilita los elementos necesarios para actuar, sin que el docente tenga que proporcionárselos. En definitiva, en la metodología EPI el estudiante es *agente* de su propio aprendizaje, puesto que, como señala Piccardo (2014, p. 12): «not only becomes a communicator engaged in the negotiation of meaning, but also takes greater responsibility for his or her learning». Tal protagonismo implica que la práctica comunicativa no sea el único recurso para dominar la L2, sino que el alumno utilice otras estrategias como la reflexión o el pensamiento crítico.

El enfoque EPI se asienta sobre la teoría sociocultural (Vigotsky, 1978), la cual sostiene que el aprendiz desarrolla su aprendizaje mediante la interacción social a través de su participación proactiva en el ambiente que le rodea, de tal modo que su desarrollo cognitivo es fruto de un proceso colaborativo. El aprendiz debe descubrir por sí mismo cómo realizar las tareas con independencia de las explicaciones del adulto. Por tanto, el papel principal del profesor es lograr que el alumno transite de un extremo al otro de la denominada “Zona de Desarrollo Próximo”, es decir, que desarrolle la capacidad de comprender los conceptos e ideas que otros le muestran y explican, así como generar de forma autónoma su propio aprendizaje por medio de la interiorización, apropiación y asimilación, lo que en el caso del EPI consiste en la conceptualización translingüística. En este sentido, tal como se precisa en Esteve, Martín y Atienza (2017, p. 10), el EPI:

Was designed according to the Vygotskian principle of double stimulation, as applied by Engeström (2011). It thus aimed to encourage participants as active agents to bring about transformations in their own teaching practice. The aim of the first stimulus is to get the agents to verbalize tensions and contradictions about their own practice, as well as become aware of problems that these tensions and

contradictions may give rise to. The aim of the second is to help overcome such problems through external mediation, involving a challenge for the agents and ultimately leading them to reconceptualize their initial understandings (Negueruela, 2011).

Esta reconceptualización es posible debido a que el EPI se basa en la corriente pedagógica del CBI (*Concept Based Instruction*): 1. Presentación del concepto, 2. Materialización, 3. Verbalización en sí mismo y de sus aplicaciones prácticas, 4. Automatización o interiorización (Galperin, 1992), la cual enseña al discípulo a relacionar los conceptos que ya posee, con los nuevos conceptos lingüísticos por medio de las conexiones metalingüísticas.

La segunda columna sobre la que se asienta el EPI es su concepción de la competencia plurilingüe como una realidad distinta del multilingüismo. Mientras este se refiere a la simple coexistencia de distintas lenguas en diferentes contextos sociales y educativos específicos, el EPI trabaja la competencia personal del aprendiz:

As an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. (Consejo de Europa, 2001, p. 5)

El tercer puntal de la metodología EPI es su concepción holística del lenguaje, pues asume los principios de la lingüística sistemático-funcional (Halliday, 1978); teoría que concibe la lengua como un sistema semiótico en el que la creación del significado mediante recursos lingüísticos tiene prioridad sobre la atención a la forma. Dicho sistema semiótico se materializa en el texto como unidad lingüística básica cuya carga semántica viene determinada por el propósito comunicativo, el cual debe ser completado por el estudiante al escoger los elementos que mejor le vienen a cada acto comunicativo dentro del sistema lingüístico.

2.3 Propuestas metodológicas para la práctica de la evaluación en AICLE y EPI

En consonancia con el propósito del presente trabajo, procede que presentemos las distintas propuestas para el ejercicio de la evaluación de las secuencias didácticas en cada uno de los dos paradigmas contrastados. Unas propuestas que emanan del marco teórico de cada modelo y que dan lugar a postulados evaluadores distintos. Dado que AICLE:

Is conceived as an approach to education in which language teaching and subject learning are combined with the teaching of school subjects, content and language integrated learning (CLIL) is inspired by a twofold objective. It is meant to ensure first that pupils acquire knowledge of curricular subject matter and secondly develop their competence in a language other than the normal language of instruction. (Eurydice, 2006, p. 22)

Parece lógico, por tanto, que sus propuestas metodológicas para la evaluación se encaminen a medir y cuantificar los niveles de progresión del aprendizaje, tanto de los contenidos curriculares como en el dominio de la L2. Por tanto, dicha metodología AICLE no solo se propone desarrollar el conocimiento relacionado con la materia y la capacidad de aprendizaje, estimulando la asimilación de la materia por medio de un enfoque diferente e innovador (objetivos educativos), sino las habilidades del lenguaje que enfatizan la comunicación efectiva, motivando a los alumnos a aprender idiomas usándolos para fines prácticos reales (objetivos lingüísticos). En este sentido, puede decirse que la metodología de evaluación AICLE es 1. Continua: abarca el conjunto de actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Sumativa: cuantifica el grado de acierto del aprendiz en la ejecución de las tareas parciales y la final. 3.- Retroalimentativa: es entendida como “teacher’s feedback”. Es decir, profesor y alumno se retroalimentan por medio del conocimiento de los aciertos y errores detectados. 4.- Formativa: pues ayuda a mejorar la consecución de los objetivos de aprendizaje. Promueve la reflexión para la mejora tanto del profesor como del estudiante. 5.- Por rúbricas: usa rúbricas como instrumento de medición que cuenta con criterios establecidos y estándares de desempeño por niveles y escalas. Estas características perfilan un patrón evaluador como conjunto de actuaciones cuyo objeto es la autoregulación del aprendizaje por parte del estudiante, a la vez que mide su capacidad en la realización de tareas realistas y relevantes (Monereo, 2003).

Distintos son los presupuestos que inspiran la metodología de la evaluación en EPI. En dicha metodología, como se sabe, la evaluación se concibe como un instrumento al servicio de la co-construcción del aprendizaje (Esteve, 2002). En este caso no es el docente quien articula el proceso

evaluador, sino que maestro y aprendiz son coparticipes en dicho proceso. El docente deja de ser medidor de conocimientos y habilidades para convertirse en guía, facilitador y orientador del aprendizaje del discípulo. Tanto docente como discente deben tener muy claro qué evaluar, por qué evaluar y cómo evaluar, asegurándose que lo evaluado se corresponde con los objetivos propuestos y que el alumno conoce con antelación de lo que se le va a evaluar y con qué criterios y herramientas.

En base a estos presupuestos, la metodología de evaluación en EPI cuenta con los siguientes rasgos: 1. Continua y formativa: referida a tareas realistas. Lo que se pretende conocer es el grado de progreso del aprendiz en la ejecución de las tareas. 2. Directa: el aprendiz actúa en la habilidad que se pretende medir. 3. Efectiva: debe describir con claridad lo que se pretende que al alumno haga. 4- En *feedback*: el acto evaluador proporciona a profesor y discípulo lo que se precisa mejorar y cómo hacerlo. 5.- Por rúbricas: para cotejar el grado de acierto en la realización de tareas concretas. En suma, se trata de un proceso evaluador que se aleja de lo cuantitativo para convertirse en una fuente de aprendizaje y elemento motivador para el aprendiz, gracias al cual incrementa su conocimiento metalingüístico y «adquiere una mayor conciencia de las semejanzas y diferencias entre las lenguas, sus sistemas y convenciones de uso, y, por ende, una mayor activación de sus estrategias de aprendizaje» (Martín, 2014, p. 54).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

El presente estudio trata, como se ha indicado, de evaluar los resultados obtenidos por dos grupos de alumnos que han seguido una misma unidad didáctica, en el ámbito del español como lengua extranjera, partiendo de enfoques metodológicos, AICLE y EPI, bien diferenciados. Para llevar a cabo dicha comparación se ha recurrido a una unidad didáctica preexistente sobre la que se han realizado los cambios de diseño exigidos por cada enfoque.

El nivel de éxito en el uso de los diferentes conectores en español ha sido el eje del experimento, si bien todo se ha enmarcado en una unidad didáctica más amplia con la que se ha pretendido mejorar el conjunto de las destrezas. Dicho método se enmarca en el ámbito del modelo de intervención en el aula desde una perspectiva empírico-analítica.

3.2 Participantes

Al objeto de medir la eficacia de una y otra metodología en el contexto de la didáctica de los marcadores pragmáticos, se nos presentó la posibilidad de poner práctica la misma unidad didáctica en dos grupos diferentes de estudiantes europeos de español como lengua extranjera.

El primero de los grupos referidos lo componían 22 alumnos estudiantes de español como L2 oriundos de Holanda, que durante el verano de 2019 tuvieron una estancia de un mes en una escuela de verano en El Puerto de Santa María (Cádiz-España). La edad del grupo, formado por diez chicas y doce chicos, era de 15 y 16 años. El nivel de dichos estudiantes, tras cuatro años de estudio de español como lengua extranjera era B1-B2. El segundo grupo estaba formado por 20 alumnos noruegos que, durante ese mismo verano, tuvieron una estancia de estudios en Jerez de la Frontera (Cádiz-España). Dicho grupo estaba compuesto por 11 chicas y 9 chicos de edades muy similares a las del grupo anterior. El nivel de español de dicho grupo, después de 7 semestres de estudio en su país, estaba dentro de los márgenes del B1-B2. Así pues, ambos grupos procedían del entorno cultural europeo, nativos de lenguas indoeuropeas y con niveles de español bastante similares.

Dichos grupos siguieron, como ya se ha señalado, la misma unidad didáctica; si bien, mientras el primer grupo, el de holandeses, siguió la unidad didáctica adaptada al modelo AICLE, el segundo grupo, el de los noruegos, siguieron la misma unidad adaptada al modelo EPI.

3.3 Presentación de la unidad didáctica

La secuencia didáctica elegida para dicho experimento, que deseábamos relacionase las materias de Literatura española y Gramática, fue *Silencio: La casa de Bernarda Alba*, cuyo autor es Jorge Berenguer (2013). Su puesta en práctica se desarrolló durante tres días, dedicando dos horas diarias a dicha secuencia. Siguiendo los objetivos planteados desde el inicio, mucho del material de dicha secuencia estaba orientado a la didáctica de los marcadores pragmáticos y concretamente a los conectores.

En el cuadro 1 se recogen los objetivos de aprendizaje y los contenidos, así como algunos de los ejercicios propuestos.

Cuadro 1.
Objetivos de aprendizaje y contenido de la unidad didáctica:
"Silencio de la Casa de Bernarda Alba"

I. Objetivos de aprendizaje	II. Contenidos de material
1. Acercarse a la producción dramática de Federico García Lorca.	1. Literarios: La casa de Bernarda Alba (fragmentos): Acto I "Bernarda declara

<p>2. Desarrollar la competencia en comunicación lingüística en la comprensión y análisis de los textos propuestos y en la composición y revisión de los propios utilizando un registro adecuado. Potenciar en el alumno el uso adecuado de los conectores argumentativos, conectores</p> <p>3. de relaciones lógicas y organizadores del</p> <p>4. discurso.</p> <p>5. Profundizar en los valores simbólicos presentes en la escritura literaria.</p> <p>6. Caracterizar el habla de un personaje.</p>	<p>ocho años de luto en la casa”; acto III “Discusión de Adela y Martirio y final trágico” (Federico García Lorca).</p> <p>2. Gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de los artículos determinados e indeterminados. • Conectores argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> a) Refuerzo: <i>además, encima, incluso, igualmente</i>, también, asimismo, del mismo modo, en realidad, de hecho. b) Ejemplificación: <i>por ejemplo, a saber, etc.</i> c) Contraste: <i>pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, por el contrario.</i> • Conectores de relaciones lógicas: <ul style="list-style-type: none"> a) De causa: <i>porque, por eso, puesto que...</i> b) De consecuencia: <i>por tanto, de ahí que...</i> c) De condición: <i>si, a no ser que, a menos que...</i> d) De finalidad: <i>para qué, a fin de qué...</i> • Organizadores del discurso: <ul style="list-style-type: none"> a) Ordenación secuencial: <i>para empezar, en primer lugar, por un lado, por una parte.</i> b) Reformulación: <i>o sea, es decir, esto es, en otras palabras, mejor dicho, más bien.</i> c) Introducción de un tema: <i>por lo que respecta a, en cuanto a, por lo que se refiere a.</i> d) Digresión (cambio de tema): <i>por cierto, a propósito, a todo esto, hablando de otra cosa.</i> <p>3 Léxicos: ampliación del vocabulario ya conocido por el alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La expresión de la obligación, opinar y argumentar. • Expresar acuerdo, acuerdo parcial o desacuerdo.
<p>III. Contenido Lengua/ Comunicación. Vocabulario.</p>	<p>IV. Estructuras</p>
<p>1. Lenguaje general relacionado con la obra literaria estudiada que sirva de ampliación de su conocimiento léxico de B2.</p> <p>2. Lenguaje técnico de la materia: metáfora, hipérbole, simbolismo, comparación, acto y otras palabras del campo léxico.</p>	<p>1. Estructuración de la argumentación mediante conectores discursivos: aditivos (<i>además, tampoco, incluso, asimismo, también, de la misma manera, etc.</i>), contraargumentativos (<i>en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, ahora bien, etc.</i>), aclaratorios (<i>es decir, en otras palabras, mejor dicho</i>), consecutivos (<i>por lo tanto, en consecuencia, por eso, etc.</i>) y conclusivos (<i>Finalmente, en resumen, en síntesis, en definitiva, etc.</i>)</p> <p>2. Conectores de relaciones lógicas</p> <p>3. Conectores de ordenación secuencial</p> <p>4. Ausencia y uso del artículo determinado e indeterminado.</p> <p>5. Expresar acuerdo, acuerdo parcial o desacuerdo:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Oraciones subordinadas sustantivas con indicativo (<i>pienso que</i>) y con subjuntivo (<i>no pienso que</i>) - Oraciones subordinadas concesivas: <i>aunque</i> con indicativo y con subjuntivo. 6. Expresión de la obligación. - Imperativo. 										
V. Actividades											
<p>1. Se proyectarán una aserie de imágenes sobre <i>La casa de Bernarda Alba</i> para que los alumnos realicen algunas hipótesis sobre el argumento de la pieza teatral.</p> <p>2. Ejercicios prácticos con conectores discursivos. Tras escuchar la canción “20 de abril” de Celtas Cortos (Habla cultura, 2018).</p> <p>a) Ordena el texto que a continuación se te presenta desordenado. La música no me cansa, pero me encuentro vacío. ¿Recuerdas aquella noche en la cabaña del Turbo, las risas que nos hacíamos antes todos juntos? Hoy no queda casi nadie de los de antes, y los que hay han cambiado, han cambiado, sí. Bueno, pues ya me despido, si te mola me contesta. Espero que mis palabras desordenen tu conciencia. Pues nada, chica, lo dicho, hasta pronto si no nos vemos. Yo sigo con mis canciones y tú sigue con tus sueños. Pero bueno, ¿tú qué tal? Di. Lo mismo hasta tienes críos. ¿Qué tal te va con el tío ese? Espero sea divertido. Yo, la verdad, como siempre, sigo currando en lo mismo.</p> <p>b) Escucha de nuevo la canción y comprueba si tu orden es el correcto.</p> <p>c) El texto de la canción es una carta. Completa esta tabla indicando con qué palabras se introduce cada parte de la misma:</p> <p style="margin-left: 40px;">Encabezamiento → Palabras que lo indican: Saludo → Palabras que lo indican: Exposición del tema → Palabras que lo indican: Despedida → Palabras que lo indican: Firma y fecha → Palabras que lo indican:</p> <p>3. Completa la siguiente tabla con los conectores del texto de la carta-canción:</p> <table border="1" style="margin-left: 40px; width: 60%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Conector</th> <th style="text-align: center;">Función</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="text-align: center;">Despedirse (cerrar el texto)</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="text-align: center;">Cambiar de tema</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="text-align: center;">Justificar</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="text-align: center;">Ordenar el texto</td> </tr> </tbody> </table> <p>4. Reescribe la carta utilizando otros conectores</p>		Conector	Función		Despedirse (cerrar el texto)		Cambiar de tema		Justificar		Ordenar el texto
Conector	Función										
	Despedirse (cerrar el texto)										
	Cambiar de tema										
	Justificar										
	Ordenar el texto										

Fuente: Elaboración propia, a partir de la propuesta de Jorge Berenguer (2013)

3.4 Adaptación de la unidad didáctica

El trabajo con el primer grupo, con el que se pretendió la adaptación metodológica al concepto AICLE, se desarrolló en un contexto meramente bilingüe utilizando en gran medida el español, pero con un cierto apoyo de su lengua materna, el holandés. La unidad didáctica se presenta compartimentada en dos áreas: literatura española a partir de la obra literaria de Federico García

Lorca y otra de Gramática, en la que se pretende que los alumnos vean la importancia del uso de los conectores en el proceso comunicativo. En este sentido hemos de recalcar que el sistema AICLE tiene como objeto el alcanzar una competencia lingüística en una lengua extranjera a la vez que se adquiere competencia en áreas vinculadas a otras áreas como la economía, la literatura o las ciencias naturales (Bludau, 1996).

Para la realización de actividades se trabajó de modo individual, si bien en algunos casos se formaron grupos pequeños con la finalidad de que ellos, en grupo, diesen solución a los problemas planteados. Así, salvo algunas leves modificaciones realizadas por cuestiones meramente prácticas, se respetó gran parte de la unidad tal y como estaba diseñada. También se tuvieron en cuenta las habilidades lingüísticas básicas de AICLE, particularmente las comprensiones auditiva y lectora, y la expresión verbal. Un aspecto de este enfoque, que también se tuvo en cuenta es el mantener al mismo nivel tanto los contenidos lingüísticos como los no lingüísticos (Coyle, 2006).

El grupo de estudiantes noruegos de español como lengua extranjera siguió, como se ha señalado, la misma unidad didáctica, pero modificada en ciertos aspectos para acercarla a la metodología del Enfoque Plurilingüe Integrador. En este sentido, de cara al aprendizaje del uso de los marcadores se fomentó entre los estudiantes la posibilidad de trabajar y comparar la tipología y comportamiento de dichos elementos en otras lenguas que la práctica totalidad del grupo conocía, como eran el inglés y el alemán. En relación con esto, algunos autores han señalado que «cada persona plurilingüe cuenta con diversas compilaciones mentales previstas que le posibilitan actuar en diferentes entornos lingüístico-culturales con distintos grados de dominio» (Mallol y Alsina, 2017, p. 46).

Por otra parte, siguiendo las pautas del modelo EPI, se ha pretendido que el aprendizaje debe integrar todas las áreas posibles, en nuestro caso: la lengua, la literatura, la historia, la cultura..., si bien se ha puesto énfasis en el uso adecuado de los conectores para articular un discurso eficaz. Se trata, en esencia, de «tratar la lengua como una realidad discursiva inscrita en contextos sociales y culturales» (Martín, 2014, p. 56). Para ello, se fomentó una participación más activa de los estudiantes de modo que pudiesen contrastar los aspectos tratados (culturales, literarios y lingüísticos) con sus experiencias y lo aprendido sobre otras lenguas y culturas, incluida su propia lengua materna.

Otro de los aspectos más relevantes de esta experiencia fue el fomentar que el aprendiz fuese en mayor grado agente de su propio aprendizaje. Para ello se dio a los alumnos, así como a

los grupos formados por ellos, una mayor autonomía y capacidad para decidir las prácticas, tanto en su orden como en el desarrollo de estas.

Los docentes, tanto los españoles como los noruegos, tuvieron que coordinarse al objeto de que los contenidos se complementasen para aprovechar todos los conocimientos previos de los aprendices y, por tanto, favorecer un aprendizaje rápido, activo y significativo.

Este enfoque también nos ha permitido diseñar tareas con el fin de favorecer el *uso-aprendizaje reflexivo* de la lengua (Van Lier, 2007). Tal uso reflexivo se ha pretendido fortalecer mediante actividades de tipo *language awareness*. Para dichas actividades se ha tomado en consideración dos dimensiones relativas al tratamiento pedagógico de la conciencia lingüística. Dichas dimensiones, como señala Martín (2007), son, por un lado, la temporal, «relativa al momento de la intervención didáctica en la que se trabaja la conciencia lingüística [...] mediante distintos procesos o ejercicios: antes del uso comunicativo, en el uso y tras el uso» (p.56); por otro, la derivada del carácter plurilingüe del proyecto. Sin embargo, no se trata de «una conciencia sobre el lenguaje humano en abstracto, sino una conciencia sobre fenómenos concretos de las distintas lenguas que componen el repertorio lingüístico del aprendiz» (p.56).

3.5 Evaluación

Para la evaluación de los procesos de aprendizaje de cada grupo, se propuso inicialmente una serie de actividades y estrategias. A partir de los contenidos recogidos en la unidad didáctica se desarrollaron una serie de criterios y un conjunto de objetivos de cara a la evaluación. Pese a que el contexto de la unidad didáctica es inicialmente de carácter literario, también en ella se trabajan las diferentes tipologías y significados de los conectores discursivos. La evaluación se basará casi exclusivamente en el correcto uso de dichos marcadores. Los criterios serán, en este sentido: el conocimiento de las tipologías, el o los significados de estos y la capacidad del alumno para crear textos comprensibles, así como la riqueza de las tipologías usadas.

De modo sucinto, al final de esta unidad el alumno debía ser capaz de:

1. Conocer e identificar los rasgos más importantes de *La casa de Bernarda Alba*.
2. Enunciar y analizar las características más relevantes de un personaje literario.

3. Reflexionar sobre un tema de actualidad argumentado su punto y de vista, contrastarlo con el de sus compañeros y contraargumentar.
4. Producir textos, tanto orales como escritos, utilizando un registro adecuado y con corrección gramatical, léxica y pragmática.

Así, para el grupo adaptado al entorno AICLE se planteó a los estudiantes una evaluación formativa durante tres días que duró el experimento. La mayoría de los ejercicios realizados tras las explicaciones teóricas y el debate, y especialmente aquellos que se realizaron en el entorno de los marcadores discursivos, fueron de carácter individual. En ellos se intentó trabajar con las cuatro destrezas, si bien predominaron las relativas a la comunicación oral. Así mismo, también se establecieron varios grupos reducidos (tres o cuatro alumnos) cuyo fin fue realizar una tarea y fomentar el aprendizaje colaborativo en el ámbito de la resolución de problemas, que también tuvo carácter evaluativo. Al final, los estudiantes realizaron una prueba de evaluación formal que consistió en una parte escrita con dos ejercicios: el primero, escrito, que consistió en una redacción libre en la que se pedía utilizar tantos conectores como fuese posible; y un segundo ejercicio para el relleno de huecos, donde el alumno debía añadir el conector o conectores correctos en ese contexto comunicativo. El segundo ejercicio fue una breve conversación entre profesor y alumno en la que este último debía llevar a la práctica oral aquello que habían estado trabajando durante las seis horas que duró la unidad didáctica en cuestión. Seguimos, por tanto, los postulados del enfoque AICLE, para quien la evaluación no es algo que se realice tras la instrucción, sino forma parte indispensable de esta (Llinares, Morton y Whittaker, 2012).

Con respecto al grupo cuya docencia fue adaptada al entorno EPI, la evaluación se pretendió que fuese continua y formativa. Se consideró, por tanto, la evaluación como una actividad más del aprendizaje. El contexto de la unidad didáctica es de carácter literario, aunque también en una parte más lingüística se trabajó con las diferentes tipologías y significados de los conectores discursivos. La evaluación, en lo que afecta a este trabajo, se basó casi exclusivamente en el correcto uso de dichos marcadores. En este entorno pedagógico la intervención del profesor fue menor y aumento la interacción profesor-alumno. El aprendizaje se llevó a cabo mediante una tarea en grupos de cuatro alumnos, en la que el profesor tenía el papel de mero colaborador para hacer más fluida y dinámica la elaboración de dicho trabajo cooperativo. Para su realización se tuvo en consideración el uso y contraste del papel de los conectores en las otras lenguas, sus semejanzas y diferencias, pues el papel de las otras lenguas como elementos didácticos es fundamental en este enfoque. La interacción en

tándem de ejercicios de diverso tipo, en ocasiones elegidos por ellos mismos, también fue evaluado por los dos participantes. Por otra parte, dado el importante papel de la agentividad en este enfoque, los alumnos realizaron su propia evaluación en alguna de las pruebas de carácter individual. Finalmente, al acabar el periodo dedicado a la unidad didáctica se realizó un ejercicio similar al realizado en el grupo AICLE. En el grupo EPI, como se ha indicado, la participación del alumnado en el proceso didáctico fue más activa, tanto a la hora de dirigir en cierta medida su aprendizaje como en el proceso de evaluación

3.5 Diseño de rúbricas para la evaluación

Las rúbricas de evaluación, como indican Gatica y Uribarren (2013), son tablas donde se describen tanto los estándares de aprendizaje evaluables, como los indicadores de logro y calidad de forma graduada para evaluar una tarea, objetivo o competencia. Así, en líneas generales, puede decirse que las rúbricas facilitan la evaluación del alumnado, la elaboración de un proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento (al objeto de aclarar lo que se espera del trabajo del alumno), y ofrecen una retroalimentación. En algunos casos, va incluso más allá, pues como señala Andrade (2000, p. 13), la rúbrica puede «help teachers justify to parents and others the grades that they assign to students. At their very best, rubrics are also teaching tools that support student learning and the development of sophisticated thinking skills».

Además de lo señalado, las rúbricas fomentan el aprendizaje constructivo (al obtener mayor retroalimentación) y la autoevaluación. Por otra parte, se basan en estándares de aprendizaje evaluables fruto de la concreción de criterios objetivos, y, lógicamente, en relación con unos determinadas competencias y contenidos. Por último, puede decirse que la rúbrica es un instrumento de clara utilidad, pues ofrece información sobre la eficacia en el proceso de aprendizaje, de la metodología en uso y de los recursos utilizados.

Para la realización de las rúbricas, como ya señalaron Wylie y Lyon:

[...] learning goals should be clearly identified and communicated to students, and should help students make connections among lessons within a larger sequence. Learning goals should be aligned to state or district grade-level standards, although this dimension focuses on how the teacher identifies the learning goals for a particular

lesson, communicates them to the students, and uses them in a way that supports learning (2013, p. 29).

Así pues, convencidos de la utilidad de la rúbrica tanto como elemento didáctico como de evaluación, nos hemos decantado por este sistema para evaluar los aprendizajes. Para la elaboración de la rúbrica y en lo referente a los conectores hemos tomado como base la clasificación que aparece en la página de Lingolia (2020). La rúbrica utilizada en los dos grupos de alumnos es la que se puede apreciar en la tabla 2:

Tabla 2.
Propuesta de rúbrica para evaluación de uso de conectores

Conceptos evaluados	Nivel alto de dominio	Nivel medio de dominio	Nivel suficiente de dominio	Nivel bajo de dominio
Conectores aditivos: <i>además, también, encima, es más, etc.</i>	Identifica y usa bien los conectores en los diálogos, debates y en la redacción de textos	Reconoce todos los conectores, pero solo utiliza unos pocos y siempre los mismos	Conoce tan solo Algunos conectores y no siempre los usa correctamente	Comienza a conocer y utilizar algunos conectores, pero le cuesta usarlos bien
Conectores contraargumentativos: <i>en cambio, al contrario, ahora bien, etc.</i>	Realiza un uso fluido y variado de estos conectores. Razona su uso en cada caso	Ejecuta un buen uso de estos conectores, pero no siempre acierta a justificarlo	Usa estos conectores, pero confunde sus matices	Tiene problemas para diferenciar diferentes tipos
Conectores consecutivos: <i>por tanto, así pues, por consiguiente, en consecuencia, etc.</i>	Utiliza correctamente estos conectores en sus intervenciones y sabe justificar su uso	Hace un uso acertado de estos conectores, pero los repite en varias ocasiones	Le cuesta distinguir entre conectores consecutivos y concesivos	Empieza a distinguir entre estos dos tipos de conectores. No sabe justificar su uso
Conectores explicativos: <i>o sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.</i>	Selecciona con acierto este tipo de conectores en cada ítem de la conversación	Utiliza con acierto estos conectores, pero no en todos los casos	Se equivoca al usar este tipo de conectores, le cuesta adecuar el que se precisa en cada ítem	Comienza a distinguir este tipo de conectores del resto, pero falla en su uso correcto
Conectores concesivos: <i>aun así, con todo, de cualquier manera, en todo caso, etc.</i>	Acierta en el uso de estos conectores.	Tiene éxito en el uso de estos conectores, pero en ocasiones no sabe diferenciarlos del resto	No replica con presteza a los argumentos de sus interlocutores	No le resulta sencillo Intervenir en los turnos de réplica
Conectores reformuladores: <i>dicho de otro modo, mejor dicho, hablando en plata, etc.</i>	Identifica y usa con corrección estos conectores	Hace un uso preciso de estos conectores, pero no siempre justifica adecuadamente su empleo	Los Identifica en ciertas ocasiones, pero no sabe usarlos de modo correcto en el discurso	Empieza a identificar estos conectores, pero no acierta a usarlos en los actos discursivos

Conectores ejemplificativos: <i>así, por ejemplo, verbigracia, etc.</i>	No duda en ninguna ocasión en el uso de estos conectores	Identifica este tipo de conectores, pero en ocasiones no acierta en su uso.	Reconoce este tipo de conectores tan solo en algunas ocasiones. casi siempre falla en su uso.	Empieza a distinguir cuáles corresponden al hablante y al oyente
Conectores rectificativos: <i>más bien, mejor dicho, etc.</i>	Acierta siempre que usa estos conectores, sabe razonar el uso.	Elige adecuadamente Estos conectores, pero no acierta al justificar su empleo	En contadas ocasiones hace un uso correcto de estos conectores. No sabe justificar su uso	No tiene clara la noción de inferencia. comienza a ubicar estos conectores en los ítems que los precisan
Conectores recapitulativos: <i>al fin y al cabo, en definitiva, en resumen, total, etc.</i>	Logra utilizar con corrección las partículas discursivas que manifiestan la actitud del hablante	Usa con fluidez estas partículas, pero en ocasiones no distingue la posición que ocupa el hablante y el oyente en el discurso	Tan solo en contadas ocasiones usa bien estas partículas. Confunde su uso al alternar hablante y oyente	Usa repetidamente Los mismos conectores
Conectores de ordenación: <i>antes de nada, en primer lugar, previamente, finalmente, etc.</i>	Identifica y usa bien los conectores en los diálogos, debates y en la redacción de textos.	Reconoce todos los conectores, pero solo utiliza unos pocos y siempre los mismos	Conoce tan solo algunos conectores y no siempre los usa correctamente	Comienza a conocer y utilizar algunos conectores, pero le cuesta usarlos bien
Conectores de apoyo argumentativo: <i>pues bien, dicho esto, en vista de aquello, etc.</i>	Utiliza correctamente estos conectores en sus intervenciones y sabe justificar su uso	Hace un uso acertado de estos conectores, pero los repite en varias ocasiones	Le cuesta distinguir entre conectores de ejemplificación y de secuenciación	Comienza a distinguir este tipo de conectores del resto, pero falla en su uso correcto
Conectores de digresión: <i>por cierto, a propósito, dicho sea de paso, etc.</i>	No duda en ninguna ocasión en el uso de estos conectores	Tiene éxito en el uso de estos conectores, pero en ocasiones no sabe diferenciar.	No replica con presteza a los argumentos de sus interlocutores	No le resulta sencillo Intervenir en los turnos de réplica

Fuente: Elaboración propia a partir de la estructura desarrollada en Lingolia (2020)

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez aplicadas las consiguientes rúbricas y después analizar los datos obtenidos tras la aplicación de pruebas de autoevaluación y comprobación de los niveles de aprendizaje de los aprendices, procedemos a la valoración de los resultados. Dicho análisis se efectúa teniendo en cuenta que, al margen de los ejercicios de evaluación, también se ha tenido en consideración otros instrumentos evaluadores utilizados por los docentes: la observación participativa del alumno a lo largo de proceso

por medio del diario de aula y de los registros audiovisuales. Para las pruebas correspondientes a la unidad didáctica de cada grupo se han seleccionado una serie de conectores teniendo en cuenta no sólo su tipo, sino también su frecuencia de uso, de modo que se le ha asignado mayor penalización al desconocimiento o error de un conector frecuente que uno poco frecuente. Lógicamente, también se ha tenido en cuenta el nivel dónde nos hallamos y las exigencias de este, esto es, B1-B2 para ambos grupos.

Los resultados de la evaluación de la secuencia desarrollada con el modelo AICLE se pueden observar en la tabla 3:

Tabla 3.
Resultados obtenidos con el modelo AICLE.

Conceptos evaluados	Nivel alto de dominio	Nivel medio de dominio	Nivel suficiente de dominio	Nivel bajo de dominio
Conectores aditivos: <i>además, también, encima, es más, etc.</i>	16,1 %	38,2 %	32,1 %	13,6 %
Conectores contraargumentativos: <i>en cambio, al contrario, ahora bien, etc.</i>	11,2 %	28,1 %	37,5 %	23,2 %
Conectores consecutivos: <i>por tanto, así pues, por consiguiente, etc.</i>	19,7 %	28,0 %	28,4 %	23,9 %
Conectores explicativos: <i>o sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.</i>	17,5 %	29,2 %	32,1 %	21,2 %
Conectores concesivos: <i>aun así, con todo, de cualquier manera, etc.</i>	13,3 %	25,0 %	32,1 %	29,6 %
Conectores reformuladores: <i>dicho de otro modo, mejor dicho, etc.</i>	18,7 %	25,4 %	30,8 %	25,1 %
Conectores ejemplificativos: <i>así, por ejemplo, verbigracia, etc.</i>	28,3 %	35,5 %	21,1 %	15,1 %
Conectores rectificativos: <i>más bien, mejor dicho, etc.</i>	18,0 %	28,4 %	33,5 %	20,1 %
Conectores recapitulativos: <i>al fin y al cabo, en definitiva, en resumen, etc.</i>	20,2 %	24,6 %	33,7 %	21,5 %
Conectores de ordenación: <i>antes de nada, en primer lugar, finalmente, etc.</i>	23,2 %	30,2 %	24,1 %	22,5 %
Conectores de apoyo argumentativo: <i>pues bien, dicho esto, en vista de aquello, etc.</i>	17,0 %	30,4 %	36,5 %	16,1 %
Conectores de digresión: <i>por cierto, a propósito, dicho sea de paso, etc.</i>	20,3 %	32,3 %	23,1 %	24,3 %
TOTAL	223,5	355,3	365	256,2

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en la tabla 4, se muestran los resultados obtenidos por los alumnos que han seguido durante el desarrollo de la secuencia didáctica la metodología del modelo EPI.

Tabla 4.
Resultados obtenidos con el modelo EPI.

Conceptos evaluados	Nivel alto de dominio	Nivel medio de dominio	Nivel suficiente de dominio	Nivel bajo de dominio
Conectores aditivos: <i>además, también, encima, es más, etc.</i>	18,2 %	38,1 %	32,4 %	11,3 %
Conectores contraargumentativos: <i>en cambio, al contrario, ahora bien, etc.</i>	12,1 %	32,3 %	34 %	21,6 %
Conectores consecutivos: <i>por tanto, así pues, por consiguiente, etc.</i>	19,0 %	34,0 %	24,7 %	23,2 %
Conectores explicativos: <i>o sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.</i>	18,7 %	31,6 %	33,4 %	16,3 %
Conectores concesivos: <i>aun así, con todo, de cualquier manera, etc.</i>	15,3 %	28,3 %	26,5 %	29,9 %
Conectores reformuladores: <i>dicho de otro modo, mejor dicho, etc.</i>	17,4 %	29,7 %	25,1 %	27,8 %
Conectores ejemplificativos: <i>así, por ejemplo, verbigracia, etc.</i>	26,5 %	32,1 %	24,1 %	17,3 %
Conectores rectificativos: <i>más bien, mejor dicho, etc.</i>	20,3 %	33,2 %	27,4 %	19,1 %
Conectores recapitulativos: <i>al fin y al cabo, en definitiva, en resumen, etc.</i>	20,6 %	26,4 %	33,3 %	19,7 %
Conectores de ordenación: <i>antes de nada, en primer lugar, finalmente, etc.</i>	25,8 %	33,2 %	20,8 %	20,2 %
Conectores de apoyo argumentativo: <i>pues bien, dicho esto, en vista de aquello, etc.</i>	19,1 %	29,4 %	32,8 %	18,7 %
Conectores de digresión: <i>por cierto, a propósito, dicho sea de paso, etc.</i>	22,1 %	34,1 %	25,9 %	17,9 %
TOTAL	235,1	382,4	340,4	243

Fuente: Elaboración propia

La comparación de los resultados de ambos cuadros parece sugerir que la metodología desarrollada por el modelo EPI es más eficiente para la asimilación y el uso de los conectores discursivos por parte de los aprendices de una L2. Estos resultados parecen mostrar que el hecho de que los propios alumnos puedan ir confirmando su propio progreso mediante la autoevaluación estimula el aprendizaje.

Ciertamente, hay que recalcar que las diferencias son bastante reducidas en porcentaje y que no parecen afectar del mismo modo a todas las tipologías. En este sentido, parece que lo más llamativo es el señalar que las ventajas del modelo EPI se muestran tanto en el nivel alto como en el nivel medio de dominio. Sin embargo, existen algunos tipos en los que parece que el modelo AICLE está al mismo nivel de resultados; incluso, en algún que otro tipo, llega superar a las evaluaciones realizadas en el modelo EPI.

Parece evidente, por tanto, que los alumnos que han seguido la metodología EPI se han beneficiado de la práctica de la evaluación formativa, lo que supone que han asumido el hecho de que el aprendizaje de las lenguas ha de realizarse en pleno contacto de la L1 con el resto de las L2. Esto implica que este grupo ha asimilado la idea de que el saber competencial necesita del “saber ser”, “saber estar” y “saber hacer” para que una competencia sea completa (Mallol y Alsina, 2017). Es decir, que estos alumnos «han percibido el TIL [EPI] como un enfoque que les conduce a saber más, pero también a saber utilizar y aplicar mejor lo aprendido, y a ser más competentes en el ámbito lingüístico» (Mallol y Alsina, 2017, p. 50).

Por el contrario, el resultado algo menos satisfactorio arrojado por el modelo AICLE puede deberse a que en dicho modelo no ha existido la interdependencia y transversalidad entre las áreas lingüísticas, no se ha practicado el *translanguaging* como estrategia para la corrección entre aprendizajes.

5. CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo ha sido el comparar los resultados didácticos de dos grupos de aprendices de L2 siguiendo las dos metodologías didácticas más generalizadas hoy. No nos ha sorprendido el hecho de que, en el tema del dominio de los conectores discursivos en una lengua extranjera, el grupo que ha recibido una acción pedagógica globalizada por medio de la metodología EPI haya obtenido mejores resultados que el grupo que ha seguido la metodología AICLE. Hay que señalar que las diferencias en los resultados sugieren lo que estamos afirmando, pero que las diferencias son tan exiguas que sería conveniente realizar estudios con mayor profundidad para asegurar con rotundidad la superioridad de una metodología sobre la otra.

De los datos aportados tras las respectivas evaluaciones, tanto por medio de rúbricas como a través de otras herramientas, podemos deducir que los primeros cuentan con un mayor nivel de agentividad, entendiendo por esta la capacidad del aprendiz para tomar las riendas de su propio aprendizaje, fomentar su competencia lingüística e incrementar su capacidad de aprendizaje personal.

Parece relevante señalar el hecho de que los alumnos evaluados desde EPI perciben el aprendizaje como un reto significativo que los alienta a desarrollar habilidades, conocimientos y competencias, pues son agentes de su propio proceso de interiorización de los contenidos expuestos en el aula.

En definitiva, los aprendices que han recibido la explicación de los conectores discursivos con la metodología EPI han tomado conciencia de la existencia de un marco común de estructuras y estrategias lingüísticas y han practicado el empoderamiento, entendido como «el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de estas con el mundo que le rodea» (Torres de Márquez, 2009, p. 90).

6. REFERENCIAS

- Andrade, Heidi. “Using Rubrics to promote thinking and learning in Education”. *Educational Leadership*, 57.5 (2000): 13-18.
- Berenguer Martín, Jorge. IX Liceum Ogólnokształcące, Polonia. “La Casa de Bernarda Alba. Unidad AICLE”. [Power Point Slider]. Asignatura de literatura española, sección bilingüe en español, en Polonia. 4 de diciembre de 2013 <https://es.slideshare.net/jorgeberenguermartin/la-casa-de-bernarda-alba-unidad-aicle>
- Bludau, M. “Zur Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland”. *Neusprachliche Mitteilungen*, 4 (1996): 208-215.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment*, Strasbourg: Language policy Unit, 2001.
- Coyle, Do. “Supporting students in content and language integrated context: planning for effective classroom”. En Masih, J. (Ed.). *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*. London: Center for Information on Language Teaching and Research (1999): 46-62.
- Coyle, Do. “Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers”. 2006. <<http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/sircoyle.pdf>>
- Cummins, Jim. “Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms”. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10.2 (2007): 221-240.
- Engeström, Yrjö “From Design Experiments to Formative Interventions”. *Theory and Psychology*, 21.5 (2011): 3-24. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

- Esteve, Olga. “La interacción en el aula desde el punto de vista de la construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico”. En Salaberri, S. (Ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- Esteve, Olga, Ernesto Martín y Encarna Atienza. “The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages”. *Sociocultural Theory*, 4.1 (2017): 1-24. <https://doi.org/10.1558/1st.32868>
- Eurydice. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Unit, 2006.
- Fuentes, Catalina. “La gramática discursiva; niveles, unidades y planos de análisis”, *Cuadernos AISPI*, 2 (2013): 15-33.
- Galperin, Piotr. “Stage by stage as a method of psychological investigation”. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30.4 (1992): 69-80. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460>
- Garrido, María del Camino. “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”. En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, (2000): 323-330.
- Gatica, Florina y Teresita del Niño Jesús Uribarren. “¿Cómo elaborar una rúbrica?”, *Investigación en Educación Médica*, 2.5 (2013): 61-65. [http://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](http://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)
- Graddol, David. (2006). *English next*. London: British Council, 2006.
- Hablacultura. “Canciones para aprender español <20 de abril>”. *Hablacultura. Recursos para estudiantes y profesores de español*. 20 de abril de 2018. <https://hablacultura.com/20-de-abril/#comments>
- Halliday, Michael Alexander. *Language and Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press, 1978.
- Krashen, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, Stephen. *The Input hypothesis: issues and implications*, New York: Longman, 1985.
- Longolia. “Los conectores discursivos”. *Longolia. Súperate con los idiomas*. 2020. <https://espanol.lingolia.com/es/vocabulario/conectores-discursivos>
- Llinares, Ana.; Tom Morton y Rachel Whittaker. *The Role of Languages in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

- Mallol, Cristina y Miquel Alsina. “Enfoque plurilingüe integrado: una experiencia educativa interdisciplinar en el tratamiento integrado de las lenguas en la ESO”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12 (2017): 45-53 <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2017.6547>
- Marsh, David. *CLIL/EMILE, The European dimensions: actions, trends, and foresight potential*. Brussel: European Commission, 2002.
- Martí, Manuel y Sara Fernández. *Los marcadores discursivos*. Edinumen: Madrid, 2013.
- Martín Ernesto. “Un modelo de enfoque plurilingüe en la enseñanza de la lengua en la escuela”, *Minguaran Arena*, 5 (2014): 47-66.
- Mehisto, Peeter; David Marsh y María Jesús Frigols. *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan, 2008.
- Meléndez, Carlos. (2007). “Esp. afortunadamente, desgraciadamente / fr. heureusement, malheureusement: esbozo contrastivo de dos pares de partículas modales”, en *Interlingüística*, 17 (2007): 737-747.
- Moate, Josephine. “Reconceptualising the role of talk in CLIL”, *Journal of Applied Language Studies*, 5.2 (2011): 17-35.
- Monereo, Carles. “La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas”, *Revista de Pensamiento Educativo*, 32 (2003): 71-89.
- Negueruela, Eduardo. “Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom”. *System*, 39 (2011): 359-369. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>
- Piccardo, Enrica. *From communicative to Action-Oriented: a Research Pathway*. Ontario: Ministry of Education, 2014
- Torres, Analí. (2009). “La educación para el empoderamiento y sus desafíos”. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10.1 (2009): 89-108.
- Van Lier, Leo. “Action-based teaching, autonomy and identity”. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1.1 (2007): 46-65.
- Vigotsky, Lev. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Wolff, Dieter y David Marsh. *Bridging the gap between school and working life*. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

Wylie, Caroline y Christine Lyon, C. *Using the Formative Assessment Rubrics, Reflection and Observation Tools to Support Professional Reflection on Practice*, Educational Testing Service Commissioned by Formative Assessment for Teachers and Students (FAST) State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO), 2016.

Releer a los clásicos desde el libro álbum: análisis de *Lazarillo* (Re-reading the classics from the picture book: *Lazarillo*'s analysis)

PAULA RIVERA JURADO , Puerto Real, Cádiz, Andalucía, España

Volumen 6, Número 1

Enero - junio de 2021

p. 26 - 30

Este número se publicó el 4 de enero de 2021

Reseña recibida: 22 de noviembre de 2020

Reseña aceptada para publicación: 18 de diciembre de 2020


ISSN: 2448-5942, <https://doi.org/10.36799/el.v6i1.110>

RECENSIÓN

Citar este artículo como:

Rivera Jurado, P. (2021). Releer a los clásicos desde el libro álbum: análisis de *Lazarillo*. *Estudios lambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura*, 6(1), 26 -30. <https://doi.org/10.36799/el.v6i1.110>

Derechos de autor: Las personas autoras conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Atribución No Comercial- Sin Derivadas 4.0 Internacional 

Releer a los clásicos desde el libro álbum: análisis de *Lazarillo*

(Re-reading the classics from the picture book: *Lazarillo*'s analysis)

PAULA RIVERA JURADO¹

RESUMEN

¿Cómo enfrentar al lector en formación a la lectura de aquellas obras que integran el canon histórico-literario de la escuela? Bien es cierto que la lectura de las grandes obras canónicas requiere de cierta madurez lingüística y cognitiva, pero, aun así, existen diversas estrategias didácticas –entre ellas, las adaptaciones– para no privar a niños y adolescentes del goce de los grandes títulos. Así pues, se presenta una reseña sobre la adaptación del clásico *Lazarillo de Tormes* al libro álbum *Lazarillo* (2019, Diego Pun Ediciones). El análisis de esta versión moderna y actualizada del pícaro pretende hacer hincapié en el concepto de adaptación como punto de encuentro entre la teoría literaria y la teoría didáctico-cognitiva, poniendo de relieve a las adaptaciones como estrategia de confluencia entre el disfrute de los textos clásicos y la competencia lectora y literaria del alumnado en formación.

PALABRAS CLAVE: *Lazarillo*, clásicos, adaptación, libro álbum

ABSTRACT

How do you confront the reader in training with the reading of those works that make up the historical-literary canon of the school? Undoubtedly, the reading of the great canonical works requires a certain linguistic and cognitive maturity, but, even so, there are various teaching strategies –including adaptations– in order not to prevent children and adolescents from the enjoyment of great titles. Thus, a review is presented on the adaptation of the classic *Lazarillo de Tormes* to the picture book *Lazarillo* (2019, Diego Pun Ediciones). The analysis of this modern and updated version of the *pícaro* (the rogue) aims to emphasize the concept of adaptation as a meeting point between literary theory and didactic-cognitive theory, highlighting adaptations as a strategy of confluence between the enjoyment of classical texts and the reading and literary competence of students in training.

KEY WORDS: *Lazarillo*, classics, adaptation, picture book

RECENSIÓN

La reescritura de un texto clásico destinado al lector en formación reduce la distancia histórica que separa al niño o adolescente de la obra para poder acceder, desde al disfrute, a la gran literatura. Aquellas razones que justifican el empleo de adaptaciones, o de cualquier otra reescritura de un texto original, vienen motivadas por reconocer en ellas las garantías de acceso y goce a una obra que tal vez de otro modo jóvenes y primeros lectores no lleguen a conocer. Gracias a ello, leer los clásicos en la adolescencia, e incluso la niñez, es posible. Explorar temas que no atañen solo a la época en que fueron escritos, sino que reviven en la realidad más

¹ Doctora y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Puerto Real, Cádiz, España. Pertenecer al grupo de investigación consolidado HUM-1041: Investigación e innovación educativa en DLL (ineDLL). Sus líneas de investigación se centran en los procesos de enseñanza y recepción literarias. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-4191-1367>, correo electrónico paula.rivera@uca.es

Reseña recibida: 22 de noviembre de 2020

Reseña aceptada para publicación: 18 de diciembre de 2020

inmediata, hace que los clásicos trasciendan todo margen espacio-temporal. Esta universalidad de la literatura clásica, unida a sus cualidades formativas, se alza como una de las metas más reconocibles que persigue la escuela. Sin embargo, la lectura de los clásicos y el acercamiento a estas obras se interpreta, a menudo, como una imposición más que como una actividad placentera.

En esta reseña se lleva a cabo una reflexión sobre la adaptación del clásico *Lazarillo de Tormes* al libro álbum *Lazarillo* (2019, Diego Pun Ediciones). El análisis de esta versión moderna y actualizada del pícaro pretende hacer hincapié en el concepto de adaptación como punto de encuentro entre la teoría literaria y la teoría didáctico-cognitiva, poniendo de relieve a las adaptaciones como estrategia de confluencia entre el disfrute de los textos clásicos y la competencia lectora y literaria del alumnado en formación. Con el valor añadido de que el libro álbum constituye hoy un soporte que ha alcanzado una gran importancia en la literatura infantil y juvenil y en la educación literaria de los primeros lectores.

El título ya de por sí constituye un elemento llamativo, no solo porque destaque tipográficamente, sino por el hecho de haberse suprimido *de Tormes*. Este detalle le otorga, aún más si cabe, mayor universalidad a la figura del pícaro en este álbum. El personaje del Lazarillo ha trascendido la literatura y hoy, por desgracia, seguimos encontrando temas que se denuncian en el texto clásico y que esta edición también desea poner de relieve: *-Su vida transcurrió entre hambre, miedo y trabajo, Como un barco a la deriva, como una estrella sin luz. Aún quedan muchos lazarrillos en el mundo-*.

En cuanto a la organización de los acontecimientos, hay que destacar que se mantienen los tratados y el orden de los amos por los que pasa Lázaro: el ciego, el clérigo, el escudero, el fraile, el buldero, el pintor, el capellán, el alguacil y el arcipreste. Así mismo, se distinguen con claridad aquellos tres grandes períodos en el recorrido vital del pícaro: el primero, caracterizado tanto por el hambre como por el aprendizaje, seguido del periodo de ascenso social, hasta llegar a *la cumbre de toda buena fortuna*, la etapa de prosperidad de Lázaro. El hecho de que la secuenciación temporal de la obra esté tan claramente ordenada y se haya mantenido fiel al texto clásico contribuye a facilitar y agilizar la lectura al mismo tiempo que da buena cuenta del respeto a la obra original. No obstante, si en la edición original se localiza un contexto geográfico muy concreto, en la adaptación a este álbum solo se halla la referencia al río Tormes. Tal vez pueda pensarse que con ello se pierde el carácter realista que define a la obra original, no obstante, ello

contribuye a dibujar ese escenario más universal que viene a ocupar este libro álbum: *-Nací en un río. No soy un gran héroe, tampoco era un gran río. Lo llamaban el Tormes, por eso a mí me llaman Lázaro de Tormes-*.

Se mantiene, además, la narración en primera persona, cuidándose la voz por excelencia del género picaresco, así como el tono autobiográfico y el estilo epistolar que caracteriza a la obra: *-Y aunque mi vida fue como un barco sin rumbo, quiero contarte mis desafortunadas aventuras-*.

Sobresalen temas esenciales tales como la honra y el honor: *-Fui vendedor de aguas con un capellán y me vestí, de segunda mano, como un hombre honrado. Seguí navegando sin rumbo-*, así como el tópico de la *captatio benevolentiae* a través del recurso de la falsa modestia: *-No soy un gran héroe, tampoco era un gran río-*.

En lo referente a las ilustraciones, estas suponen un enriquecimiento estético importante. Las relaciones dialógicas que mantienen texto e imagen contribuyen a la comprensión plena del sentido de la obra. A propósito de la recreación del tópico del burlador burlado, por ejemplo, la imagen es incluso más sugerente y elocuente que el propio texto. A esta riqueza estética también se le suma lo acertado de la representación visual de los defectos y vicios que encarnan cada uno de los amos: la tacañería del ciego, la avaricia del clérigo, la falsa apariencia del escudero o la lujuria del fraile. Un ejemplo concreto de este juego artístico de cómo las imágenes van de la mano con la caracterización de los amos se observa en la representación del escudero, el único amo al que no se le ve el rostro. Recuérdese que el escudero intentaba ocultar su posición social de hombre arruinado, de ahí que su rostro haya sido ocultado.

Las imágenes, igualmente, van de la mano con las unidades temáticas de la obra. Si en el primer núcleo se destaca como elemento esencial el hambre, las ilustraciones que acompañan a los tratados iniciales tienen la comida como un elemento visual sobresaliente.

El paso por los siguientes amos, que demuestran la evolución de Lázaro de niño ingenuo y sin malicia que va ascendiendo en la escala social, se concreta visualmente en la vestimenta: Lázaro ya calza zapatos *como un hombre de bien*. El tercer núcleo, cuyo eje temático gira en torno a la prosperidad alcanzada, se refuerza con imágenes de un Lázaro con capa y sombrero. Por último, los colores empleados son, sobre todo, anaranjados, marrones y grisáceos. Parece comprobarse que esta elección tampoco es casual pues da la sensación de remitir a obras preeminentes como el *Lazarillo* de Goya (1819).

En lo que concierne al lenguaje, se conserva ese estilo antagónico de la obra original que refleja, por un lado, la formación que debió tener el autor anónimo y, por otro lado, ese estilo descuidado y llano que emplea Lázaro al narrar su vida. En este último sentido, han de subrayarse el uso de frases hechas y refranes -*Huí del trueno y me tropecé con el relámpago*- o -*Donde una puerta se cierra otra se abre*-. Se observan también figuras retóricas de carácter comparativo -*Aunque mi vida fue como un barco sin rumbo*- y otros recursos que favorecen una lectura más ágil del clásico como son el empleo del estilo directo -*¿Oliste la longaniza cuando te la saqué del saco y no oliste el poste?*- y del monólogo interior -*Qué mal hago mis negocios que en vez de huir yo de mis amos ellos huyen de mí*-.

En resumen, este libro álbum pretende poner al alcance de lectores en formación una obra clave de la tradición literaria hispánica sin renunciar, en su reescritura, a la calidad literaria del texto original.

Referencias

Rodríguez Abad, Ernesto y León Felipe, Benigno. *Lazarillo*. [Libro Álbum]. Ilustrado por Luis San Vicente. Madrid: Diego Pun Ediciones. Colección Palabras de Viento, 2019.

Literatura: arte de educar y maleducar con la palabra
(Literature: art of educating and miseducating with words)

FORTINO CORRAL RODRÍGUEZ , *Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México*

Volumen 6, Número 1

Enero - junio de 2021

p. 31 - 38

Este número se publicó el 10 de enero de 2021

Reseña recibida: 10 de noviembre de 2020

Reseña aceptada para publicación: 15 de diciembre de 2020


ISSN: 2448-5942, <https://doi.org/10.36799/el.v6i1.112>

RECENSIÓN

Citar este artículo como:

Corral Rodríguez, F. (2021). Literatura: arte de educar y maleducar con la palabra. *Estudios lambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura.*, 6(1), 31 - 38. <https://doi.org/10.36799/el.v6i1.112>

Derechos de autor: Las personas autoras conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Atribución No Comercial- Sin Derivadas 4.0 Internacional 

Literatura: arte de educar y maleducar con la palabra

(Literature: art of educating and miseducating with words)

FORTINO CORRAL RODRÍGUEZ¹

RESUMEN

Los textos que reúne el libro *Río sin riberas*, de Francisco González, revelan un encuentro virtuoso entre pedagogía y literatura. Vida propia y espíritu universitario se entrelazan lúdica y estéticamente en los relatos, ensayos y poemas que integran este conjunto. El libro constituye una selección, realizada por el propio autor, de los distintos terrenos en que ha incursionado: la investigación académica, la docencia, la polémica, la creatividad, el humor. En todo ello se percibe un espíritu provocador que busca remover esquemas de sensibilidad y pensamiento.

PALABRAS CLAVE: pedagogía, singularización, biografía, creatividad.

ABSTRACT

Texts compiled in *Río sin riberas* (River with no Banks), by Francisco González, expose an uplifting encounter between pedagogy and literature. Both proper life and university spirit weave aesthetic and ludic ways into stories, essays and poems that make up this unit. The book constitutes a digest, diverse genre selected by its own author, from the distinct areas in which he has explored: academic research, teaching, polemics, creativity, humor. In all these aspects it is perceived a provocateur that tries to remove established schemes of sensibility and thought.

KEYWORDS: pedagogy, singularity, biography, creativity

RECENSIÓN

El libro *Río sin riberas* de Francisco González Gaxiola, reúne obra variada: artículos, ensayos narraciones y poemas. Su título es más que elocuente para expresar la poética literaria y pedagógica de su autor. Se trata de un río cuya meta no es llegar al mar, sino solazarse en su andar. Su quehacer no se define por el futuro, sino por el presente. Responde no a la lógica del deber, sino a la exigencia del ser.

¹ El Dr. Fortino Corral Rodríguez es profesor investigador en el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora, miembro del cuerpo académico *Literatura, Lengua y Cultura*, sus líneas de investigación son: Literatura periféricas, y procesos de significación y representación en la literatura y la cultura. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8933-3957>, correo electrónico, fortino.corral@unison.mx

Reseña recibida: 10 de noviembre de 2020

Reseña aceptada para publicación: 15 de diciembre de 2020

El libro consta de cuatro secciones. La primera, mucho más breve que las otras, se compone de cuatro artículos de divulgación sobre cuestiones literarias. Las otras tres conforman prácticamente el cuerpo del libro; son más o menos del mismo grosor y se agrupan según el género literario: “Ensayos”, “Autobiografía” y “Creación: relato, cuento, poemas.” En realidad, esta última sección podría denominarse “Poesía” ya que está integrada básicamente por poemas, y los dos textos narrativos que ahí figuran -muy breves, por cierto- podrían haber sido colocados en “Autobiografía”, y nadie hubiera protestado por ello. Pero se trata de un río sin riberas, y estos desbordes son peccata minuta.

Aunque breve, la primera sección es significativa pues condensa los elementos temáticos y composicionales de todo el libro. De los cuatro artículos de divulgación que conforman este conjunto, el primero, titulado “A través de la literatura. *Extrañarnos* de lo cotidiano”, es el más revelador. Consiste en un comentario sobre el ensayo señero de Víctor Schkolvski, una de las mentes más brillantes del formalismo ruso. Veo en este ensayo la base programática no solo de la obra literaria de Francisco González, sino de todo su quehacer pedagógico. ¿A qué me refiero? La idea central del teórico ruso es que la función primordial de la literatura y el arte se cifra en perturbar la percepción automatizada o adormecida que ordinariamente tenemos del mundo. De acuerdo con esta concepción, el arte tiene como cometido renovar nuestra mirada sobre el mundo, lo cual realiza mediante estrategias *sui generis* de singularización y extrañamiento. Es claro que el autor de *Río sin riberas* comulga con el planteamiento de Schklovsky, lo cual le perfila como un creador lúdico y provocador.

En estos primeros textos se aprecia también el *ethos* pedagógico del autor. Muy cercano a la socarronería maliciosa de Sócrates, desde una cátedra identificada tradicionalmente con el laicismo y el materialismo filosófico, González invita a sus estudiantes a leer la Biblia. Pero a medio camino advierte:

La *Biblia* es un libro extraordinario porque muestra en toda su crudeza historias que hablan de las pasiones humanas. Desde un punto de vista literario, en ella podemos leer los relatos más francos y desprejuiciados de seducción, exhibicionismo, voyerismo, erotismo, lujuria, traición, adulterio, incesto y asesinatos ... La *Biblia* es definitivamente un libro para adultos. (p. 22)

Bueno, no olvidemos que Sócrates decía que lo acompañaba siempre un demonio. Por otro lado, y emulando la inocencia de un Principito tardío, importuna al lector con la inopinada pregunta de por qué en la vida y en la literatura son necesarios los finales. Esta pregunta reaparece en la siguiente sección, “Ensayos”, en la cual le dedica un sesudo trabajo. Finalmente, queda por mencionar el artículo “La narrativa da sentido al mundo”. En sólo dos páginas y media moviliza con prodigioso pulso didáctico categorías y conceptos de la filosofía, la teoría literaria, la psicología y otras disciplinas, para mostrar la omnipresencia de la narratividad como estructura cognitiva, hecho al que no escapan las llamadas ciencias duras. Concluye observando que las historias despliegan un proceso doble: por un lado, representan aspectos del mundo y, por otro, crean mundos, de modo que “la naturaleza de la narrativa es contradictoria, ambigua, polisémica, con al menos dos niveles de interpretación”.

La sección de ensayos contiene cinco textos. Dos de ellos son sobre literatura sonoreense; otros dos, sobre la problemática de la enseñanza de la literatura; y uno más, el que ya mencionamos antes, corresponde al ámbito de la teoría literaria: por qué terminan las historias. La literatura sonoreense ha sido tema permanente de interés para Francisco González. Su tesis doctoral, cristalizada después en el libro *El exilio interior mexicano*, se enfocó en el estudio de cuatro obras de sendos escritores sonorenses: Leo Sandoval, Sergio Valenzuela, Armida de la Vara y Gerardo Cornejo. La selección de las obras responde, a parte de la adscripción cultural mencionada (ser sonoreense), a un rasgo genérico que comparten las cuatro obras y que también le ha ocupado de manera orgánica: la cuestión autobiográfica en la literatura. Tanto lo regional como lo biográfico se ubican en las riberas de lo que podríamos identificar como el río de la literatura canónica, unas riberas que son y no son parte de ese río.

En lo que respecta a los textos dedicados al problema de la enseñanza de la literatura, es justo decir que, entre los profesores de literatura del Depto. de Letras y Lingüística, González ha sido quien más se ha ocupado de atender a los egresados que se han dedicado a la docencia en el nivel medio superior. Para una mejor comprensión de los dos textos que aquí aparecen, es preciso mencionar que, desde hace algunos años, el autor de *Río sin riberas* inició la organización de los Congresos de Enseñanza de la Lengua y la Literatura y que continúa el frente de éste. Dicho congreso es un foro al que los egresados y egresadas de literatura y lingüística dedicados acuden religiosamente cada dos años en busca de retroalimentación para su quehacer profesional

como profesores de lengua y literatura... o en busca de consuelo para sus afanes. Me consta que, en este último caso, el profesor González ha sabido actuar como el oráculo de Delfos: “ni dice, ni calla, sólo hace señales.”

Para el autor del libro que ahora comentamos, la literatura y la enseñanza de esta conforman una unidad indisociable que tiene que ver con la formación íntegra del ser humano:

En síntesis, no buscamos cumplir el objetivo estético únicamente, logro digno de por sí, pero si solo a esto se redujera resultaría cuestionable. Esta propuesta se fundamenta en un objetivo válido para todo nivel escolar: el de hacer crecer al estudiante en emoción, sentimiento y razón; se busca la manera de volverlo persona creativa, analítica, crítica, de actitud abierta y tolerante, persona despojada de prejuicios, desconfiada ante los conocimientos terminados, y siempre cuestionadora del dogma y la autoridad impuesta. (p. 64)

El ensayo “Por qué terminan las historias” obliga a repensar esa noción tan sedimentada en nuestra cultura de que el sentido de toda narración descansa en su desenlace, para lo cual, desde luego, no faltan ejemplos. Sin embargo, también hay contraejemplos: historias que después de concluidas, han sido reabiertas y continuadas. Intuyo que lo que condujo al autor a esta pregunta fue justamente el género autobiográfico: este es inconcluso por su misma condición estructural ya que el protagonista no puede narrar su propia muerte. Cada una de las historias que el narrador-personaje narra sobre sí mismo o sobre otros posee necesariamente un final parcial, episódico, por el hecho de estar inserta en una historia mayor, la propia, cuyo final no puede ser narrado.

Y pasamos de esta manera a la sección “Biografía”. De los once relatos que la integran, cinco tratan asuntos del entorno familiar; de estos, cuatro remiten a la infancia del autor en Mocorito, Sinaloa y en Cd. Obregón y uno a la vida adulta, sobre la muerte de su padre. Las seis narraciones restantes refieren eventos vinculados, de una u otra manera, con la Universidad de Sonora. En todos los relatos se aprecia el gusto por recuperar y revivir experiencias propias o de otros que implican un giro singular en la percepción. Escojo entre muchos este pasaje en que el autor describe el disfrute que, cuando era niño, le reportaba jugar a las casitas: “Me acostaba en el suelo boca arriba, luego metía la cabeza. La oscuridad, el olor fresco de las ramas y el sabor agridulce de los frutos me proporcionaban un placer infinito en su sencillez” (p. 139).

Pero mi historia favorita es la titulada “Enrique Valle Flores. Mi personaje inobjetable.” Una narración nostálgica, pintoresca, divertida, aleccionadora; un personaje entrañable, insolente, sabio, caprichoso y enigmático. El profesor González narra sus experiencias como alumno, como “secretario perpetuo” y como compañero asiduo de tertulias de este personaje inobjetable; narra un tiempo y un espacio evanescente, una universidad íntima y épica a la vez, que se nos ha escabullido para siempre.

En la última sección, titulada “Creación: relato, cuento, poemas”, se incluye completo el poemario *Historias perdidas en la arena*, publicado en 1996 y 2000. También se incluyen dos textos narrativos que, como ya comenté antes, podrían haberse colocado en la sección de “Autobiografía”, aunque tal vez el criterio para ubicarlos en esta parte fue el de remarcar su carácter ficcional. El término *creación* podría englobar perfectamente las narraciones biográficas, pero al ser usado para designar esta otra sección, lo que hace es reforzar el carácter inventivo y ficcional de estos textos.

En los paratextos del poemario *Historias perdidas* se indica que la edición española (ojo, hubo entonces una primera versión en otro idioma) estuvo a cargo de una académica adscrita a una prestigiosa universidad norteamericana; se supone que esta eminencia es la autora de las observaciones críticas que se hacen sobre cada poema en notas de pie de página, conjetura que se refuerza por el hecho de que hay por ahí un par de autoalusiones en femenino. Ahora bien, en el primero de estos textos de presentación, titulado “Prólogo a la segunda edición”, firmado por Ramón Miranda Camou, se menciona que, en conversaciones informales con Francisco González, éste confesó que tal profesora era pura ficción suya. Confieso que dudé entonces de la existencia de Miranda Camou y caí en la trampa de googlearlo. Corroboré que apenas existe... pero existe: exsacerdote con estudios de Historia; traductor de algún libro del finado Julio Montané.

Entre estos paratextos figura también un “Prólogo” firmado por Francisco González Gaxiola, en Bahía Kino y fechado en la primavera del 95. Sin embargo, en un texto previo titulado “Presentación” aclara: “Para todas mis composiciones certifico de referencia el lugar cercano y cotidiano de Bahía Kino, Sonora. Debo confesar, sin embargo, que esta referencia, este lugar sólo es poético, porque en realidad nunca lo visité en la primavera del ‘95” (177).

Los lectores de esta reseña notarán que me he limitado a comentar los paratextos del poemario y no he dicho nada sobre los poemas mismos. Esto es sencillo de explicar. Si el profesor González se inventó una voz crítica para los poemas, nada puede garantizarnos que no se inventó también al poeta, al autor de los poemas, y lo que tenemos es el juego de dos autores ficticios. Esta estrategia de crear otro autor no debe confundirse con el uso de pseudónimo, como lo explica muy bien Octavio Paz en su ensayo sobre Fernando Pessoa. Sospecho que Francisco se ha creado dos heterónimos: el de la catedrática, a la que llama Jane Lambers Lusenstein, y el del poeta, al que tramposamente bautiza con su propio nombre: Francisco González Gaxiola.

Por todo lo anterior, considero ocioso emitir juicio de valor alguno sobre estos poemas y sobre las glosas críticas que los acompañan. Sospecho que se trata de un terreno minado en que la erudición de la académica puede ser falsa erudición, es decir, una parodia del academicismo por parte de González; y el lirismo del poeta, un pseudolirismo: sus torpezas compositivas pueden constituir pseudotorpezas y sus ingenuidades, malicia vil de nuestro autor. Debo reconocer que estuve a punto de entrar en controversia con las notas críticas de la presunta colega norteamericana: estuve a punto de discutir con un fantasma. Pero si he de emitir algún juicio sobre estos poemas, diré que mi favorito es uno que se titula “Olvido”. Aparece el título en la parte superior, luego el inmenso espacio de la página en blanco y en la parte inferior, la infaltable nota de la Dra. Lusenstein que dice: “No se puede columbrar si el autor esté jugando con la ambigüedad del título y su referente o haya realmente sido un olvido” (203). Un poema de antología.

Como ha podido apreciarse, en las cuatro secciones que integran el libro, el autor luce una gran habilidad para mostrarse y ocultarse, para mostrar el mundo y ocultarlo y otra vez mostrarlo; el libro es un espejo caprichoso en el que nos reconocemos y desconocemos: todo un artefacto de extrañamiento, como lo sugería el teórico ruso.

Referencias:

González Gaxiola, F. *Río sin riberas*. Instituto Sonorense de Cultura-Universidad de Sonora, 2018.

