

Número 22
2022
22. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

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

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

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

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

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

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

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

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

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

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

EDITORA INVITADA / EDITORE GONBIDATUA / GUEST EDITOR

M. Victoria López Pérez (Universidad Pública de Navarra)

EDITA / ARGITARATZEN DU:

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

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

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

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Estudios / Ikerketak

José Antonio Calzón García <i>El prólogo del Lazarillo. Andanzas y desventuras de un paratexto mal entendido: una aproximación</i>	7
Vanesa Vázquez-Novo <i>Under Her Husband's Shadow: Zelda Fitzgerald's Lifelong Quest for Artistic Independence</i>	31
Cristina V. Herranz Llácer / Ana Segovia Gordillo <i>Narraciones en papel: estudio de los tipos de textos narrativos empleados en las aulas madrileñas de Educación Infantil</i>	47
María Eugenia Álava Carrascal <i>La nostalgia como compromiso del poeta en Espejos (1986-1991) de Abelardo Linares</i>	67
Concepción Francos Maldonado <i>Microproyecto Identidades docentes y alfabetos. Resultados preliminares sobre alfabetizaciones múltiples desde las artes en la formación inicial de docentes en Didáctica de la Lengua</i>	85
Alexandra López Vera <i>Instruction of Spanish Direct and Indirect Object Pronouns through Task-Supported Videoconferencing Instruction</i>	99
Victoria Abad Beltrán <i>¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración Por las tardes yo practicar deportes? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto en español y en inglés</i>	127

Estudios

Ikerketak

El prólogo del *Lazarillo*. Andanzas y desventuras de un paratexto mal entendido: una aproximación

Tormesko itsumutila liburuaren hitzaurrea. Gaizki ulertutako paratestu baten ibilerak eta ezbeharrak: hurbilketa bat

The prologue of *Lazarillo*. Adventures and misfortunes of a misunderstood paratext: an approach

José Antonio Calzón García

Universidad de Cantabria

joseantonio.calzon@unican.es

<https://orcid.org/0000-0002-5653-6192>

Recibido / Noiz jaso den: 24/11/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 22/06/2022

Resumen

El artículo, a partir del análisis transversal de diferentes versiones y adaptaciones del *Lazarillo*, reflexiona –fundamentalmente por sus implicaciones docentes y didácticas– acerca del tratamiento simplificado y adulterado que se ha hecho, por lo general, del prólogo de la obra, lo que ha supuesto una errónea interpretación de un texto cuyas coordenadas de lectura descansan fundamentalmente en estas líneas iniciales, sin las cuales la novela es vista tan solo como un folklórico relato de aventuras.

Palabras clave

Lazarillo; prólogo; adaptación; interpretación; enunciación.

Sumario: 1. EL LAZARILLO. LA RELEVANCIA Y ENIGMAS DEL PRÓLOGO. 2. EL LAZARILLO (Y SU PRÓLOGO) EN EL ÁMBITO ESCOLAR. ADAPTACIONES INFANTILES. 2.1. Consideraciones generales. 2.2. El *Lazarillo* a ojos del niño. 2.3. El «prólogo» del *Lazarillo* y su ausencia/modificación en el mundo infantil. Una aproximación. 3. EL LAZARILLO ANTE EL EXTRANJERO. EL PRÓLOGO EN LA ENSEÑANZA DE ELÉ: UNA MUESTRA. 4. EL LAZARILLO Y EL TEATRO. DOS EJEMPLOS. 4.1. El *Lazarillo* de Miguel Murillo. 4.2. La versión de Fernando Fernán-Gómez. 5. El *Lazarillo* y el cómic. 6. PRÓLOGOS Z: LÁZARO Y LA CULTURA POP. 6.1. El *remake* zombi. 6.2. Metaenunciación y niveles diegéticos en la picaresca Z. 7. CONCLUSIONES. 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikuluak, Tormesko itsumutila liburuaren zenbait bertsio eta egokitzapenen zeharkako analisia abiapuntutzat hartuz, hausnartu egiten du –batez ere irakaskuntzan eta didaktikan dituen inplikazioengatik– lan horren hitzaurreak oro har izan duen tratamenduari buruz. Izan ere, faltsutu eta sinplifikatu egin da, eta horrek testua oker interpretatzea ekarri du, testua irakurtzeko koordenatuak hasierako lerro horietan oinarritzen baitira batez ere, eta haiek gabe abenturen kontakizun folkloriko huts gisa ikusten da eleberria.

Gako hitzak: Itsumutila; hitzaurrea; egokitzapena; interpretazioa; enuntziatua.

Abstract. This article, by analysing different versions and adaptations of *Lazarillo de Tormes* from a transversal point of view, reflects –mainly due to its teaching and didactic implications– on the generally simplified and adulterated treatment of this novel’s prologue. As a result of this, a wrong interpretation of *Lazarillo* is frequent, since the key to its proper reading basically relies on these initial lines, without which the novel is just seen as a folkloric adventures story.

Keywords: *Lazarillo*; prologue; adaptation; interpretation; enunciation.

1. El *Lazarillo*. La relevancia y enigmas del prólogo

Las primeras líneas de ese relato que ha llegado hasta nosotros convertido en el basamento del género picaresco han desatado, al decir de la actividad de editores, críticos y estudiosos, una dispar perplejidad que emana del hecho de hallarnos ante un texto particularmente enigmático y no poco ambiguo (Cabo Aseguinolaza, 1995, p. 456), donde el contraste entre las «cosas tan señaladas» que han de venir «a noticia de muchos» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77) y la supuestamente íntima relación epistolar con «Vuestra Merced», a quien se da «entera noticia de mi persona» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77)¹, no hace sino anunciar la ambigüedad de una obra que lo mismo parece el relato –irónico o no– de las desafiantes memorias de un engolado donnadie que un débito escriturario surgido de la publicidad de un incómodo y fúgazmente insinuado «caso».

¿Qué ofrece, en suma, el prólogo del *Lazarillo*? Ante todo, la aparente formulación del molde enunciativo que ahorma la historia, donde se juega con la ambigüedad y con el engarce entre lo público y lo privado (Martín Baños, 2007, p. 20), a través de un formato discursivo que la crítica por lo general ha asociado con una construcción epistolar del relato, al decir, por ejemplo, de Guillén (1957), Rico (1970) o Lázaro Carreter (1983), para quienes nos hallaríamos ante una suerte de «carta hablada» (Gómez-Moriana, 2007, p. 40) o «carta mensajera» (Rico, 2011, p. 147). Paralelamente, el prólogo recuerda también a las autobiografías confesionales o espirituales de la época, así como a los procesos inquisitoriales

¹ Para Gómez-Moriana (2007, p. 61), esta paradoja, ambigüedad o contradicción responde a la doble funcionalidad del prólogo: la interna (responder a los interrogantes del narratario) y la externa (ser leído de «muchos»).

(Gómez-Moriana, 2007, pp. 51 y 62; García Rubio, 2011, p. 228), sin olvidarnos, simple y llanamente, de los proemios regidos por las reglas del artificio retórico (Ruffinatto, 2000, pp. 144 y 277-280). De cualquiera de las maneras, a nuestro modo de ver, cuatro son los elementos fundamentales que hacen del prólogo de esta obra un enigma para editores y estudiosos: la naturaleza de «el caso», el marco referencial del supuesto intercambio epistolar, la identidad de «Vuestra Merced» y el propio estatus (para)textual de estas líneas iniciales.

Comenzando por «el caso» –«relate el caso muy por estenso» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77)– y por su supuesto valor estructural dentro de la obra, justificando por sí solo la narración del protagonista, la crítica se encuentra dividida. Por un lado, están quienes ven una obvia referencia a la barraganería de la mujer del protagonista en el tratado VII, a partir del engarce con el mismo vocablo en las líneas finales de la obra –«hasta el día de hoy nunca nadie nos oyó sobre el caso» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 90)–, tal y como defienden, entre otros, Navarro Durán (2006c, p. 181), Lázaro Carreter (1983, p. 42), Rico (1988, pp. 16-23) o Guillén (1957). Y por otra parte, nos encontramos a quienes consideran que una palabra tan vacía semánticamente como «caso» no da solidez a la idea de establecer un vínculo entre dos partes de la obra a partir tan solo de la presencia de idéntico vocablo², conllevando esto como corolario que el «caso» del prólogo es lisa y llanamente la narración de la vida del protagonista –Sobejano (1975, pp. 30-31); García de la Concha (1981, p. 46); Carrasco (1987)–. De acuerdo con esta línea de pensamiento, la conexión ilegítima entre el segundo «caso» y el del prólogo (Alatorre, 2002, p. 436) escamotearía de la historia el verdadero propósito de esta –enunciado en las primeras líneas de la obra–, y que no es otro que la narración de la vida del protagonista (García Rubio, 2011, p. 229; Carrasco, 1987). Un punto de vista alternativo para este embrollo sería el ofrecido por Ruffinatto (2021b, p. 353), quien considera que todo es cuestión de prismas. Así, si consideramos el «caso» desde la perspectiva del destinatario –«quien habría pedido informes sobre el asunto toledano»–, el «caso» del prólogo coincide con el caso final; pero si observamos el caso desde el punto de vista del destinador –Lázaro–, sería deseable admitir la traslación del «caso del sector específico de un episodio concreto –el *ménage à trois*– al genérico de una existencia entera expresada en forma autobiográfica»³.

² García de la Concha (1981), en esta línea de pensamiento, considera que la barraganería de un clérigo era un asunto «irrelevante y tópico» (García Rubio, 2011, p. 230), al margen del sinsentido que supondría para el propio protagonista delatar un hecho cuya publicidad solo podía acarrearle problemas económicos y sociales (García Rubio, 2011, p. 236)

³ Otra postura igualmente aglutinadora, aunque desde otro punto de vista, sería la de Domínguez Matito (2021, p. 229), quien considera que el prólogo de la obra trasciende «la pura finalidad inmediata y alcahueteril del ‘caso’ y recoge «la fundamental enseñanza de que la vida es una especie de ‘camino de perfección’».

En segundo lugar, en lo referente al marco referencial que sustenta el aparente intercambio epistolar del prólogo, no pocos especialistas inciden en la inverosimilitud que supone poner en manos de un evidente analfabeto cualquier tipo de herramienta escrituraria, lo que lleva a intuir que, en el mejor de los casos, se habría servido de un amanuense para la transcripción de su relato oral (Navarro Durán, 2006c, p. 180). Por otro lado, el hecho incontestable de que el débito epistolar al que el protagonista alude a través del «Y pues vuestra merced escribe se le escriba» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77) en modo alguno indique que «Vuestra Merced» haya escrito a Lázaro directamente⁴, o incluso que haya elaborado una carta (Gómez-Moriana, 2007, p. 41) –a pesar de la aceptación de esto por parte de críticos muy ilustres (Rico, 2011, p. 144)–, ha llevado a especialistas como Ruffinatto (2021b, pp. 348-349 y 362-363) a concluir que nos hallamos ante un trampantojo consistente en hacernos creer que a Lázaro –quien pretendería «denunciar oficialmente la escandalosa relación que el arcipreste de San Salvador mantiene con su mujer»– le corresponde responder –en calidad de «destinador abusivo»– a una carta elaborada por un eminente personaje, siendo en realidad el destinatario indirecto del requerimiento: «el destinador traslada intencionadamente la dimensión semántica del texto del dominio sincrónico al dominio diacrónico para enmascarar su denuncia adaptándola formalmente a los principios básicos de las cartas de confesión, como si Vuestra Merced se hubiera dirigido directamente a Lázaro».

En tercer lugar, tendríamos la no menos problemática cuestión de la identidad de «Vuestra Merced». En este sentido, y al margen de quienes consideran que el destinatario de la carta es, en realidad, el arcipreste (Vaquero Serrano, 2001), las enigmáticas alusiones a «Vuestra Merced», en el prólogo y en el resto de la obra, dejan abierta la puerta a considerar que pudiera ser un conocido⁵ –¿por qué no un superior?⁶ del citado religioso –«el señor arcipreste de San Salvador, mi señor y servidor y amigo de vuestra merced» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 90)–,

⁴ Esta idea ya había sido sugerida por Guillén (1988, pp. 72-73) y García de la Concha (1981, p. 74).

⁵ Archer (1985), Ruffinatto (2021b, pp. 354-355) o García de la Concha (1981, pp. 27-32), entre otros, plantean que quizás se tratase de un amigo o un superior del clérigo –un inquisidor, un visitador, otro canónigo de la catedral de Toledo, el deán o incluso el arzobispo–, quien habría solicitado una relación del «caso», a fin de recabar información en torno a episodios denunciados del pueblo.

⁶ Esta es la opción defendida, entre otros, por Ruffinatto (2001, p. 174). Véase en cualquier caso, el excelente artículo del crítico italiano para un análisis de los datos que fehacientemente podemos afirmar acerca de «Vuestra Merced», igualmente incorporados a Ruffinatto (2021b, p. 348), donde también se lleva a cabo un resumen de las posibles identidades del narrador (Ruffinatto, 2021b, p. 354), pasando del anticlericalismo a la socarronería, sin dejar fuera ni siquiera a la mismísima monarquía.

barajando incluso que se trate de una mujer, quien tendría al arcipreste como consejero espiritual (Navarro Durán, 2016, pp. 11-18).

Y por último, llegamos a la relación enunciativa –o al estatus (para)textual– del prólogo respecto al resto de la obra⁷. La primera cuestión que sale a relucir es la tocante al aspecto original del relato. En este sentido, Martín Baños (2007, pp. 10-11) considera que «debía de tener el aspecto de una larga carta, escrita de un tirón» (Martín Baños, 2007, pp. 10-11), postura respaldada por Rico (2011, pp. 5-6)⁸, quien apunta que «las antiguas ediciones del *Lazarillo* rotulan como ‘Prólogo’ todas las consideraciones precedentes, y algunos estudiosos han creído entenderlas como enunciadas por el autor real, no por el ficticio». En el otro lado tenemos a quienes opinan, por contra, que el relato primigenio figuraba compartimentado en secciones, postura esta llevada al extremo por Navarro Durán (2003, pp. 13-16), para quien los supuestos dos niveles enunciativos que podríamos contemplar en el prólogo, fruto de la inesperada asunción del discurso autobiográfico –«suplico a vuestra merced reciba el pobre servicio de mano de quien lo hiciera mas rico, si su poder y deseo se conformaran. Y pues vuestra merced escribe se le escriba y relate el caso muy por estenso, parecióme no tomarle por el medio, sino del principio, porque se tenga entera noticia de mi persona» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77)–, a mitad de proemio, tras el impersonal «Yo por bien tengo que cosas tan señaladas, y por ventura nunca oídas ni vistas, vengan a noticia de muchos» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77), permite sentenciar que hay dos voces –y, por tanto, dos paratextos– en estas páginas introductorias: una, correspondiente al, diríamos, trasunto del autor real o al prologuista, y otra, donde ya Lázaro se apropia del discurso de sus memorias, separadas ambas por una página, hoy perdida. En segundo lugar, tendríamos la disposición tipográfica y espacial de las primeras líneas del relato, tal y como podrían haber figurado en ediciones hoy perdidas de la obra⁹. Y, por último, nos enfrentaríamos a la evidencia documental de las diferentes ediciones que, desde 1554, conservamos del *Lazarillo*. En este sentido, Coll-Tellechea (2021, pp. 215-218), por ejemplo, lleva a cabo un minucioso análisis comparativo, de donde concluye, no solo que es evidente la natu-

⁷ Al margen de la disposición (para)textual del prólogo, a nadie se le escapa, como Ruffinatto (2021b, p. 345) ha apuntado, que este se encuentra perfectamente integrado en la estructura de la obra.

⁸ Para Rico (2011, p. 6), la referencia a «Vuestra Merced» a final del prólogo y a comienzos del tratado I (Hurtado de Mendoza, 1846, pp. 77-78), deja bien a las claras que no existía una ruptura como tal, a pesar de lo que evidencian las ediciones de 1554. Esta postura ha sido duramente criticada por Ruffinatto (2021a, pp. 22), quien la considera carente de base.

⁹ En este sentido, Rodríguez López-Abadía (2016a, p. 97) apunta la posibilidad de que las hipotéticas ediciones del *Lazarillo* de Amberes de 1553 habrían usado como rótulo la palabra «prólogo» para estas primeras líneas, identificando así paratextual y nominalmente la naturaleza del comienzo de la obra.

raleza inestable –desde el punto de vista tipográfico y pragmático– del prólogo¹⁰, sino que «lo que hoy consideramos como parte del texto de la novela fue leído e interpretado por generaciones de lectores, editores e impresores como *paratexto*. Es decir, como un texto complementario y *externo* a la narración, cuya función es aportar información sobre el libro» (Coll-Tellechea, 2021, pp. 215-216), guiándose, entre otras, por las siguientes observaciones: a) la edición de Amberes-Nucio de 1554 «separaba el *prólogo* del primer episodio mediante la intercalación de un extracto del privilegio de impresión, de tal manera que el *prólogo* aparecía como parte de los documentos administrativos preliminares y externos a la novela»; b) en la edición de Alcalá de 1554 se marca tipográficamente el fin del «prólogo» con un clarísimo «fin del prólogo»; c) en la edición de Medina del Campo de 1554 encontramos un espacio en blanco; d) en la de Burgos de 1554 el prólogo va inmediatamente seguido por el «Tractado primero»; e) en la segunda edición de Amberes (Simon, 1555) se diferencian el prólogo y los episodios a través del uso respectivo de la cursiva y la romana; f) el *Lazarillo Castigado* de 1573 de López de Velasco¹¹ convierte el «Prólogo» en el «Prólogo del autor a un amigo suyo», lo que acaba por resquebrajar toda ilusión de unidad enunciativa a lo largo de la obra –en la que se crea ya de forma explícita un universo de dos voces–, añadiéndose previamente un nuevo elemento paratextual totalmente ajeno al juego narrativo, esta vez de mano del editor, rotulado con el clásico «Al lector» –el cual crea un nivel diegético extra y que acaba por destrozar la ingeniería literaria del anonimato original–; g) en lo tocante a la edición de Sánchez-Berrillo de 1599 –el ejemplar de la Hispanic Society of America–, el prólogo del autor en cursiva va inserto entre la Suma de la Licencia y la «Nota al lector» del editor¹², mientras que

¹⁰ En efecto, estas vacilaciones tipográficas evidenciarían inseguridades editoriales ante un paratexto desconcertante, que llevaba, al marcar la distancia entre las dos partes, a separar «la voz que introducía la historia (la voz del prólogo) de la voz que narraba los episodios (la voz de Lázaro)» (Coll-Tellechea, 2021, p. 216).

¹¹ El *Lazarillo Castigado* se convirtió en la única variante del relato que circuló por España hasta el siglo XIX. En él se suprimían las partes del fraile mercedario y del buldero, se dividía el primer episodio en dos, se unían los tratados sexto y séptimo y se eliminaban diversos juicios del protagonista sobre la conducta amoral de los demás (Coll-Tellechea, 2010, p. 32). Respecto a la posible relación de esta edición con la *princeps*, hoy probablemente perdida, véase Rodríguez López-Abadía (2016b: 23). En este sentido, también Ruffinatto (2005-2006 y 2021a, p. 17) ha insistido en la conexión del texto con un ejemplar anterior a 1554 –quizás esa posible edición perdida de Amberes de 1553 de la que habla Aribau (1846, p. XXI) en su «Discurso preliminar», y que él mismo podría haber usado (Rodríguez López-Abadía, 2016b, p. 23)–, opinión igualmente defendida por Caso González (1967, p. 46). De cualquiera de las maneras, los débitos del texto para con la edición de Amberes-Nucio (1554-1555) han sido acreditados, a juicio, entre otras, de Coll-Tellechea (2021, p. 212).

¹² Esta circunstancia, como señala Rodríguez López-Abadía (2016b, p. 23), rompe la estrategia de lectura de las primeras ediciones conservadas.

en el ejemplar guardado en la Universidad de Oviedo¹³, el «Prólogo del autor a su amigo» aparece en cursiva, sin encontrarse separado de la narración por medio de la «Nota al lector»¹⁴, o h) en la edición de Luis Sánchez (1603)¹⁵, el «Prólogo del autor a un amigo suyo» –tras la nota «Al lector»– figura en cursiva, marcando así distancia tipográfica respecto a los episodios, en redonda. De todo ello, Coll-Tellechea (2021, p. 126) concluye: «La separación tipográficamente establecida en Amberes-Nucio en 1554 por una parte, y la interpretación que de ella hizo Juan López de Velasco en 1573¹⁶, por otra, hicieron del *Lazarillo* una historia a dos voces durante siglos [...] en apariencia autobiográfico, el libro no era tal en realidad».

En conclusión, y al margen de los enigmas y las vacilaciones sucintamente enumeradas, tal y como apunta Deheninn (1980, p. 203), el prólogo del *Lazarillo* cimenta ya las coordenadas del artefacto comunicativo que urde el autor de la obra. De este modo, tanto si creemos que todo el relato gira en torno al «caso» como si presumimos literalidad en el deseo del narrador de dar entera noticia de su persona con el edificante objetivo de ver al protagonista, «con fuerza y maña remando», saliendo «a buen puerto» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77), toda la narración del pícaro está subordinada a un prólogo (Cabo Aseguinolaza, 1995, p. 463) que funciona, en realidad, como una guía de lectura de la obra –«cada una de las aseveraciones que se van sucediendo en el inicio del texto se proyectan hacia la parte por venir, esto es, aquella todavía latente o potencial» (Cabo Aseguinolaza, 1995, p. 456)–, justificando su existencia mientras despliega ante nosotros las múltiples identidades de un yo enunciativo que actúa a un tiempo de autor, narrador y protagonista. Ante todo ello, y puesto que, de forma incontestable, el prólogo –cuya ausencia, en palabras de Guillén (1957), impedía entender, al menos correctamente, el resto de la novela– supone al fin y al cabo el primer –y último, pues, para críticos como Rubio Árbuez (2016, p. 90), se hace necesario volver a él tras terminar el tratado VII, para comprender toda la historia– contacto del lector con el texto, ¿es posible llevar a cabo una versión adaptada del librito

¹³ Para Caso (1967, p. 19), esta edición de Sánchez de 1599 habría servido como referencia, en general, para los *Lazarillos* editados desde comienzos del XVII hasta entrado el siglo XIX.

¹⁴ En lo tocante a la edición de Valdivielso de 1599 –consultada según ejemplar de la Biblioteca Nacional de Francia– tan solo contamos con el «Prólogo del autor a un amigo suyo» y con los tratados.

¹⁵ Véase el débito de las ediciones de Sánchez de 1599 y 1603 respecto al *Lazarillo Castigado* –cuestión esta ya apuntada, respecto a la primera, en Caso González (1967, p. 47)–, así como para con una posible fuente intermedia entre la edición *princeps* y la de Amberes de 1553, en Rodríguez López-Abadía (2016b, pp. 23 y 24).

¹⁶ No en vano, y como es lógico de deducir, las ediciones mencionadas posteriores a 1573 bebieron, de una u otra manera, de las estrategias paratextuales incorporadas al *Lazarillo Castigado*, débito este que Ruffinatto (2021a, p. 19) aún encuentra en el texto de Aribau de 1846.

suprimiendo, truncando o alterando significativamente su contenido sin que esto afecte a la comprensión profunda de la novela? A la respuesta de esta cuestión dedicaremos los próximos apartados.

2. El *Lazarillo* (y su prólogo) en el ámbito escolar. Adaptaciones infantiles

2.1. Consideraciones generales

Cuando Colomer (1991, p. 21) apuntaba que «nos hallamos ante una gran desorientación respecto a la función educativa de la literatura», no hacía sino poner sobre la mesa el problema de la especificidad de la literatura infantil y juvenil desde el prisma docente. En este sentido, y asumiendo como objetivo irrenunciable la calidad del texto que ofrecemos al niño/adolescente, podemos sentenciar, con González Gil (1979, pp. 281-282), que «la finalidad de la literatura puede ser semejante en el mundo infantil y en el mundo adulto: una finalidad lúdica y estética». De este modo, y dejando a un lado toda orientación axiológica del texto literario (González Gil, 1979, p. 294), el universo infantil dejaría de ser un «idílico y pacífico mundo» (Silva-Díaz, 2005, p. 7) en el cual «la concepción didáctica de la enseñanza de la literatura considera como eje central la actividad lectora y el proceso de recepción de la misma» (Bahamondes Quezada, 2017, p. 32). Y así, la *enseñanza de la literatura* se vería desplazada por la *educación literaria*, «entendida esta última [...] como la adquisición de una *competencia lectora específica*» (Colomer, 1991, p. 22). Por ello, producción y comprensión significativa de diversos textos literarios se integrarían para constituir la *competencia literaria*, la cual encaminaría en última instancia a la mejora de la *competencia comunicativa* (Rienda, 2014, pp. 758 y 762) e *intercultural* (Aventín Fontana, 2004, p. 94).

En lo tocante a las obras clásicas, enjuiciadas por los propios niños/adolescentes como «complejas, difíciles de leer, o simplemente [...] viejas», estas son manejadas por los propios docentes de acuerdo con las ideas tradicionales de la enseñanza de la literatura, sin que los alumnos puedan «establecer conexiones significativas para su vida» (Bahamondes Quezada, 2017, pp. 51-52), lo que sin duda abre el debate acerca del uso de versiones adaptadas. En este sentido, las adaptaciones se erigen como un magnífico ejemplo de transducción, donde la intertextualidad crea una red de vínculos entre la obra primigenia y el texto modificado, a partir de un contínuum de lecturas e interpretaciones que hace del texto literario una suerte de ser vivo (Martínez de Antón, 2015) que pasa irremediamente por diferentes contextos —el de la producción y el de las múltiples recepciones— y donde se ha de «facilitar su lectura a un público determinado» (Sotomayor Sáez, 2005,

p. 223) al que por lo general –salvo en el caso del mundo académico– se le entrega «en forma adaptada o reescrita» (Sotomayor Sáez, 2005, p. 234).

En el caso de las adaptaciones infantiles, intención educativa, propósito divulgativo y rentabilidad económica (Witdouck, 2014, p. 11) conviven para ofrecer un producto en consonancia con los intereses y la capacidad de comprensión de un niño, al objeto de «conjugar placer lector y reto intelectual», mostrando «un respeto máximo hacia el autor original, manteniendo fiel el espíritu de la obra y no presentando una realidad fragmentada y distorsionada de la misma» (Fernández Andino, 2014, p. 22). A partir de ahí, detractores y defensores de las adaptaciones pugnan para hacer valer su discurso, aduciendo los primeros que el título y la firma forman un engaño para el lector, que la obra no tolera la escisión/supresión de partes, que el lector no puede disfrutar del lenguaje de la época o de otra lengua (Witdouck, 2014, p. 12) o que los nuevos textos son empobrecedores, reducen la calidad del original y desvirtúan su mensaje (Fernández andino, 2014, p. 8), entre otros elementos. Frente a ello, los defensores de las adaptaciones esgrimen como armas que las nuevas versiones contribuyen a desarrollar el entusiasmo, ayudan a la alfabetización (Soriano, 1995, pp. 38-40) y permiten ofrecer «textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos» (Colomer, 1991, p. 23). De este modo, no hace sino alentarse el debate en torno a un tipo de texto caracterizado por lo general por la preferencia por el diálogo, las escasas descripciones, la limitada presencia del narrador (Witdouck, 2014, p. 12), la brevedad, la inclusión de ilustraciones o personajes presentes en el imaginario colectivo (Sotomayor Sáez, 2005, p. 225), el gusto por lo narrativo y la incorporación de elementos paratextuales, como, por ejemplo, actividades centradas más «en la comprensión literal del texto que en desarrollar una interpretación o crítica de este» (Gómez-Villalba, Molina Gálvez, Pozo Rodríguez y Rodríguez Megías, 1999, p. 42).

2.2. El *Lazarillo* a ojos del niño

Tal y como apunta Calero (2005), «en el caso concreto del *Lazarillo* se trata de una obra que gusta tanto a los especialistas en literatura como a las personas de escasa cultura [...] incluso los niños entienden y se lo pasan bien con su lectura». En efecto, sobre el *Lazarillo* parece sobrevolar una extraña dicotomía que mueve al lector hacia el academicismo libresco o hacia el folklorismo superficial, sin encontrar, por lo general, conciliación entre ambos derroteros.

Respecto a las adaptaciones de la obra¹⁷, el componente, digamos, «aventurero» de la trama (Witdouck, 2014, p. 13) ha pesado a la hora de llevar la novela hacia el

¹⁷ Para el repaso de algunas de las adaptaciones infantiles y juveniles que se han llevado a cabo, véanse Witdouck (2014, p. 6) o Bobadilla-Pérez (2021, p. 273).

sendero de la narración pura (Sotomayor Sáez, 2005, p. 229), al tiempo que la naturaleza políticamente incorrecta del discurso (Witdouck, 2014, p. 29) ha encaminado la obrita, en las versiones ofrecidas a los niños, por la vereda del texto dulcificado. Por todo ello, tres parecen las estrategias en las adaptaciones: respeto fiel al original, elaboración de una versión innovadora y creativa o interpretación resumida y comercial (Witdouck, 2014, p. 63). En cualquier caso, la lógica distancia respecto al momento de aparición de la novela parecería obligar al niño, en palabras de Bahamondes Quezada (2017, p. 107), a «un acercamiento previo a la obra, una contextualización que aporte información relevante sobre el momento en que se creó». De lo contrario, y de enfrentarnos a la obra tan solo desde nuestra monocorde visión actual, corremos el riesgo de reproducir juicios críticos tan acerbos e injustificados como los de Cejador y Frauca (1962, p. 8) –«libro tan llano, tan sin pretensiones, tan poco erudito, tan desprovisto de trama, enredo y desenlace y, a lo que parece, de tan poco momento en el fondo como descuidado en la forma»– o Gregorio Marañón (1984, p. 13): «lo pésimo de esta literatura estriba en el hecho de vestir las fechorías sociales –el robo, el engaño, la informalidad ante la palabra, el mismo crimen– de una gracia tan sutil que todo lo atenúa y que acaba por justificarlo todo».

2.3. El «prólogo» del *Lazarillo* y su ausencia/modificación en el mundo infantil. Una aproximación

En el caso concreto de la obra que nos ocupa, las páginas iniciales –categorizadas tradicionalmente bajo el marbete de «prólogo»– no son sino una muestra evidente de ese componente paratextual que es al tiempo tanto una «primera indicación del contrato de lectura» (Lluch Crespo, 1999, p. 27) como el mecanismo aproximador a la estrategia enunciativa –basada, no lo olvidemos, en la asunción por parte del narrador y protagonista de la responsabilidad escrituraria de la obra, ofrecida como un caso de aparente reciprocidad epistolar ante los requerimientos de un enigmático «vuestra merced», quien muestra, en palabras del narrador, su curiosidad ante un no menos misterioso «caso»– que define la novela. Si echamos un rápido vistazo a algunas de las adaptaciones que para el mundo escolar/infantil se han hecho de la obra, podemos constatar con facilidad, especialmente al volver la vista atrás en casi un siglo, cómo es este uno de los fragmentos que más recurrentemente aparecen alterados, truncados o, directamente, suprimidos.

Así, por ejemplo, en la adaptación de José Escofet de la segunda década del pasado siglo (Hurtado de Mendoza, 1914) se incorpora prólogo, pero el contenido original es transmutado en un texto aproximativo al género al que da inicio la obra sobre las andanzas de Lázaro: «la llamada novela picaresca es un género de novela genuinamente español, que apareció en el siglo XVI» (Hurtado de Mendoza, 1914, p. 6). Categorizada como «narración festiva» (Hurtado de Mendoza, 1914, p. 7),

la obra es presentada como «la historia de un muchacho infortunado, que pudo salvarse de grandes peligros merced a su astucia, a su perseverancia y a su temor de Dios. Es un libro que emociona, divierte y enseña al mismo tiempo» (Hurtado de Mendoza, 1914, p. 8). Traspasado el proemio, el lector se enfrenta ya sin transición alguna al relato correspondiente al primero de los tratados, donde se renuncia a la fórmula de la narración autodiegética –solo salvada en ocasiones por ciertas alusiones a la configuración de la historia en cuanto relato indirecto–, suprimiendo así de un plumazo uno de los elementos estructurales clave en la novela: «Nació el héroe de esta peregrina historia en una aldea de la provincia de Salamanca [...] Cuenta el mismo Lázaro que nació dentro del río Tormes» (Hurtado de Mendoza, 1914, p. 9). Desde otro prisma, la antología de obras picarescas destinada a los estudiantes y publicada por Ruiz Morcuende (1922), por ejemplo, directamente opta por incorporar tan solo los tres primeros tratados de la novela como muestra significativa del relato (Ruiz Morcuende, 1922, pp. 5-67), si bien, en honor a la verdad, respetando de forma fiel el texto original: «Pues sepa vuestra merced ante todas cosas que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Thomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca» (Ruiz Morcuende, 1922, p. 5).

Pasando a tiempos más actuales, la tendencia a asumir de forma libérrima el contenido del prólogo suele, por lo general, conservarse¹⁸. Así, en la adaptación de Chacón Huertas (Anónimo, 2015), el prólogo es sustituido por un introductorio apartado rotulado «Nací en el siglo XVI» (Anónimo, 2015, p. 6), el cual abandona todo interés por acercar al niño a las coordenadas enunciativas marcadas en el prólogo original, optando simplemente por incluir una contextualización más general: «La historia que os voy a contar, la historia de mi vida, ocurrió hace casi 500 años, durante esa esplendorosa época conocida como Renacimiento [...] Y,

¹⁸ Si bien no entramos en ella en profundidad, por haber sido ya analizada, no podemos renunciar a comentar el caso de la adaptación de Navarro Durán (2006a), la cual es valorada por Bobadilla-Pérez (2021, pp. 275-280), quien reconoce, desde la prudencia, que «es la adaptadora la que realiza el prólogo directamente al lector y lo hace lógicamente en tercera persona [...] llama la atención que la adaptadora haya optado por retirarle la palabra directa al personaje en este prólogo, pues la introducción de la novela narrada en primera persona no debería suponer una dificultad para el lector infantil». En efecto, el prólogo aparece formulado en los siguientes términos: «Una dama pide que le informen por escrito sobre la vida del arcipreste de San Salvador, su servidor y amigo, que vive en Toledo... Para informar a la dama, Lázaro le contará su propia vida desde el principio hasta llegar a lo que a ella le interesa: su relación con el arcipreste de San Salvador» (Navarro Durán, 2006a, p. 5). A este respecto dirá la propia adaptadora (Navarro Durán, 2006b, p. 24): «En efecto, mi adaptación empieza con un prólogo, pero no es el de su autor, sino el mío, el de la adaptadora, porque en él guío en la lectura de la obra, doy las claves para que se lea correctamente». Como la propia Bobadilla-Pérez (2021, p. 277) reconoce, «en su edición infantil Navarro Durán proyecta los resultados de su propia investigación», esto es, su teoría en torno a la identidad de «Vuestra Merced», como hemos visto al comienzo de este artículo, desmantelando así la naturaleza enunciativa de la obra original en aras de la defensa de una lectura puramente personal del texto.

fue entonces, en medio de ese bullicio aventurero cuando nací yo: Lázaro de Tormes» (Anónimo, 2015, pp. 7-8). En otros casos, como en el de la adaptación de Arenas (Anónimo, 2016), se conserva el prólogo, pero a costa de escamotear el ficcional pacto de lectura que pretende justificar el texto original –«Y pues Vuestra Merced escribe se le escriba y relate el caso muy por estenso, parecióme no tomarle por el medio, sino del principio, porque se tenga entera noticia de mi persona» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77)– y que desaparece en la mencionada adaptación: «Pido clemencia al lector, por si no se ven reflejadas fielmente las palabras. Busco complacer el deseo de saber de mis hazañas, no iniciando la historia ni por el medio ni por el final, sino por el principio de mis días, esperando que quien lo lea tenga una visión completa de mi persona» (Anónimo, 2016, p. 11). En ocasiones, también podemos encontrarnos con soluciones intermedias, como hace Horrillo Calvo (Anónimo, 1996) al incorporar en el prólogo como narratorio a «Vuestra Merced», pero formulando de manera un tanto inespecífica el acto enunciativo que da pie al relato de Lázaro, al tiempo que trasmuta el «caso» en la «historia», mientras vuelve aún más evidente la curiosidad del enigmático destinatario: «Le envío, pues, a vuestra merced, el libro que he escrito lo mejor que he podido. Y, como desea conocer todos los detalles, he comenzado la historia desde el principio. Así lo sabrá todo sobre mí» (Anónimo, 1996, pp. 7-8).

Existen, no obstante, adaptaciones que, lejos de truncar o eliminar el prólogo original, optan por reescribirlo, incorporando matices que enriquecen la lectura pero que, en última instancia, alejan la obra del texto primigenio. Así, en la adaptación de Rodríguez (Anónimo, 2008) se mantiene el prólogo, y su naturaleza metaenunciativa, si bien se elimina la reciprocidad escrituraria y la naturaleza enigmática del sustantivo «caso»: «Y pues Vuestra Merced me ha pedido que le escriba para saber de mi vida, daré larga respuesta a la petición y tendrá entera noticia de mi persona» (Anónimo, 2008, pp. 10-11). Por otra parte, la vieja teoría nunca explicitada en la obra de que un amanuense llevaría a cabo –de forma vicaria– el relato por escrito de las andanzas de Lázaro (Navarro Durán, 2006c, p. 180) es incorporada en las páginas iniciales mediante ilustraciones donde un joven escribano toma notas al dictado del protagonista, para entregarle al final el producto de la transcripción (Anónimo, 2008, pp. 7 y 10-11). Por otro lado, en el caso de la versión de Martín (Anónimo, 2004), nos encontramos ante una interesante reinterpretación –actualización, más bien– de la deuda epistolar del *Lazarillo* original, en este caso justificada a partir de la propia conciencia del protagonista de su condición de icono literario:

Yo, Lázaro de Tormes [...] soy uno de los personajes inmortales de la literatura [...] Usted me pide ahora, señor, que cuente mi vida, acaecida a principios del siglo XVI, para mostrar a quienes viven ahora, en el siglo XXI, que las artes de un pícaro [...] no han cambiado [...] eso [...] es para lo que me he puesto a escribir la historia de mi vida (Anónimo, 2004, p. 7).

3. El *Lazarillo* ante el extranjero. El prólogo en la enseñanza de ELE: una muestra

Tras décadas durante las cuales la literatura había desaparecido de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras, el cambio de paradigma, a partir de los 90, supuso la incorporación a las aulas de metodologías más eclécticas, y con ello la reaparición de la literatura, si bien por lo general relegada a ser una mera herramienta para la adquisición de la competencia lingüística, a partir de textos simplificados, fragmentarios y que servían como excusa para la incorporación de ejercicios de naturaleza gramatical (Albaladejo García, 2007; Montousse Vega, 1996).

En lo que a las adaptaciones del *Lazarillo* para extranjeros concierne, es crucial entender que el desarrollo de la picaresca no tuvo lugar, en sentido estricto, más allá del dominio lingüístico del castellano, lo que supone que la aproximación desde otras culturas hacia un género totalmente desconocido arrastra desde el principio ese lastre que entorpece la lectura de una obra cuyas coordenadas de interpretación no siempre resultan familiares para el extranjero. No obstante, la experiencia docente de profesionales que se han servido del texto muestra no solo la legibilidad de la obra para los no nativos, sino incluso su grata sorpresa ante una obra normalmente desconocida (Pedraza Jiménez, 1998, p. 62) y de la que, por lo general, les interesan cuestiones como el autobiografismo, el comienzo *in medias res*, el humor o su estructura similar a la *bildungsroman* (Marinero García, 2015, pp. 14-16). A este respecto, entre las adaptaciones del *Lazarillo* que se han hecho para extranjeros¹⁹, resulta especialmente interesante la propuesta de Tardy (2015, pp. 145-183) por ser sin duda una de las más ambiciosas, no solo por intentar incluir el texto de forma completa, sino por los elementos paratextuales –glosario, preguntas de lectura comprensiva, etc.– que se van añadiendo regularmente, y que fragmentan el texto más allá de la habitual compartimentación en tratados. Sin embargo, y a pesar de que la historia de la vida de Lázaro, *grosso modo*, es registrada en la adaptación, el autobiografismo es sustituido por un narrador heterodiegético –«Esta es la historia de la vida y aventuras de Lazarillo de Tormes. Los padres de Lazarillo se llamaban Tomé González y Antona Pérez» (Tardy, 2015, p. 147)–, al tiempo que el prólogo es eliminado directamente, incluyendo en su lugar un texto introductorio de valor puramente contextual: «En el siglo XVI España fue la nación más poderosa del mundo [...] *Lazarillo de Tormes* [...] es una novela

¹⁹ Véase, al respecto, el repaso de Aventín Fontana (2004, pp. 118-127), por ejemplo. Remitimos también al texto de Lasa Álvarez (2021) en lo tocante a la presencia del *Lazarillo* en el ámbito de la enseñanza de ELE, si bien en este caso en relación con las ediciones bilingües.

de estilo picaresco. El protagonista, Lazarillo, es un pícaro que busca sobrevivir en el mundo. Hoy en día, es uno de los personajes más queridos de la literatura española» (Tardy, 2015, p. 146).

4. El *Lazarillo* y el teatro²⁰. Dos ejemplos

4.1. El *Lazarillo* de Miguel Murillo

La versión escolar de Miguel Murillo parte de la petición formulada por el Ayuntamiento de Barcarrota de llevar a cabo una adaptación para estudiantes de los pasajes más significativos del relato, propiciando así un texto para una representación didáctica y no profesional de la obra, y en la cual la ironía y el humor dan pie a una historia en la cual Don Turcios, Bárbula y un preso se convierten en los protagonistas, a los que acompañan personajes extraídos de la novela anónima (Correa Sánchez, 2001). De este modo, Murillo opta por adaptar el texto renunciando a la fórmula autobiográfica, al «caso» –lo que deja sin justificación el relato de la vida, respecto al cual no figura un destinatario explícito– o al dualismo niño-adulto del protagonista, centrándose por el contrario en los elementos del personaje con más fuerza plástica, al tiempo que el componente folklórico y la anécdota cobran especial protagonismo. En este escenario, tres mundos –los cómicos, los coros y las escenas con los episodios de la vida de Lázaro– confluyen, sirviéndose de las canciones para dar una naturaleza cíclica a la representación. Lázaro, y con él su relato, es reducido a la condición de personaje folklórico, mientras la historia se concreta en cuatro de los nueve años (Correa Sánchez, 2001).

La obra, en suma, ofrece dos niveles diegéticos: el concerniente a la representación que los cómicos van a llevar a cabo, aludida de forma metaficcional –«aquí llegamos para ejemplarizar a estas gentes con la singular historia de otro hermano nuestro en el oficio de tapar hambres, Lázaro de Tormes» (Anónimo, 2005, p. 13)–, y la propia historia de Lázaro, tal y como es recordada por los cómicos –«Sepan vuestras mercedes que no ha mucho tiempo vino a nacer dentro del Río Tormes» (Anónimo, 2005, p. 15)–, y respecto del cual el preso se dice descendiente directo: «Sepa vuesa merced que yo, de nombre Lázaro, y de natural salamanquino, soy tenido por la que se dice ser mi madre, por nieto natural de tan famoso personaje» (Anónimo, 2005, p. 13)²¹. Y así, mientras Don Turcios,

²⁰ A modo de curiosidad, remitimos al texto de Chao-Fernández (2021) por aludir a la primera versión literario-musical de la obra.

²¹ Para un análisis de la estructura de la obra, véase Correa Sánchez (2001, pp. 252-253).

Bárbula y el preso van introduciendo las escenas, como una suerte de narradores –«el caso es que la historia de Lázaro se hace ahora sagrada porque sagrado fue el cobijo que encontró en la villa de Maqueda, donde un clérigo le recogió» (Anónimo, 2005, p. 44)–, los episodios correspondientes a la vida del protagonista van sucediéndose como «una evocación en la memoria de los cómicos, tal como ellos los recuerdan» (Correa Sánchez, 2001, p. 253): «Cuando Lázaro volvió en sí, el clérigo le tomó y llevándole a la puerta de la casa... le despidió». De este modo, nada queda en el introito de los cómicos del prólogo original, más allá de la naturaleza puramente metaenunciativa del fragmento y del recurso de la *captatio benevolentiae*:

Vayamos a nuestro oficio que no es otro que plantar nuestras capas en el suelo y hacer nuestra comedia para que estas gentes tomen ejemplo de aquello que le ocurrió al tal Lázaro de Tormes, y luego, si el trabajo fuera del agrado del respetable, que se corran los sombreros y se muden de lugar los doblones y los reales (Anónimo, 2005, p. 14).

4.2. La versión de Fernando Fernán-Gómez

La adaptación teatral de Fernando Fernán-Gómez (1994) renuncia a toda compartimentación de la historia, integrando la representación en un único acto donde Lázaro monologa desde el ámbito temporal donde lo deja enclavado el tratado séptimo de la novela original –«¡Vino añejo de los viñedos de Laveguilla, del señor arcipreste de San Salvador! ¡Blanco, garnacha y albillo! ¡Todos aquellos vecinos que quieran comprar...!» (Fernán-Gómez, 1994, p. 13)–, y a partir de un inespecífico destinatario, formulado en plural, para el cual se opta por rescatar la fórmula de tratamiento de la obra primigenia: «¿a qué seguir, si Vuestras Mercedes lo saben igual que yo?: pregonero, pregonero de esta imperial ciudad» (Fernán-Gómez, 1994, p. 13). El adaptador, que echa mano de hipotéticas intervenciones *in absentia* tanto para dar una estructura dramática a la obra como para facilitar la inclusión de datos alusivos a los capítulos más incómodos de la vida del pícaro –«con ello me gano honradamente la vida, aunque las lenguas envenenadas van diciendo de mí cosas peores [...] Sí, ya sé... Eso... eso bien lo sé» (Fernán-Gómez, 1994, pp. 13-14)–, reproduce con cierta fidelidad la parte crucial del prólogo, si bien omitiendo el débito escriturario –comprensible al tratarse de una representación– y justificando la inclusión íntegra de su biografía a partir, lisa y llanamente, de un interés explícito por ganarse la conmiseración de los oyentes: «Y si, como han dicho Vuestras Mercedes, quieren que refiera el caso muy por extenso, mejor será empezarlo por el principio, y no por el final o por el medio. Así, cuando lo conozcan bien, en vez de juzgarme con rigor, podrán salir

en mi defensa si lo pidieran las circunstancias» (Fernán-Gómez, 1994, p. 14). De cualquiera de las maneras, la interpretación que del texto original hace el dramaturgo elimina toda ambigüedad acerca del «caso» mencionado en la parte introductoria de la obra, en consonancia con la línea crítica que lo enlaza con el *ménage à trois* final.

5. El *Lazarillo* y el cómic

Tras unos años de crisis en el ámbito español, que llevó al género a verse marginado y estigmatizado, el cómic ha resurgido en el siglo XXI con fuerza, a pesar de los prejuicios de quienes, desde el ámbito de la cultura y la educación, «proclaman que [...] está fomentando el analfabetismo colectivo y contribuyendo, aún más, al abandono de la lectura» (Miravalles, 1999, p. 172). Por el contrario, su capacidad para sintetizar lenguaje y expresión plástica a partir de un mismo discurso (Miravalles, 1999, p. 174), así como su versatilidad –en consonancia con un lector moderno acostumbrado a los medios visuales– (Zafra, 2017, p. 4), le otorgan un enorme valor pedagógico. A este respecto, en las últimas décadas podemos encontrar, entre otras²², dos propuestas que intentan aproximar el *Lazarillo* al lenguaje gráfico: la edición de Chiqui de la Fuente y Soria (Anónimo, 1982) y el proyecto de Enriqueta Zafra (Anónimo, s.f). Respecto a este último, el objetivo es elaborar una edición ilustrada y destinada al público adulto del *Lazarillo castigado* (Zafra, 2017, p. 2). El trabajo hecho hasta ahora –tan solo el tratado primero– busca centrarse en el componente metaenunciativo y en las referencias al autor anónimo, al tiempo que se sirve de las distintas interpretaciones de la novelita –las teorías alrededor de la identidad de «Vuestra Merced», etc.– mientras otorga al célebre triángulo amoroso la categoría de «asunto principal de la novela» (Zafra, 2017, p. 9). De este modo, la obra arranca con la imagen del hipotético autor, vuelto de espaldas, mientras especula acerca del planteamiento enunciativo del texto: «no se sabrá mi nombre... Por hacer más auténtica la historia. Sí, Lazarillo será el autor y con ayuda de un escribano escribirá sobre su caso [...] Pero es mejor así, es demasiado peligroso poner mi nombre y además la naturaleza de esta obra lo exige» (Anónimo, s. f., p. 3). A partir de ahí, la elocuente imagen del hipotético autor poniendo sobre la mesa la figura de Lázaro y varios volúmenes del texto (Anónimo, s. f., p. 4) cede el paso a una muy gráfica representación del *ménage à trois*, mientras un bocadillo en labios del protagonista ofrece al lector las elucubraciones del espurio autor-protagonista –«y ahora a explicar el caso» (Anónimo, s. f., p. 5)–, retomando a partir de ahí el texto de la obra original mien-

²² Para un repaso de las ediciones ilustradas del *Lazarillo*, véase Zafra (2017, p. 2).

tras vemos a Lázaro dictando a un escribano: «Y pues Vuestra Merced escribe se le escriba y relato el caso muy por extenso, me pareció mejor empezar por el principio» (Anónimo, s. f., p. 5).

Por otro lado, respecto a la adaptación de Chiqui de la Fuente y Soria, el elemento metaenunciativo y proemial queda reducido a la voz en *off* del protagonista-narrador –representada, de acuerdo a las convenciones, en un recuadro en la parte superior de la viñeta inicial–, la cual, antes de ceder la palabra a los personajes, nos sumerge de lleno en la acción, en una suerte de *in medias res* que parece recordarnos el comienzo de *La isla del tesoro*: «Tormes, año 1520. Trabajaba yo por aquel tiempo, junto con mi madre, en el llamado Mesón de la Solana, cuando una tarde del mes de abril quiso la casualidad que se acercase al pueblo un ciego buscando mozo que le sirviese...» (Anónimo, 1982, p. 3).

6. Prólogos Z: Lázaro y la cultura pop

6.1. El *remake* zombi

La irrupción, en los últimos años, del fenómeno del *remake* Z, a partir de títulos tan emblemáticos como el *Quijote*, *La casa de Bernarda Alba*, *Orgullo y prejuicio*, *Sentido y sensibilidad* y, claro está, el *Lazarillo*, no es sino evidencia de una práctica de reescritura de tradiciones literarias más o menos canonizadas (Molina Gil, 2015, p. 154), a partir del uso del no-muerto en cuanto símbolo con el que «hablar de la angustia del hombre moderno [...] para la pregunta antropológica por el sentido de la vida» (Martínez Lucena, 2008, p. 238). El zombi, de este modo, se convierte en un símbolo polisémico que puede encarnar desde la desorientación del hombre moderno hasta el contemporáneo y morboso interés por los virus y las plagas, pasando por la representación del capitalismo y la pulsión consumista, la crítica al culto al cuerpo, el pesimismo milenarista o, simplemente, la deshumanización del individuo en cuanto sujeto-masa. De cualquiera de las maneras, el zombi encarna una indiferencia ante el mundo (García Ferrer, 2017, p. 116) y una suerte de «fantasía colectiva» (Carcavilla Puey, 2013, p. 2) que no hacen sino proyectarse sobre una narrativa de corte más o menos pop, reformulando así historias y personajes desde la óptica posmoderna.

6.2. Metaenunciación y niveles diegéticos en la picaresca Z

Estructurado como un juego de cajas chinas (Molina Gil, 2015, p. 158), el *Lazarillo Z* se ofrece como «una deconstrucción del relato y su reelaboración posmoderna en un *remake* caracterizado por la zombificación» (Llosa Sanz, 2017,

p. 197). La obra se plantea a partir del relato periodístico de J. D. Barrera, quien pretende esclarecer los macabros sucesos –una inexplicable matanza– acaecidos en el hospital de San Bartolomé, llevando a cabo la elaboración de un relato a modo de hipotética reconstrucción de los hechos. Es así como descubrimos a un Lázaro contemporáneo internado en el centro psiquiátrico, donde dice ser el auténtico Lázaro de Tormes, para lo cual atesora entre sus pertenencias un diario de su pasada vida, cuya lectura –en manos del doctor Torres– nos permite sumergirnos en el auténtico relato de su pasada vida, durante el Siglo de Oro. De este modo, ante nosotros se abre una reescritura del *Lazarillo*, cuyo prólogo comienza tachando de forma expresa las líneas originales del texto por todos conocido –«yo por bien tengo que cosas tan señaladas, y por ventura nunca oídas ni vistas, vengán a noticia de muchos, y no se entierren en la sepultura del olvido» (González Pérez de Tormes, 2017, p. 25)–, para a continuación desacreditar la novela primigenia: «he intentado usar la primera frase del libro que desde hace siglos pretende ser el fiel relato de mis aventuras [...] pero a mi pesar compruebo que es imposible. Ojalá pudiera aprovechar lo que ya está escrito, el hatajo de mentiras y medias verdades que componen la historia de Lázaro de Tormes» (González Pérez de Tormes, 2017, p. 25). Dirigiéndose a un destinatario colectivo e inespecífico, el Lázaro autor trasmuta el «caso» original en una reivindicación de su auténtica biografía, mientras pretende convertir la novela que se abre ante nosotros en una suerte de manual de supervivencia Z: «no pretendo aquí nada más que contar la verdad. La sangrienta y cruel verdad que ha sido escamoteada durante siglos [...] debo dejar constancia de mi larga vida [...] Lo que leeréis os revolverá las tripas [...] cuando lleguéis al final espero que hayáis aprendido ciertas cosas que os resulten útiles» (González Pérez de Tormes, 2017, pp. 26-27). A partir de ahí, y de acuerdo con la indicada guía de lectura, la obra retomará, al menos inicialmente, los elementos característicos de la autobiografía de nuestro pícaro más célebre: «Cierto es que siempre me han llamado Lázaro de Tormes, y que fui hijo de Tomé González y de Antonia Pérez, naturales de Tejares, una aldea de Salamanca» (González Pérez de Tormes, 2017, p. 29).

7. Conclusiones

El obligadamente sucinto repaso superficial de algunas de las adaptaciones, versiones y reescrituras –desde las más diversas propuestas estéticas– que se han hecho del *Lazarillo* parece abocarnos a la conclusión de que la novelita picaresca es vista, por encima de todo, como un mero relato de aventuras de corte más o menos folklórico, ante el cual la guía de lectura que proporciona el prólogo –justificando el relato, identificando al narratorio y con sus intencionadas ambigüedades en torno al autobiografismo, al valor del «caso» o al propósito

último de la historia— parece prescindible, o en el mejor de los casos susceptible de ser interpretada de forma libérrima. De este modo, las adaptaciones escolares optan directamente por la supresión del paratexto, por su uso para una contemporánea contextualización o, en ocasiones, por la gratuita elisión de elementos clave, como la mención del narratario o la justificación del relato, por no hablar de la conversión de la autobiografía en una historia con relator heterodiegético. Idéntica despreocupación a la hora de eliminar el prólogo podemos encontrar en algún manual de ELE y, en el caso de su vertido al discurso dramático, la necesaria adaptación a las tablas no parece suficiente argumento como para entender la eliminación de toda justificación del relato —como sucede en la adaptación de Murillo (Anónimo, 2005)— o de la riqueza interpretativa que supone la ambigüedad en torno al «caso», tal y como encontramos en la versión de Fernán-Gómez (1994). Finalmente, en el caso de la novela gráfica, de nuevo la supresión del prólogo o la univocidad en torno a la autoría o al papel del «caso» parecen las notas predominantes, sin olvidarnos de las reescrituras en clave Z, donde la deconstrucción de la obra original lleva a la elaboración de un texto nuevo en el que directamente nos encontramos con unas coordenadas enunciativas diferentes, en donde el destinatario o la justificación del relato navegan por aguas diferentes.

En conclusión, quizás sea hora ya de reivindicar, fuera del ámbito puramente académico, el valor de un prólogo sin el que no puede entenderse la obra, y cuya ausencia hiere de muerte el propósito y la enorme riqueza interpretativa del *Lazarillo*, condenado ya, sin la óptica que otorga el paratexto inicial, a ser visto tan solo como el entrañable y superficial relato de las andanzas y desventuras de un muchacho aventurero y atolondrado.

8. Referencias bibliográficas

- Alatorre, A. (2002). Contra los denigradores de Lázaro de Tormes. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, L(2), 427-455.
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE: revista de didáctica ELE*, 5, 1-51.
- Anónimo (1982). *El Lazarillo de Tormes* (Adaps. C. de la Fuente y C. R. Soria). Ediciones Larousse.
- Anónimo (1996). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. J. Horrillo Calvo). Edelsa.
- Anónimo (2004). *Lazarillo de Tormes* (Adap. L. G. Martín). Edelvives.
- Anónimo (2005). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. M. Murillo). Everest.
- Anónimo (2008). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. T. Rodríguez). Saldaña.
- Anónimo (2015). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. M. J. Chacón Huertas) Weeblebooks.
- Anónimo (2016). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. P. Arenas). <https://drive.google.com/file/d/1i7mj76sWERzKxTPWnrCx4O7nW3vJPEam/view>

- Anónimo (s. f.). *Lazarillo de Tormes* (Adap. E. Zafra). <https://n9.cl/1q16>
- Archer, R. (1985). The fictional context of *Lazarillo de Tormes*. *The Modern Language Review*, LXXX, 478-484.
- Aribau, Buenaventura Carlos (1846). Discurso preliminar. Sobre la primitiva novela española. En B. C. Aribau (Ed.), *Biblioteca de Autores Españoles. Tomo Tercero* (pp. VII-XXXVI). M. Rivadeneyra.
- Aventín Fontana, A. (2004). *Del contexto al texto: el texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta* [Memoria del MEELE, Universidad Antonio de Nebrija]. <https://n9.cl/b6ek>
- Bahamondes Quezada, G. C. (2017). *Estudio del proceso lector interactivo de la obra «El Lazarillo de Tormes». Una propuesta de intervención didáctica en la enseñanza básica chilena* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Bobadilla Pérez, M. (2021). Adaptación infantil del *Lazarillo de Tormes*. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 267-282). Peter Lang.
- Cabo Aseguinolaza, F. (1995). El caso admirable de Lázaro de Tormes: el prólogo del *Lazarillo* como insinuatio. *Bulletin Hispanique*, 97(2), 455-464.
- Calero, F. (2005). Interpretación del *Lazarillo de Tormes*. *Espéculo*, 29. <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/lazarill.html>
- Carcavilla Puey, L. (2013). El mito del zombi en la actualidad: desmembramiento sacrificial colectivo. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189(764), 1-16.
- Carrasco, F. (1987). La cara olvidada de «el caso» de Lázaro de Tormes. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 42, 148-155.
- Caso González, J. (1967). Prólogo. En *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (pp. 9-57). Real Academia Española.
- Cejador y Frauca, J. (1962). Introducción. En *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (pp. 7-57). Espasa-Calpe.
- Chao-Fernández, R. (2021). Análisis documental de «Lazarille de Tormes ou et loup et le chien. Comédie en 2 actes mêlée de chant». En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 247-266). Peter Lang.
- Coll-Tellechea, R. (2010). «*Lazarillo castigado*». *Historia de un olvido: muerte y resurrección de Lázaro (1559-1573-1884)*. Ediciones del Orto / University of Minnesota.
- Coll-Tellechea, R. (2021). *Lazarillo de Tormes: Notas para la historia de un texto inestable*. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 203-226). Peter Lang.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Correa Sánchez, J. (2001). Miguel Murillo y el *Lazarillo de Tormes*. *Cátedra Nova*, 14, 245-264.
- Deheninn, E. (1980). *Lazarillo de Tormes en la encrucijada de enunciación y enunciado*. En *Actas del Sexto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 203-206). University of Toronto.

- Domínguez Matito, F. (2021). Las andanzas del Lazarillo: de las ediciones españolas a las de Amberes y París. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 227-245). Peter Lang.
- Fernán-Gómez, F. (1994). *Lazarillo de Tormes*. Castilla Ediciones.
- Fernández Andino, D. (2014). *Adaptaciones literarias dirigidas al público infanto-juvenil. El caso del «Lazarillo de Tormes»* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad del País Vasco].
- García de la Concha, V. (1981). *Nueva lectura del «Lazarillo»*. Castalia.
- García Ferrer, B. (2017). El precio del progreso: de la «virtualización del mundo» al «zombismo hiperindividualizado». *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, 20, 105-126.
- García Rubio, F. (2011). El «wikileaks» del caso Lázaro de Tormes: Problemáticas jurídicas y jurisdiccionales. *eHumanista*, 18, 228-247.
- Gómez-Moriana, A. (2007). De «Vuestra Merced» al «Vulgo» y al «[curioso] lector» u «oidor»: sobre la función de la segunda persona en el relato picaresco. *Sociocriticism*, xxii (1-2), 39-64.
- Gómez-Villalba, E., Molina Gálvez, J. A., Pozo Rodríguez, M. y Rodríguez Megías, L. (1999). Literatura infantil y la educación literaria en los libros de texto para Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 14, 29-44.
- González Gil, M. D. (1979). Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 2, 275-300.
- González Pérez de Tormes, L. (2017). *Lazarillo Z*. Penguin Random House.
- Guillén, C. (1957). La disposición temporal del *Lazarillo de Tormes*. *Hispanic Review*, 25, 264-279.
- Guillén, C. (1988). Los silencios de Lázaro de Tormes. En *El primer Siglo de Oro: estudios sobre géneros y modelos* (pp. 66-108). Crítica.
- Hurtado de Mendoza, D. (1846). La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades. En B. C. Aribau (Ed.), *Biblioteca de Autores Españoles. Tomo Tercero* (pp. 77-90). M. Rivadeneyra.
- Hurtado de Mendoza, D. (1914). *El Lazarillo de Tormes* (Ed. J. Escofet). Casa Editorial Araluce.
- Lasa Álvarez, B. (2021). La edición bilingüe del *Lazarillo de Tormes* (2019) y su potencial en la didáctica de las lenguas. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 183-200). Peter Lang.
- Lázaro Carreter, F. (1983). «*Lazarillo de Tormes*» en la picaresca. Ariel.
- Llosa Sanz, Á. (2017). Del Lazarillo al Occupy zomby: zombificaciones literarias y sociales para un nuevo siglo. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 14, 187-212.
- Lluch Crespo, G. (1999). La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil. *Educación y biblioteca*, 105, 20-27.
- Marañón, G. (1984). Prefacio. En *Lazarillo de Tormes* (pp. 9-29). Espasa-Calpe.

- Marinero García, J. (2015). *El «Lazarillo» en el aula ELE: un lazarillo español y un lazarillo alemán, el «Simplicius Simplicissimus»* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo].
- Martín Baños, P. (2007). Nuevos asedios críticos al *Lazarillo de Tormes*, I. *Per Abbat*, 3, 7-22.
- Martínez de Antón, D. (2015). *La teoría de la transducción literaria. Hacia una teoría dialógica de la obra literaria* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Martínez Lucena, J. (2008). Hermenéutica de la narrativa del no-muerto: Frankenstein, Hyde, Drácula y el zombi. *Pensamiento y Cultura*, 11(2), 237-261.
- Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar*, 13, 171-174.
- Molina Gil, R. (2015). De remakes, zombis y tradicion(es): el caso del *Lazarillo Z. Matar zombis nunca fue pan comido*. *452ºF*, 13, 148-170.
- Montousse Vega, J. L. (1996). ¿Hay algún contexto en esta clase? Propuesta de trabajo con literatura en el aula de español como lengua extranjera. *Thesaurus*, LI(2), 311-326.
- Navarro Durán, R. (2003). Introducción. En A. de Valdés, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (pp. 7-102). Octaedro.
- Navarro Durán, R. (2006a). *El Lazarillo contado a los niños*. Edebé.
- Navarro Durán, R. (2006b). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *Revista TK*, 18, 17-26.
- Navarro Durán, R. (2006c). Un nuevo ámbito para *La vida de Lazarillo de Tormes*. *Estudis Romànics*, XXVIII, 179-197.
- Navarro Durán, R. (2016). Dar la palabra al texto de *La vida de Lazarillo de Tormes*. *Revista canadiense de estudios hispánicos*, 41(1), 11-33.
- Pedraza Jiménez, F. B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En A. Celis y J. R. Heredia (Coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 59-68). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rico, F. (1970). *La novela picaresca y el punto de vista*. Seix Barral.
- Rico, F. (1988). *Problemas del «Lazarillo»*. Cátedra.
- Rico, F. (2011). Introducción al *Lazarillo de Tormes*. En *Lazarillo de Tormes* (pp. 91-206). Real Academia Española.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa*, 23, 753-777.
- Rodríguez López-Abadía, A. (2016a). Las dos ediciones del *Lazarillo* de Amberes de 1553: en Savoy y en 16avo. *Etiópicas*, 12, 91-103.
- Rodríguez López-Abadía, A. (2016b). Una probable edición del *Lazarillo* anterior a 1553: implicaciones teóricas de la edición de Sánchez, Valladolid 1603. *Artifara*, 16, 21-25.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (2015). La doble vía de transmisión del *Lazarillo*: hipótesis, conjeturas, variantes y líneas. *Lemir*, 19, 429-446.
- Rubio Árcquez, M. (2016). *Lazarillo de Tormes: la mirada infantil, la formación adulta*. En A. Saguar y H. Schlimpen (Eds.), *Estrategias picarescas en tiempos de crisis* (pp. 87-98). Trier Universität.
- Ruffinatto, A. (2000). *Las dos caras del «Lazarillo»*. *Texto y mensaje*. Castalia.
- Ruffinatto, A. (2001). Revisión del «caso» de Lázaro de Tormes (puntos de vista y *trompes-l'oeil* en el *Lazarillo*). *Edad de Oro*, XX, 163-179.

- Ruffinatto, A. (2005-2006). Algo más sobre el *Lazarillo castigado* de López de Velasco. *Incipit*, XXV-XXVI, 523-536.
- Ruffinatto, A. (2021a). Cómo editar y cómo no editar el *Lazarillo*. Elogio de la añeja manera lachmanniana. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 15-40). Peter Lang.
- Ruffinatto, A. (2021b). El «Lazarillo» hacia la novela moderna. *Diablotexto Digital*, 9, 342-374.
- Ruiz Morcuende, F. (1922). *La novela picaresca*. Junta para Ampliación de Estudios.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños*. Editorial Banco de Libros.
- Sobejano, G. (1975). *El coloquio de los perros* en la picaresca y otros apuntes. *Hispanic Review*, 43, 24-40.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 217-238.
- Tardy, William T. (2015). *Easy Spanish Reader. A Three-Part Text for Beginning Students*. McGraw-Hill.
- Vaquero Serrano, M. del C. (2001). Una posible clave para el *Lazarillo de Tormes*: Bernardino de Alcaraz, ¿el arcipreste de San Salvador? *Lemir*, 5. <http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista5/Arcipreste/Vaquero.htm>
- Witdouck, S. (2014). *Las adaptaciones infantiles de «Lazarillo de Tormes»* [Tesis de Maestría, Universidad de Gante].
- Zafra, E. (2017). *La vida de Lazarillo de Tormes castigado y de sus fortunas y adversidades: Novela gráfica en proceso*. <https://n9.cl/nwu3>

Under Her Husband's Shadow: Zelda Fitzgerald's Lifelong Quest for Artistic Independence

A la sombra de su marido: la búsqueda de Zelda Fitzgerald
a lo largo de su vida por la independencia artística

Senarraren itzalpean: Zelda Fitzgeralden bizitza osoko borroka
independentzia artistikoa lortzeko

Vanesa Vázquez-Novo

Universidade da Coruña

vanesa.vazquez.novo@udc.es

<https://orcid.org/0000-0002-0977-5166>

Recibido / Noiz jaso den: 31/05/2021

Acceptedo / Noiz onartu den: 09/09/2022

Abstract

Zelda Fitzgerald has remained under Scott Fitzgerald's shadow for too long. It was not until the seventies that scholars such as Nancy Milford started to focus on her life and works. Since then, interest in Zelda has done nothing but increase. Recent biographies, articles, and novels about Zelda represent the need to place her in the spotlight by focusing not only on her life and her tumultuous marriage to Scott Fitzgerald, but also on her artistic career as a writer, dancer, and painter. During her short life, Zelda tried to find her own voice, despite her husband's opposition and her frequent hospitalizations in different mental institutions. This article seeks to explore Zelda's growth from flapper to writer in order to highlight her self-determination to become a renowned and independent artist.

Keywords

Zelda Fitzgerald, flapper, writer, mental illness, artistic independence.

Sumario

1. INTRODUCTION. 2. «BOOKCASES FILLED WITH SETS OF SHAKESPEARE»: ZELDA'S EARLY INTEREST IN LITERATURE. 3. STRUGGLING TO FIND A VOICE OF HER OWN: ZELDA'S ATTEMPTS TO BECOME «AN AUTHOR IN HER OWN RIGHT». 4. FIGHTING HER DEMONS: ZELDA'S BALLET OBSESSION LEADING TO MENTAL INSTABILITY. 5. CONCLUSION. 6. REFERENCE LIST.

* This article has been adapted from the author's BA thesis titled *Zelda Fitzgerald: Flapper and Writer*.

Resumen. Zelda Fitzgerald ha permanecido bajo la sombra de Scott Fitzgerald durante demasiado tiempo. No fue hasta los años setenta que investigadoras como Nancy Milford empezaron a centrarse en su vida y trabajos. Desde entonces, el interés en Zelda no ha hecho más que aumentar. Biografías, artículos y novelas recientes sobre Zelda representan la necesidad de posicionarla en primer plano centrándose no solo en su vida y su tumultuoso matrimonio con Scott Fitzgerald, pero también en su carrera artística como escritora, bailarina y pintora. Durante su corta vida, Zelda intentó encontrar su propia voz, a pesar de la oposición de su marido y sus hospitalizaciones frecuentes en diferentes instituciones mentales. Este artículo busca explorar el crecimiento de Zelda de flapper a escritora para resaltar su autodeterminación de convertirse en una artista reconocida e independiente.

Palabras clave. Zelda Fitzgerald, flapper, escritora, enfermedad mental, independencia artística.

Laburpena. Zelda Fitzgerald denbora gehiegi egon da Scott Fitzgeralden itzalpean. Duela hirurogeita hamar urte, ikertzaile batzuk, Nancy Milford tarteko, beren bizitzan eta lanetan hasi ziren arreta jartzen. Orduz geroztik, Zeldari buruzko interesa handitu eta handitu egin da. Zeldari buruzko biografiek, artikuluek eta eleberriek bera lehenengo lerrora ekartzeko beharra iradokitzen dute, eta horretarako, lehenengo lerroan jartzeko eskatzen dute, ez bakarrik haren bizitza eta Scott Fitzgeraldekin izan zuen harreman iskanbilatsua, baita haren ibilbide profesional artistikoa ere, idazle, dantzari eta margolari gisa. Izan zuen bizitza laburrean, Zelda bere ahots propioa bilatzen saiatu zen, nahiz eta senarra kontra zuen eta osasun mentaleko hainbat erakundetan ospitaleratua egon izan den. Artikulu honen helburua Zeldak *flapper* izatetik idazle izatera izan zuen hazkuntza aztertu nahi du, artista independente ezagun bilakatzeko izan zuen autodeterminazioa azpimarratzeko helburuz.

Gako hitzak. Zelda Fitzgerald, flapper, idazlea, gaixotasun mentala, independetzia artistikoa.

1. Introduction

Zelda Sayre Fitzgerald (1900-1948) not only embodies the features of the so-called flapper but she is also known as the first American flapper. Her husband, Scott Fitzgerald (1896-1940), used her as his muse to recreate the character of the flapper in his first novel, *This Side of Paradise* (1920). Fitzgerald was no doubt inspired by Zelda Sayre to create the female characters of his novels as he once stated in an interview in 1921: «I married the heroine of my novels» (Stromberg, 2001, p. 9). The term ‘flapper’ refers to the women of the Roaring Twenties who decided to live life to the fullest. Among their revolutionary attitudes we find the following: flappers cut their hair short, wore revealing clothes, drove cars, smoked, and drank. The most shocking feature about these women is that they were willing to be independent from men. Nevertheless, as Scott Fitzgerald’s works show, the freedom the flapper lifestyle promotes is an illusion.¹ In a world still dominated by men, gender roles are very difficult to change and women like Zelda are under the yoke of their husbands.

¹ In Scott Fitzgerald’s *The Great Gatsby* (1925), it is clear how female characters fail when they strive for independence. Female character Daisy Buchanan, for instance, is ultimately doomed to stay with her husband Tom Buchanan.

Bearing this historical and biographical context in mind, this article seeks to explore Zelda Fitzgerald's dichotomy as flapper and writer, as well as her determination to become a writer of her own. In order to do so, I will scrutinize Zelda's life from adolescence to adulthood, along with her literary career. Regarding Zelda's life, I will particularly draw my attention to the following facts: her popularity as a teenager, her early interest in literature, her behavior as a flapper, and her tumultuous marriage to Scott Fitzgerald.² With regards to Zelda's literary career, I will provide an overview of her articles, short stories, and novel *Save Me the Waltz* (1932). In addition, Zelda's mental struggles and hospitalizations have been referred to for they are quite relevant to understand the challenges she faced as a woman writer trying to find a path of her own. All in all, this article attempts to unearth the life and works of a woman writer who deserves to be known for her own artistic skills.

2. «Bookcases Filled with Sets of Shakespeare»: Zelda's Early Interest in Literature

As a teenager, Zelda Sayre was rebellious and remarkably popular among her classmates, especially among boys. She would not hang out just with girls or go to their parties. Quite the contrary: Zelda would spend her time going out and flirting with young men. Born the sixth and the youngest child of an upper-middle class family, she would do anything possible to receive everybody's attention. Judge Sayre, her father, exerted all his authority at home, and set strict rules, but Zelda could always find her way around with the help of her more understanding and protective mother, Minnie Sayre. Due to the age difference, Zelda grew up as her sisters and brother's pet, but, as a little kid, she was already quite self-sufficient and independent. She did not like school, and never worked hard to pass her exams. However, all her teachers agreed that wild and cute Zelda Sayre was particularly good at writing, dancing, and painting. In fact, it has been recently discovered that a 17-year-old Zelda wrote a short story entitled «The Iceberg».³

² I have particularly taken into account Nancy Milford's *Zelda* (1970) as it is the first biography about Zelda that contains accurate data about her life and literary works. Likewise, Scott and Zelda Fitzgerald's correspondence (Bryer & Barks, 2002) has been extremely valuable for the purpose of this article. Finally, material from the Princeton Archives has also been revised and utilized in order to provide a faithful analysis of Zelda Fitzgerald's quest for artistic independence.

³ «The Iceberg» was published in *The New Yorker* in December 2013. Zelda's granddaughter, Eleanor Lanahan, told the journalists: «Who knew Zelda wrote stories before Scott entered her life? Who knew she'd give a working girl the happiest of destinies? This is a charming morality tale of sorts. Ironically, Cornelia's ending up with a rich husband is her ultimate success. This is truly a fascinating story – about Zelda, the South, and women's expectations in 1917 or so.»

The story was published in the Sidney Lanier High School Literary Journal, and Zelda was awarded a prize for it. This recent finding proves that by the time Zelda met Scott Fitzgerald, she was already interested in literature. As a matter of fact, Judge Sayre had an impressive library at home and Zelda became an avid reader. Referring to the well-equipped library at the Sayre's as well as Zelda's eagerness to read, Linda Wagner (2004) claims that:

The bookcases throughout 6 Pleasant Street were filled with matching sets of Henry Fielding, Shakespeare, Thackeray, Dickens, Sir Walter Scott, Mark Twain, Ouida, and the Greek and Latin classics. Throughout her life, Zelda read. She read popular novels and later in life she admired William Faulkner's *Sanctuary*. (p. 11)

Nevertheless, Zelda's intellectual curiosity contrasts with her frivolous attitude. During her high school years, she frequently skipped lessons and her friends were jealous of her because «she had much more freedom» than them. After class she would go sometimes for a drink and have fun before heading back home. Obviously, her classmates envied Zelda because, unlike most proper Southern girls like them, she did not have «to call home first to report where she was going» (Milford, 1970/2011, p. 12). Whether others agree or not, an adolescent Zelda shows some clear symptoms of the real flapper. Firstly, contrary to other girls from equally respected families, she already enjoys some unheard-of freedom. As a rule, her teenage girlfriends need their parents to grant permission for any given activity. Zelda, instead, does not seem to obey anybody's rules or follow the always restrictive Southern social conventions. Secondly, she acts as a grown-up young lady who wears make-up before her friends do, and she also dresses in a very peculiar way. Finally, the original outfits she wears are hand-made by her own respectable mother, a fact that simply astonishes her girlfriends. All the above features make Zelda stand out from a crowd of girls her age. In her biography *Zelda*, Nancy Milford (1970/2011) comments on Zelda's uniqueness and Zelda's mother devotion: «Zelda was on the verge of becoming the most spectacular belle Montgomery would ever know; Mrs. Sayre's party dresses were the first tributes paid to her daughter's beauty» (p. 13).

It goes without saying that the cultural, social, and geographical context where Zelda grew up heavily contrasted with her behavior. According to Milford (1970/2011), in the early twenties, «women were expected to be submissive, if not passive»; Zelda, instead, «did what she pleased when she pleased» (p. 21). Zelda's routine throughout her last high school years did not change much. She kept going out, attending dances most nights, and dating brave American soldiers who were about to join the Allied forces. Basically, Milford adds, a seventeen-year-old Zelda spent her days «thinking of today, and not worrying about

tomorrow» (p. 21). It was only one month after graduation when wild Zelda met Scott Fitzgerald, a 22-year-old war volunteer born in St. Paul, Minnesota. He was a lieutenant and one of the hundred soldiers who had been moved to Camp Sheridan in preparation for their contribution to *the War that would end all wars*.⁴ They first met at a dance at the Montgomery Country Club. Apparently, Scott was immediately impressed by Zelda's beauty. From then on, he would visit and telephone as often as he could (Milford, 1970/2011, p. 33). Although Zelda openly flirted with other men, Scott was nevertheless fascinated by her, and kept trying despite all the obstacles. Once the war Armistice was signed, Scott returned to Montgomery to spend more time with her lover. Scott and Zelda went out, drank gin, and, no doubt, had much fun together. They were both dreamers, and Zelda was really excited with the idea of not only going away from her monotonous southern life but also with the promise of moving to New York. In February 1919, Scott had to move to New York. By then, he had decided to make money as a famous writer and offer Zelda a luxurious life.

During the months they were separated, Zelda and Scott wrote each other numerous letters that speak for their personal relationship. In March 1919, Zelda wrote a letter to Scott where she labels herself as Scott's possession: «Don't you think I was made for you? I feel like you had me ordered – and I was delivered to you – to be worn. I want you to wear me, like a watch-charm or a button hole boquet – to the world» (Bryer & Barks, 2002, p. 16). Zelda's words already show her dependence on Scott when she refers to herself as a material object that can be possessed, worn, and showed off. Later on that month, they get engaged and Scott sends a fabulous ring to Zelda. In a letter, Zelda shows her gratitude but also the impact the present has made on her friends: «You can't imagine what havoc the ring wrought – a whole dance was completely upset last night – Everybody thinks its lovely – and I am so proud to be your girl – to have everybody know we are in love» (Bryer & Barks, 2002, p. 22). Definitely, this statement demonstrates Zelda's behavior as a flapper due to her recurrent materialistic and frivolous comments.

By September 1919, Scott sent a new draft to Scribner's, and by October he wrote Zelda again to tell her he had a contract for his first novel *This Side of Paradise*.⁵ To regain Zelda's heart, Scott thought, the book needed to be published as soon as possible. Thus, in a letter to his editor Max Perkins he stated: «I have so many things dependent on its success – including of course a girl – not that I

⁴ President of the United States Woodrow Wilson (1912-1920) claimed that the Great War (1914-1918) would end all wars (Lathbury & Linehan, 2010, p. 9).

⁵ He had already sent a first draft, *The Romantic Egoist*, to Max Perkins in 1918. Although they did not accept the sketch, Perkins encouraged him to keep writing.

expect a fortune but it will have a psychological effect on me and all my surroundings and besides open up new fields» (Brucoli, 1994, p. 32). Zelda and Scott's personal correspondence starts once again, but Zelda's attitude is pretty much the same as in the first letters. In the fall of 1919, Zelda writes: «And you see, Scott, I'll never be able to do anything because I'm much too lazy to care whether it's done or not... all I want is to be very young always and very irresponsible and to feel that my life is my own» (Bryer & Barks, 2002, p. 40). These words prophesy the sort of life that Zelda and Scott were about to start. At this point, though, Zelda is not aware of the damaging effects of the flapper lifestyle. Surprisingly enough, Zelda's frivolous demeanor contradicts her eagerness to be a writer, as we find in the following letter: «Yesterday I almost wrote a book or story, I hadn't decided which, but after two pages on my heroine I discovered that I hadn't even started her, and, since I couldn't just write forever about a charmingly impossible creature, I began to despair» (Bryer & Barks, 2002, p. 40). No doubt, Zelda's contradictory personality – that of being an intellectual woman and a frivolous flapper – would be a life-long pattern.

Despite the many obstacles (their youth, a short-term engagement, Scott's uncertain financial future, and Zelda's parents' opposition), Zelda Sayre and Scott Fitzgerald got married on April 3, 1920. Months before the wedding, Zelda shows her absolute dependence on Scott: «I do want to marry you... Besides, I know you can take much better care of me than I can, and I'll always be very, very happy with you» (Bryer & Barks, 2002, p. 43). Their first months of marriage are characterized by all-night-parties, drinking, craziness, and in general, lack of concern. In view of their restlessness, and constant mundane distractions, the newly-married couple thought that by moving to the countryside the situation would change and Scott would concentrate on the new novel. However, the plan did not work out. Despite the fact that they rented a house in green, quiet, and isolated Connecticut, their refuge became one of the first nightmares in their marriage – friends visiting unexpectedly at all hours; Scott's escapades to New York; Zelda's relatives visiting and meeting uninvited noisy and drunk guests; worst, still, Scott's clear symptoms of an increasing alcohol addiction, and Zelda's and Scott's often furious fights. Throughout the years, the couple would keep moving somewhere else. Zelda and Scott ignored that they needed to change their life attitude, not the place they inhabited.

The Fitzgeralds were not happy with their life in Connecticut. Thus, they returned to New York in the fall, and, later in 1921, they made their first trip to Europe with the promise of a cheaper but nevertheless glamorous life. Following the American Expatriates route, they visited England, France, and Italy, but they stayed in Paris until they traveled back to the United States and temporarily moved to Scott's hometown. Zelda was already pregnant with their first and only child, Scottie, who was born on October 26, 1921. According to Milford

(1970/2011), once she recovered from the anesthesia, Zelda whispered: «I hope its beautiful and a fool – a beautiful little fool» (p. 84). In *The Great Gatsby* (1925), Scott Fitzgerald uses these exact words when Daisy's baby girl is born:

Well, she was less than an hour old and Tom was God knows where. I woke up out of the ether with an utterly abandoned feeling, and asked the nurse right away if it was a boy or a girl. She told me it was a girl, and so I turned my head away and wept. «All right,» I said, «I'm glad it's a girl. And I hope she'll be a fool – that's the best thing a girl can be in this world, a beautiful little fool.» (p. 18)

As in many other instances, Daisy's words prove Scott's habit to illustrate his and his wife's personal life in fiction. Definitely, Zelda was not happy with her baby girl because as soon as she got better, she told a friend she was «quite disappointed over the sex» of her child (Milford, 1970/2011, p. 85). Whether at home or abroad, it seems parenthood did not suit the Fitzgeralds. The hustle and bustle of their lifestyle did not allow them to take care of their only child, and, consequently, Scottie had different professional and strict nurses and baby-sitters who would take care of her until she became older enough to take care of herself. When Scottie was almost three years old, her parents decided to leave the United States and return to Paris where Scott could write his new novel, *The Great Gatsby* (1925). As with their first stay in Paris, this change made not much difference on Scott's writing habits. Besides, more often than not, the Fitzgeralds would continue getting drunk and quarreling. Theirs was a tumultuous and, at times, insane life. For friends and relatives, it was no secret.

By 1923, Zelda had already been struggling to become a well-known writer. She wrote some articles during her first years of marriage but, according to Wagner (2004), her writing career began when she was asked to review Scott's *The Beautiful and Damned* (1922) (p. 66). In the article, she frankly criticizes Scott's novel *The Beautiful and Damned* and expresses her dislikes: «The other things that I didn't like in the book – I mean the unimportant things – were the literary references and the attempt to convey a profound air of erudition» (Brucoli, 1991, p. 389). Besides, she also includes rather trivial comments that, once again, label her as a flapper. Note, for instance, Zelda's way to recommend her husband's novel: «everyone must buy this book for the following aesthetic reasons: first, because I know where there is the cutest cloth-of-gold dress for only three hundred dollars... and also, if enough people buy it, where there is a platinum ring with a complete circlet» (Brucoli, 1991, p. 387). In like manner, her essay «Eulogy on the Flapper» appears in June of the same year in the *Metropolitan Magazine*. Here, Zelda makes the distinction «between the true flapper rebel and the superficial copy» (Mackrell, 2013, p. 169), and traces the real flapper's birth: «the Flap-

per awoke from her lethargy of sub-deb-ism, bobbed her hair, put on her choicest pair of earrings and a great deal of audacity and rouge, and went into the battle. She flirted because it was fun to flirt and wore a one-piece bathing suit because she had a good figure» (Bruccoli, 1991, p. 391).

3. Struggling to Find a Voice of Her Own: Zelda's Attempts to Become «An Author in Her Own Right»

Despite the apparent frivolous touch, Zelda tries hard and learns quickly. As Mackrell (2013) claims, Zelda's first articles «represented her first attempts to create a public voice that was independent of Scott's» (p. 169). Her reputation slowly improves and, by 1923, when Zelda is interviewed by the *Courier-Journal*, she elaborates on the advantages of writing but, here again, the flapper shows up: «Writing has its advantages, just think: I buy ever so many of Scott's presents that way» (Bruccoli & Baughman, 2004, p. 47). Furthermore, when she is asked about Scott's novels, she shows a preference for the female characters who resemble her: «I love Scott's books and heroines. I like the ones that are like me! That's why I love Rosalind in *This Side of Paradise*» (Bruccoli & Baughman, 2004, p. 47). Zelda's candid words confirm her husband's recurrent use of intimate material, a fact that will be later used to devaluate Zelda's use of the same personal details. Finally, the journalist asks her to explain what she would do had she to earn her own living. Zelda does not hesitate for a minute and her subconscious speaks for her: «I've studied ballet. I'd try to get a place in the Follies. Or the movies. If I wasn't successful, I'd try to write» (Bruccoli & Baughman, 2004, p. 49). Reading the interview one gets the impression that Zelda is a complex human being (serious, funny, audacious, informed), and with the soul of an artist. She is not free to create, though. At times, when she finally comes up with an interesting piece of writing, her much respected husband shares the spotlight instead. This is the case with «What Became of the Flappers?» an article published in 1925 under both Scott and Zelda's names. Although her husband had consistently written on the Jazz Age and flappers, in her new article, Zelda offers her own definition: «The flapper springs full-grown, like Minerva, from the head of her once-déclassé father, Jazz, upon whom she lavishes affection and reverence... She is a direct result of the greater appreciation of beauty, youth, gaiety, and grace» (Bruccoli, 1991, pp. 397-98). Apart from offering her own definition of the flapper, it is essential to highlight her abstract description with a wide use of adjectives since this is a recurrent literary feature in all her writings – articles, short stories, and novel. Thus, at this point, Zelda is ready to create her own style, a style that needs to be independent and different from that of her husband's.

Once settled down in Paris again (1924-1925), the Fitzgeralds meet the Murphys who would help them during the following years. When they heard that Scott was looking for a peaceful place to write, they recommended the French Riviera. Scott and Zelda spent their summer there. At first, everything went well. Zelda swam every day and tanned in the sun while Scott worked on his novel. However, Zelda spent most of her time alone and ended up having an affair with a French aviator. Zelda would confirm this love affair years later when she suffered a nervous breakdown, was sent to one mental institution after another, and doctors asked her to write for therapeutic reasons. While on therapy with Dr. Forel, at the Prangins clinic, Zelda writes she had «a love affair with a French aviator in St Raphael» and «was locked in [her] villa for one month to prevent [her] seeing him» (Milford, 1970/2011, p. 174).⁶ Not surprisingly, Scott takes control of the situation and does his best to cool down Zelda's affair with the French aviator.

At the end of 1926 Scott was offered a job to write a screenplay in Hollywood. The job did not go very well but the couple decided to settle in America. They resumed their old habits. They both drank and smoked too much, and, although Scott was unable to concentrate, Zelda wrote really good articles during this period. Among others, we can mention «The Change Beauty of Park Avenue,» «Looking Back Eight Years,» and «Who Can Fall in Love after Thirty?» all released in 1928. Unfortunately, they were all published under her husband's («by Scott Fitzgerald») or under both names («by Scott and Zelda Fitzgerald»), but we know that Zelda is the only author because that information appears in Scott's *Ledger*.⁷

Apart from the articles, Zelda also wrote short stories. The first one to be sold was «Our Own Movie Queen.» Written in 1923, it was published two years later in the *Chicago Sunday Tribune* under Scott's name. Nevertheless, Wagner (2004) believes that «judging from the consistency of the dialogue and the coherence of the plot, however, it seems plausible that it was Zelda's story entirely» (p. 80). It is after the Fitzgeralds settled down back in the States in 1928 when Zelda writes regularly and has her work published by *College Humor*. Zelda's intriguing stories

⁶ Prangins was a most luxurious clinic in Nyon (Geneva-Switzerland) where Zelda stayed from 1930 to 1931.

⁷ The *Ledger* is a notebook where Scott Fitzgerald recorded the yearly incomes and expenses. He also wrote some observations about the short stories he had published or about how the year had gone so far. Scott Fitzgerald divided this notebook into five sections: 1) Record of Published Fiction; Novels, Plays, Stories; 2) Record of Other Published Work, Paid for; 3) Earnings by years; 4) Zelda; 5) Autobiographical Chart. Regarding the articles and short stories which were released under his name or under both the Fitzgeralds', Scott wrote: «[t]wo thirds by Zelda. Only my climax and revision» (p. 7), or he directly credited the whole writing to Zelda (pp. 54, 65, 66, 68, 143).

deal with «different kinds of American girls» (Wagner, 2004, p. 108). With the stories as with the essays, Scott exerts his power and claims authorship. Thus, the first two appeared in 1929 under Scott's and Zelda's names. Scott's *Ledger* proves the contrary. Other titles published in 1930 include: «The Girl the Prince Liked,» «The Girl with Talent,» and «A Millionaire's Girl.» The latter was so good that Scott sold it to the *Saturday Evening Post* for \$4000 (Wagner, 2004, p. 120). Moreover, it is important to mention here two short stories that Zelda's biographers and literary critics rate as the best ones Zelda Fitzgerald ever wrote: «Miss Ella» (1931) and «A Couple of Nuts» (1932), both published in *Scribner's Magazine*. It is crystal clear that, at 32, Zelda has become a more mature writer and she does not need the benevolent company or approval of her controlling husband writer. As Bruccoli (1991) claims, «when Zelda Fitzgerald was able to bring her material under control, the results were remarkable – as in 'Miss Ella' and 'A Couple of Nuts'» (p. 271).

4. Fighting Her Demons: Zelda's Ballet Obsession Leading to Mental Instability

Unfortunately, as Zelda's writing skills improved, her marriage and health worsened. The Fitzgeralds would go back to Europe several times but their problems would never disappear. While in Paris, Zelda developed an infatuation with ballet lessons and, this time, she became dependent on her teacher, the famous Russian ballet dancer Egorova. She spent hours dancing, and she did not care about going to «sophisticated places» (Milford, 1970/2011, p. 156) because she was too tired after working for hours on her plies and demi-plies. By this time, Zelda and Scott did not spend much time together. In 1930, Scott thought that a trip to Africa would take care of Zelda's poor health and overworking, and they would try to forget all their problems. The apparently idyllic and exotic setting did not help the Fitzgeralds much. From 1930 to her death in 1948, Zelda would spend most of her time in and out different mental health clinics. On April 23, 1930, Zelda entered her first clinic, Malmaison, on the outskirts of Paris. She decided to leave the hospital on May 2, 1930, against her physicians' advices to stay. Later, she resumed her ballet lessons, but she started to hear voices and had nightmares that would not allow her to rest well. Scott took her to Valmont, Switzerland, on the 22nd of May, and later to Prangins on the 5th of June. At Prangins, Doctor Forel, who was in charge of Zelda's case, asked her to write about her experiences with her family and about her married life. Interestingly enough, these pages are quite complex and coherent; we see the real Zelda, and her thoughts about her family. For instance, sick and all, Zelda can dissect her parents' life and come up with moving comments: «When I was a child their re-

lationship was not apparent to me. Now I see them as two unhappy people: my mother dominated and oppressed by my father, and often hurt by him... Neither of them complained» (Milford, 1970/2011, p. 174). Although Zelda is sick at the time she writes these lines, she seems to be perfectly aware of women's oppression during the twenties and thirties. In this case, she refers to her own mother being under the shadow of her husband, a very-well known Judge. However, her mother's situation could be compared to hers: Zelda is a talented artist who is controlled and oppressed by her famous husband. Thus, the fact that Zelda writes about this controversial topic can be related to her own frustrations and aspirations.

Between the summer and fall of 1930, the Fitzgeralds interchanged two long and hard letters full of reproaches. This correspondence is absolutely moving and shows the reality of their lives for the past ten years; for instance, Scott blames Zelda for closing into herself and being sick all the time. His letter finishes with a sad tone: «I wish the Beautiful and Damned had been a maturely written book because it was all true. We ruined ourselves – I have never honestly thought that we ruined each other» (Bryer & Barks, 2002, p. 65). In turn, Zelda's response is also harsh and, among other things, she asserts: «It was wrong to love my teacher when I should have loved you. But I didn't have you to love – not since long before I loved her» (Brucoli, 1991, p. 451). Zelda's assertion proves her obsession with her teacher Egorova and her need to be loved. As a matter of fact, biographers and researchers have paid attention to Zelda's same-sex relations. Zelda's growing apart from her family and her obsession with ballet lessons provokes her fixation with her teacher Egorova. Although she falls in love with her and admits it to Scott, there is no proof of Zelda having a sexual relationship with Egorova or any other women. However, biographer Kendall Taylor (2001/2003) thinks it possible: «I think it's entirely possible she was intimate with some of the lesbian women she met in Paris during the late twenties. As far as it being a symptom of her mental illness, it seems more an indication of her loneliness in the marriage and aversion to becoming involved with another man» (p. 452). Besides, we should bear in mind that, as Mackrell (2013) points out, lesbianism was a common practice among flappers in the 1920s: «A survey conducted among 2,200 middle-class American women in the late 1920s revealed that many had experienced lesbian impulses: half of those interviewed said they'd experienced a close emotional relationship with another woman, while a quarter admitted to those relationships being sexual» (p. 338). She also adds that one of the causes for women's emotional interest in other women was caused by World War I and «the loss of millions of young men» (p. 338).

Despite the obstacles and Scott's harsh criticism, in September 1929, Zelda is offered a solo debut in Naples: «Madame Sedova's letter invited Zelda to come to Naples and dance a solo in *Aida*, to be part of the San Carlo Opera Ballet Com-

pany. Given that Sedova had been a ranking Russian ballerina, a classmate of Egorova's, her invitation was legitimate – it was a compliment to Zelda's ability» (Wagner, 2004, p. 125). Zelda could not have wished for a better opportunity to show her true vocation. However, surprisingly too, she does not accept the offer. Probably, as most of her biographers and critics agree, Zelda rejects the invitation because she does not have Scott's permission; for instance, biographer Taylor (2001/2003), in a conversation with American novelist Marion Meade, points out that heavy-handed Scott was one of the main reasons for Zelda to stay:

Either [Scott] forbade her, or made life so miserable she gave up on the idea. Zelda felt very conflicted. Influencing her decision was the fact that she disliked Italians and viewed Naples as a step down from London and Paris. At twenty-nine, she had never been anywhere alone, and without Fitzgerald's support was afraid of failing. (p. 450)

Under these circumstances, Zelda could do nothing but accept her husband's decisions. Indeed, her struggles to become an independent artist might have triggered her mental breakdowns and her stay in different clinics. Interestingly enough, Zelda's behavior changes during her hospitalizations; for instance, there is a strong difference between her first months at Prangins and the last months before she was released from the clinic. At the beginning, we find a Zelda who is very discontented with the situation and who insists on being independent, having a job, and getting a divorce: «You might as well start whatever you start for a divorce immediately» (Bryer & Barks, 2002, p. 87). Likewise, she realizes how unhappy Scott and she have been for the duration of their marriage: «I wonder why we have never been very happy and why all this has happened – It was much nicer a long time ago when we had each other and the space about the world was warm – Can't we get it back someday – even by imagining?» (Bryer & Barks, 2002, p. 91). Nevertheless, with the passing of time, Zelda's letters to Scott turn more affectionate, her mental health improves, and she is released on September 15, 1931.

Back in the United States, the Fitzgeralds set their residence in Montgomery (Alabama) to be close to Zelda's family. Soon after, Scott is offered a job in Hollywood and Zelda stays at her parents'. She gets sick again in 1932. This time, she had asthma and eczema and was hospitalized at the Phipps Psychiatric Clinic in Baltimore where, as the ad goes, «a mind could find itself again.» She enters the clinic February 12, 1932, and by the 9th of March, she has already completed her first novel *Save Me the Waltz*. She wrote compulsively for two months, and when she finished, she decided to send it to Scott's editor, Max Perkins, without Scott's approval. It goes without saying that Scott had a hard time with Zelda's novel. He got mad at his wife when he read the manuscript and found many

parts of the book similar to the material he was using for his work in progress *Tender is the Night* (1934). Zelda's fictional use of her own personal experience should not have surprised Scott since he had always used Zelda for his female characters. During the summer of 1932, Zelda went back to Scott once again. For the Fitzgeralds, to start it all over and share the same roof turned out to be such a complex and painful task that by May 28, 1933, they agreed to discuss their problems in the presence of a doctor, Dr. Rennie, accompanied by a stenographer. Both Zelda and Scott took turns to talk, they quarreled, and hurt each other. The outcome of a full-day session was a one hundred fourteen-page transcription – located at the Princeton Archives – which reflects how they felt for each other. Scott's furious reaction could not be bitter: he prohibited her to write anymore, so their material would not get overlapped, he blamed his wife for his unproductive periods, and he called her a «third rate writer» and a «third rate ballet dancer» (*Stenographic Report*, 1933).⁸ Scott's remarks hit Zelda to the core: she would rather stay at an institution than living with him. She was sick of Scott, she needed to find her peace of mind, and was eager to find the independence she claimed for.

One month after Zelda's second admission at Phipps, she left. She was taken then to the exclusive Craig House (Beacon, New York) where she would stay for two months. Although Scott had many debts, he did not want Zelda to go to a public sanatorium or Scottie to attend a public school. During her days at Craig House they wrote each other interesting letters which are sometimes contradictory and difficult to understand. Firstly, there is a letter where Zelda clearly explains their own confusion between reality and fiction: «You don't love me... Besides, anything personal was never the objective of our generation – we were to have thought of ourselves heroically» (Bryer & Barks, 2002, p. 183). Secondly, Scott sends her a letter where he strongly asserts that nothing is wrong: «You and I have been happy; we haven't been happy just once, we've been happy a thousand times» (Bryer & Barks, 2002, p. 193). Thus, on the one hand, Zelda's statement proves that both Scott and Zelda had troubles to separate their real lives from their fictional writings. On the other hand, Scott's assertion shows that although the Fitzgeralds went through hard times, they also had fun, especially in their first years together.

From May 1934 to April 1936, Zelda was hospitalized at Sheppard-Pratt where residential mental health treatment was provided to help her recover for her recurrent psychological unbalance. While at Sheppard Pratt Hospital, Zelda became fanatically religious to the extent that «she believed she was under the

⁸ See Nancy Milford's *Zelda* (1970/2011, pp. 273-275) for further information on this unpublished report.

control of God» (Milford, 1970/2011, p. 307). After this long hospitalization, Scott took her to Highland Hospital (Asheville) in 1936 where Zelda stayed under the care of Dr. Robert S. Carroll until 1940. Dr. Carroll's treatment of mental illness alternated the traditional therapies with more modern additions such as the importance of a balanced diet as well as the regular practice of sports (walking, hiking or – one of Zelda's favorite sports – playing tennis). Zelda's family did not approve of Scott's decision to leave Zelda in a mental institution. Her mother, for instance, thought Zelda was well enough to stay with her in Montgomery. Not surprisingly, Minnie Sayre was convinced that Scott had ruined Zelda's life (Milford, 1970/2011, p. 321). As for Zelda, she missed her family and wanted to be free from the mental institution. As late as 1938, Zelda was allowed to meet her daughter Scottie, her mother, and her sisters Clothilde and Rosalind in New York. She had such a very nice family reunion that she asked Scott for permission to go home: «May I go home for Thanksgiving, and Christmas, and soon for ever?» (Bryer & Barks, 2002, p. 257).

She did spend her Christmas break in Montgomery but she had a nurse who would take care of her for some hours every day. In February 1939, the Fitzgeralds started on what would be their last trip. Their vacation in Cuba «was a disaster from beginning to end» (Milford, 1970/2011, p. 327). When they returned to the United States, Scott had to be hospitalized in New York due to his alcoholism and fatigue while Zelda went back to Asheville by herself. Little did she know then that this would be the last time she would see Scott. In April 1940, Zelda was released from Highland Hospital. The doctor's assumption was that she could manage with the help of her mother in Montgomery. On December 21, 1940, Scott Fitzgerald died. Although the Fitzgeralds had not seen each other for a year, their mutual dependence lasted until the very end. In February 1943, Scottie married Lieutenant Samuel Jackson Lanahan in New York. Quickly after their wedding, he had to return overseas. The beginning of Scottie's story is very much like her mother's. Zelda got married after World War I, and Scottie did so before World War II ended. In Scott's words, «it is strange too that she is repeating the phase of your life – all her friends about to go off to war and the world again on fire» (Bryer & Barks, 2002, p. 361). After Scott Fitzgerald's death, Zelda Fitzgerald returned to Highland Hospital on several occasions until she died in a fire in 1948. In a *Montgomery Advertiser's* article, published a few days after Zelda's death, the editor refers to Zelda as «an author in her own right»: «Mrs. Fitzgerald had collaborated with her husband on some of his books and was an author in her own right. She wrote 'Save Me the Waltz' and many short stories for magazines» (para. 3). Although in this article she is firstly introduced as Scott Fitzgerald's collaborator, Zelda Fitzgerald is ultimately given the recognition she deserves as a writer who published her own works.

5. Conclusion

In this article, I have focused on Zelda's contradictory personality as flapper and writer, as well as on her willingness to become an artist of her own. In order to explore the intersections between Zelda's life and her artistic career, I have closely read and analyzed a selection of biographical, epistolary, and archival material, which has proved quite relevant for the purpose of this essay. There is no doubt that in the case of Zelda Fitzgerald biographical facts and personal correspondence ought not to be overlooked since it is through these documents that we better understand her constant struggles to become a writer. After providing an overview of her life, letters, and main works, it is plausible to affirm that Zelda's unsupportive and insecure husband did not allow her to pursue her artistic aspirations. Scott Fitzgerald felt threatened by his wife after she published *Save Me the Waltz* (1932) to the point that he prohibited Zelda to write anything else until he finished his novel *Tender Is the Night* (1934). While it is true that both Scott and Zelda relied on autobiographical material to create their fictional works, Zelda was deprived of doing so for she had always been considered an amateur writer by her controlling and famous husband. Not only was Zelda underestimated during her unstable life, but also in the years following her death. Zelda's life and works – just like the life and works of many other women seeking to find her much-deserved place within a traditionally patriarchal canon – were neglected for years until the last decades of the twentieth century. Today, almost eighty years after her death, the time has come to delve into Zelda Fitzgerald's life, mental struggles, and artistic career in order to provide an analysis of a talented writer who strove for success until the very end, and who deserves recognition as «an author in her own right.»

6. Reference List

- Bryer, J., & Barks, C. (Eds.). (2002). *Dear Scott, Dearest Zelda: The Love Letters of F. Scott and Zelda Fitzgerald*. St. Martin's.
- Bruccoli, M. (Ed.). (1991). *The Collected Writings of Zelda Fitzgerald*. Scribner.
- Bruccoli, M. (Ed.). (1994). *F. Scott Fitzgerald: A Life in Letters*. Scribner.
- Bruccoli, M. & Baughman, J. (Eds.). (2004). *Conversations with F. Scott Fitzgerald*. University Press of Mississippi.
- Fitzgerald, S. (1972). *Scott Fitzgerald's Ledger: A Facsimile* (M. Bruccoli, Ed.). Micro-card Editions.
- Fitzgerald, S. (2011). *Tender is the Night* (1934). Wordsworth Editions.
- Fitzgerald, S. (2011). *This Side of Paradise* (1920). Wordsworth Editions.
- Fitzgerald, S. (2013). *The Great Gatsby* (1925). Penguin.

- Fitzgerald, Z. (2013, December 24). The Iceberg: A Story by Zelda Fitzgerald. *The New Yorker*. Retrieved June 9, 2014, from <https://www.newyorker.com/books/page-turner/the-iceberg-a-story-by-zelda-fitzgerald>
- Fitzgerald, Z. (2019). *Save Me the Waltz* (1932). Handheld Press.
- Lathbury, R. & Linehan, P. (2010). *American Modernism (1910-1945)*. Chelsea House.
- Mackrell, J. (2013). *Flappers: Six Women of a Dangerous Generation*. Macmillan.
- Mrs Fitzgerald Victim of Fire. (1948, March 12). *The Montgomery Advertiser*. Retrieved October 4, 2019, from <https://adah.newspapers.com/image/414392704>
- Milford, N. (2011). *Zelda, A Biography* (1970). Harper.
- Stenographic Report of Conversation Between Mr. & Mrs. F. Scott Fitzgerald and Dr. Thomas A. C. Rennie; March 14, 1934; Craig House Medical Records on Zelda Fitzgerald, Box 1 Folder 3; Department of Rare Books and Special Collections, Princeton University Library.
- Stromberg, K. (2001). *Zelda y Francis Scott Fitzgerald*. Muchnik.
- Taylor, K. (2003) *Sometimes Madness is Wisdom: Zelda and Scott Fitzgerald, A Marriage* (2001). Random.
- Vázquez-Novo, V. (2014). *Zelda Fitzgerald: Flapper and Writer*. Retrieved April 12, 2022, from <http://hdl.handle.net/2183/13881>
- Wagner-Martin, L. (2004). *Zelda Sayre Fitzgerald: An American Woman's Life*. Macmillan.

Narraciones en papel: estudio de los tipos de textos narrativos empleados en las aulas madrileñas de Educación Infantil

Narrazioak paperean: Madrilgo haur hezkuntzako ikasgeletan erabiltzen diren narrazio testu moten azterketa

Paper based narrations: a study of the types of narrative texts used in early childhood education classrooms in Madrid

Cristina V. Herranz Llácer

Universidad Rey Juan Carlos

cristina.herranz@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0003-2406-1951>

Ana Segovia Gordillo

Universidad Rey Juan Carlos

ana.segovia@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0002-0880-6581>

Recibido / Noiz jaso den: 07/03/2022

Aceptado / Noiz onartu den: 22/08/2022

Resumen

En este artículo se realiza un estudio sobre los distintos libros empleados en las aulas de 0 a 6 años en España con el objetivo de conocer el tipo de texto narrativo más empleado según el curso escolar, el tipo de centro (público, privado o concertado) y la percepción de utilidad de la formación académica del profesorado. La investigación se ha llevado a cabo a través un estudio cualitativo asociativo a partir de una encuesta *online* a 111 docentes en activo. Los principales resultados muestran que el profesorado percibe, en general, que la formación académica ha influido a la hora de manejar determinados tipos de cuentos como los relatos clásicos. Además, este trabajo evidencia que la formación académica sobre Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) necesita ser reforzada dentro de los distintos planes de estudio.

Palabras clave

Literatura Infantil y Juvenil; educación infantil; narración infantil.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 1.1. Libros para prelectores en las aulas. 1.2. Objetivos y metodología. 2. RESULTADOS. 2.1. Relatos *de siempre*. 2.2. Libros para prelectores con contenido narrativo. 2.3. Álbum ilustrado. 2.4. Cuentos rimados. 2.5. Opción otros. 3. DISCUSIÓN. 4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS. 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikulu honetan Espainian 0 eta 6 urte bitarteko ikasgeletan erabiltzen diren hainbat liburu aztertu dira, gehien erabiltzen diren narrazio testuak zein diren jakiteko. Horretarako, irizpide hauek erabili dira: eskolako ikasmilak, ikastetxe mota (publikoa, pribatua, kontzertatua), eta irakasleei prestakuntza akademikoa erabilgarria iruditzen zaien edo ez kontuan hartuta. Ikerketa azterketa kualitatibo baten bidez egin da, jardunean dauden 111 irakasleri egindako *online* galdetegi batetik abiatuta. Emaizta nagusiek diote irakasleek, oro har, uste dutela prestakuntza akademikoak eragina izan duela zenbait ipuin motarekin lan egitean, hala nola ipuin klasikoekin. Gainera, lan honek agerian jartzen du Haur eta Gazte Literaturari (HGL) buruzko prestakuntza akademikoa indartu egin behar dela.

Gako hitzak. Haur eta Gazte Literatura; haur hezkuntza; haurren narrazioa.

Abstract. The aim of this article is to carry out a study about the different tales that are used in classrooms from 0 to 6 years old in Spain. The objective was to know the type of narrative text which are used according to the academic year, the type of centre (public, private, or subsidized), and the perception of the usefulness of the academic education of teachers. The research has been developed through a qualitative associative study based on an online survey of 111 teachers. The main results show how teachers generally perceive that their academic education has influenced the use of certain types of tales such as classic stories. On the other hand, the specific education that teachers have about Children's and Youth Literature needs to be reinforced within the different study plans.

Keywords. Children's and Youth Literature; early childhood education; narration.

1. Introducción

A través de las siguientes páginas se pretende realizar una aproximación a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, en adelante), entendida, según la clásica definición de Cervera (1989, p. 15), como «todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño». Así, como matiza Cerrillo Torremocha, (2016) esta literatura tendrá en cuenta las capacidades de comprensión y recepción literaria de los destinatarios.

La LIJ suele clasificarse en tres géneros fundamentales (como ocurre con la literatura no destinada a este público): poesía, narrativa y teatro (Martín Vegas, 2009) y, actualmente, se puede encontrar una amplia oferta de libros infantiles con una temática variada y alta calidad (Polanco, 2019). Ahora bien, este trabajo se centrará en los llamados «cuentos», el género más desarrollado en la LIJ (Bruña Bragado, 2017) y que presentan un demostrado valor educativo (Huertas Gómez, 2006).

En particular, con esta investigación se quiere realizar una primera aproximación al tipo de obras de corte narrativo que se usan en las aulas de Educación Infantil. Para ello, se analizan las respuestas de 111 docentes en activo de la Comunidad de Madrid sobre las narraciones infantiles en papel que están presentes en sus aulas. Además, se comparan los resultados obtenidos con la percepción que tienen estos sobre la utilidad de la formación académica recibida en relación con los textos analizados.

Para el desarrollo de este trabajo, se ha entendido que narrar se fundamenta en contar un suceso (real o ficticio) y que afecta a uno o varios personajes a largo de la trama (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019). Aunque dentro de las narraciones se pueden incluir las noticias, anécdotas o incluso chistes, en este caso, el análisis está centrado en las narraciones infantiles de ficción y, para ello, la definición de Anderson Imbert (1992) facilita el marco conceptual:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (p. 40).

Sin embargo, se debe aclarar que no es intención de este artículo realizar una caracterización completa de la literatura infantil¹. No obstante, sí se ha considerado relevante enumerar algunas características de estas obras infantiles, para que se pueda comprender adecuadamente a qué hace referencia el concepto de *narración infantil*. La primera sería la ausencia de dispersión que, como se veía en la definición de Anderson Imbert (1992), se debe estar ante una narración concisa, con la existencia de trama que organizará la secuencia narrativa en pequeños episodios (Albentosa Hernández y Moya Guijarro, 2001). En segundo lugar, ofrecerá «una respuesta, solución o esperanza a un determinado conflicto» (Ramón Torrijos, 2004, p. 157), es decir, un desenlace feliz, y, por último, «la preocupación o cuidado de las formas expresivas y la voluntad de estilo literario» (Sánchez Corral, 1991, p. 532).

En las aulas de infantil se pueden compartir narraciones con los infantes no solo a través del papel, sino también a partir de otro tipo de soportes como el audio, el vídeo o la oralidad. Con todo, quedan fuera del alcance de este artículo tanto los soportes digitales como los orales. No por ello, desde esta investigación, se resta valor al cuento narrado oralmente, pues los relatos orales son un recurso fundamental en la formación inicial (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019) o al narrado digitalmente, pues hay varias investigaciones sobre sus beneficios como las de Guichot Muñoz (2016), Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016) o Vara López (2019). Sencillamente, fue necesario acotar el trabajo, y en este caso se optó por la narrativa en papel, y se emplaza para el futuro el análisis de otro tipo de soportes.

¹ Se recomienda, para ello, acudir al recién citado Anderson Imbert (1992), a la caracterización que realizan Albentosa Hernández y Moya Guijarro (2001) o a la revisión que realizan Cañón y Stapich (2012).

1.1. Libros para prelectores en las aulas

A partir de la clasificación de Cervera (1984), en este estudio se ha considerado, por un lado, la literatura *ganada*, es decir, todas aquellas obras que no se crearon para el público infantil pero que terminaron siendo para él, ya sea porque las ganó, apropió o se adaptaron (Cervera, 1984) y, por otro, la *creada* para este público. Además de lo anterior, Colomer Martínez (2010) distingue los libros para *no lectores* y *libros-juego* que sería los libros de imágenes, libros interactivos, libros informativos e historias sin palabras y los álbumes. Así, en los siguientes párrafos se pasa a describir, de forma sucinta, la literatura creada para el público infantil.

En relación con los libros de imágenes, Colomer Martínez (2010) incluye aquellos textos destinados a identificar y nombrar imágenes que pertenecen a ámbitos conocidos por los menores (juguetes, animales, familia, etc.). Desde el punto de vista del formato externo, los libros de imágenes suelen ser pequeños y tener los cantos redondeados y las hojas gruesas. Con respecto a las ilustraciones, suelen ser muy nítidas y de colores vivos y, aunque se encadenan en una secuencia lógica temporal o causal, esta «se reduce a cierta lógica secuencial [...] o temática» (Ceballos Viro, 2015, pp. 214-215).

En segundo lugar, sobre los libros interactivos, que también reciben el nombre de *pop-up*, libros móviles o troquelados, resalta, como indica Durán (2002), su tridimensionalidad y la variedad de formas y formatos en que se pueden presentar. Las manifestaciones más usuales de estas obras son hojas partidas horizontal o verticalmente, hojas en acordeón, hojas con lengüetas, hojas con agujeros, o bien libros que proponen al lector la realización de diversas actividades como pegatinas, marionetas, espejos... (Colomer Martínez, 2010). De esta manera, el libro «gana otras posibilidades de interacción con el lector, incluso en términos físicos, proponiéndose sorprenderlo y deslumbrarlo con artificios verdaderamente ingeniosos, semejantes a efectos especiales» (Ramos y Ramos, 2014, p. 9).

Sobre los libros informativos, Colomer Martínez (2010) distingue entre los libros de conceptos (que detallan aspectos asociados al color, tamaño, posición...) y los libros de conocimientos (estos pueden ser sobre temas variados, astronomía, arte, ciencia, naturaleza, etc.). En estos libros prima la función informativa y la didáctica. Así, Polanco (2019) destaca que este tipo de obras son, cada vez, de mayor calidad.

En cuarto lugar, a propósito de las *historias sin palabras*, Bosch Andreu (2012) se plantea que, si se considerara esta clase de libros en sentido estricto, no existiría ninguno. Como explica la autora, aunque son libros que narran historias fundamentalmente a través de imágenes, también es cierto que contienen un título que los identifica y esto, automáticamente, descartaría la obra de ser una *historia sin palabras*. Así, el trabajo de esta autora ofrece una tipología de los ál-

bumes sin palabras según las lexías que contienen y nos acerca a la comprensión de este tipo de narraciones gráficas. Según Colomer Martínez (2010), las historias sin palabras son especialmente beneficiosas para el desarrollo del lenguaje pues incitan a que sea el propio niño el que narre la aventura.

Finalmente, el álbum ilustrado se ha consolidado como el tipo de obra más publicada en la actualidad (Polanco, 2019). En opinión de Ceballos Viro (2015), los álbumes poseen un tamaño mayor (superior a 30 cm), la ilustración suele expandirse a doble página y el nombre del ilustrador aparece en la cubierta junto con el del autor. Para Colomer Martínez (2010), el álbum es un libro ilustrado, pero, en este caso, el significado se construye en conjunto (texto e imagen). Son numerosos también los álbumes en verso con una fuerte carga de contenido narrativo, distintos de los álbumes líricos con un alto grado de contenido poético (Neira-Piñeiro, 2012).

Es interesante apuntar que los relatos infantiles para infantes de 0-6 años se acompañan de ilustraciones, en la práctica totalidad de estos, y en función de la importancia narrativa que adopten estas, surge la primera clasificación: cuento ilustrado o álbum (Ceballos Viro, 2015). Dado que al álbum se le acaban de dedicar unas escuetas líneas, interesa ahora centrarse también, brevemente, en los denominados cuentos ilustrados. En este tipo de libros, aunque existe la imagen, esta no es predominante; de hecho, Ceballos Viro (2015) le asigna una función «subsidiaria y redundante» con respecto al texto y a la trama argumental; además, este autor mantiene que el formato del libro suele ser algo más pequeño que en el caso anterior (25 cm) y no aparece el nombre del ilustrador en la cubierta.

Como se indicaba unas líneas más arriba, en este estudio también se ha querido considerar la literatura ganada, pues, como explica Mendoza Fillola (2008), también se deben incluir obras clásicas. Es, por tanto, necesario tener en cuenta las lecturas que se podrían considerar para el ámbito infantil. En este sentido, Cerrillo Torremocha (2016) ahonda en esta idea sobre las obras clásicas de la LIJ, que son fácilmente reconocibles tanto por el público adulto como el infantil.

Ello no impide que consideremos la existencia de obras «clásicas» en el mundo de la LIJ, entendiendo como tales las que han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso –en ocasiones–, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas, resistiendo la responsabilidad de ser leídas mucho tiempo después de ser escritas, quizá con diferente sentido y valor simbólico. Hoy, millones de personas en todo el mundo pueden reconocer la existencia de obras como *La Celestina*, [...] sin saber asociarlas a sus autores; lo mismo sucede con obras de la LIJ: *Peter Pan*, [...] que han abandonado la periferia para colocarse en el centro del sistema, sin necesidad de que los nombres de sus autores sean recordados junto a las historias que cuentan (pp. 38-39).

Entre estas lecturas reconocibles también se han querido considerar las fábulas, dado que se trata de un género destinado al público infantil. El alumnado disfruta y aprende con las aventuras encarnadas por los animales. Además, las fábulas, siguen siendo actualmente uno de los géneros preferidos de los pequeños. En ellas se promueven tanto las intenciones didácticas y morales como la potencialización del disfrute a partir de la actualización de mensajes que han perdurado a lo largo del tiempo (Ortiz Ballesteros, 2018).

Con todo esto, la clasificación que se ha desarrollado para este estudio será la siguiente: relatos *de siempre*, *cuentos para prelectores*, *álbum ilustrado*, *cuentos rimados* y, por último, una opción abierta denominada *otros*. A continuación, se explican todos los detalles.

1.2. Objetivos y metodología

El panorama de LIJ mostrado hasta el momento da cuenta de la amplísima variedad de textos narrativos en papel que pueden usarse en las aulas de Educación Infantil. Teniendo en cuenta esto, el objetivo de esta investigación ha sido averiguar qué uso se hace de la LIJ en las aulas madrileñas de Educación Infantil. Además, resulta de interés estudiar si hay diferencias en el empleo de estas obras según el tipo de centro en el que los docentes trabajan (públicos, concertados o privados), el curso en que imparten sus clases (ya sea primer o segundo ciclo) y la percepción que tiene el profesorado sobre la utilidad de su formación académica en relación con las narraciones infantiles.

Para el desarrollo de este trabajo, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que fue evaluado por el Comité de Ética de la Universidad Rey Juan Carlos. A continuación, se envió en formato *online* a través de la aplicación *Forms* de Microsoft y los participantes no recibieron ningún tipo de recompensa por la tarea desempeñada. Una vez recogidas las respuestas, se realizó el análisis estadístico, con las herramientas *SPSS v. 26* y *Microsoft Excel*.

La muestra se recogió de forma autoasistida a través del ordenador. Para ello, se escribió un correo electrónico a los centros educativos con estudios en Educación Infantil 0-6 años de la Comunidad de Madrid pidiendo su colaboración voluntaria y anónima. La información de los centros se obtuvo a través de la página web *Buscador de colegios*². El correo distribuido estaba conformado por un saludo inicial, la petición de colaboración, una explicación de la prueba y, por último, la indicación del tiempo aproximado que necesitarían para dar respuesta a la encuesta.

² <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/buscador-centros-educativos>

Tras recibir las respuestas, se procedió al siguiente paso: la limpieza de los datos. Los criterios de exclusión fueron dos: el primero, la eliminación de aquellas encuestas en la que los participantes no tenían los estudios de Grado o Diplomatura en Educación Infantil (en algunos casos, hubo respuestas de titulados, únicamente, con el Grado Superior de Formación Profesional en Educación Infantil). El segundo criterio de exclusión estuvo relacionado con el tiempo de respuesta: todos aquellos registros que tomaron un mayor o menor tiempo, teniendo como referencia la desviación típica ($DT=4,45$) y el tiempo medio de respuesta (14:32 minutos) fueron eliminadas. En total, se suprimieron 53 respuestas.

El cuestionario se organizó en tres secciones: información sociodemográfica de los participantes, información sobre los cuentos empleados en las aulas e información sobre el uso didáctico de estos cuentos. En este artículo, los datos son los correspondientes a la primera y segunda parte de la encuesta.

Así, de acuerdo con lo explicado, los docentes encuestados pudieron responder distintas preguntas sobre los libros de corte narrativo que usaban en sus aulas. Particularmente, las opciones fueron las siguientes: en primer lugar, relatos *de siempre*, entendidos como aquellos que han perdurado en el tiempo y son fácilmente reconocibles (cuentos clásicos, populares, tradicionales, maravillosos o las fábulas). En segundo lugar, los distintos tipos de textos para prelectores siempre que se mantenga la trama narrativa. Por ello, no se consideran los libros de imágenes ni los libros informativos, pero sí se tuvieron en cuenta las historias sin palabras y los libros interactivos (siempre que estos contaran una historia). En tercer lugar, se preguntó por los álbumes ilustrados. En cuarto lugar, se dio la opción de cuentos rimados (ya sean álbumes o libros ilustrados). Por último, se quiso ofrecer la opción *otros*, para que los docentes pudieran completar esta clasificación con otro tipo de narraciones que usaran en sus clases y no estuvieran contempladas en las opciones anteriores.

Es necesario puntualizar que estas opciones de respuesta deben considerarse de manera abierta y flexible. Hay elementos que responden exactamente a los parámetros propuestos, mientras que hay otros que podrían pertenecer a dos categorías. Ahora bien, lo que interesa en estos casos (y así se informó) es que optaran por la categoría que se consideraran predominante bajo su criterio.

En relación con los participantes, se contó con una muestra final de 111 docentes en activo de la Comunidad de Madrid. Todas las encuestas se recogieron en el curso académico 2019-2020. Atendiendo a esos años y, a partir de los datos publicados en EDUCAbase la Comunidad de Madrid contaba con un total de 11 664 docentes de infantil lo que sitúa nuestra muestra en un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 8%. Esto significa que nuestra muestra es estadística, pero no representativa. Por lo tanto, los resultados, aunque sean evocadores, deben ser tomados con cautela y como una primera aproximación a la investigación objetivo.

De todos los participantes, el 96% eran mujeres. Además, resulta relevante indicar que la gran mayoría de los docentes encuestados tienen estudios complementarios al grado. Solo el 28% del profesorado analizado tiene como única formación el Grado/Licenciatura de Educación Infantil. Por otro lado, el 65% se encuentran dentro de sus primeros cinco años como docentes, lo que nos hace concluir que nuestra muestra es relativamente joven. Sobre la percepción de utilidad de su formación académica en relación con el uso de los cuentos en el aula, se obtuvo que el 74,8% afirmaban que había resultado de utilidad. No obstante, como se verá más adelante, según el recurso empleado esa utilidad no se percibe de la misma forma. Respecto al tipo de centro en el que trabajan, se obtienen respuestas tanto de profesionales de la educación pública (32%), como de la concertada (27%) y de la privada (41%). Finalmente, el 55% de la muestra imparte sus clases en el primer ciclo de Educación Infantil y el 45%, en el segundo.

2. Resultados

2.1. Relatos *de siempre*

Los cuentos *de siempre* son empleados por la inmensa mayoría de los docentes. Tan solo el 0,9% indica que este tipo de relatos no son procedentes y, en consecuencia, no deben utilizarse. Las puntuaciones oscilan entre el 1 y 5, y la media se ubica en un 3,35 sobre 5.

Tabla 1 Relatos *de siempre*

Puntuación	% Centro			% Curso						% Formación	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	6,70	8,30	6,70	0,00	4,80	13,80	5,00	6,30	7,10	8,40	3,60
2	13,30	11,10	11,10	18,20	14,30	6,90	25,00	0,00	7,10	8,40	21,40
3	16,70	36,10	35,60	45,50	42,90	20,70	20,00	31,30	35,70	30,10	32,10
4	53,30	33,30	33,30	36,40	19,00	44,80	40,00	62,50	28,60	41,00	32,10
5	10,00	8,30	13,30	0,00	19,00	10,30	10,00	0,00	21,40	12,00	7,10
NP	0,00	2,80	0,00	0,00	0,00	3,40	0,00	0,00	0,00	0,00	3,60

Tal y como se observa en la tabla 1, si se consideran las puntuaciones de 4 y 5 (uso alto y muy alto), el profesorado de los centros públicos es, con diferencia, el que más emplea este tipo de narraciones (63,3%), seguido de los docentes de los centros concertados (46,6%). El profesorado de los centros privados, en cam-

bio, es el que menos usa este tipo de literatura (41,67%). De hecho, a este último grupo pertenece el porcentaje que afirma que no es procedente (NP) emplear este tipo de textos narrativos.

En relación con el curso en el que imparten clase, a partir de las puntuaciones superiores (4 y 5), se puede observar que estos relatos son predominantemente empleados por los docentes de 4 y 5 años (62,5%) y de 2-3 años (55,10%). En los cursos de 3-4 años y 5-6 años, el empleo de este tipo de relatos asciende al 50%, mientras que, en los primeros cursos de la Educación Infantil (0-1 y 1-2 años), el uso de los cuentos tradicionales se sitúa por debajo del 50%. Con respecto a la percepción de la utilidad de la formación académica a la hora de emplear estos recursos en sus aulas, se puede ver que los docentes confirman que la formación académica ha influido positivamente en el empleo de narraciones infantiles tradicionales (53% frente al 39,2%).

2.2. Libros para prelectores con contenido narrativo

En los datos, se confirma que las historias sin palabras y los libros juego con contenido narrativo tienen una gran aceptación: el profesorado encuestado afirma emplearlos en mayor o menor medida, dado que las puntuaciones oscilan entre el 2 y el 5. Además, se ve que este recurso es ampliamente utilizado al mostrar una media de 4,57 sobre 5. Asimismo, es relevante subrayar que ninguno de los docentes encuestados indicó que no fuese procedente el uso de estos relatos.

Tabla 2. Cuentos para prelectores

Puntuación	% Centro			% Curso						% Formación	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2	3,3	2,8	4,4	0,0	4,8	3,4	5,0	0,0	7,1	2,4	7,1
3	6,7	5,6	6,7	18,2	9,5	0,0	0,0	6,3	14,3	6,0	7,1
4	10,0	30,6	17,8	9,1	23,8	17,2	35,0	25,0	0,0	21,7	14,3
5	80,0	61,1	71,1	72,7	61,9	79,3	60,0	68,8	78,6	69,9	71,4
NP	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

La tabla 2 refleja que, en relación con el tipo de centro, los cuentos para prelectores son muy empleados: si se consideran las puntuaciones de 4 y 5, se llegan a valores cercanos o superiores al 90% tanto en los centros públicos como en los privados o concertados. Con respecto al curso en el se imparte clase, los cursos

2-3, 3-4 y 4-5 años logran valores por encima del 90% en las puntuaciones 4 y 5. En cuanto a la influencia que ha ejercido la formación académica sobre el empleo de este tipo de relatos, no se encuentran diferencias especialmente marcadas. Con todo, aquellos docentes que indicaron que su formación académica ejerció una influencia positiva sobre ellos afirmaron emplear más este tipo de relatos. Así, las puntuaciones de bajo uso son inferiores para este grupo y las puntuaciones de 4 y 5 suponen un 91,6% frente al 85,7%.

2.3. Álbum ilustrado

Aunque se ha visto que los álbumes ilustrados se han consolidado como una tendencia incuestionable (Polanco, 2019), los porcentajes de uso, aunque no son bajos, no parecen acompañar tanto a esta percepción. En concreto, hay profesorado que indica que NP emplear este tipo de textos narrativos en sus aulas (tabla 3). Además, en este caso, las puntuaciones que ofrecieron los docentes oscilan del 1-5 con una media de 3,62 sobre 5.

Tabla 3. Álbum ilustrado

Puntuación	% Centro			% Curso						% Formación	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	30,0	2,8	8,9	18,2	9,5	13,8	10,0	12,5	14,3	9,6	21,4
2	3,3	11,1	6,7	9,1	9,5	0,0	10,0	18,8	0,0	6,0	10,7
3	23,3	16,7	20,0	18,2	9,5	24,1	25,0	25,0	14,3	21,7	14,3
4	10,0	25,0	31,1	36,4	19,0	27,6	20,0	18,8	21,4	26,5	14,3
5	33,3	44,4	28,9	18,2	42,9	34,5	35,0	25,0	50,0	34,9	35,7
NP	0,0	0,0	4,4	0,0	9,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2	3,6

Por lo que respecta al tipo de centro, atendiendo a los valores de 4 y 5, los docentes de la educación privada (69,4%) seguidos del profesorado que trabaja en centros concertados (60%) son los que más utilizan este tipo de relatos. En lo que atañe al curso en que se imparte clase, 5-6 años es la franja de edad en la que más se emplea este recurso (las puntuaciones de 4 y 5 ascienden al 71,4%). En relación con la utilidad de la formación académica, nuestros datos muestran que aquellos docentes que han afirmado que la formación recibida fue útil emplean en mayor medida este recurso e indican en menor proporción que su uso no es procedente.

2.4. Cuentos rimados

Los cuentos rimados alcanzan un valor medio de 3,88 sobre 5 y las puntuaciones que han recibido fluctúan entre 1 y 5, encontrándose también valores de no procede.

Tabla 4. Cuentos rimados

Puntuación	% Centro			% Curso						% Formación	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	3,3	0,0	2,2	0,0	4,8	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	7,1
2	3,3	5,6	20,0	9,1	14,3	3,4	25,0	0,0	14,3	10,8	10,7
3	23,3	27,8	8,9	45,5	9,5	13,8	20,0	25,0	14,3	19,3	17,9
4	26,7	30,6	33,3	9,1	28,6	44,8	25,0	12,5	50,0	31,3	28,6
5	40,0	33,3	31,1	36,4	33,3	37,9	25,0	50,0	21,4	37,3	25,0
NP	3,3	2,8	4,4	0,0	9,5	0,0	5,0	6,3	0,0	1,2	10,7

Con respecto al tipo de centro, es interesante subrayar que se encuentran porcentajes elevados. Con todo, las puntuaciones de 5 descienden al 30-40%. Son los docentes que trabajan en centros concertados los que emplean este tipo de cuento en mayor medida, pero, al mismo tiempo, son los que en mayor porcentaje declaran que su incorporación a la dinámica del aula no es relevante. En lo concerniente al curso escolar, tomando en consideración las puntuaciones de 4 y 5, todos los cursos presentan un uso cercano al 50% o superior y los cuentos rimados se emplearían en mayor medida en 2-3 años (82,7%) y 5-6 años (71,4%). A propósito de la utilidad de la formación académica, el profesorado que ha percibido que su formación fue provechosa ha mostrado un mayor uso de estos recursos.

2.5. Opción otros

Como se explicó al inicio de este trabajo, se incluye la opción *otros* para conocer distintas narraciones que se puedan emplear en las aulas de infantil. Las puntuaciones que recibe esta opción varían entre 1 y 5, el valor medio desciende hasta 2,6 sobre 5 y solo el 1,8% del total afirma que no procede emplear otro tipo de narraciones en las aulas. Los docentes que han señalado esta opción respondieron opciones como «cuentos feministas», «cuentos inventados», «cuentos interactivos», «cuentos cantados», «biografías o historia» o «cuentos clásicos».

actualizados» según la distribución de la figura 1. Son dos las categorías que destacan dentro de la opción «otros»: por un lado, los cuentos clásicos actualizados (96,4%) y, por otro, las biografías o historia (83,8%).

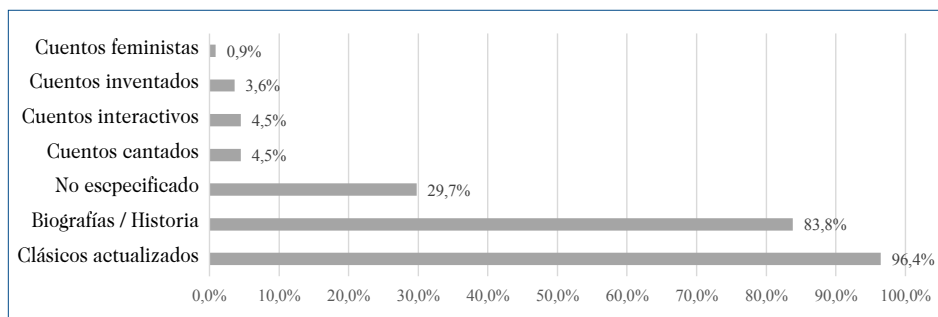


Figura 1. Respuestas en otros

En relación con el tipo de centro, las respuestas mayoritarias se recogen entre las opciones 1 y 2 (uso bajo o muy bajo) con un 53,3% en el caso de los centros públicos, 44,4% para los privados y 37,8% para los concertados. Además, solo los docentes de centros privados han marcado la opción 5. Por lo que respecta al curso, el profesorado de 4-5 años (12,5%) indica que no procede el empleo de otro tipo de cuentos en sus clases. Además, el uso de este recurso es bajo o muy bajo en la mayoría de los cursos. En lo que atañe a la formación académica, apenas se encuentran diferencias entre aquellos docentes que consideran que su formación fue útil y aquellos que no lo creen así.

Tabla 5. Otros

Puntuación	% Tipo de centro			% Curso						% Utilidad formación académica	
	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	13,3	8,3	8,9	9,1	0,0	10,3	10,0	6,3	28,6	7,2	17,9
2	40,0	36,1	28,9	54,5	28,6	24,1	45,0	31,3	35,7	36,1	28,6
3	20,0	41,7	44,4	9,1	47,6	48,3	35,0	37,5	21,4	36,1	39,3
4	23,3	11,1	15,6	27,3	19,0	17,2	10,0	12,5	14,3	18,1	10,7
5	0,0	2,8	0,0	0,0	4,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6
NP	3,3	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0	2,4	0,0

3. Discusión

Los libros para prelectores con contenido narrativo son los que más se emplean en el aula (media=4,57) y, además, son los únicos que no presentaron respuestas de «no procede». Las historias sin palabras y los libros juego se revelan, por tanto, como cuentos versátiles y atractivos para los estudiantes de Educación Infantil. La segunda categoría más empleada fue la de libros rimados (media=3,88). Este tipo de relatos es de mucha utilidad para los docentes porque a través de las rimas se «divierte al niño, lo conduce a la maduración mental, facilita la superación de dificultades fonéticas...» (Casanueva Hernández, 1994, p. 195). Así, el profesorado no solo trabaja la lectura, sino que ayuda en el aprendizaje general del niño. El siguiente tipo de texto narrativo más empleado son los álbumes ilustrados (media=3,62). No es de extrañar que este tipo de relatos esté cada vez más en auge, dado que con ellos se consigue incrementar la motivación y hacer más accesible la lectura a los estudiantes (Cantero Sandoval y Pena Presas, 2016).

Los cuentos *de siempre* (media=3,35) son la segunda categoría menos empleada. Esto muestra que la literatura clásica, tradicional o popular se emplea en menor medida que el resto de los recursos disponibles. Por una parte, se cree que el motivo de emplear en menor medida estas narraciones se puede deber a las influencias histórico-socioculturales: los modelos que los docentes quieren transmitir no coinciden con los valores transmitidos por estos cuentos (Salmerón Vílchez, 2004) o bien los valores que se desean inculcar no están representados en estos libros (Salmerón Vílchez, 2004). Estas ideas se ven confirmadas con el hecho de que, al menos en España, recientemente, los cuentos *de siempre* están recibiendo una mala publicidad por no considerarse políticamente correctos (véase, a modo de ejemplo, la noticia de Vallespín en 2019 en *El País* o la publicada por *El Mundo* en este mismo año). Frente a esto, también han surgido otras propuestas que pretenden explotar pedagógicamente la narración infantil más tradicional. Por ejemplo, Broch Martín y Sanahuja Ribés (2019) se proponen trabajar la coeducación con el alumnado de infantil mediante el análisis y la reelaboración del cuento de *La Cenicienta*. Por otra parte, el menor empleo de los cuentos *de siempre* puede deberse al desconocimiento de este tipo de textos que, si bien, son conocidos, no han sido suficientemente asimilados por parte de los docentes. Precisamente por esto, se piensa que los trabajos que ayuden a conocer mejor este tipo de relatos, como *La lechera* (Gómez Rubio y Ortiz Ballesteros, 2015), *Caperucita Roja* (Segovia Gordillo, 2020) o *Pulgarcito* (Herranz Llácer, 2020) tendrán buena acogida entre aquel profesorado interesado en la LIJ. De hecho, desde esta investigación se está de acuerdo con la idea de que un docente de educación infantil «ha de conocer y haber leído a los clásicos de la literatura

hispanica (y universal), saber las claves y la interpretación del lenguaje literario, los mecanismos de creación literaria y, sobre todo, debe ser amante de la lectura para poder transmitir su entusiasmo a los alumnos» (Bruña Bragado, 2017, p. 28). A partir de este conocimiento podrá, si es necesario, adaptar relatos, emplearlos o simplemente desecharlos para sus clases, pero siempre desde el conocimiento y el pensamiento crítico.

La categoría de *otros* es la que se emplea en menor medida (media = 2,6). La pregunta abierta a la que pudieron responder los docentes encuestados refleja como si de una fotografía se tratase otro tipo de cuentos no considerados en las opciones anteriores: «cuentos feministas», «cuentos inventados», «biografías o historia» o «cuentos clásicos actualizados». En primer lugar, estas respuestas muestran una categoría híbrida que parte de los cuentos *de siempre*, los modifica para adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad y presenta el contenido de la trama dándole protagonismo también a la imagen: lobos buenos (*El lobo de los cuentos* de Gromaz Ballesteros), Bellas que no se enamoran de las Bestias (*Érase dos veces La Bella y la Bestia* de Macías Alba y Gaudes Terra), patitos feos con cientos de admiradores (*El patito feo y sus fieles seguidores* de Llorente y García Santiago), etc. En segundo lugar, las respuestas variadas de los docentes encuestados visualizan las necesidades actuales y muestran cómo a través de la literatura se puede trabajar de forma transversal el resto de las materias, como por ejemplo las matemáticas (García Lázaro et al., 2020), la educación física (Cerezo Ros y Ureña Ortín, 2018), la historia (Morel, 2013) o distintos temas como las emociones, la ecología o las rutinas (Herranz Llácer y Segovia Gordillo, 2020; Segovia Gordillo y Herranz-Llácer, 2020). Llama la atención, en cambio, que ninguno de los docentes encuestados haya reflejado en sus respuestas el uso del cómic, a pesar de que, según Polanco (2019, p. 201), el cómic o novela gráfica «es uno de los fenómenos editoriales de los últimos años; un florecimiento que se basa en la gran variedad temática y en la pluralidad de estilos y propuestas estéticas». Aunque este tipo de relato no tiene tan buena aceptación entre los menores de 6 años, también es verdad que hay algunos cómics para público infantil que pueden funcionar muy bien (por ejemplo, la colección «Mamut» de la editorial Bang). Además, algunas investigaciones, como la de Pomares Puig y Estañ Cerdá (2017), dan a conocer las posibilidades educativas del cómic en las aulas de infantil. Por todo esto, se pensaba que este recurso aparecería recogido en la categoría *otros*.

4. Conclusiones, limitaciones y líneas futuras

La LIJ destinada a menores de 6 años goza de una vitalidad y variedad constatada y, por ello, en este estudio se ha querido hacer un acercamiento a los tipos de textos narrativos que pueden emplearse en las aulas españolas de

Educación Infantil. Tras la revisión bibliográfica, la elaboración de la encuesta a docentes de la Comunidad de Madrid y la recogida de datos, la principal conclusión que podemos extraer es la siguiente: el profesorado encuestado emplea una gran variedad de recursos narrativos en sus aulas de infantil que, con diversos matices, podemos clasificar en relatos *de siempre*, cuentos para prelectores, álbumes ilustrados, cuentos rimados y otros recursos que trascienden esta taxonomía. Es decir, la etiqueta «cuentos» empleada ampliamente por el profesorado de Educación Infantil esconde una complejidad y riqueza en nada desdeñable.

Ahora bien, este trabajo no está libre de limitaciones. Por una parte, es necesario tener en cuenta que existe la posibilidad de que los docentes encuestados tuvieran dificultad para distinguir alguna de las tipologías utilizadas. Esta cuestión puede ejemplificarse con los resultados relacionados con los álbumes ilustrados, cuya media es un 3,62 sobre 5, a pesar de su creciente auge, aspecto que nos sugiere dos preguntas. Primero: ¿hasta qué punto saben los docentes qué es un álbum?; y segundo: ¿el profesorado de infantil conoce la producción editorial de los últimos años? Por otra parte, somos conscientes de que los resultados deben tomarse con cautela porque no se han evaluado ni revisado *in situ* los textos narrativos empleados en las aulas, sino que se ha preguntado al profesorado sobre los recursos que usan. Por lo tanto, nos basamos en las respuestas que los docentes han aportado. Así, no ha sido posible verificar si, por ejemplo, los docentes usan narraciones en un formato clásico o realmente están empleando álbumes ilustrados o algún otro formato de libro.

En relación con las limitaciones del estudio y valorando los resultados en su conjunto, los datos pueden evidenciar las carencias en la formación en LIJ del profesorado y en la formación competencial del lenguaje (Grupo Lenguaje, Educación y Desarrollo (LED), 2008) cuando, además, ya es conocida la importancia de aprender su profesión, como docentes, a partir de la lectura de diversos textos (Rubio, 2011). Así, a partir de esta última reflexión, se revisó el plan de estudios que ofrecen las universidades españolas para el Grado en Educación Infantil del curso académico 2020-2021. Particularmente, se buscaron aquellas asignaturas específicas de literatura (no de didáctica), dado que se pretendía conocer la importancia que se da en las universidades al hecho de enseñar, mostrar y conocer las obras, clásicas y modernas, de LIJ. Los resultados de este análisis cuantitativo fueron que de las 76 universidades consultadas el 76,3% ofrece el grado educación infantil, pero solo el 24,6% de estos planes de estudio ofrecen asignaturas específicas de LIJ. Además, el 42,6% de estas se corresponde con materias optativas. Esta revisión, que queda abierta para un futuro trabajo más detallado, confirma que la formación en LIJ de los futuros docentes de educación infantil en España debería mejorarse, porque, como indica Aguilar Ródenas (2020, p. 39), «la educación literaria del estudiantado es imprescindible». Sería interesante, por

lo tanto, no solo mejorar la formación de los maestros y las maestras del futuro, sino también proponer cursos destinados a los docentes en activo, de manera que puedan conocer más recursos literarios que implementar en sus aulas. La formación continua del profesorado resulta clave para avanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 0(51), 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Albentosa Hernández, J. I., y Moya Guijarro, A. J. (2001). *Narración infantil y discurso: (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Anaya-Reig, N., y Calvo Fernández, V. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Anderson Imbert, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel.
- Bosch Andreu, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 8, 75-88. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2012.08.07
- Broch Martín, D., y Sanahuja Ribés, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de 'La Cenicienta' desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias pedagógicas*, 34, 169-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999789>
- Bruña Bragado, M. J. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil, guía libertaria de lecturas para niños*. Síntesis.
- Cantero Sandoval, A., y Pena Presas, M. (2016). El álbum ilustrado como puente entre la literatura canónica y la educación inclusiva (una propuesta didáctica para educación secundaria). *Lenguaje y Textos*, 0(43), 89-96. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5939>
- Cañón, M., y Stapich, E. (2012). Discursos asimétricos: La literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria – Revista digital: artes, letras y humanidades*, 1(2), 41-51. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/136>
- Casanueva Hernández, M. (1994). La huella del folclore en la literatura infantil. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 6, 189-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122498>
- Ceballos Viro, I. (2015). *Iniciación literaria en Educación Infantil* (2016, 1.ª ed.). Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).
- Cerezo Ros, M. del C., y Ureña Ortín, N. (2018). El cuento motor como propuesta de actividad física para el aula de educación infantil. *EmásF: revista digital de educación física*, 55, 10-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6702844>

- Cerrillo Torremocha, P. C. (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria. *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos*, 32-41. https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/dokumentuak_apirila/es_def/adjuntos/importancia_de_la_literatura_en_la_educaci%C3%B3n_literaria.pdf
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la Educación Básica*. Cincel.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 12, 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Colomer Martínez, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- El Mundo. (2019, abril 11). Un colegio retira «Caperucita Roja» y «La Bella durmiente» de su biblioteca por sexistas. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cataluna/2019/04/11/5caeede5fe6c833e068b45d2.html>
- García Lázaro, D., Garrido Abia, R., y Marcos Calvo, M. Á. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 161-174. <https://doi.org/10.6018/reifop.370071>
- Gómez Rubio, G., y Ortiz Ballesteros, A. M. (2015). Nuevos castillos en el aire (at1430): Lecturas y reescrituras del cuento de la lechera y algunas nuevas versiones del siglo xx. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, 2, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5404522>
- Grupo Lenguaje, Educación y Desarrollo (LED). (2008). Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje. *Lingüística y Literatura*, 53, 115-138. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/971/4537>
- Guichot Muñoz, E. (2016). Formación lectora a través de narrativas digitales: Experiencias educativas desde la educación infantil a la universidad. *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital*, 139-156.
- Herranz Llácer, C. V. (2020). Análisis de las versiones de Charles Perrault y los Hermanos Grimm del cuento Pulgarcito desde el formalismo ruso de Propp [en prensa]. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Vol. IV*. Dykinson.
- Herranz Llácer, C. V., y Segovia Gordillo, A. (2020). Apuntes sobre la temática de los cuentos empleados en las aulas de Educación Infantil. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Vol. II*. Dykinson.
- Huertas Gómez, R. M. (2006). Literatura infantil: El cuento y su valor educativo. *Educación infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*, 353-376.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: Adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 76-93. <https://www.raco.cat/index.php/DER/article/view/317373>

- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La renovación del canon escolar: La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-renovacin-del-canon-escolar--la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, y Ministerio de Universidades. (s.f.). *Estadísticas de la Educación*. Recuperado 12 de febrero de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Morel, A. (2013). Objetos históricos que protagonizan cuentos. *Revista de educación*, 362, 48-50. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4754?show=full>
- Neira-Piñero, M.-R. (2012). Poesía e imágenes: Una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, 35, 131-138. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/poesia_e_imagenes_una_nueva_modalidad_de_album_ilustrado._neira_maa_del_r.pdf
- Ortiz Ballesteros, A. M. (2018). Historias de siempre para lectores de hoy: La recepción infantil de la fábula de «La tortuga y los patos». *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANLIJ*, 16, 115-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6749008>
- Polanco, J. L. (2019). 2017-2018: Buenos libros para tiempos mejores. En *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil 2019* (pp. 199-223). Fundación SM. <http://www.fundacion-sm.org/investigacion/anuario-iberoamericano-sobre-el-libro-infantil-y-juvenil-2019/>
- Pomares Puig, P., y Estañ Cerdá, A. (2017). Una encuesta para fomentar la expresión oral a través del cómic en Infantil. *Redes colaborativas en torno a la docencia universitari*, 536-545. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6200577>
- Ramón Torrijos, M. del M. (2004). Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 19, 149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1264551>
- Ramos, R., y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 12, 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4885279>
- Rubio, M. (2011). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y lingüística*, 23, 123-140. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n23/art08.pdf>
- Salmerón Vilchez, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>
- Sánchez Corral, L. (1991). (Im)posibilidad de la literatura infantil: Hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 14, 525-560.

- Segovia Gordillo, A. (2020). Caperucita, ¿roja o azul? Análisis del relato popular oral y de la versión escrita de Ignacio Viar. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Vol. IV. Dykinson.
- Segovia Gordillo, A., y Herranz-Llácer, C. V. (2022). Literatura infantil y videorreseñas: Un proyecto para atender la diversidad. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 80(157), 343-366. <https://doi.10.14422/mis.v80i157.y2022.006>
- Vallespín, I. (2019, abril 11). Vetada 'La Caperucita Roja' por sexista. *El País*. https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html
- Vara López, A. (2019). Las narrativas digitales en Educación Infantil: Una experiencia de investigación e innovación con 'booktrailer', cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, 3(0), 111-131. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.11031>

La nostalgia como compromiso del poeta en *Espejos* (1986-1991) de Abelardo Linares

Nostalgia, poetaren konpromiso gisa. Abelardo Linaresen *Espejos* lana (1986-1991)

Nostalgia as the poet's commitment in Abelardo Linares's *Espejos* (1986-1991)

María Eugenia Álava Carrascal

Universidad Isabel I

maru.alava39@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7281-5618>

Recibido / Noiz jaso den: 04/07/2022

Aceptado / Noiz onartu den: 26/10/2022

Resumen

Abelardo Linares (1952) es el fundador de la editorial Renacimiento en 1977, que comenzó siendo tres años antes una librería de viejo establecida en el barrio de Santa Cruz de Sevilla, enriquecida con la compra de un millón de libros de la colección del librero Eliseo Torres de Nueva York. Además de todo ello, su labor poética, objeto de este trabajo, aunque no ha sido su prioridad, está recogida en cuatro volúmenes con voluntad antológica que dan cuenta de lo prolijo de sus versos: *Mitos: Poesía reunida* en 1979, *Sombras* en 1986, *Espejos* de 1991 y *Y ningún otro cielo* de 2010. El penúltimo de 1991, que hoy se analiza, fue Premio de la Crítica. En el presente trabajo estudiaremos la poesía de *Espejos* y trataremos de proponer el componente de la nostalgia como fundamental para el traslado del compromiso en la poesía de Abelardo Linares. Trataremos de concluir que es precisamente el componente nostálgico el que ayuda a potenciar el compromiso en la poesía linariana y cómo esta se constituye entonces como una muestra más de divergencia, de entre las muchas que ya se han puesto de manifiesto en las últimas décadas, con respecto a las líneas maestras de la llamada Generación del 70. Con este análisis recuperamos también la obra de un poeta parcialmente apartado del canon de las generaciones para tratar de renovar el interés por su poesía y ayudar a su inclusión paulatina en el discurso sobre la historia de la literatura de finales del siglo pasado.

Palabras clave

Nostalgia; memoria histórica; poesía comprometida; Generación del 70; canon.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. LOS POETAS DE LA GENERACIÓN DE LOS 70 Y LOS TRES EJES TEMÁTICOS DE LA POESÍA DE ÁBELARDO LINARES. 3. LA NOSTALGIA DE LOS POEMAS RECOGIDOS EN ESPEJOS. 4. CONCLUSIÓN. 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

.....

* Este trabajo se ha realizado dentro del Proyecto con ref. PID2019-107687GB-I00 del MINECO.

Laburpena. Abelardo Linares (1952) Renacimiento argitaletxea sortu zuen 1977. urtean. Argitaletxe hori hiru urte lehenago liburu zaharren liburu-denda bat zen, Sevillako Santa Engracia auzoan kokatua, eta, urte batzuk geroago, Linaresek aberastu egin zuen Eliseo Torres New Yorkeko liburu-saltzailearen bildumako milioi bat liburu erosita. Linaresek, gainera, lan poetiko eskerge egin du –hori da lan honen xedea–, nahiz eta ez den bere lehentasuna izan. Lan poetiko hori bere bertso-sormena zeinen emankorra izan zen erakusten duten lau liburutan dago jaso, antologia bat osatuz: *Mitos: Poesía reunida*, 1979; *Sombras*, 1986; *Espejos*, 1991; eta *Y ningún otro cielo*, 2010. Azken-aurrekoak, 1991koak, Kritikaren Saria jaso zuen, eta hori da orain aztertuko duguna. Lan honetan, *Espejos* liburuko poesia aztertuko dugu, eta saiatuko gara nabarmentzen ezen, gure ustez, nostalgia izan zela Abelardo Linaresen poesiaren konpromisoaren funtsa. Saiatuko gara ondorioztatzen osagai nostalgikoa dela, hain zuzen, Linaresen poesian konpromisoa indartzen laguntzen duena eta, ondorioz, poesia hori dibergentziaren beste erakusgarri bat dela, azken hamarkadetan agerian jarri diren beste asko bezala, 70eko belaunaldia delakoaren lerro nagusiei dagokienez. Análisi honekin, gainera, belaunaldien kanonetik partzialki aldentutako poeta honen lana berreskuratuko dugu, bere poesia-rekiko interesa berritzen saiatzeko eta joan den mende amaierako literaturaren historiari buruzko diskurtsoan pixkanaka sartzen laguntzeko.

Gako hitzak. nostalgia; memoria historikoa; poesia konprometitua; 70eko belaunaldia; kanona.

Abstract. Abelardo Linares (1952) is the founder of the publishing house Renacimiento in 1977, which began three years earlier as an old bookshop established in the Santa Cruz district of Seville, enriched by the purchase of a million books from the collection of the New York bookseller Eliseo Torres. In addition to all this, his poetic work, the subject of this work, although it has not been his priority, is collected in four volumes with an anthological purpose that give an account of the prolixity of his verses: *Mitos: Poesía reunida* in 1979, *Sombras* in 1986, *Espejos* in 1991 and *Y ningún otro cielo* in 2010. The penultimate one from 1991, which is analysed today, won the Critics' Prize. In this paper we will study the poetry of *Espejos* and try to propose the component of nostalgia as fundamental for the transfer of commitment in the poetry of Abelardo Linares. We will try to conclude that it is precisely the nostalgic component that helps to transfer the commitment in Linares' poetry and how this is then constituted as one more sign of divergence, among the many that have already become evident in recent decades, with respect to the main lines of the so-called Generation of the 70s. With this analysis we are also recovering the work of a poet who has been partially removed from the canon of the generations in an attempt to renew interest in his poetry and to help its gradual inclusion in the discourse on the history of literature at the end of the last century.

Keywords. Nostalgia; historical memory; committed poetry; 70s Generation; canon.

1. Introducción

Abelardo Linares (1952) es el fundador de la editorial Renacimiento en 1977, que comenzó siendo tres años antes una librería de viejo establecida en el barrio de Santa Cruz de Sevilla, enriquecida con la compra de un millón de libros de la colección del librero Eliseo Torres de Nueva York. La editorial Renacimiento, que contaría con el sello editorial Espuela de Plata desde 1999 (Cullell, 2017), tuvo una revista asociada titulada *Calle del Aire* desde 1978, que también se convirtió en sello editorial de una colección de poesía del mismo título que, inaugurada por Rafael Alberti ese mismo año, publicó, entre otros, poemarios de varios autores jóvenes de la generación del sesenta como Aquilino Duque o Rafael Montesinos.

Además de todo ello, la labor poética de Abelardo Linares, objeto de este trabajo, aunque no ha sido su prioridad, está recogida en cuatro volúmenes con voluntad antológica que dan cuenta de lo prolijo de sus versos: *Mitos: Poesía reunida* en 1979¹, *Sombras* en 1986, *Espejos* de 1991 y *Y ningún otro cielo* de 2010². El penúltimo de 1991, que hoy se analiza, fue Premio de la Crítica. Además de esos libros el poeta cuenta con el título *Panorama* de 1995 y en 2013 presentó, , un último poemario titulado *En el mismo río: 24 poemas de Abelardo Linares* en el festival cultural riojano «Agosto Clandestino» en el que recogía poemas de toda su trayectoria con reescrituras y añadiduras de madurez³. En este sentido, en 1993, José Lupiáñez escribía en la revista *Ínsula* lo siguiente:

La distancia entre libro y libro y el total de su poesía editada, que supera mínimamente el centenar de poemas, hace pensar en un riguroso proceso de selección, del que se salvan las piezas más logradas, aquellas que finalmente forman el cuerpo de sus títulos. Éstos, por su parte, hacen gala de un nominalismo esencializador y se erigen con suma desnudez, [...] subrayando una totalidad significativa que no requiere matices, lo que nos lleva a pensar en una posible concepción purista de lo literario [...] (Lupiáñez, 1993: 19).

Abelardo Linares conoció la poesía de Francisco Brines a los 19 años, tal y como relataba en un coloquio de la Biblioteca Nacional de España de 2019 en torno al poeta valenciano recientemente fallecido. Se convirtió, según sus propias palabras, en su «poeta preferido de los poetas vivos». Ello se deja sentir en sus versos de ese *Espejos (1986-1991)*. Por su parte, en *Cuadernos Hispanoamericanos*, Brines había incluido una presentación de *Mitos* en el número 387 de septiembre de 1982 titulada «El clasicismo generacional de Abelardo Linares» donde precisamente se ponía de manifiesto que la poética del sevillano estaba más en la línea de la generación poética inmediatamente anterior que de la que le correspondía por fechas de publicación:

La lectura del primer libro de Abelardo Linares nos sitúa, de entrada, a su autor en una posición aparentemente marginada respecto de su generación. Esta irrumpió en la escena literaria con signo, que a algunos pudo parecer es-

¹ Reeditado y ampliado en el año 2000 en la editorial Comares, incluía también *Sombras*, *Espejos*, y *Panorama*, así como una nueva sección titulada «Soleares» y otra de «Poemas dispersos».

² En la poética incluida en la antología de José Luis García Martín, *Las voces y los ecos* (1980), Linares daba cuenta de un *Homenaje a Gil-Albert* publicado en edición privada en 1978 en el que parece que había una serie de cuatro poemas titulada «Los frutos», además de un ensayo sobre la obra de Gil-Albert.

³ Editorial Ediciones del 4 de agosto, número 132 de la colección Planeta Clandestino, con notas de José Luis Pérez Pastor.

candaloso por la resolución con que lo hacía, de ruptura. [...] Si hubiera que unir las todas [las características de esa nueva poesía] en un componente igualador, que pudiera servir lo mismo a todas ellas, cabría hablar de un movimiento generacional que resucitaba profusa e indistintamente la «tradición de la vanguardia», tradición que podía ser en alguna ocasión de ayer mismo, como es el caso de algunos cultivadores hispanos del vecino «telquelismo»⁴. Pues bien, el libro de Linares, significativamente denominado *Mitos*, es de un afinado y rotundo clasicismo, y viene a plantearnos desde otros supuestos el entendimiento de esta generación, ya que su heterodoxia con respecto a esa «tradición de vanguardia» es clamorosa y muy a tener en cuenta, ya que no es en este aspecto un libro insular, sino un componente más de un curioso y atractivo archipiélago (Brines, 1982: 689)

En ese mismo coloquio de la BNE mencionado antes, Linares señalaba que, en efecto, la Generación del 50 fue la última generación «canónica» del siglo pasado, lo cual es significativo también en lo que respecta a su propio estilo, comprometido, en la línea de esa generación del medio siglo; a pesar de que Luis García Martín le incluyese en *Las voces y los ecos* (1980), antología que incluía nombres de poetas que se han dado en llamar «de los 70»⁵ y cuyas poéticas, aunque excedían el estilo novísimo veneciano que había poblado la poesía especialmente durante la primera mitad de los años setenta, también se organizaban, en cierto sentido, en torno a él (Lanz, 2011: 91):

Pero no todos los poetas de la generación del setenta pueden ser encuadrados bajo los rótulos de *neodecadentismo* y *experimentalismo*. Existen además aquellos otros que, aunque han empezado a publicar en estos mismos años, se encuentran -citamos a José Olivio Jiménez⁶- «más interesados en aprovechar y llevar con personalidad y de manera original a sus últimas consecuencias, los principios más sólidos de la hornada anterior, a la cual casi pertenecen por lo demás, que en sumarse con alegría y oportunismo al carro bullanguero, superficialmente brillante y exitoso de los ‘nuevos’». (García Martín, 1980: 40)

En el presente trabajo, estudiaremos la poesía de *Espejos* y trataremos de proponer el componente de la nostalgia como fundamental para el traslado del compromiso en la poesía de Abelardo Linares. Contextualizaremos en un primer apartado las claves de ese «compromiso» en los poetas de la generación

⁴ *Tel Quel* fue una revista de vanguardia impulsada por Philippe Sollers y Jean-Edern Hallier que se publicó en Francia entre 1960 y 1982 y en la que colaboraron, entre otros, Derrida y Foucault con artículos de crítica literaria.

⁵ Palomero, Mari Pepa (1987). *Poetas de los 70*. Hiperión.

⁶ Cita de *Diez años de poesía española*, Ínsula, 1972, p. 408.

de Linares que algunos críticos que han tratado el periodo han identificado al alimón de las expresiones más culturalistas de la poesía novísima. Evaluaremos también los ejes temáticos fundamentales de la poesía del sevillano a través, sobre todo, de *Mitos* y de *Sombras*. Finalmente, trataremos de concluir que es precisamente el componente nostálgico el que ayuda a potenciar ese compromiso en la poesía linariana y cómo esta se constituye entonces como una muestra más de divergencia, de entre las muchas que ya se han puesto de manifiesto en las últimas décadas, con respecto a las líneas maestras de la llamada Generación del 70. Con este análisis, también recuperamos la obra de un poeta parcialmente apartado del canon de las generaciones para ayudar a su inclusión paulatina en el discurso sobre la historia de la literatura de finales del siglo pasado.

2. Los poetas de la generación de los 70 y los tres ejes temáticos de la poesía de Abelardo Linares

Se ha discutido largamente la cuestión del «compromiso» poético entre los poetas calificados comúnmente de «novísimos»⁷. El hecho es que, efectivamente, la desorientación que se vivía durante los cinco últimos años de dictadura en España y desde los movimientos estudiantiles del año 1968, se materializó en una poesía psicodélica, barroca en muchos casos, que daba cuenta de una desorientación esquizofrénica a caballo entre la denuncia y una democracia que parecía que iba a instaurarse sin todas las consecuencias⁸. Las opciones poéticas para responder a esos años posmodernos de cambio continuo fueron muy diversas entre los autores y no puede caracterizarse tampoco linealmente dentro de la obra completa de cada uno de ellos.

Sí que puede traerse a colación una de las características fundamentales que parece que fue aglutinando las voces de los poetas que poco a poco iban acercándose a la madurez –i.e. Luis Antonio de Villena, Luis Alberto de Cuenca, Manuel Vázquez Montalbán, Pere Gimferrer, etc.– y aquellos que, siendo más jóvenes

⁷ Ángel Luis Prieto de Paula, *Musa del 68. Claves de una generación poética*, 1999; Luis García Jambrina, *La otra generación poética del 50*, 2009; José Luis García Martín, *La segunda generación poética de posguerra*, 2010; Juan José Lanz, *Nuevos y novísimos poetas en la estela del 68*, 2011; Remedios Sánchez, *Así que pasen treinta años: historia interna de la poesía española contemporánea (1950-2017)*, 2018; por citar solo algunos de los trabajos clave que mencionan el asunto.

⁸ Méndez Rubio, Antonio. (2004). *Poesía 68: para una historia imposible. Escritura y sociedad 1968-1978*. Biblioteca Nueva.

y heredando una «acumulación»⁹ de tendencias de las generaciones anteriores, llegaron a conclusiones similares en torno a la individualidad –i.e. Justo Jorge Padrón, Andrés Sánchez Robayna, Julio Alfonso Llamazares, Roger Wolfe, etc.–. En efecto, la visión personal se erguía como un núcleo necesario para hacer frente a la realidad desde la cosmología poética y los resultados podían ser diversos: desde la beligerancia hasta el silencio, pasando por la experiencia como vivencia necesaria. En este sentido, la obra de Abelardo Linares, tal y como él mismo la definió respondiendo a las preguntas de la antología de Luis García Martín en *Las voces y los ecos* era, efectivamente, muy personal: «Me resultaría un tanto impúdico decir qué es lo que pienso que pueda ser la poesía, cuando a lo más que puede aspirar uno es a saber qué es la propia poesía» (Linares *apud.* García Martín, 1980: 294). Y ese personalismo, ese «compromiso crítico» a fin de cuentas al que nos referiremos en adelante, estaba llamado, en algunos casos, a la introspección y en otros a la denuncia colectiva más explícita. José Luis Pérez Pastor, en su introducción a *En el mismo río* decía lo siguiente: «[...] este autor vibrante, seco, sentido, en el que la poesía crepita y la cultura late desde el cálido cobijo que le dan las páginas del mundo de los libros» (Pérez Pastor *apud.* Linares, 2013: 5). Describía con esos dos adjetivos, seco y sentido, dos polos muy exactos de la poesía de Linares que efectivamente completan una poética heterogénea que a veces destaca por simbolista y otras por conceptual; conectadas a menudo las dos categorías, respectivamente, con un compromiso más introspectivo y con una denuncia más bien colectiva.

Los tres grandes ejes temáticos fundamentales de la poesía de Linares son: el amor, la mitología y el culturalismo. Dentro de esas tres corrientes fundamentales, se encuentran diferentes matices como puede ser, y habitualmente es, el desamor¹⁰, la mitología colectiva de su época y de la anterior, y las referencias simbólicas surrealistas como reflejo tácito de otras corrientes poéticas más barrocas. El compromiso de que hablábamos más arriba se configura entonces en esos diferentes ámbitos temáticos y se traslada a través de accidentes poéticos que, en cada caso, asisten a configurar esas esferas conceptuales.

Así, el tema del amor está muy claramente representado en *Mitos*¹¹, y viene a menudo ligado al desamor. El simbolismo, casi neopopularista del 27, prima para

⁹ Tomo el marbete de Lanz, Juan José (1994). *La llama en el laberinto*. Regional de Extremadura.

¹⁰ En una reseña sobre *Y ningún otro cielo*, Juan Carlos Abril afirmaba lo siguiente en torno a este eje temático en Linares: «Podría decirse sin ambages que *Y ningún otro cielo* es un libro de amor, pero no sólo eso, porque el amor no está concebido aquí como una recurrencia endogámica sino que es precisamente todo lo contrario, se expande hacia fuera de manera exogámica, espoleando otros temas que van girando en torno a esta materia central» (Abril, 2011: 34).

¹¹ Nos referimos con *Mitos* a los poemas que se recogían en la primera edición del libro.

trasladar estos conceptos. Buenos ejemplos de ello encontramos en el poema «Miró la tarde y la sintió cansada» de *Sombra cautiva*:

Miró la tarde y la sintió cansada.
Demorándose lenta en los almendros,
entre hojas sumida su luz triste
de llama que a sí misma se devora.
Y la memoria, en ésa, de otras tardes
turbó su corazón. Rendido el cuerpo
sobre la hierba oscura, sollozaba.
Era el amor. Y al conocerlo supo
que había envejecido, que ya nada
calmaría su sed. Y odió la vida
con el turbio rencor de quien ignora
amarle demasiado.
[...]

(Linares, 2000: 20)

Se puede ver también como la melancolía aparece desde muy pronto en la poesía del sevillano. Se entiende con un sentimiento que potencia la pérdida y se establece como una clave para evaluar lo que se tiene y lo que se ha perdido. Es muy explícito para ilustrar ese planteamiento el comienzo del poema «Innovación y elegía»: «A vosotros, recuerdos de otros días, / inextinguible luz, secreta trama / que no acierto a aclarar y que me apresa / en sus inextricables laberintos, / os convoco esta noche. [...]» (Linares, 2000: 21). Otro poema de *Sombras*, «Viejo jardín bajo la lluvia», está claramente en la misma línea:

Arrasados jardines mojados por la lluvia
te devuelven ahora su olor a rosas muertas,
su fría tierra húmeda, su silencio de fuentes.
Mutiladas estatuas y un cielo sin palomas
sellan el territorio donde alzaste tus sueños.
¿No fue un jardín acaso, no fue tuya tu vida?
Diluvia en la memoria y bajo el aguacero
crepita la alameda mientras el viento esparce
rojizas hojas secas sobre la tarde oscura.
Templetes y glorietas donde el amor fue un juego,
un puñal sonriente, injuriados de musgo,
y áspero amargo, acompañan tu sombra.
[...]

(Linares, 2000: 81)

Veremos a continuación todas las posibilidades del concepto.

La mitología colectiva es también una gran constante en la segunda, tercera, cuarta y quinta sección de *Mitos*. Francisco Brines se refería a estas referencias a la tradición literaria anterior en su artículo de 1982 para *Cuadernos Hispanoamericanos* cuando afirmaba que en la poesía de Linares «[s]e conoce bien todas las tradiciones, [y] [se] ha elegido la que parece convenirle más, y [el poeta] ha querido que los lectores percibiéramos que esa tradición era libremente escogida. [...] No se trata, pues, de seguir perezosa y epígonalmente una estética anterior, si no que conociendo y valorando como lector los modelos que siguen la mayoría de sus compañeros, elige otros desde su libertad» (Brines, 1982: 690). Efectivamente, la mitología colectiva incluye tanto las referencias compartidas con el resto de poetas, en las secciones impares, como a los propios compañeros que se mencionan a menudo como parte de un cosmos colectivo significativo –en las pares–; una suerte de amplia poética generacional que va desde la generación del 27 hasta la generación del medio siglo. En su mayor parte, esa mitología se transmite a base de referentes concretos, extratextuales, que se convierten en actantes de los poemas, además de ser referencias intertextuales en sí mismas puesto que en su mayoría se trata de dedicatorias y homenajes explícitos. El compromiso del sujeto lírico con su tradición cultural asumida es la consecuencia necesaria de ese despliegue de referentes en estos casos. Buenos ejemplos los encontramos en la primera sección de «Evocaciones y homenajes» donde el poema «Estampa nocturna», dedicado a Cernuda, reza:

La lluvia en los cristales
golpea. Su quejido
de ala enfebrecida
acuerda sus latidos

a la noche. Cansancio
en sus ojos de niño.
Con languidez aparta
su mano los visillos

y tras ellos el mundo
se abre. Embelesado
mira cómo las sombras
le devuelven lo amado.

(Linares, 2000: 29)

En este poema encontramos además un elemento simbólico que es muy habitual en Linares. Se trata del laberinto. Si empleamos la definición de Cirlot del símbolo que se encuentra dentro del símbolo del hacha, encontramos que su atributo principal es: «El laberinto expresa el mundo existencial, el peregrinaje

en busca del centro» (Cirlot, 1992: 234). Muy en relación con ello, está el símbolo de la sombra en el poeta sevillano que da incluso título a su segunda recopilación antológica. Efectivamente, los dos parecen las puntas de un mismo cabo que se enrolla en torno a una búsqueda introspectiva de un sujeto que se encuentra perdido en su memoria y que se proyecta hacia el exterior para reclamar aquello de lo que adolece. Ramón Pérez Parejo en *Metapoesía y ficción: claves de una renovación poética* también planteaba que el jardín, entendido a veces como espacio simbólico laberíntico del interior de los poetas, se convertía en recurrente entre los poetas de la generación del 68 (Pérez Parejo, 2007: 366); y hemos visto como el jardín es prácticamente sinónimo del laberinto en los poemas linarianos anteriores. Ambos símbolos entonces, el laberinto y la sombra, asisten a una de las tesis principales de este trabajo: la poesía de Abelardo Linares es una poesía de la pérdida. El problema, como veremos en las conclusiones, es que no es posible discernir si la pérdida se entiende como crítica o como necesidad o como ambas cosas y, en último término, si se asume en clave positiva o como una tragedia. Los dos últimos versos del poema citado anteriormente asisten con el oxímoron a alimentar esa duda. Y el poema «Silenciosa memoria» que cierra *Sombras* está en la misma línea:

Silenciosas muchachas, vida mía en mi vida,
cegada está la fuente y el ayer es un muro.
Vaga sombra en la noche, vago por los jardines
buscando aquel templete que erigiera mi dicha.
¿Qué embeleso, qué filtro mago, qué bebedizo
me retiene en la orilla de la verdad que fuisteis?
[...]

(Linares, 2000: 89)

El culturalismo prima en las secciones impares de *Mitos*. En el citado artículo de Brines para *Cuadernos Hispanoamericanos*, el poeta y crítico describía *Mitos* en los siguientes términos:

[...] la importancia que en esta poesía adquieren, por su abundancia y manejo que de ellas hace, las referencias culturalistas. [...] El componente culturalista [...] adquiere una importancia tan grande que parece desplazar a la vida misma, aunque en los casos mejores lo que ocurre, y así sucede también en esta poesía, es que la vida se está expresando a través de esas referencias culturales. (Brines, 1982: 689).

El componente está en estrecha relación con esa llamada mitología colectiva de referencias culturales asumida que comentábamos más arriba, pero se concretiza en términos concretos que hacen gala específica de las referencias culturales para incorporarlas al propio discurso poético y complejizarlo. También ocurre, como

mencionábamos antes, que a veces las referencias a corrientes anteriores ocurren de forma tácita y se concretan en un simbolismo en clave surrealista que retrotrae tanto a la poesía finisecular francesa del siglo XIX como a la vanguardia parisina de los años veinte del pasado siglo. La tradición modernista española, quizás la más decadentista, también se percibe en esos momentos de simbolismo exacerbado. Buen ejemplo de culturalismo explícito es el poema «Orfeo» de *Mitos* que reza: «Por celeste favor penetré al Hades. / Y no temió mi afán al Can Cerbero / con su triple cabeza babeante, / ni se agotó mi ánimo a la vista de aquellos que murieron y allá moran / con el rostro borrado y en zozobra» (Linares, 2000: 43). Y, por otro lado, el poema «Un joven poeta compone versos hacia 1965» es claro ejemplo de una referencia tácita a una tradición surrealista heredada: «Eres joven. Por la ventana abierta / entra la brisa de julio y te estremece / sentir el fresco aliento de la noche.» (Linares, 2000: 69). El concepto de compromiso es, en este caso, similar al que encontrábamos en el caso de la mitología compartida y se potenciará a través de la clave de la nostalgia en *Espejos*, tal y como veremos a continuación.

3. La nostalgia de los poemas recogidos en *Espejos*

En el mismo coloquio mencionado en la introducción de este trabajo, Linares mencionaba que su conocimiento de la poesía cernudiana había sido de gran interés para su propia obra durante sus comienzos poéticos. De hecho, el nombre de la colección Calle del Aire hacía referencia a la residencia del poeta del 27: «Tanto Fernando Ortiz como yo somos muy cernudianos. Además, suena bien y tiene algo de surreal, una calle del aire. Es un título muy años 20, como ‘Caballo verde para la poesía’» (Linares, 2021). Efectivamente, la probable lectura intensa de *La realidad y el deseo* de 1964 parece dejarse sentir especialmente en *Mitos*, pero no solo. Lupiáñez apuntaba esa lectura para *Sombras* (Lupiáñez, 1993: 20) y desmentía además la diatriba que se había originado al respecto con Emilio Barón a raíz de su artículo de 1985 para la revista *Fin de siglo*: «Pitos y flautas: la poesía de Abelardo Linares», en el que había denunciado lo impostado del cernudianismo de Linares. La impronta andalucista de Cernuda está presente en la poesía de Linares no solo porque él también es un poeta sevillano, sino por una decidida voluntad propia de emplear el simbolismo como uno de los ejes centrales de sus versos. El simbolismo más naturalista, más paisajístico y prácticamente neopopularista si se quiere, se puede encontrar en *Espejos* y asiste a la construcción del cosmos propio que se crea en el poemario. Así, el compromiso de que hablábamos antes se dulcifica a través de imágenes-símbolos que van generando un paisaje interior propio, introspectivo, que está llamado a bucear en la realidad desde una posición de individualidad muy personal. Este rasgo es habitual además en muchos de los poetas más jóvenes que comenzaban a publicar durante la segunda década de los años setenta (Ville-

na, 1986: 34), que comenzaron a marcar ya un nuevo camino hacia las diferentes opciones que en los ochenta dejó sentir esa nueva intención de individualidad; un cambio estético que se produjo alrededor de 1977 tanto en los poetas más maduros como en los nuevos autores (Lanz, 1998: 264). Recuperando de nuevo las palabras de Lupiáñez, el crítico abordaba *Esejos* en los siguientes términos al inicio de una crítica muy dura, pero que en su esencia puede asistir a los planteamientos de este trabajo: «De manera general se ronda la dimensión mágica, unos límites que van más allá de la vida real» (Lupiáñez, 1993: 20).

El sentimiento de nostalgia se plantea como añadidura al análisis de la experiencia poética en sí misma que se funde con el poeta, como creador y vividor del poema al mismo tiempo. Como si la diatriba comunicación-conocimiento de los poetas del cincuenta en *Laye* se hubiera llevado al extremo. Y quizás se puede entender también como una nostalgia que surge de la entrada en la madurez vital, además de esa búsqueda de la solidificación de la madurez expresiva. Lupiáñez, de nuevo, lo entiende así: «Hay [...] por encima de todo mucho cansancio, mucha decepción y angustia y sueños incumplidos y melancolía y *desarraigo de salón*» (Lupiáñez, 1993: 20); en este caso, parece más bien un *desarraigo necesario*, fruto de un entorno esquizofrénicamente posmoderno. Los ejes temáticos fundamentales que anotábamos en el apartado anterior se mantienen en el libro y la nostalgia los potencia todos en este caso. Ejerce como elemento catalizador de la imaginaria del amor, de la mitológica y de la culturalista a modo de *wasted land* eliotiana donde todos los valores importantes para el sujeto lírico en esos tres ámbitos se han perdido o se encuentran en un momento de debilidad. La pregunta final es si esa nostalgia y la consecuente denuncia de la desmemoria se plantea en clave de beligerancia o se trata más bien de una crítica desde el agotamiento. Lo desarrollamos a continuación.

En *Esejos*, el amor y el desamor aparecen como conceptos protagonistas indiscutibles de la segunda sección. Cierta neopopularismo está presente en el caso de estos poemas y el compromiso personal de la experiencia del sujeto lírico ocurre en clave de introspección. La nostalgia por el amor perdido o potencialmente agotado es lo más evidente en este caso como ilustra el poema «A unos ojos»:

[...]
 Pero si solo es juego o es despecho,
 en esa luz de súbito relámpago
 que enciende tantas veces tu mirada,
 quiero quemarme así si así me miras,
 pues no existe el ayer ni importa el luego

(Linares, 1991: 30)

«Noche del sentido», que le sigue en el libro, está exactamente en la misma línea: «Como cuchillos fueron nuestros besos / en tanta sombra hiriéndonos ca-

llados. / Vida o muerte nos dimos muchas veces, / tan ebrios de aquel vino con ceniza / que la luna vertía en nuestro pecho» (Linares, 1991: 31).

La «mitología colectiva» también aparece en *Espejos* a pesar de que en *Mitos* lo hiciese de forma más clara. Ocurre que el surrealismo tiñe toda la sección tercera del libro, que es la más mitológica en el sentido planteado ahora. Pero la experiencia personal, el compromiso del sujeto poético, se hace en este caso en clave de denuncia compartida, más crítica y más explícita. Y el simbolismo surrealista parece ser simplemente un adorno necesario para mantener la poeticidad de los versos; también, asiste en su caso al componente implícito de la nostalgia que venimos analizando. En un artículo para *Nueva Estafeta* de 1979, Aquilino Duque evaluaba *Mitos* en los siguientes términos, válidos en este caso para ilustrar lo anterior en esencia:

No es un capricho ni un azar el que un poeta andaluz ponga a la Gorgona en la contraportada de su libro. Si el pueblo andaluz es culto es porque es antiguo, y es antiguo porque tiene unos orígenes mitológicos. El pueblo andaluz nace precisamente de la cabeza de Medusa. Cuando ésta cae cercenada por la hoz de Perseo, surgen un caballo, Pegaso, y un gigante, Crisador, el héroe de la falcata de oro, cuyo hijo, el tricórpore Gerión, reina y cría toros colorados en las marismas de Tartesos. He aquí por qué este joven poeta que es Abelardo Linares es un poeta antiguo. (Duque, 1979: 68)

Pero, además de esa mitología en clave de tradición helénica de las secciones impares de *Mitos*, en *Espejos* encontramos sobre todo referencias a los compañeros poetas y es precisamente en ellas en donde surge el compromiso de forma más evidente. Citando de nuevo a Duque: «Abelardo Linares convierte aquí en mito todo cuanto toca, es decir, que como dice Mircea Eliade, sacraliza el tiempo y el espacio» (Duque, 1979: 68). Y la nostalgia, además, es clara en estos pasajes y es un componente fundamental para transmitir la crítica. Lo que se olvida, se pierde. Así leemos en tres poemas que parecen estampas sacadas de novelas como *La Colmena*, *Los Ilusos*, o *La noche que llegué al Café Gijón*¹²:

El café con espejos

Era un café y estábamos charlando.
Un extraño café de gigantescas sillas
con unos veladores diminutos.
A nuestro alrededor rostros borrosos
o, más exactamente, unos hombres sin rostro;
y así no me extrañó aquel local de espejos infinitos.
[...]

(Linares, 2000: 164)

¹² Camilo José Cela, Rafael Azcona y Francisco Umbral, respectivamente.

La fiesta

En la sala que ardía, bajo un techo
a punto de caer envuelto en llamas,
entre desconocidos invitados,
impasibles, ajenos al incendio
que todo lo invadía, levantamos
al aire ardiente y denso nuestras copas
y con fuego brindamos por el fuego,
mientras alrededor seguía la fiesta.
[...]

(Linares, 2000: 166)

El salón veneciano

Bajé las escaleras y salí.
Era de noche. Caminé por las calles que no reconocía, interminables
y desiertas. Al fin encontré un sitio
abierto. Era un café con grandes puertas,
como invitando a entrar, y así lo hice.
subí hasta un salón iluminado
por inmensas arañas de luz fría.
Muchos rostros me eran conocidos,
pero no me detuve. [...]
[...] A mis espaldas
alguien me llamó por mi nombre (eso creí),
pero no contesté ni volví el rostro
porque yo estaba muerto y no quería
que nadie a quien hubiera un día amado
pudiese darse cuenta con apenas
estrecharme la mano o ver mis ojos.
[...]

(Linares, 2000: 170)

El culturalismo es quizás el componente, como tema en sí, menos presente en *Espejos*. La nostalgia, inherente a todo el libro, empaña en este caso las referencias a la tradición, tanto explícitas como implícitas, y el cansancio y la reflexión sobre el pasado llevan al sujeto lírico a presentarse hastiado y a ofrecer solo los restos de lo que un día fue también como agente cultural. En este caso, el compromiso lírico emana tanto del interior del poeta como del conjunto social en el que se ha desarrollado su trayectoria.

Por qué no, entonces, entender este componente nostálgico, tan recurrente en *Espejos*, como una recuperación de la memoria en clave de compromiso. O ¿más bien se trata de una ausencia de compromiso? El poema «Anatomía de la

melancolía», que resulta prácticamente un resumen de la primera sección del libro, parecía plantear ya esa duda:

Alegra el corazón haber vivido,
y no importa del todo que el pasado
no sea ya otra cosa que pasado.
Si nos quemó la llama del vivir,
su huella es una herida hecha de orgullo
y de melancolía.
Pues vivimos
una vez como nadie (ni siquiera
nosotros mismos) vivirá de nuevo.

(Linares, 2000: 143)

El vacío de una época frívola teñida de grandes cambios con sus consecuentes inconsistencias históricas bien podría haber dado lugar a una conformación del yo poliédrica, con muchas aristas, que denuncia la falta de dirección moral y ética de su tiempo. Algo así parece entenderse también, más adelante, en el «Velocísimo» de *Panorama*: «Toda lentitud tiene algo de muerte. / Todo cuerpo en reposo ensaya una postura de cadáver. / La perfecta quietud es algo inquietante» (Linares, 1995: 11). Pero manifestar la falta de compromiso explícito por parte de una generación es, de hecho, una de las grandes formas de compromiso y efectivamente hay muchas maneras de plantearlo. En el artículo de *Ínsula* ya citado muchas veces se decía lo siguiente:

[en] [...] el poema siguiente, «Hotel reforma. Habitación 952», [el] milagro multiplicador nos depara a un Abelardo Linares que es encarnación de la mismísima Trinidad. En efecto, tras mirar el poeta desde la ventana observa enfrente una habitación idéntica a la suya en la que se oficia un macabro ritual sangriento. Pero lo más admirable de todo es el final cinematográfico con relámpago incluido, que alumbra la escena: «[...] los rostros de los tres hombres eran el mío». (Lupiáñez, 1993: 20)

Quizás esa formación de un sujeto lírico fragmentario no sea más que una metáfora de la volatilidad del ser cuando su luz de faro verde queda tan lejos que prácticamente ni se ve. Francisco Brines, por su parte, reflexionaba sobre el olvido de la poesía de Linares en *Mitos*, en clave de aceptación positiva:

El libro está escrito, por cuanto trasmína, desde la soledad, y testimonia recónditamente una pérdida esencial; se trata, dicho con palabras del mismo poeta, de una *sombra cautiva*, cautiva de un pasado en el que sí debió de existir el amor, o su inminencia. Estos condicionamientos vitales han ido creando una posible metafísica, en la que se reconoce una cierta aceptación del fin absoluto de la muerte, y con ella del olvido, el cual es vigorosamente deseado, pues sólo él podrá abolir el temor, la angustia y el deseo. (Brines, 1982: 691)

Sin ir tan lejos, i.e. sin afirmar que el olvido le resulta al poeta una consecuencia necesaria, muy cómodamente asumida o incluso deseada¹³, sí parece claro que efectivamente la única manera de denunciar el olvido en *Espejos* es asumiendo que, necesariamente, ocurrirá. Dejando para las conclusiones de este trabajo el intento de resolución de todas las preguntas que venimos planteando, convendría cerrar este análisis con unos versos del poema de *Sombras* titulado precisamente «La nostalgia» como transición para ilustrar las aristas de ese sentimiento planteadas por el poeta en el cénit de su trayectoria:

La nostalgia

Como agua vertida
en un vaso sin fondo,
la nostalgia,

Si aún es el deseo
lo que el tiempo deshace
silencioso.

Y mientras él perdure
anidado en la carne,
nada muere,

Sin que por ello viva,
pues reino de las sombras
es la ausencia.

[...]

(Linares, 2000: 99)

4. Conclusión

Hemos visto como en la poesía de Abelardo Linares aparecen tres ejes temáticos fundamentales que se mantienen, en mayor o menor medida en cada caso, en todos sus libros: el amor, la mitología colectiva y el culturalismo. Hemos podido estudiar también la aparición del componente simbolista en los tres ejes temáticos y hemos planteado que ese componente es parcialmente distinto en

¹³ Sí que nos confirma el pasaje, de nuevo, que el tema de la nostalgia y el olvido son constantes en la poesía de Linares, incluso desde sus primeras producciones poéticas, aunque, lógicamente, se fuesen potenciando a medida que avanzaba en su carrera, al alimón también de una evolución lógica de su flecha vital.

cada uno de ellos. También hemos constatado cómo, en conjunto, el equilibrio que aporta a la poesía del sevillano hace de ella una poesía clasicista, empleando la terminología de Francisco Brines, que la separa de la experimentación formal a que sometieron los versos una gran parte de autores de la Generación del 70. También hemos planteado que, en esa diferencia con su generación, el elemento del «compromiso» es fundamental y es también una clave compartida con algunos de sus compañeros.

Posiblemente podamos considerar la nostalgia como el elemento clave para entender ese compromiso ausencia que se trasluce en todos los temas transversales que pueblan la poesía de Abelardo Linares; y, en específico, en *Espejos*. Hemos visto también cómo ese sentimiento estaba presente desde el inicio de la poética de Linares, pero se resemantiza en clave crítica a medida que avanza, haciéndose cada vez más patente una denuncia colectiva. El compromiso nace de la experiencia y es prácticamente extrasensorial, a la vez que se origina en el interior del sujeto. Un tipo de planteamiento crítico que, por poco beligerante, pasó prácticamente desapercibido en muchos poetas que desarrollaron sus versos en la época de la experimentación y del cansancio generalizado que había traído consigo la poesía social.

La sutileza de la denuncia ocurre precisamente porque el componente crítico no se hace en clave neorromántica, como ocurría en la mayor parte de la poesía social de las décadas anteriores en España, i.e. buscando una respuesta, sino que es más bien de corte nihilista. El olvido histórico es la consecuencia necesaria de una época inconsistente y la mejor manera que entiende Linares para denunciarlo es planteando la necesaria aceptación de que el recuerdo, la memoria, es siempre más difícil de mantener. Mostrar, asumiendo, la crudeza de la desmemoria es la única manera que encuentra el poeta ¿novísimo? de declarar el error.

La RAE define nostalgia como sigue: «Tristeza melancólica originada por el recuerdo de una dicha perdida». La duda queda entonces en sí la nostalgia se aborda en esta poesía desde la asumida capacidad de cambio o, más bien, desde el hastío y la impotencia. La tristeza, por otro lado, parece una característica intrínseca a la melancolía... Pero el hecho es que la prácticamente ausencia de beligerancia en las críticas de algunos poemas de la Generación del 70 es una de las claves del recurrente debate en torno al compromiso de los poetas novísimos. Y, en este sentido, la poesía de Linares parece apuntar una respuesta en clave positiva en su caso.

5. Referencias bibliográficas

Abril, J. C. (2022). Abelardo Linares, *Y ningún otro cielo*, Barcelona, Tusquets, 2010, 100 págs. *Castilla. Estudios de literatura*, 2, 34-38.

- Brines, F. (septiembre 1982). El clasicismo generacional de Abelardo Linares. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 387, 689-695.
- Cirlot, J. E. (1992). *Diccionario de símbolos*. Labor.
- Cullell, D. (2017). Semblanza de Abelardo Linares (Sevilla, 1952-). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) – EDI-RED*: shorturl.at/hvEMV
- Duque, A. (1979). Mitos, sueños y sombras. *Nueva Estafeta*, 11, 68.
- García Martín, J. L. (1980). *Las voces y los ecos*. Júcar. Col. Los poetas.
- Lanz, J. J. (1998). La joven poesía española. Notas para una periodización. *Hispanic Review*, 66(3), 261-287.
- Lanz, J. J. (2011). *Nuevos y novísimos poetas en la estela del 68*. Renacimiento.
- Linares, A. (1991). *Espejos (1986-1991)*. Pre-Textos.
- Linares, A. (1995). *Panorama*. Hotel internacional. Col. Galería Nacional de Praga.
- Linares, A. (2000). *Mitos: poesía reunida (1971-1995)*. Comares.
- Linares, A. (19 de junio de 2021). Doscientos números de 'Calle del aire', una colección de poesía esencial. *ABC de Sevilla*. https://sevilla.abc.es/cultura/libros/sevi-doscientos-numeros-calle-aire-coleccion-poesia-esencial-202106190823_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.editorialrenacimiento.com%2F
- Linares, A. (2013). *En el mismo río: 24 poemas de Abelardo Linares*. Ediciones 4 de agosto.
- Lupiáñez, J. (1993). La poesía de Abelardo Linares. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, 553, 19-21.
- Pérez Parejo, R. (2007). *Metapoesía y ficción: claves de una renovación poética. Generación del 50-Novísimos*. Visor.
- Villena, L. A. de (1986). Enlaces entre vanguardia y tradición. *El estado de las poesías*, monografías de *Los Cuadernos del Norte*, monografía n.º 3, Oviedo, 33-36.

Microproyecto *Identidades docentes y alfabetos*. Resultados preliminares sobre alfabetizaciones múltiples desde las artes en la formación inicial de docentes en Didáctica de la Lengua

Mikroproiektua: «Irakasleen identitateak eta alfabetoak». Multialfabetizazioari buruzko ikerketa, artetik abiatuta Hizkuntzaren Didaktikaren irakasleen hasierako prestakuntzarako egin dena: atariko emaitzak

Microproject – Teaching identities and alphabets. Preliminary results on multiple literacies from the arts in teachers' initial training in Language Teaching

Concepción Francos Maldonado

Universidad de Oviedo

francosconcepcion@uniovi.es

francosconcepcion@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0003-4425-5251>

Recibido / Noiz jaso den: 27/03/2022

Aceptado / Noiz onartu den: 14/11/2022

Resumen

Este artículo sintetiza las líneas generales de un microproyecto, *Identidades docentes y alfabetos*, que forma parte de un proyecto de innovación docente en formación inicial «Construir enfoque interdisciplinar e intercultural a través del arte en la formación inicial de docentes y pedagogos/as», constituido por otros microproyectos: uno, común con la asignatura *Diseño de Materiales para la Educación y la Formación del grado en Pedagogía*.

Entre los objetivos que se plantea el proyecto de innovación general, se encuentra: desarrollar una metodología interdisciplinar e intercultural a través de las artes, propiciando la multialfabetización y favorecer la colaboración con el área educativa de museos, como factor de innovación en la formación inicial de los futuros profesionales docentes.

El proyecto contribuye a que docentes en formación inicial tomen en consideración la relevancia de la enseñanza de la *Didáctica de la Lengua* y el papel de la multialfabetización. Igualmente, facilita la comunicación a través de las artes y sus símbolos, la significación de la interdisciplinariedad y amplía la mirada y la creatividad. Asimismo, contribuye a realizar un ejercicio crítico sobre la identidad docente y a convertir la experiencia en conocimiento compartido.

Palabras clave:

Didáctica de la Lengua, alfabetizaciones múltiples, artes, formación inicial docente.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 1.1. Objetivos. 2. MARCO TEÓRICO. 3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DEL MICROPROYECTO. 4. RESULTADOS PRELIMINARES. 5. REFLEXIONES FINALES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena: Artikulu honek mikroproiektu baten lerro orokorrak sintetizatzen ditu: «Irakasleen identitateak eta alfabetoak». Irakasleentzako hasierako prestakuntzarako berrikuntza-proiektu baten parte da, beste mikroproiektu batzuekin batera: «Irakasleen eta pedagogoen hasierako prestakuntzan diziplinarteko eta kulturarteko ikuspegia eraikitzea artearen bitartez».

Hauek dira berrikuntza orokorreko proiektu horren helburuak: multialfabetizazioa sustatuz diziplinarteko eta kulturarteko metodologia garatzea artearen bitartez, eta museoetako hezkuntza arloarekin lankidetzaren sustatzea etorkizuneko profesionalen hasierako prestakuntzan berrikuntzako faktore moduan.

Proiektuak irakasleei beren hasierako prestakuntzan Hizkuntzaren Didaktika irakastearen eta multialfabetizazioaren garrantzia kontuan hartzen laguntzen die. Era berean, lagungarria da artearen eta haren sinboloen bidezko eta diziplinarteko kotasunaren esanahiaren bidezko komunikazioa errazteko eta begirada eta sormena zabaltzeko. Halaber, irakasleen identitateari buruzko ariketa kritiko bat egiten eta esperientzietatik abiatuta ezagutzak partekatzen laguntzen du.

Gako hitzak: hizkuntzaren didaktika, multialfabetizazioa, arteak, irakasleen hasierako prestakuntza.

Abstract: This article summarises the general lines of a microproject, Teaching identities and alphabets, which forms part of a teaching innovation project in initial training Constructing an interdisciplinary and intercultural approach through art in the initial training of teachers and pedagogues, made up of other microprojects, one of which is common to the subject Design of materials for education and training in the degree in Pedagogy.

Among the objectives of the general innovation project are: to develop an interdisciplinary and intercultural methodology through the arts, favouring multi-literacy, favouring collaboration with the educational area of Museums, as a factor of innovation in the initial training of future teaching professionals.

The project helps teachers in initial training to take into consideration the relevance of the teaching of Language Didactics and the role of multi-literacy. It facilitates communication with the arts and their symbols, the significance of interdisciplinarity broadens the viewpoint and creativity. It also contributes to a critical exercise on the teaching identity and to turn experience into shared knowledge.

Keywords: Language teaching, multiple literacies, arts, initial teacher training.

1. Introducción

Este trabajo presenta las líneas generales de la fundamentación y el desarrollo de un microproyecto, «Identidades docentes y alfabetos», que forma parte de un proyecto de innovación docente en formación inicial: Construir enfoque interdisciplinar e intercultural a través del arte en la formación inicial de docentes y pedagogos/pedagogas¹, llevado a cabo en la Universidad de Oviedo, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, constituido por tres microproyectos: uno, común con la asignatura Diseño de Materiales para la Educación y la Formación del Grado en Pedagogía.

El microproyecto del que nos ocupamos está centrado en la asignatura de Didáctica de la Lengua, impartida en el Grado en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. A través

¹ En este texto nos referimos al primer momento del proyecto, que se inicia en el curso 2018-2019.

del microproyecto, se pretende crear oportunidades para que los y las docentes en formación estén inmersos en multiplicidad de discursos, que conozcan y produzcan diversos modos de representación y en múltiples contextos, como señala el New London Group (1996).

En este caso, en el microproyecto se plantean las alfabetizaciones múltiples a través de las artes y en relación con diferentes contenidos de la asignatura, entre los que se encuentran: la Didáctica de la Lengua desde la diversidad lingüística y la educación intercultural; métodos para el aprendizaje y enseñanza inicial de la lectura y la escritura; la comunicación oral y escrita y su didáctica, los cuales se van desarrollando en los diferentes microproyectos que planteamos. Igualmente, mediante el microproyecto se abordan las diferentes competencias de la asignatura: CEM7.5. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en lengua castellana; CEM7.6. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza; CEM7.7. Fomentar la lectura y animar a escribir; y CEM7.9. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Entre los resultados de aprendizaje que se busca conseguir, se encuentran: RA7.2. Comprender, analizar y valorar críticamente los fundamentos de los planteamientos metodológicos y de las estrategias y recursos didácticos empleados en la enseñanza-aprendizaje de la lengua; y RA7.3. Valorar y diseñar estrategias, actividades y recursos metodológicos para favorecer el desarrollo de la competencia en la comunicación lingüística.

A continuación, presentamos los objetivos del microproyecto, las claves de la fundamentación teórica que lo sustentan y las fases de su desarrollo, así como resultados y reflexiones finales.

1.1. Objetivos

Del proyecto general de innovación

- Desarrollar una metodología interdisciplinar basada en el enfoque intercultural y a través del arte en las asignaturas de Didáctica de la Lengua, Educación y Habilidades de comunicación, y Análisis y Diseño de Materiales para la Educación y la Formación.
- Promover el desarrollo de temáticas y metodologías transversales relevantes ligadas a la docencia de diferentes asignaturas.
- Favorecer relaciones con el área educativa de Museos y otros organismos culturales.

Del microproyecto *Identidades y alfabetos*

- Sensibilizar a docentes en formación inicial en Didáctica de la Lengua en una perspectiva de sujetos activos, de «docente como investigador» y en conexión con las artes.

- Potenciar una mirada compleja sobre las alfabetizaciones en el siglo XXI.
- Sensibilizar sobre las potencialidades comunicativas, estéticas y culturales de los alfabetos, así como de la alfabetización múltiple a través del alfabeto y de las artes y su papel en la construcción de la subjetividad, de identidades, interculturalidad y transformador.

2. Marco teórico

El marco teórico que sustenta el microproyecto se articula en torno a diferentes fuentes: las alfabetizaciones múltiples, la investigación narrativa autobiográfica y la investigación en artes.

A través de microproyectos como Identidades y alfabetos, pretendemos que tanto en los contenidos como en las competencias esté presente una perspectiva interdisciplinar, con enfoque intercultural y desde un planteamiento complejo de lo que suponen las alfabetizaciones en el siglo XXI, en el que la ciudadanía está inmersa en multiplicidad de discursos que tiene que ser capaz de desentrañar y producir, como defendió en 1996 el New London Group y Kalantzis, Cope y Zapata (2019), puesto que, en los entornos de comunicación contemporáneos, se entreteje lo oral, lo escrito, lo visual y lo auditivo y vivimos en un contexto de globalización, con presencia de diversidad cultural y lingüística, una situación que requiere sensibilizar y formar en interculturalidad. En consecuencia, es preciso expandir el concepto de alfabetización y desarrollar formación docente en multialfabetización y multilingüismo, integrando la diversidad lingüística de la propia lengua, así como las lenguas minoritarias, además de la lectura y escritura de textos multimodales, con variedad de representaciones. Dicho de otro modo: es necesario llevar a cabo una ruta de aprendizaje multimodal a lo largo de la vida (UNESCO, 2015), que posibilite interpretar el mundo y actuar en él.

Es decir, buscamos que los y las docentes en formación inicial se acerquen a las investigaciones y planteamientos en educación lingüística y literaria del siglo XXI y, a la vez, que se conviertan en sujetos que investigan, aunando teoría y práctica, pues, como señala Bombini (2018), la didáctica «se configura como una instancia de producción de conocimiento asociada a la práctica, a lo territorial, al trabajo desarrollado en diversidad de contextos e instituciones en los que intervienen sujetos diversos» (Bombini, 2018a, p.7).

En consecuencia, el sistema educativo, para cumplir su función educativa, debe problematizar el contexto social en el que se inserta y transformarlo. En este sentido, desde la enseñanza de la educación lingüística a futuros docentes, se requiere el fomento de una ética de la comunicación, que valore la diversidad, la equidad (Lomas, 2017), puesto que se trata de principios en estrecha relación con la perspectiva sociocultural de la educación lingüística, que tiene en cuenta

la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972). Estos enfoques prestan atención a las cuestiones sociopolíticas y culturales en las que se desarrolla la práctica educativa. Así, es preciso llevar a cabo prácticas situadas, que implican tomar en consideración los aspectos contextuales, la participación activa y desarrollarla mediante medios diversos, fruto de la sociedad en la que está inserta.

Asimismo, en este microproyecto, se tiene en cuenta, como referente teórico, la investigación narrativa autobiográfica, dadas sus grandes posibilidades en el campo educativo, tal como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), destacando el papel de las historias de vida, que, según Rivas, Hernández, Sancho y Núñez (2012), no reflejan solo historias particulares, sino que permiten acceder al contexto sociopolítico y cultural en el que se han ido construyendo. En el caso de nuestro proyecto, se trata de fragmentos autobiográficos de los y las docentes en formación a partir de la reflexión sobre su propio nombre y sobre la construcción de su identidad docente, en conexión con la expresión plástica.

Por tanto, el enfoque biográfico narrativo en este proyecto también lo conectamos con la investigación en artes (Barone y Eisner, 2006), que, entre sus planteamiento, recoge que el conocimiento puede derivar de la experiencia, y una forma de experiencia puede ser la artística. Consideramos de sumo interés conectar el enfoque biográfico narrativo con la enseñanza de la didáctica de lenguas y la investigación en artes, en la línea señalada por Ricard Huerta:

Como educadores, tenemos la obligación de enriquecer el carácter patrimonial de la lengua, no solamente en su adscripción verbal, sino también en la versión icónica de las imágenes, atendiendo a la capacidad del arte como respuesta a los estímulos vitales y a los aspectos del conocimiento y de la búsqueda identitaria (Huerta, 2019, p. 37).

Compartimos las palabras del autor en cuanto que reiteramos la relevancia de plantear prácticas de mirada compleja, que establezcan relaciones entre textos diversos, así como entre las diferentes dimensiones de la comunicación, con los mundos simbólicos, que enriquecen el análisis, la reflexión y la construcción identitaria.

3. Metodología y desarrollo del microproyecto

La metodología que planteamos para el desarrollo del microproyecto entronca con la idea del «profesorado como investigador», del clásico Stenhouse (1998), es decir, un profesorado que indaga sobre la práctica, sobre la que reflexiona para realizar nuevas propuestas de intervención y se interroga sobre su ser y hacer como docente. Igualmente, están presentes algunos de los principios básicos de la

investigación-acción, como identificar un problema, elaborar un plan o reflexionar críticamente sobre él.

Participantes: El microproyecto se plantea a 52 estudiantes de tercer curso de Grado en Magisterio en Educación Primaria, en la asignatura de Didáctica de la Lengua.

En el desarrollo del proyecto, comenzamos por la detección de un problema: al iniciar la asignatura, se plantea al alumnado un cuestionario inicial para conocer sus ideas previas sobre ella, y se constata que el alumnado en formación inicial docente mantiene la idea de la asignatura de Didáctica de la Lengua ligada al estudio de la gramática, o a leer y escribir como el aprendizaje de la relación sonidografía del alfabeto. Por tanto, se refleja una visión estereotipada de la educación lingüística y desconectada de una realidad compleja, de textualidad multimodal, propias de la sociedad actual. En consecuencia, se detecta la necesidad de que docentes en formación se planteen conexiones entre realidad, experiencia y teoría.

A partir de detectar esta situación, planteamos hacer al alumnado futuro docente participe del problema detectado y diseñamos el microproyecto Identidades y alfabetos como una práctica situada que desarrollamos en diferentes fases:

- a) Planteamos el problema y la investigación: las alfabetizaciones en el siglo XXI requieren conocer la alfabetización tradicional y ampliarla con formas de comunicación actuales y con enfoques didácticos acordes a los cambios del presente, y el alumnado, en sus respuestas al cuestionario inicial de la asignatura, muestra una mirada escasamente actualizada sobre este tema. Investigar sobre alfabetos en conexión con las artes ofrece diversas posibilidades en la Didáctica de la Lengua en la línea que venimos señalando.
- b) Observación y análisis, por parte de futuros docentes, de un amplio repertorio de referencias de alfabetos relacionados con las artes (plásticas, literarias...), así como conocimiento de criterios para «leer» una obra de arte, es decir, cómo establecer la conexión intertextual entre textos e imágenes y la potencialidad comunicativa de los alfabetos (Huerta, 2016). Igualmente, se indaga sobre el uso del alfabeto en la obra de algunos artistas y el lenguaje simbólico del arte. También se presentan diferentes formas de escritura (alfabeto cirílico, ideográfico, braille...)

En el aula se realiza la observación y análisis de abecedarios con diferente uso didáctico en distintos momentos históricos, desde los que se utilizaban para la iniciación a la lectura, hasta las vanguardistas publicaciones actuales. Sin remontarnos más allá de principios del siglo XX, y sin recoger de modo exhaustivo todos los abecedarios presentados en el aula, consideramos de interés hacer mención a algunos de ellos, como el abecedario cartel de principios del siglo XX creado por Calleja, titulado *Instruir deleitando (Abecedario iconográfico)*, reeditado en 1994 como libro editado

por el editor Olañeta, que es el que observamos en clase. En este abecedario, las ilustraciones tratan de reproducir la forma de las letras mediante algún objeto, por ejemplo, la h mediante una silla de perfil. Y como señala Bravo-Villasante (1994) en el prólogo de la obra, cada letra iba acompañada de una explicación y de una pregunta, de modo que era una forma de invitar a participar a quien leía.

También mostramos abecedarios temáticos, como los abecedarios de arte de Museos como El Prado y el Thyssen Bornemisza: *Abecedario ilustrado con muchos cuadros del Prado*, de Abada, Ch.; Aroca, A.; Aroca, J. y Aroca, M. (2012); *Abecedario del arte. Un paseo por el Museo Thyssen*, de Reviejo, C. y Moreno, A. (2007). Cada letra se corresponde con la reproducción de una obra de arte y un texto breve que ayuda a entender la obra, expresa una emoción, etc. En esta línea se encuentran también las publicaciones *Abecedario Miró* y *Abecedario Gaudí*, de Mar Morón y Gemma París (2014; 2015). Las propias autoras señalan en el prólogo el interés en que dialoguemos silenciosamente con las obras de arte, que nos demos cuenta de que las cosas pueden explicarse o entenderse desde distintos puntos de vista (Morón y París, 2014). Y entre otros alfabetos relacionados con el arte, señalamos dos de los creados por artistas, como *Alfabeto*, ilustrado por la pintora Sonia Delaunay y publicado en 1970, en el que cada letra, realizada en el estilo pictórico del simultaneísmo, propio de la artista, va acompañada de una canción popular infantil española. Asimismo, presentamos *El lirismo del alfabeto*, que Rafael Alberti realizó en 1972 en su exilio en Roma y que acompañó con el poema del mismo título. Se compone de un grabado para cada letra, en color y en blanco y negro. También incluimos el cuento *el espantapájaros*, de Schwitters, K., Steinitz, K., y van Doesburg, T. (1925), en su transposición digital realizada por Paco Bascuñán (2005), u otros que recogen tanto creación como reflexión teórica (Huerta, 2016).

Igualmente, se aportan referencias de obras de arte del Museo Thyssen Bornemisza de Madrid, pues es el museo que responde a la propuesta de participar en el proyecto de innovación. La selección de obras realizada se contrasta con la profesional educativa del museo, quien, a su vez, ofrece aportaciones que enriquecen la propuesta inicial realizada por la docente.

- c) Se realiza la práctica transformadora, que supone crear nuevos textos a partir de otros existentes. El alumnado, una vez que se documenta a partir de los referentes que hemos señalado, entre otros, observa y analiza diferentes creaciones. Además, la docente aporta información sobre el papel del nombre propio en el aprendizaje del lenguaje escrito desde determinados planteamientos didácticos.

A continuación, el estudiantado reflexiona sobre su nombre y sobre su identidad docente a partir de un guion, reflexiones que plasma en respec-

tivos textos. Ambas cuestiones se presentan por escrito y en exposición oral en grupo clase, que incluye la reflexión compartida en grupo de lo hablado, lo decidido individualmente y en equipo en diferentes momentos del proceso seguido en el proyecto (nombre, identidad docente, elección y elaboración de la imagen docente, planteamiento de la propuesta didáctica...). Posteriormente, reelabora su identidad docente y la materializa mediante una imagen en la que lo visual y lo verbal se funden. Asimismo, plantea una propuesta didáctica para Educación Primaria en la que deben integrar los aspectos trabajados en el microproyecto. Los resultados de las diferentes tareas se comparten con el grupo clase en una presentación oral y se dialoga de nuevo sobre lo elaborado en una reflexión conjunta.

- d) Finalmente, el alumnado recoge en un documento el proceso de trabajo realizado, la creación artística y una valoración crítica de todo el microproyecto.
- e) La evaluación de los aprendizajes conseguidos con el microproyecto se lleva a cabo de modo procesual mediante una rúbrica, en la que también se incluyen criterios de valoración estética en colaboración con la educadora del Museo Thyssen; la observación participante de la docente y de la interacción con el alumnado a lo largo de su desarrollo; con la autoevaluación del alumnado incluida en el trabajo escrito, y del propio microproyecto a través de la valoración crítica del alumnado al que se ha añadido al documento final.

En la realización de la tarea transformadora se incide en el uso consciente de aspectos de la competencia oral y escrita, de la comprensión lectora, etc., como el lingüístico discursivo, contextual, estratégico, la planificación, la textualización.

Se pretende que los y las docentes en formación inicial cuenten con amplios referentes sobre alfabetos y que reflexionen sobre sus diversas posibilidades para abordar la Didáctica de la Lengua desde un enfoque complejo y de alfabetizaciones múltiples basadas en artes, así como que se percaten de la estrecha vinculación de las publicaciones actuales en este campo con el mundo del arte plástico, de la poesía visual y del libro álbum. Igualmente, se realiza la tarea de reflexión crítica sobre su identidad docente.

4. Resultados preliminares

El corpus de datos recogido procede de los trabajos escritos, de las exposiciones orales y de las creaciones artísticas realizadas por el alumnado en formación inicial docente mediante diferentes diseños, así como de la puesta en común

oral y con reflexión dialogada y de las interacciones producidas entre estudiantes y docente en el proceso de creación de los trabajos, a lo que hay que añadir las propuestas didácticas desarrolladas y los criterios de evaluación planteados. Incorporamos los datos al programa Excel y elaboramos categorías para la interpretación de estos a partir de las diferentes tareas del proyecto: los nombres del alumnado, su identidad docente, la imagen elaborada, la propuesta didáctica planteada, el documento final y la valoración crítica del microproyecto.

A continuación, en esta presentación de resultados preliminares, seleccionamos una muestra de respuestas representativas del alumnado. Para conservar su anonimato, se presentan con iniciales entre paréntesis.

La indagación y el relato sobre sus propios nombres que realiza el grupo de docentes en formación, en diversos casos, reflejan que nunca habían reflexionado sobre el porqué de su nombre y su peso identitario y cultural.

Igualmente, a través de la tarea con los nombres del alumnado futuro docente, se manifiesta la diversidad de nuestra sociedad, con la existencia en el aula de nombres de diferentes procedencias culturales y geográficas. Una diversidad que también está presente en las aulas de Educación Primaria en las que desarrollarán su profesión docente, por lo que es un aspecto que despierta empatía y reflexión sobre sus implicaciones pedagógicas.

Una de las estudiantes señala el interés de trabajar con los nombres en Educación Primaria de este modo:

Ser capaz de representar por nosotros mismos algo tan personal, único y que nos representa tanto como nuestro propio nombre supone un gran logro (E.A.).

En las reflexiones sobre su identidad docente están presentes diversas cuestiones:

La transformación social a través de la educación:

Me siento partícipe de la construcción de un nuevo mundo o, lo que, es más, de muchos de ellos, pues educar es la mejor herramienta para conseguir una transformación social que permita crear a personas críticas capaces de escribir su futuro (...) (M.S).

Ser maestro es adquirir el compromiso de cambiar el mundo para bien (M.E.).

En otros casos, indican transformación de la sociedad y del sistema educativo:

Otra razón importante es el cambio, intentar cambiar el sistema educativo tradicional, el que yo he vivido en primera persona (...).

Les estás dando unos valores que los formarán como personas en sus siguientes años; en otras palabras, tienes el poder de ‘cambiar el futuro’ a través de tus alumnos (...) (G. G.).

Otro estudiante indica algunos de los elementos que considera clave en la transformación educativa:

En un futuro como docente, me veo como una persona muy motivada, con ganas de introducir cambios en las metodologías tradicionales y puramente memorísticas que todavía perduran en las aulas. Quiero que mi acción como docente se base en varios puntos fundamentales: la inclusión, la ilusión y la implicación (A. A.).

El valor social de la profesión docente:

En los años de instituto comencé a sentirme especialmente atraída por entender el valiosísimo valor social que tiene un maestro, sea cual sea la etapa educativa, aunque muchos consideran que la educación no puede cambiar el mundo (Y. S.).

También está presente lo vocacional:

He decidido hacer la carrera de magisterio ya que desde pequeña he tenido claro que era lo que quería estudiar (M. A.); Siempre, desde que tengo memoria, quise ser profesora (A. M.).

La realización de la imagen que les represente es compleja. En el documento final del microproyecto, deben exponer todo el proceso. Seleccionamos, a modo de ejemplo, extractos de uno de los trabajos en el apartado que recoge el proceso seguido para la creación de su imagen docente (reflexionar, interiorizar los recursos aportados en las sesiones de clase, documentarse, establecer conexiones, seleccionar recursos a utilizar y elaboración final) y que muestra cómo fusiona el alumnado los diferentes aspectos que se imbrican en el microproyecto:

La letra que mejor representa mi identidad, tanto personal como docente, es la letra E. (...). La cualidad que considero más importante en todo docente: la empatía (además de otras). Para lograr esa representación he creado un calígrama (...) pensé en el calígrama titulado 'Abanico de palabras que regalé a Sonia' de Ramón Gómez de la Serna (...). La manera en la que decidí escribir las palabras se podrían relacionar con el trabajo de Sonia Delaunay y, más específicamente, y relacionado con nuestra materia, con su libro *Alfabeto* y su obra *vestido poema* (...). Con mi calígrama, quería lograr un dinamismo de manera que las palabras [que incluyo en el calígrama] se fusionan entre ellas como en la identidad docente (...) (E. Á.).

En cuanto a la valoración del microproyecto, encontramos quienes aprecian la creatividad que han podido poner en práctica y establecer conexiones con la teoría.

Esta práctica me ha permitido trabajar con mi creatividad a la hora de componer la imagen, pero, a la vez, he relacionado conceptos tratados en clase con mi propia experiencia para construir así el texto de identidad docente (M.S.).

Me he dado cuenta de que ser profesor/a es mucho más que educar y enseñar contenidos que aparecen en una guía docente (...) (K.F.).

Otros destacan la relevancia de la formación continua:

Para ser un buen docente, debes estar aprendiendo, practicando y valorando la forma en que desarrollas tu trabajo con tus alumnos continuamente (R.C).

Hay quienes valoran haber trabajado la creatividad y también el autoconocimiento en el microproyecto:

Me ha parecido una propuesta interesante para llevar a cabo en el aula no solo porque requiere imaginación y experimentación, sino porque también supone cierto grado de autoconocimiento y reflexión de uno mismo (M.A.).

Otros estudiantes valoran que, a través del microproyecto, se suscite la reflexión sobre su identidad docente:

Considero que esta es una actividad importante y que todo maestro debería realizar, ya que conlleva una reflexión sobre lo que, para cada uno, conlleva e implica ser profesor, algo en lo que no solemos pararnos a pensar (M.P.).

En algún caso se señala cómo la toma conciencia de que la construcción de la identidad docente es social e individual:

Esta práctica nos ayuda a concienciarnos sobre la idea que tenemos sobre nosotros mismos como docentes y a responder a la pregunta '¿Quién soy?'. También nos daremos cuenta de que nuestra identidad docente no solo se ha conformado como resultado de nuestro paso por la universidad, también gracias a nuestra socialización y acción individual (E.A.).

Hay quien destaca cómo ha contribuido el microproyecto a reflexionar sobre la identidad docente y en otra forma de entender y plantear las alfabetizaciones:

Este microproyecto me ha parecido una actividad muy enriquecedora. Por un lado, me ha ayudado a reflexionar sobre cómo me gustaría ser como futuro

docente, y, lo que es más importante, he descubierto una forma completamente diferente de iniciar al alumnado en el conocimiento de las letras y en la iniciación del proceso lector (A. A.).

También se valora la reflexividad compartida:

Me ha parecido una actividad activa y participativa, ya que nos hemos podido enriquecer de las ideas que otros compañeros y compañeras nos han expuesto en el aula (M. S.).

Toman conciencia de la diversidad lingüística y del interés de incorporarla en la práctica didáctica del aula:

En la diversidad que encontramos en las aulas (...), sería interesante, por ejemplo, que los alumnos del aula cuya lengua materna se escriba en otro alfabeto enseñasen a sus compañeros sus propios alfabetos: ideográficos, cirílico, silábicos... Con relación a la diversidad funcional: la lengua de signos, el braille, el uso de pictogramas... (A. A.).

Otra estudiante, en relación con los alfabetos y recursos presentados en clase, señala:

Es importante como futura docente conocer el material y los recursos didácticos que hay para poder utilizarlos en el aula, ya que es sorprendente la cantidad de apoyos didácticos que existen y, sobre todo, lo importante que es poder compartirlos (M. Á.).

Otra alumna indica:

No debemos olvidar el enriquecimiento que el nexo artístico supone para esta actividad. Gracias a él, conseguimos que los alumnos descubran otras formas de expresarse (M.G.).

En la mayoría de los casos, el alumnado integró adecuadamente y en una reinterpretación creativa los recursos aportados por la docente en las diferentes tareas del microproyecto.

5. Reflexiones finales

El microproyecto contribuye a que docentes en formación inicial tomen en consideración la relevancia de la enseñanza de la Didáctica de la Lengua y el papel de la multialfabetización en las sociedades del siglo XXI. Además, facilita la

comunicación mediante las artes y potencia el papel de la interdisciplinariedad, a la vez que desarrolla la creatividad y la reflexividad compartida, así como la creación de una imagen de carácter artístico que represente su identidad docente (y que puede incluir la personal reflejada a través de algún aspecto de su nombre) y el diseño de propuestas didácticas significativas, contextualizadas e innovadoras. Igualmente, posibilita que el alumnado reflexione de modo crítico sobre su identidad docente.

Entre los asuntos señalados por el alumnado, cabe destacar: en la identidad docente, se alude a lo vocacional de la profesión, pero también a la necesidad de seguir un proceso sistemático de profesionalización docente, el valor social de la profesión y cualidades docentes, entre otras cuestiones. Indican que nunca habían reflexionado sobre este aspecto y también lo sorprendente que les resulta el microproyecto tanto por esta cuestión como por establecer interconexiones entre las artes y la Didáctica de la Lengua. La representación visual de su identidad docente, en la mayoría de los casos, es de gran potencialidad comunicativa, integrando lo visual y lo verbal. Las propuestas didácticas recogen interdisciplinariedad y multialfabetización, así como sensibilidad estética.

Entre las cuestiones que consideramos que podrían mejorar se sitúa el uso de obras artísticas del museo y su integración en la creación artística realizada, así como los aspectos de interculturalidad e interdisciplinariedad, que no todo el alumnado abordó de modo transformador.

En cuanto a la prospección del proyecto, continúa en desarrollo, profundizando en las conexiones entre los distintos ejes que lo sustentan y ampliando la colaboración con el entorno (biblioteca pública, museo), así como en la mejora del uso de cuestionarios finales como un elemento más de evaluación y en la creación de un blog a modo de «museo» en el que se recogen las creaciones del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Abada, Ch.; Aroca, A.; Aroca, J. y Aroca, M. (2012). *Abecedario ilustrado con muchos cuadros del Prado*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Barone, T. y Eisner, E. W. (2006). Arts-Based Educational Research, en J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Washington DC, American Educational Research Association), 30:7 pp. 95-110.
- Bataille, M. (2008). *ABC3D*. Kókinos.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Bombini, G. (2018a). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la investigación y la intervención. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 11(4), 5-20. DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>

- Bravo-Villasante, C. (1994). Prólogo. En Calleja, S. *Instruir deleitando. Abecedario iconográfico* (pp. 15-29). Palma de Mallorca. Olañeta.
- Calleja, S. (1994). *Instruir deleitando. Abecedario iconográfico*. Palma de Mallorca. Olañeta.
- Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Delaunay, S. (1970). *Alfabeto*. Gustavo Gili.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972) The ethnography of communication. *American Anthropologist*. 66. 6. Parte 2.
- Huerta, R. (2016). Alfabetos en series. Creación artística a partir de derivas gráficas urdidas con letras. En *Tropelías*. Revista de teoría de la Literatura y Literatura comparada, 26, pp. 17-28.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona, Editorial UOC.
- Kalantzis, M.; Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras: Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México/Bogotá/Santiago de Chile. Santillana.
- Morón, M. y París G. (2014). *Abecedario Miró*.
- Morón, M. y París G. (2015). *Abecedario Gaud*.
- Nesquens, D. y Muñiz, J. (2012). *Abecebichos*. Anaya.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard. *Educational Review*, 66, 60-92.
- Puño (2012). *ALFabeto*. Kalandraka.
- Reviejo, C. y Moreno, A. (2007) *Abecedario del arte. Un paseo por el Museo Thyssen*. Museo Thyssen / SM.
- Rivas, J. I.; Hernández, F.;, Sancho, J. M. y Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Schwitters, K., Steinitz, K., y van Doesburg, T. (1925). *El espantapájaros*. https://issuu.com/merzmail/docs/die_scheuche
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- UNESCO (2015). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*.

Instruction of Spanish Direct and Indirect Object Pronouns through Task-Supported Videoconferencing Instruction

Enseñanza de los pronombres de objeto directo e indirecto en español a través de un enfoque apoyado en tareas por videoconferencia

Objektu zuzena eta zehar-objektua diren gaztelaniazko izenordainen irakaskuntza bideokonferentzia bidezko atazetan oinarritutako irakaskuntza-ikuspegitik

Alexandra López Vera

PhD

lopezveraa@cusm.org

<https://orcid.org/0000-0001-7659-3672>

Recibido / Noiz jaso den: 03/05/2022

Aceptado / Noiz onartu den: 19/01/2023

Abstract

Task-supported videoconferencing instruction emphasizes learner centeredness and experiential learning in Second Language Acquisition (SLA). Still, relatively few studies have addressed the use of specific linguistic structures in online courses from a task-based perspective. The present study examines the effects of an online task-supported module on the acquisition of direct and indirect object pronouns in Spanish. These pronouns are used very frequently by proficient Spanish speakers, but are less used by Spanish learners because of their morphological and syntactic complexity. The results of this study demonstrate the benefits of using an online task-supported module specially designed to promote the use of direct and indirect object pronouns in Spanish through videoconference. Participants used the target structures on many occasions without being prompted to do so. The results suggest that the task-supported module is a promising approach to the teaching of grammar.

Keywords:

Task-Supported Language Teaching, Grammar Acquisition, Videoconferencing Education.

Sumario

1. INTRODUCTION. 2. LITERATURE REVIEW. 2.1. Focus on Form vs Focus on Forms. 2.2. Task-based Language Teaching. 2.3. TBLT and CALL. 2.4. Direct and Indirect Object Pronouns in Spanish. 3. METHOD. 3.1. Participants. 3.2. Materials. 3.3. Procedures. 3.4. Data collection. 4. DATA ANALYSIS AND RESULTS. 5. DISCUSSION. 6. LIMITATIONS, PEDAGOGICAL IMPLICATIONS, AND CONCLUSION. REFERENCES. APPENDIX A: Tasks. APPENDIX B: Task 2 prompt, Group B Videoconference Transcription, and Written Report.

Resumen: La enseñanza de idiomas a través de un enfoque apoyado en tareas por videoconferencia enfatiza la importancia del alumno y el aprendizaje experimental en la adquisición de un segundo idioma. Aún sabiendo esto, relativamente pocos estudios han abordado la adquisición de gramática en cursos en línea desde una perspectiva basada en tareas. El presente estudio examina los efectos de un módulo en línea diseñado para la enseñanza de pronombres de objeto directo e indirecto en español a través de videoconferencia. Estos pronombres son utilizados con mucha frecuencia por los hispanohablantes, pero son difíciles de adquirir para los estudiantes de español. Los participantes de este estudio utilizaron los pronombres de objeto directo e indirecto en muchas ocasiones sin que se les solicitara hacerlo. Los resultados sugieren que el módulo en línea utilizado en este estudio presenta un enfoque prometedor para la enseñanza de la gramática.

Palabras clave: Enfoque apoyado en tareas, Adquisición de gramática, Educación por videoconferencia.

Laburpena: Bideokonferentzia bidezko atazetan oinarritutako irakaskuntza-ikuspegiak ikasleari eta ikaskuntza esperimentalari ematen dio garrantzia bigarren hizkuntzak ikasteko. Hori jakinik ere, ikerketa nahiko gutxik landu dute online ikastaroetako gramatikaren ikaskuntza atazetan oinarritutako irakaskuntza-ikuspegitik. Ikerketa honek objektu zuzena eta zehar-objektua diren gaztelaniazko izenordainak irakasteko diseinatu den online modulu baten eraginak aztertzen ditu. Izenordain horiek oso maiz erabiltzen dituzte gaztelania-hiztunek, baina zailak dira gaztelania ikasten ari direnentzat. Ikerketa honetako parte-hartzaileek asko erabili dituzte objektu zuzena eta zehar-objektua diren izenordainak, halakorik eskatu gabe. Emaitzek iradokitzen dute ikerketa honetan erabili den online modulua irakaskuntza-ikuspegiak etorkizun oparoa izanen duela gramatikaren irakaskuntza-aren arloan.

Gako hitzak: Atazetan oinarritutako irakaskuntza-ikuspegia, Gramatikaren ikaskuntza, Bideokonferentzia bidezko hezkuntza.

1. Introduction

The importance of integrating computers and other technological tools in education is unquestionable nowadays. The online environment offers unprecedented opportunities for students who would otherwise have limited access to higher education, as well as a new teaching model for educators in which dynamic and interactive quality courses can be developed. Despite the initial intuitions of many instructors to use traditional classroom scenarios, implementing online courses is fundamentally different from the traditional classroom context. A shift to remote instruction is a potential opportunity to implement innovative ideas about teaching and learning. This change is also an opportunity to rethink traditional classroom roles and relationships. Online courses can be much more cognitively demanding on teachers than face-to-face teaching because instructors tend to find it more challenging to foster interaction among students and to keep them both engaged and motivated (Godev, 2014; Tomei, 2006; Worley & Tesdell, 2009).

Videoconferencing Language Teaching (VLT) offers a myriad of potential benefits to learners. Some of these benefits are related to a wider exposure to the target language. In addition, another positive effect of this modality is that

online oral and written texts afford L2 learners opportunities to be exposed to and produce a variety of text genres. Thus, Technology-Mediated (TM) activities offer capabilities that cannot be easily replaced by any other language teaching procedure, including the integration of the four skills (reading, writing, speaking, listening) within the same activity. The four skills integration can be achieved in a more connected and interactive way than in paper. Besides, students can have rapid access to the internet to find key facts or information (Kern & Warschauer, 2008). Furthermore, VLT encourages more active learning because the traditional student role changes. Students are more in control of their learning process and, thus, also of the outcomes of this process. In fact, through VLT, learners can have a greater level of autonomy and can decide what they want to learn and how to learn it. Traditional classes may also integrate the use of Learning Management Systems and the use of personal computers. However, through VLT, students can perform their tasks more independently, without the teacher's presence to provide direct instructions (Toyoda, 2001). All this leads to stress-reduced learning environments and higher levels of engagement in the L2 classroom (Baralt et al., 2016; Hampel & Stickler, 2005).

2. Literature Review

Language instructors have approached the teaching of grammar in the L2 classroom in different ways. In the last few decades, as globalization has increased the importance of language teaching, the underlying methodology implemented in the classroom has become a priority for L2 researchers and language instructors.

2.1. Focus on Form vs Focus on Forms

The Focus on Form (FonF) approach to grammar teaching is preferred by many SLA scholars and language teachers. The FonF approach aims at developing the use of accurate grammar by providing the rules embedded in communicative contexts. The term, along with its counterpart 'Focus on Forms' (FonFs), was coined by Long (1988, 1991), who stated that grammar instruction may be of two types: 'focus on form' and 'focus on forms'. The former refers to drawing '... students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication' (Long, 1991, p. 45). FonFs, which emphasizes accuracy, seems counterproductive in immersion contexts, where fast acquisition of fluency is necessary, as well as lower levels of

proficiency, where it may inhibit or demoralize learners. The FonF approach to grammar teaching, however, may not yield satisfactory results regarding accuracy in some cases. Williams (1994), for instance, observes that, despite exposure to a large amount of input and many opportunities for various kinds of interaction, the output of students in some French immersion programs was surprisingly inaccurate. For this author, communication with inaccurate grammar is not ‘real communication’, and he adds that these students’ failure to achieve accuracy could have been avoided by paying more attention to forms. The author adds that the exclusive focus on meaning leads learners to fail. Thus, some researchers now recognize the necessity of explicit FonFs for advanced language learners and claim that grammar instruction is essential if learners are to achieve their educational and professional goals (Celce-Murcia, 1991; Schmidt, 1994; Shaw & Liu, 1998). Chen and Li (2022) investigated the effects of FonFs and FonF on L2 Chinese oral production. The results of their study showed that, for high-proficiency learners, it is not sufficient to pay attention only to meaning (FonF); the linguistic forms should also be given continuous attention (FonFs). In this way, the authors state that ‘learners can carry out in-depth learning from their personal learning experiences with the linguistic forms and can further internalize the connection between linguistic meaning and linguistic form’ (p. 13).

The tide, therefore, seems to have turned, nowadays, and a lot of attention is being paid to the teaching of grammar in the L2 classroom. While it has been difficult in the past to find a balance between FonF and FonFs, Task-Based Language Teaching (TBLT) and Task-Supported Language Teaching (TSLT) may prove to be a useful model to teach L2 grammar. TBLT implementation relies on students’ being involved in real communication where the target language is used in a meaningful and communicative way while focusing on accuracy at the end of each task.

2.2. Task-based Language Teaching

TBLT, an L2 teaching approach developed by Prabhu (1987), is based on the idea that the four language skills should never be targeted in isolation. Instead, teachers, as mediators between the L2 and the students, must integrate all of them in their instruction. TBLT is currently one of the most widely researched L2 teaching approaches. In the vast majority of TBLT implementations, including the most recent ones, assessment is primarily based on the task outcome (task completion) rather than on accuracy (Long, 2016). Prabhu (1987) defined ‘task’ as a type of activity that requires learners to reach an outcome through some process of thought. The task also allows teachers to control and regulate the learning process by preparing the students to engage in it.

There is also a TBLT implementation that focuses on forms. This FonFs version operates on the premise that tasks should be designed to constrain language use in such a way that specific target structures will be used (Ellis, 1997). In fact, when students need to communicate through the target language, they must search consciously for specific words and expressions that are needed in that context. Another TBLT implementation focuses solely on meaning and puts more emphasis on communicating without paying attention to grammatical structures (Ellis, 1997). Skehan (1998) argues that the optimal TBLT implementation is the one which draws learners' attention to linguistic structures naturally rather than artificially. By 'natural' Skehan means 'without being directed to do so' (p. 214). Thus, teachers can develop tasks that maximize the chances of using a particular structure (Skehan, 1998). Furthermore, Ellis (2003) makes a distinction between TBLT and TSLT. TBLT uses tasks as the organizational unit for syllabus design. TSLT, however, uses task and another unit, such as linguistic structures, functions of language, lexicon or concepts.

Willis (1996) reversed the traditional presentation, practice, and production (PPP) framework. He designed a TBLT sequence which has three stages: 1) the pre-task, 2) the task cycle, and 3) the post-task or language focus.

The pre-task gives a quick introduction to the topic, which is to be explored by students. It usually includes a short task-based warm-up activity. The teacher should help the students to understand the theme and objectives of the task and help focus on meaning. Some vocabulary may also be presented through schemata activation. For example, if the task involves having an appointment at the doctor's office, the schemata activation may include some reading about the causes that lead a person to go to the doctor's office. The pre-task is followed by the task itself, also known as the task cycle.

The task cycle can be seen as the main task and consists of the execution phase, which entails planning, and the actual report phase. During the task cycle phase, the teacher should make sure that there is some sort of gap that students need to address, and most importantly, it should involve planning, drafting, and rehearsing. During the planning phase, each participant in the task should discuss in the target language and work together to prepare their presentation. During the report phase, students present their findings, exchange written reports, or discuss reports verbally, and compare their results. Students should also rely on their own means and resources to 'fill that gap'.

After students present their outcome, in the post-task phase, some feedback should be given by the instructor, whose role is that of a facilitator or a mediator between the content in the target language and the student. This part of the task can be used to focus on language use (Willis, 1996). Students will have the opportunity to analyze what they said, and practice their skills. By analyzing their use of language, students will be able to repeat their performance, reflect on it,

and pay attention to form (Ellis, 2003). In addition, Norris (2009), Samuda and Bygate (2008), and Van den Branden (2006) established that a good task should have the following characteristics:

1. The focus is always on meaning.
2. A clear goal is included.
3. The learner must be placed at the center of the learning process.
4. A holistic approach should be adopted.
5. The learner must engage in reflective learning.

Tasks that meet the characteristics mentioned above will lead to students paying attention to both form and function and, consequently, achieving further development of their L2 (Schmidt, 1994).

The teacher role in TBLT (and also in TSLT), Ellis (2003) suggests that teachers should favor high level of creativity and dynamism in every lesson, apart from selecting and sequencing of tasks, preparing learners for tasks, and helping students reflect on their own learning. In addition, Hattie and Yates (2014) referred to teachers as «the major source of controllable variance» in an education system and as «the major players in the educational process» (p. 25). Hence, the teacher should start by giving clear instructions to the students about the steps involved in completing the task. Subsequently, the teacher also helps students with words, phrases, and sentences that are relevant to the task and can be difficult or confusing. When the students start to work in their groups, the teacher is available as a facilitator between the content and the students to assist with any questions or issues that may come up in the groups. Finally, when the task is over, the instructor provides appropriate feedback to the students about their performance. In addition to active participation, students are expected to help and monitor each other's work during the task completion phase.

2.3. TBLT and CALL

González-Lloret and Ortega (2014) addressed the need for a new conceptualization of TBLT in computer-assisted environments, where technology is integrated into tasks as an opportunity for learning the L2 'by doing'. In their technology-mediated TBLT framework, technology is necessarily integrated within tasks. There are three requirements that need to be met. First, there must be a clear task. Second, teaching an L2 with the aid of technology requires both teachers and students to be able to learn in different ways. Finally, the third requirement, according to González-Lloret (2016), deals with the relationships between technology and the tasks included in the teaching curriculum, because, having a conference, for example would directly affect the design of the task, implementation,

teacher's role, and assessment of the curriculum itself. Hence, it is necessary to consider what every task would entail in terms of technological aids and make sure everything is determined.

There is extensive literature that highlights the effectiveness of Computer-Assisted Language Learning (CALL) and TBLT. Most of that literature includes specific guidelines regarding how to proceed in technology-mediated TBLT classroom scenarios (i.e., Baralt, 2014; González-Lloret, 2016; González-Lloret & Ortega, 2014). However, there are few manuals that contain carefully developed online tasks that are ready to be implemented in the L2 online classroom and that foster grammar development. Canals and Mor (2020) aimed to describe a 'signature pedagogy' for CALL that is also closely related to TBLT. In this study, the authors identified the following set of pedagogical principles and practices as being distinctive of successful TBLT online programs. One of the most important principles entails the necessity of assigning learners distinct roles when managing group work. In fact, they recommend that there should be a leader or spokesperson in each group, who will be in charge of communicating with the teacher and monitoring communication among group members. The authors also state that instructors need to assess the entire process of carrying out a collaborative task and not only the final product.

In recent years, numerous investigations into the influence of TBLT and TSLT on L2 learning have emerged, but very few studies have examined how CALL can also be the mode of instruction for TSLT tasks with the goal of eliciting the use of targeted grammatical structures, in a similar way as face-to-face instruction does.

2.4. Direct and Indirect Object Pronouns in Spanish

Previous research in the L2 acquisition of Spanish has convincingly documented the non-native-like use of object pronouns (Liceras et al., 1997; Sanchez & Al-Kasey, 1999; VanPatten & Sanz, 1995). It is assumed that native-like variation is an essential part of communicative competence (Canale & Swain, 1980) and that grammar structures can vary in their level of learnability. According to Spada et al. (2005), direct and indirect object pronouns are grammatical elements that feature a strong link between form and meaning. Despite this fact, learners of Spanish as L2 experience many difficulties to achieve proficiency in the use of direct and indirect objects. The reason can be attributed to the fact that object clitics in Spanish normally create a structure that appears to be either (Subject) Object Verb ((S)OV) or OVS. This can be especially difficult for English native speakers since they are used to their L1 SVO order, which also occurs in Spanish. Furthermore, in sentences with two or more verbs, such as a conjugated verb and an infinitive, the pronominal direct object may precede the finite verb (le tuve que comprar leche!"I had to buy him milk", (S)OV), or be enclitic attached to

the end of the nonfinite verb (tuve que comprarle leche!"I had to buy him milk"). Additionally, the Spanish clitics must agree in gender, number, and cases in some instances, with their respective antecedent. Considering these factors, Spanish clitics present a high level of difficulty for L2 learners. Even when a student has extensive Spanish vocabulary and grammar proficiency, knowing how to use direct and indirect object pronouns can still be challenging. Additionally, there is another issue that complicates the acquisition of object pronouns: the linguistic phenomenon known as *leísmo*. This phenomenon is closely related to *loísmo*, and *laísmo*, all of them non-standard uses of the third person object pronouns. *Le* (sg.) and *les* (pl.) function both as the masculine and feminine indirect object in a sentence. In *Le di una manzana*. ("I gave him/her an apple"), the pronoun can refer either to masculine or feminine gender in Spanish. However, in some cases, you can find sentences such as: *Visité a Juan. Le visité*. ("I visited Juan. I visited him") or *A María no le he visitado nunca* ("I have never visited María"). These two examples show the use of *leísmo*, which occurs when the indirect object pronoun *le/les* is used as a direct object. From a prescriptive grammar viewpoint, the use of *le/les* as direct objects is considered incorrect by the Royal Spanish Academy (RAE), which only records the possibility of *le* as direct object if the referent of the pronoun is [+masculine, +human], never for a female.

On the other hand, *la* and *las* are the feminine direct object pronouns: *Veo a María. La veo*. ("I see Maria. I see her"). However, in some Spanish speaking regions the direct object pronouns can be used as indirect objects. Hence, we can find structures such as *las dije mi dirección* ("I told them my address"), which is grammatically incorrect in standard Spanish. Furthermore, *lo* and *los*, the masculine direct object pronouns, are sometimes incorrectly used instead of *le* and *les* respectively. Thus, a sentence such as *Lo di un regalo* ("I gave him a present") is an example of how this structure can be used "incorrectly" (from a prescriptive point of view) even by some native speakers of Spanish.

Given the difficulty that direct and indirect pronouns present for learners of Spanish and the reported effectiveness of using videoconferencing in TBLT, it seems worth exploring whether providing students with a well-designed TBLT might improve their accuracy when using those pronouns.

3. Method

The question that guided the present study is the following: «How effective is a Task-Supported videoconference module to teach direct and indirect object pronouns in Spanish?». The goal was to explore the potential benefits of using an online task-supported module specially designed to promote the use of direct and indirect object pronouns in Spanish through videoconference.

3.1. Participants

The study was performed with a total of 18 students enrolled in an online novice intermediate Spanish class in the department of Spanish and Portuguese at the University of California, Santa Barbara (UCSB). The demographic information of the present study was obtained via survey. Appendix C shows the pre-questionnaire that each participant had to complete before participating in the study, thirteen of these participants were female and five were male students. The median age of the participants was twenty years old, and all of them considered English to be their native language. None of the participants indicated that they had lived in a Spanish-speaking country before, although four of them had traveled to South America or Spain. Their Spanish proficiency was at the level of either novice-mid or novice-high in the ACTFL scale, which is equivalent to the A2 level in the Common European Framework of Reference. Furthermore, none of the participants were heritage speakers of Spanish or had direct relatives whose first language was Spanish.

Seventeen participants indicated that they did not speak any other language apart from English and basic Spanish. There were two students who had basic knowledge of German and Irish respectively. Regarding the instruction of Spanish that they had received in the past, all of the students claimed that they either took two or three years of basic Spanish in High School (14 students) and/or had taken first-semester elementary Spanish at UCSB (five students). While the number of participants of this study is small, they are nevertheless a representative sample of the students that typically enroll in second-semester elementary Spanish at UCSB.

Students were informed that they were participating in a study regarding their learning of some Spanish 2 content, and no reference to direct and indirect object pronouns was made. All subjects gave their informed consent to participate in the study in accordance with the Human Subjects guidelines. The consent form explained what the project was about, its duration, and how data was to be collected by recording Zoom audio and video, and retaining Google documents.

The language used in the consent form was English since all participants in this research study were proficient English speakers. Participants were not compensated since they did not have to allocate any time outside the estimated homework time frame.

3.2. Materials

The instructional module consisted of a total of six tasks that were embedded in an online TSLT unit along with some cultural information related to the topic of each task. The study was designed incorporating the following: (i) the task-

based-language framework proposed by Willis (1996): the pre-task, the task cycle and the post-task (or language focus); (ii) the TSLT approach developed by Ellis (2003): tasks plus linguistic forms; and (iii) the TBLT framework developed by González-Lloret and Ortega (2014): a combination of CALL and TBLT.

The six tasks included in this study were part of an online TSLT module called 'Tarea Viva' created by the author of this study. The topics of each task were related to the contents of the textbook that was used in each of the Spanish 2 course sections at UCSB (López-Burton et al., 2019). Direct object pronouns were the implicit target structure of the first three tasks, and indirect object pronouns were the implicit target structure of the last three tasks. Before each task took place, students read and studied the grammatical explanation of the underlying implicit target structure of the task and the instructor explained the dynamic of the tasks. All tasks involved in the experimental study included listening or reading material with natural use of the language (i.e., audio files, e-mails, webpages, etc.). Appendix A shows a description of each one of the six tasks and the reason why the target grammar structures were expected. Appendix B shows a complete task (Task 2), a group videoconference transcription and the written report for such task.

3.3. Procedures

All participants were divided in small groups of four or five students with a leader. There were a total of four groups. The leaders were selected at random and stayed consistent over the course of the six tasks. Zoom meetings were created by the leaders, who recorded every meeting and sent the recordings to the instructor.

Students had autonomy to schedule their meetings to complete the tasks, and notified the instructor of the times in which they would meet so that the instructor could make herself available to assist the group during the task. The post-task phase, however, always took place in the established set time for the online class.

The sequence that each task followed included a pre-task that gave a quick introduction to the topic and usually included a short warm-up activity. The teacher helped the students to understand the theme and objectives of the task by explaining the task components and providing comprehension checks. Some vocabulary was also presented through schemata activation; The pre-task was followed by the task itself (the task cycle), which consisted of the execution phase, entailing planning, drafting and rehearsing (Willis, 1996). During the planning phase, each participant in the task was to discuss and work with their group members to prepare their presentation. During the drafting and rehearsing stage, students presented their findings, exchanged written reports or discussed, and compared their outcomes. Finally, the post-task phase, which was used to draw students' attention to specific

language structures. Students had the opportunity to analyze what they had said, and practice their skills. By analyzing their use of language, students were able to repeat their performance, reflect on it, and pay attention to form (Ellis, 2009).

3.4. Data collection

Observations and analyses of each one of the Zoom recordings were used as the primary source of data within this study to identify the number of times that the target structure appeared in the students' conversations. By using observations of the students during online meetings, the data could show what students actually did, rather than relying on only what they said they did (Dörnyei, 2007).

The average duration of every videoconference was 50 minutes. There were a total of 20 hours and 37 minutes of recordings. All the recordings were transcribed and reviewed in, at least, two different occasions to make sure that all the data was correct. During the videoconferencing meetings, students were requested to use only the target language and, therefore, they used only Spanish.

4. Data Analysis and Results

Statistical calculations such as the mean, standard deviation, frequencies, percentage, ANOVA variance analysis and paired samples T-tests were used to analyze the data. «SPSS 26.0» data analysis program was used to make the calculations. While conducting statistical analyses, the cut-off value for significance was set at $p < 0.05$.

There were a total of 78 instances of the direct object pronoun in tasks 1, 2, and 3, the ones that aimed to trigger this grammatical structure. Some instances of the target structure found in the first three tasks were: *tengo que sacarlo* («I have to take it out»), *lo veo bien* («I find it correct»), *necesito visitarte* («I need to visit you»), *lo puedes hacer gratis* («you can do it for free»), *puedo enseñarla* («I can show it»), *los tienes* («you have them»), and *yo te llamo* («I will call you»). On the other hand, there were a total of 57 free uses of the indirect object pronoun structure in tasks 4, 5, and 6. Some of them were: *les gusta* («they like it»), *les pregunto eso* («I ask them about it»), *les pagamos* («we pay them for it»), *les debo dinero* («I owe them money»), *te pongo un anillo* («I put a ring on you»), and *le damos un regalo* («we give a present to her»).

The results required the use of descriptive statistics using the data analysis program SPSS 26.0 to determine which tasks were the most and least effective at triggering their use of the target structures and to find differences between groups. Additionally, only free uses of the target structure were considered in the

analysis because students likely learned formulaic expressions such as *lo siento* («I am sorry») or *me gusta* («I like it») before taking this Spanish course; therefore, the use of formulaic expressions did not actually demonstrate the effectiveness of the treatment.

Table 1: Descriptive Statistics of the free uses of the target structures (direct objects in tasks 1, 2, and 3 and indirect objects in tasks, 5 and 6) in each task by all groups together

	A)		B)		C)		D)		E)	
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
Group	18	4.7	29.1	2.49	1.210	1.174	529	1.336	1.038	1.038
Task 1	18	18	1.00	1.0	588	480	520	1.733	1.038	1.038
Task 2	18	29	1.83	1.243	1.546	638	516	1.226	1.038	1.038
Task 3	18	51	1.72	826	683	593	596	1.251	1.038	1.038
Task 4	18	24	1.31	686	673	683	536	300	1.038	1.038
Task 5	18	10	1.06	639	609	1.041	536	1.141	1.038	1.038
Task 6	18	14	.62	526	279	1.259	560	233	1.060	1.060
Total (N = 1080.00)	18									

Students produced the lowest number of the direct object pronoun in the first task and the highest number of instances of this target structure in the third one. In the other three tasks, which focused on indirect object pronouns, the results were the opposite. The highest number of occurrences of the target grammatical structures occurred in the fourth task (the first one concerned with this structure), and the lowest number of instances was found in the last task, Task 6.

Table 2: Uses of the target structures in each task by each group

Group	Task 1 Uses of I.O pronoun	Task 2 Uses of I.O pronoun	Task 3 Uses of I.O pronoun	Task 4 Uses of I.O pronoun	Task 5 Uses of I.O pronoun	Task 6 Uses of I.O pronoun
A	5	7	12	3	3	3
B	3	13	5	5	6	4
C	5	4	5	8	6	3
D	5	5	9	8	4	4
Total	18	29	31	24	19	14

The results indicated that Tasks 2 and 3 were the most effective at triggering the target structure. The means of free uses of the target structure in those tasks were 1.61 and 1.72, respectively. On the other hand, the least effective task was Task 6, with a mean of less than one use per participant (0.82). The distribution of data in all the tasks was normal since the degree of skewness and kurtosis were between -2 and $+2$ in the six tasks.

Due to the different numbers of participants in the four subgroups, the use of ANOVA was necessary to determine whether one subgroup was generally better than the others at producing the target structures.

Table 3: ANOVA t results for the six tasks

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Task1	Between Groups	.500	3	.167	.246	.863
	Within Groups	9.500	14	.679		
	Total	10.000	17			
Task2	Between Groups	15.978	3	5.326	7.239	.004
	Within Groups	10.300	14	.736		
	Total	26.278	17			
Task3	Between Groups	10.061	3	3.354	30.292	.000
	Within Groups	1.550	14	.111		
	Total	11.611	17			
Task4	Between Groups	2.100	3	.700	1.661	.221
	Within Groups	5.900	14	.421		
	Total	8.000	17			
Task5	Between Groups	1.594	3	.531	1.391	.287
	Within Groups	5.350	14	.382		
	Total	6.944	17			
Task6	Between Groups	.521	3	.174	.571	.644
	Within Groups	3.950	13	.304		
	Total	4.471	16			

Table 3 shows that there were no statistically significant differences among subgroups in Tasks 1, 4, 5, and 6, as demonstrated by the one-way ANOVA, $F(0.246, 1.661, 1.391, 0.571)$, $p = .863, .221, .287, \text{ and } .644$, respectively. However, there was a statistically significant difference among subgroups in Tasks 2 and 3, $F(7.239, 30.292)$, $p = .004 \text{ and } .000$, respectively. A Tukey post-hoc test for these specific tasks was necessary to analyze those differences.

Table 4: Tukey test results for Tasks 2 and 3

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	I-Group	J-Group	Mean	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
			Difference (I-J)			Lower Bound	Upper Bound
Task 2	A	B	-.1500	.607	.108	-3.26	.26
		C	.3900	.575	.384	-.72	2.62
		D	.7500	.575	.576	-.92	2.42
	B	A	1.5000	.607	.108	-.26	3.26
		C	2.4500	.575	.004	.78	4.12
		D	2.2500	.575	.008	.58	3.92
	C	A	-.3500	.575	.384	-2.62	.72
		B	-2.4500	.575	.004	-4.12	-.78
		D	-.3000	.542	.982	-1.78	1.18
	D	A	-.7500	.575	.576	-2.42	.92
		B	-2.2500	.575	.008	-3.92	-.58
		C	.2000	.542	.982	-1.38	1.78
Task 3	A	B	1.7500	.235	.000	1.07	2.43
		C	2.0000	.223	.000	1.33	2.65
		D	1.2000	.223	.001	.55	1.85
	B	A	-1.7500	.235	.000	-2.43	-1.07
		C	.2500	.223	.684	-.40	.90
		D	-.5500	.223	.110	-1.20	.10
	C	A	-2.0000	.223	.000	-2.83	-1.17
		B	-.2500	.223	.684	-.90	.40
		D	-.8000	.210	.009	-1.41	-.19
	D	A	1.4000	.223	.001	1.01	.55
		B	.5500	.223	.110	-.10	1.20
		C	.8000	.210	.009	.19	1.41

*. The mean difference is significant at the (.05 level).

The Tukey post-hoc test results in Table 4 show that in Task 2, Group B was able to use the target structure statistically significantly more times than Groups C and D ($p = .004$, and $.008$, respectively). Furthermore, Group A used the target structure significantly more times than the other groups in Task 3 ($p = .000$, $.000$, and $.001$, respectively). Finally, in Task 3, Group D also used Spanish direct object pronouns statistically significantly more than Group C ($p = .009$).

A qualitative approach to the analysis of the results was necessary due in part to the potential repetition of tokens of the target structure as a way of priming. It could be argued that during some tasks, participants could have mimicked or copied the use of the target structures after listening to another participant pronouncing them (e.g., *¿Lo tienes?* followed by *no lo tengo* («Do you have it?» followed by «no, I do not have it»). For instance, it seems unusual that Group

B produced direct object pronouns 13 times during Task 2, while Group C only had three occurrences of this usage during the same task. Additionally, Group A produced the target structure 12 times in Task 3, whereas Groups B and C only produced it on five occasions. After a qualitative analysis of the results, the researcher concluded that the use of the target structure during those tasks (and in every task) was not due to imitation. In fact, although some students started using direct object pronouns and other students followed, participants were able to attend to gender and number agreement differences. For example, during Task 2, the leader of Group B asked one of the students the following question: *¿La tienes?* («Do you have it?»), referring to a driving license. The student replied, *Sí, la tengo* («I have it»), and immediately asked another question that contained another instance of the direct object pronoun but, this time, in the opposite gender: *¿Eres un buen jefe?* *¿Lo eres?* («Are you a good boss? Are you?»). Hence, it can be assumed that students could encourage and elicit the use of the target structures in other participants, but the qualitative analysis of this study confirms the validity of the results. Generally, there were no instances of repeated tokens without attention to agreement. There were, however, some incorrect uses of the target structures, such as the target structures wrongly placed in the sentence or used with incorrect gender or number agreement. Those cases could have been a result of imitating the output of peers. Therefore, they were excluded from data.

The six tasks involved in the study yielded different numbers of uses the target structures. For example, as Tables 1 and 2 show, Task 3 yielded 31 free uses of the target structures, followed by Tasks 2 and 4, with 29 and 24 free uses of them, respectively. On the other end of the spectrum, the task that triggered the lowest number of uses of the target structures was Task 6, with only 14 instances of indirect object pronouns, followed by Tasks 5 and 1, with 19 and 18 occurrences, respectively.

5. Discussion

My reflection as to why I think that the results have been overall good stems from the design of the tasks. Each one of the six tasks included specific verbs that, in most cases, invited to use either the direct or the indirect object pronouns in order to avoid repetition. In particular, Task 2 and Task 3, the ones with the highest number of elicited target structures, were the only ones that aimed at eliciting the direct object pronouns by incorporating specific questions that students had to ask each other. In Task 1, there were guided instructions on how to proceed, and what information to obtain from each other, but not specific questions that had to be asked. Although guided questions were also implemented in Tasks 4 and 6 with the aim to elicit the indirect object pronouns, the results were not as good

as in Task 2 and Task 3. This can be due to the fact that indirect object pronouns are more complex structures than direct object pronouns.

As for the reason why some groups performed better than others in specific tasks, there is no a clear explanation. Groups were formed arbitrarily and some students are naturally faster than others at grasping linguistic features. In general, with the exception of Group A in Task 3 and Group B in Task 2, all the groups performed more or less similarly throughout the six tasks.

All in all, it is challenging for instructors to create conditions in the classroom to elicit the use of direct and indirect pronouns. This difficulty prompts instructors to rely on highly structured textbook activities that do not stimulate the use of these pronouns in a real or real-like communicative task. This study shows that the online TSLT module, specially designed for the production of direct and indirect pronouns in Spanish, stimulated the use of the targeted pronouns in real-like communicative tasks. In applying TSLT instruction, Ellis (2003) maintains that learning takes place more effectively when students are exposed to natural use of the language.

6. Limitations, Pedagogical Implications, and Conclusion

One limitation of this study is the fact that the tasks were designed to elicit the two target grammatical structures separately in three different tasks each. Normally, in any Spanish course, students learn direct object pronouns before indirect object pronouns and, then, both structures concurring together. However, in the Spanish 2 course, where this study was implemented, the two structures are never introduced to the students together. They were excluded because this study aimed to check the effectivity of each task in eliciting a single target structure at a time. In fact, tasks 4 through 6 called for the use of both, direct and indirect object pronouns simultaneously and this is an extremely complex structure for students who are in the Intermediate-low proficiency level. However, since students had studied the target structure right before attending the videoconferencing, they managed to either use the direct or indirect object pronouns correctly respectively, never both together correctly. The correct instances of the direct object pronouns produced in tasks 4 through 6 were not included in the results of this study.

Furthermore, this study was designed to be implemented in an online platform and we do not have data of the differences between implementing the TSLT module through Videoconferencing vs a face-to-face classroom. Another limitation of this study is that it cannot prove the benefits of implementing videoconferencing tasks that require synchronous communication over tasks with the

same goal but in a face-to-face environment. The results suggest that the production of Spanish direct and indirect object pronouns is present in videoconferences where students work in groups under a TSLT approach. Thus, this model can replicate the face-to-face experience.

One of the pedagogical implications of the current study is related to the benefits of developing videoconferencing tasks that require synchronous group work since they foster real use of the TL and elicit the use of problematic grammatical structures that would not be elicited while working individually. However, more research is needed as stated in the limitations section.

Moreover, another pedagogical implication is that tasks should have a clear goal that students must fulfill through filling gaps in information, through reasoning, or through personal opinion. Additionally, the task must involve opportunities for reflecting, ordering ideas, or reaching a consensus. Furthermore, a holistic approach should be used when creating tasks since each task should reflect real-world processes of language use, which are characterized by a holistic focus on meaning. Students should see the task as a whole and not as small chunks that are evaluated independently.

The goal of this study was to explore the potential benefits of using an online task-supported module specially designed to promote the use of direct and indirect object pronouns in Spanish through videoconference. This study attempted to address this gap by examining the effects of an online TSLT module on eliciting direct and indirect object pronouns in Spanish.

The results presented in this chapter demonstrate the benefits of implementing Videoconferencing TSLT tasks that focus on meaning, are interesting for students, include a clear goal, and engage students in reflective learning. Overall, online TSLT modules seem to be a positive tool to promote the elicitation of problematic L2 grammatical structures such as direct and indirect object pronouns in Spanish.

References

- Baralt, M. (2014). Task sequencing and task complexity in traditional versus online classes. In M. Baralt, R. Gilabert, & P. Robinson (Eds.), *Task sequencing and instructed second language learning* (pp. 95–122). Bloomsbury.
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y. (2016). Engagement with language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In M. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning. Pedagogical potential and research agenda* (pp. 209-240). John Benjamins.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Canals, L., & Mor, Y. (2020). Towards a Signature Pedagogy for Task-Based Technology-Enhanced Language Learning: Design Patterns. *Proceedings of the European Conference on Pattern Languages of Programs 2020 (EuroPLoP '20)* (pp. 1–11). NY, USA. <https://doi.org/10.1145/3424771.3424787>
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25, 459–480. <https://doi.org/10.2307/3586980>
- Chen, M. & Li, W. (2022) The Influence of Form-Focused Instruction on the L2 Chinese Oral Production of Korean Native Speakers. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Ellis R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30, 474–509.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2008). Network-Based Language Teaching. In: Hornberger, N.H. (Eds). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_105
- Godev, C. B. (2014). First-year hybrid Spanish courses: How instructors manage their time. *Hispania*, 97, 21–31.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (Eds.). (2014). *Videoconferencing TBLT: Researching technology and tasks* (Vol. 6). John Benjamins Publishing Company.
- González-Lloret, M. (2016). *A practical guide to integrating technology into task-based language teaching*. Georgetown University Press.
- Hattie, J., & Yates, G. C.R., (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Liceras, Juana M., Denyse Maxwell, Biana Laguardia, Zara Fernández, Raquel Fernández, & Lourdes Díaz. (1997). A longitudinal study of Spanish non-native grammars: Beyond parameters. In William R. Glass and Ana Teresa Pérez-Leroux, (Ed.). *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish, vol. 1, Developing grammars* (p. 99- 132). Cascadilla Press.
- López-Burton, N., Marques, P. L., & Pardo, B. C. (2019). *Pura vida: Beginning Spanish*. John Wiley & Sons, Inc.
- Long, M.H. (1988). Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* (pp 115-141). Newbury House.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (Eds.). *Foreign Language Research in Cross-cultural*. John Benjamins.
- Norris, J.M. (2009). Task-based teaching and testing. In M. H. & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 578–594). Wiley/Blackwell.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan.

- Sanchez, L., & Tamara Al-Kasey. (1999). L2 acquisition of Spanish direct objects. *Spanish Applied Linguistics* 3:1-32.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. (pp. 165-209). Academic Press.
- Shaw, P., & Liu, E. (1998). What develops in the development of second-language writing? *Applied Linguistics*, 19(2), 225-254.
- Skehan, P. A (1998). *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Spada, N., Lightbown, P., & White, J. (2005). The importance of form/meaning mappings in explicit form-focused instruction. In A. Housen, & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 199-234). Mouton de Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110197372.2.199>
- Swan, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach (1), *ELT Journal*. 39, (1), pp. 2-12.
- Tomei, L. A. (2006). The impact of online teaching on faculty load: Computing the ideal class size for online courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14, 531-541.
- Toyoda, E. (2001). Exercise of learner autonomy in project-oriented CALL. *CALL-EJ Online*, 2 (2), <http://callej.org/journal/2-2/toyoda.html>
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge.
- VanPatten, B. & Sanz, C. (1995). From input to output: Processing instructional and communicative tasks. In Fred R. Eckman, Diane Highland, Peter W. Lee, Jean Mileham, and Rita Rutkowski Weber, (Eds.). *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 169-185). Routledge.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Williams, M. (1994) Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Worley, W., & Tesdell, L. (2009). Instructor time and effort in online and face-to-face teaching: Lessons learned. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 52, 138-151.

Appendix A: Tasks

- **Task 1:** En el dentista (*At the dentist's office*)
Type of Task: Information-gap and opinion task.
Focus: FonF. The focus is on meaning, communicating in a real-life-like task.
Implicit target structure: First, second, and third direct object pronouns.
Objective: To recreate a real-world dentist appointment in Spanish.
Type of target language product: Conversation and oral report.
Interaction Pattern: *Pre-task*: individual and in groups. *Task cycle*: in groups.
Post-task: the whole class.
Duration: 75 min total (15 min pre-task; 45 min Task cycle; 15 min post-task).
- **Task 2:** Entrevista de trabajo (*Job interview*)
Type of Task: Reasoning task.
Focus: FonF. The focus is on meaning, communicating in a real-life-like task.
Implicit target structure: First, second, and third direct object pronouns.
Objective: To find an ideal boss or job candidate in Spanish.
Type of target language product: Conversation and oral report.
Interaction Pattern: *Pre-task*: first individual, then in groups. *Task cycle*: in groups. *Post-task*: in groups.
Duration: 75 min total (15 min pre-task; 45 min task cycle; 15 min post-task).
- **Task 3:** Un familiar lejano (*An extended family member*)
Type of Task: Opinion task.
Focus: FonF. The focus is on meaning, communicating in a real-life-like task.
Implicit target structure: First, second, and third direct object pronouns.
Objective: To be able to write an email to a family member in Spanish, and to decide which one of their families is the closest one.
Type of target language product: Conversation, notes and oral report.
Interaction Pattern: *Pre-task*: in groups. *Task cycle*: in groups. *Post-task*: in groups.
Duration: 75 min total (15 min pre-task; 45 min task cycle; 15 min post-task).
- **Task 4:** La boda perfecta (*The perfect wedding*)
Type of Task: Reasoning and opinion task.
Focus: FonF. The focus is on meaning, communicating in a real-life-like task.
Implicit target structure: First, second, and third indirect object pronouns.
Objective: To try to design the best wedding of the class in Spanish.
Type of target language product: Conversation and oral report.
Interaction Pattern: *Pre-task*: individual and in groups. *Task cycle*: in groups.
Post-task: the whole class.
Duration: 75 min total (15 min pre-task; 45 min task cycle; 15 min post-task).

- **Task 5:** Universidad en España (*University in Spain*)
Type of Task: Reasoning and opinion task.
Focus: FonF. The focus is on meaning, communicating in a real-life-like task.
Implicit target structure: First, second, and third indirect object pronouns.
Objective: To be able to write a statement of purpose and cover letter in Spanish.
Type of target language product: Conversation, notes and oral report.
Interaction Pattern: *Pre-task*: individual and in groups. *Task cycle*: in groups.
Post-task: the whole class.
Duration: 75 min total (15 min pre-task; 45 min Task cycle; 15 min post-task).
- **Task 6:** Fiesta para la clase (*Class party*)
Type of Task: Information-gap and opinion task.
Focus: FonF. The focus is on meaning, communicating in a real-life task.
Implicit target structure: First, second, and third indirect object pronouns.
Objective: To design the best class party in Spanish.
Type of target language product: Conversation and oral report.
Interaction Pattern: *Pre-task*: individual and in groups. *Task cycle*: in groups.
Post-task: the whole class.
Duration: 75 min total (15 min pre-task; 45 min Task cycle; 15 min post-task).

Appendix B: Task 2 prompt, Group B Videoconference Transcription, and Written Report

Pre-Task prompt:



Pre-Tarea
La mitad del grupo son jefes y la otra mitad buscan trabajo. Deben trabajar en los siguientes momentos en su cátedra desarrollando un rol del jefe o buscadores de trabajo.

Cultura Viva:
Errores comunes en las entrevistas de trabajo en el mundo hispano:
Inquietud en la silla: muestra la calma, sin moverte.
Sonrisa: es bueno sonreír en la situación lo requiere.
Contacto visual: Míra a la entrevistador.
Mirar el móvil: no mirar tu teléfono.

JEFES
1. Inventa un negocio
2. Piensa que tipo de candidato necesitas para tu negocio
3. Qué estilo quieres
4. Inicio del trabajo
5. Responsabilidades del trabajo
6. Experiencia necesaria

HUSCADOR DE TRABAJO
1. Tu trabajo ideal
2. Tus razones características
3. Tu experiencia
4. Tus estudios
5. Por qué quieres (describir) el trabajo.

You will need to work with your group over Zoom. There will be 2 jefes and 2 buscadores de trabajo in each group. Each jefe needs to find their ideal candidate. There will be a leader. The leader of each group should create a Zoom/Google with ALL the members of the group and complete this activity. The Zoom must be initiated maximum 20 min meeting.

Task cycle prompt:

Tarea Paso 1

Die jefas y diez buscadores de trabajo debían tener entrevistas. En el Zoom, debían preguntarse las siguientes preguntas. Ejemplo: ¿Tienen permisos (vacación) de trabajo?

JEFES should ask...

1. ¿Tienen permisos de licencia en sus Estados o países?
2. ¿Tienen licencia de conducir?
3. ¿Qué idiomas hablan?
4. ¿Qué experiencia laboral tienen?
5. ¿Alguna vez ha sido supervisor?
6. ¿Alimentará la familia cuando han en problemas?
7. ¿Conducirá con todo el equipo?
8. ¿Trabaja en horario de noche?
9. ¿Vivirá sola (solo)?
10. ¿Por qué quieren el trabajo?

Buscadores should ask...

1. ¿Qué se debe pagar?
2. ¿Hay un plan de salud?
3. ¿Cómo va la experiencia laboral?
4. ¿Habrán suficiente oportunidades?
5. ¿Permisos tipo licencia de trabajo?
6. ¿Oportunidad de otros tipos de trabajo (otro)?
7. ¿Tienen sus días vacaciones?
8. ¿Puedo vivir a tiempo?
9. ¿Tienen buenas referencias? ¿Por?
10. ¿Alimentaré a mi familia de trabajo?

Paso 2: En el Google doc, escribe un breve reporte explicando quién es tu jefe o buscador ideal de los dos de tu grupo y por qué lo es.

Paso 1: Videoconference Transcription

Estudiante 1: Tenemos que hacer entrevista. Yo puedo ser jefa, estudiante 2.

Estudiante 2: Pero yo quiero jefa.

Estudiante 1: Está bien, tú eres la jefa y estudiante 3, ¿quieres buscar trabajo?

Estudiante 3: Está bien.

Estudiante 1: Ok. So, estudiante 4 es jefa y estudiante 2 es jefa. Primer, yo con estudiante 2 y

más tarde estudiante 4 con estudiante 3.

Estudiante 2: Ok.

Estudiante 4: Está bien.

Estudiante 1: Hola.

Estudiante 2: Hola.

Estudiante 1: ¿Eres una jefa?

Estudiante 2: Sí soy la jefa de este trabajo.

Estudiante 1: ¿Eres una jefa razonable?

Estudiante 2: Sí. Soy razonable. ¿Tienes un permiso de trabajo?

Estudiante 1: Sí, lo tengo y también para preparar la comida.

Estudiante 2: ¿Tú estudias?

Estudiante 1: Sí. Yo estudio las matemáticas y las comunicaciones y tengo mucha experiencia en trabajar las matemáticas siempre.

Estudiante 2: ¿Quieres hablarme de ti?

Estudiante 1: ¿Qué es el trabajo?

Estudiante 2: Es un restaurante de tacos.

Estudiante 1: ¿Cuántos trabajadores tienes?

Estudiante 2: Tengo cuatro trabajadores.

Estudiante 1: ¿Eres una jefa buena?

Estudiante 2: Sí. Yo soy muy buena y responsable.

Estudiante 1: ¿Qué experiencia necesitas para el trabajo?

Estudiante 2: Necesitas poca experiencia con la cocina, pero mucha experiencia con hablar con mucha gente. El candidato ideal es de Mexico o sabe mucho de tacos.

Estudiante 1: Yo sé preparar tacos. Quiero mucho el trabajo. ¿Pagas un buen sueldo?

Estudiante 2: Sí. Yo lo pago. Son treinta dólares por hora.

Estudiante 1: ¿Paegas por entrenar?

Estudiante 2: Sí. Entreno a todos y yo entreno para hacer tacos.

Estudiante 1: ¿Das días libres?

Estudiante 2: Sí. Los doy, tienes 3 días libres los viernes, sábados y domingos.

Estudiante 1: ¿Puedo trabajar los fines de semana?

Estudiante 2: Sí, tengo muchas personas comprando los tacos. ¿Tienes una licencia de conducir?

Estudiante 1: La tengo y tengo la licencia para preparar la comida y tengo una licencia para entregar los órdenes.

Estudiante 2: ¿Tienes un coche?

Estudiante 1: Sí, lo tengo.

Estudiante 2: Es para entregar los tacos.

Estudiante 1: ¿Puedo vestir ropa informal?

Estudiante 2: Sí. Puedes llevar ropa negra informal o mitad formal.

Estudiante 1: Yo llevo la ropa cara y negra.

Estudiante 2: ¿Quieres el trabajo?

Estudiante 1: ¿Tengo que entregarlos a todas las casas?

Estudiante 2: Mmmm. ¿Puede repetir eso?

Estudiante 1: Los tacos. ¿Tengo llevar los tacos a todas las casas?

Estudiante 2: Sí. Tienes que entregarlos a todas las casas. ¿Quieres tu trabajo?

Estudiante 1: Sí lo quiero, porque es fácil, me gusta, y tengo la experiencia.

Estudiante 2: ¡Lo tienes! Puedes empezar el lunes!

Estudiante 1: Dulce.

Estudiante 3: Mi turno.

Estudiante 1: Sí.

Estudiante 3: Hola busco por un trabajo.

Estudiante 4: Yo tengo un café. Necesito una barista.

Estudiante 3: Muy bien, yo tengo experiencia.

Estudiante 4: Sí, no hay problema. Yo preparo hamburguesas, pizza, y muchas otras comidas

Estudiante 3: ¿Permites días libres?

Estudiante 4: Sí. Los días libres están en el fin de semana: los sábados y domingos.

Estudiante 3: ¿Pagas un buen sueldo?

Estudiante 4: Pago \$20 por hora. ¿Tienes licencia para conducir?

Estudiante 3: Sí. La tengo.

Estudiante 4: ¿Quieres trabajar en la mañana o en la noche?

Estudiante 3: Puedo trabajar en la noche porque soy una estudiante.

Estudiante 4: En la noche, el trabajo empieza a las dos y termina a las diez.

Estudiante 3: Es muy largo.

Estudiante 4: Sí. Es ocho horas pero tú tienes dos.

Estudiante 3: Está bien. El café tiene buenas reseñas en Yelp.

Estudiante 4: Sí. las tiene. Reseñas son muy bien. Muchas clientes visitan el café y encanta.

Estudiante 3: ¿Puedo vestir informal o un uniforme?

Estudiante 4: Necesita un uniforme gris, es muy formal. ¿Consideras que eres responsable?

Estudiante 3: Sí lo considero y luego al tiempo y yo sigo la dirección.

Estudiante 4: ¿Y abandonas tu trabajo por una problema?

Estudiante 3: No lo abandono, y busco ayuda. ¿Festejas los días religiosos o no?

Estudiante 4: No tienes trabajo en los días de festivales. ¿Por qué quieres el trabajo?

Estudiante 3: Yo lo merezco porque yo responsable y trabajadora luego al tiempo y trabajar rápido.

Estudiante 4: ¿Puedes empezar?

Estudiante 3: ¿Cuándo?

Estudiante 4: Sí

Estudiante 3: Yo puedo empezar los lunes. ¿Tú piensas que merezco el trabajo?

Estudiante 4: Si, tú mereces y tienes el trabajo.

Estudiante 3: Muchas gracias

Estudiante 4: Muchas gracias, estudiante 3. Adiós.

Estudiante 3: Hasta luego

Estudiante 1: Muy bueno. Gracias.

Estudiante 3: ¿Hacemos paso 2?

Estudiante 1: Yo escribo el reporte de mi grupo. ¿Estudiante 4, tú escribes reporte de tu grupo?

Estudiante 4: Sí. Send me de link of the Googledoc.

Estudiante 1: Es en el chat. Tenemos que... no sé la palabra... choose la mejor jefe.

Estudiante 4: Sí.

Estudiante 3: Yo creo que estudiante 4 es buen jefe porque prepara las hamburguesas.

Estudiante 1: Sí, pero estudiante 2 paga más alto.

Estudiante 2: Yo soy más cara.

Estudiante 4: Estudiante 2 es tacos y están delicioso. Mi empresa es americano. Yo prefiero comida de México.

Estudiante 3: Sí. Yo también.

Estudiante 2: Gracias. Yo soy una jefe bien.

Estudiante 1: So... ¿estudiante 2 es el jefe ideal?

Estudiante 3: Para mí sí.

Estudiante 4: Está bien.

Estudiante 2: Gracias team.

Estudiante 1: Yo escribo reporte de la jefe ideal y así estamos terminando.

Estudiante 3: Gracias.

Estudiante 2: Gracias.

Estudiante 4: Gracias.

Estudiante 1: Adios.

Total number of uses of the direct object pronoun in the videoconferencing meeting: 13

Paso 2: Written report

El resumen del primer sub-grupo: Estudiante 1 tiene un permiso para trabajar para la cocina. Estudiante 1 quiere estudiar matemáticas y comunicaciones. Estudiante 1 tiene mucha experiencia en matemáticas y es una buscadora de trabajo muy trabajadora. Estudiante 2 es una jefe responsable y es muy buena. Estudiante 2 tiene una empresa de tacos. Pienso que estudiante 1 es una trabajadora perfecta para la empresa de tacos. Ella es muy inteligente y tiene mucha experiencia con comunicaciones, y este es muy importante porque ella necesita hablar mucha con la gente si quiere trabajar en una empresa de tacos. Es verdad que ella no tiene mucha experiencia en la cocina, pero pienso que puede enseñarla. Ella puede trabajar en los fines de semana cuando tiene muchos clientes y me gusta eso mucho porque no hay muchas personas que pueden hacerlo. La ropa necesita ser informal pero es más o menos. Los trabajadores necesitan trabajar seis horas. Estudiante 1 viste ropa formal y la viste cara.

El resumen del segundo sub-grupo: Estudiante 3 tiene un permiso para trabajar, y es muy responsable. Estudiante 4 tiene un café. Ella prepara hamburguesas y muchas comidas. Estudiante 3 puede tener días libres (todos son pagadas), pero debe pedirlos. Estudiante 3 tiene que trabajar los sábados y domingos unos o dos tiempos y también puede vestir ropa gris y la lleva elegante. Más o menos son 2 horas cada semana. Estudiante 3 es una trabajadora muy buena y tiene la experiencia necesaria para ser una gran trabajadora. Ella es muy simpática y parece una buena persona. En la empresa de café, Estudiante 3 es una trabajadora perfecta pero necesita aprender más sobre el café. La experiencia la necesita para hablar con los clientes y con otras empresas también. Para concluir, es una trabajadora buena.

El resumen del grupo entero: Estudiante 2 y estudiante 4 son jefas muy simpáticas y responsables. Nosotras necesitan seleccionar la más mejor. La empresa de estudiante 2 es muy interesante porque me gustan los tacos y es muy divertida para cocinar, pero no es sencillo la experiencia necesitada. También necesito vestir formal si quiero trabajar en la empresa de estudiante 4 y esa idea no la quiero. Yo prefiero vestir en ropa un poco informal y por eso me gusta el atuendo de ropa negra en la empresa de estudiante 2. Me gusta la empresa de estudiante 2 porque puedo aprender más sobre tacos y ella me paga bien. Para concluir, yo quiero trabajar con la empresa de estudiante 2.

¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración *Por las tardes yo practicar deportes*? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto en español y en inglés*

Ingeles-hiztunek zergatik diote oker *Por las tardes yo practicar deportes*? Gramatikako sekuentzia didaktiko bat gatzelaniazko eta ingelesezko subjektuari buruzko hausnarketa interlinguistikoa sustatzeko

Why do English speakers incorrectly construct the sentence *Por las tardes yo practicar deportes*? A SDG to promote interlinguistic reflection on the subject and the verb in English and Spanish

Victoria Abad Beltrán

GIEL-IES Clot del Moro, Sagunt
victoria.abad.beltran@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1278-9400>

Recibido / Noiz jaso den: 11/10/2022

Acceptado / Noiz onartu den: 18/12/2022

Resumen

En este trabajo se exponen los resultados de una investigación de aula cuyos datos se extraen de la implementación, en un grupo de 15 alumnos de 3.º ESO (penúltimo curso de la enseñanza obligatoria en el sistema educativo español), de una secuencia didáctica de gramática (SDG) diseñada según el modelo del proyecto Egramint. Así, se parte de la observación de los usos lingüísticos desde una perspectiva plurilingüe para promover la reflexión interlingüística sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en español e inglés. El objetivo de este estudio es mostrar las posibilidades de un tratamiento integrado de lenguas. La interacción oral durante la implementación de la secuencia y las reflexiones por escrito de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje evidencian que la integración de lenguas en la enseñanza potencia su conciencia metalingüística y que, ante las dificultades para construir saber gramatical, recurren preferentemente al contexto o al significado.

Palabras clave

Enseñanza de la gramática; reflexión interlingüística; secuencias didácticas; concordancia verbal; gramática pedagógica.

Sumario

INTRODUCCIÓN 1. MARCO TEÓRICO. 1.1. La enseñanza y el aprendizaje de la gramática. 1.2. El papel de la interacción en la construcción de conceptos gramaticales a partir de las representaciones de los alumnos. 1.3. La enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe. 2. OBJETIVOS. 3. METODOLOGÍA. 3.1. Contexto y participantes. 3.2. Instrumentos y procedimientos. 3.3. El diseño de la SDG. 4. RESULTADOS. 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

* Este trabajo forma parte del Proyecto I+D: PID2019-105298RB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües.

Laburpena: Lan honetan DBHko 3. mailako 15 ikasleko ikasgela batean egin dugun ikerlan baten emaitzak azalduko ditugu (derrigorrezko hezkuntzako azken-aurreko ikasturtea Espainiako hezkuntza-sisteman). Hain zuzen, gramatikako sekuentzia didaktiko bat jarri dugu martxan, Egramint proiektuko ereduaren arabera diseinatu-takoa. Abiapuntua hizkuntza-erabilerak eleanizta-sunaren ikuspegitik aztertzea da, hala gaztelaniaz eta ingelesez subjektuaren eta aditzaren arteko harremanei buruzko hausnarketa sustatzeko. Ikerlan honen helburua hizkuntzen trataera bate-ratuaren aukerak erakustea da. Sekuentzia mar-txan den bitartean ikasleek izan duten ahozko interakzioak eta idatziz beren ikaskuntza-proze-suari buruz egin dituzten hausnarketek agerian utzi dute irakaskuntzan hizkuntzak bateratzeak beren kontzientzia metalinguistikoa indartzen duela, eta, gainera, ikasleek jakintza gramatikala eraikitzekeo zailtasunak dituztenean, lehenasuna ematen dietela testuinguruari edo esanahiari.

Gako hitzak: gramatikaren irakaskuntza; hausnarketa interlinguistikoa; sekuentzia di-daktikoak; aditzaren komunztadura, gramatika pedagogikoa.

Abstract: This paper presents the results of a classroom investigation whose data is ex-tracted from the implementation in a group of 3rd ESO (penultimate year of compulsory education in the Spanish system) of a didactic grammar sequence (SDG) designed according to the Egramint project. Thus, it starts from the observation of linguistic uses from a multilin-gual perspective to promote interlinguistic re-flection on the relationships between the sub-ject and the verb in Spanish and English. The objective of this paper is to show the possibil-ities of the integrated treatments of languag-es. Oral interaction during the implementation of the sequence and students written reflec-tions on their learning process show that the integrated treatment of languages enhances their metalinguistic awareness and that, when faced difficulties in constructing grammatical knowledge, they preferentially resort to con-text or meaning.

Keywords: grammar teaching; interlinguistic reflection; didactic sequence; verb agreement; pedagogical grammar.

Introducción

Las prácticas de enseñanza de la gramática que predominan en la escuela se caracterizan por seguir una metodología transmisiva que atomiza los saberes gramaticales, diseña actividades sin relación con las formas y uso de la lengua y, en muchos casos, no contempla los obstáculos que impiden una construcción progresiva del conocimiento gramatical como un saber organizado y sistematizado (Camps, 2017; Fontich, 2017a). A esto se añade que no están generalizadas las propuestas didácticas que planifican de forma integrada la enseñanza y el aprendizaje de contenido gramatical explícito en diferentes lenguas, a pesar de que se estudian varias lenguas en la enseñanza obligatoria. Así, la atomización de estos saberes se acentúa con la atomización del conocimiento gramatical interlingüístico.

La investigación sobre la enseñanza de la gramática ofrece nuevos caminos de reflexión al abordar cuestiones como la selección y la gradación de contenido para las intervenciones didácticas, las relaciones entre la instrucción y el nivel de competencia lingüística o las estrategias más efectivas para la enseñanza de este saber (García Folgado & Fuertes, 2020). Además, muestra que los conocimientos

previos de los estudiantes pueden ser la base sobre la que construir nuevos saberes, puesto que los hablantes tienden a establecer relaciones entre las lenguas que conocen y a usar el conocimiento que tienen de otras lenguas como estrategia o punto de partida del aprendizaje. Por tanto, desarrollan una competencia plurilingüe que les lleva a interrelacionar estos saberes que la escuela presenta atomizados (Esteve & Vilà, 2018; Fuertes, 2019).

Cabe, pues, preguntarse cómo enfocar la enseñanza de este objeto de estudio y qué estrategias docentes pueden potenciar en el aula la adquisición de este conocimiento. Varios autores (Zayas, 2011; Fontich, 2017b) proponen redefinir los contenidos gramaticales con el objetivo de que los estudiantes accedan a un uso reflexivo de las formas gramaticales y adoptar un enfoque funcional de la lengua que haga operativo su uso. Ruiz Bikandi (2008) y Ruiz Pérez et al. (2011) señalan que esta propuesta se enriquecería con una planificación didáctica que aborde la reflexión metalingüística comparando y relacionando las lenguas que el aprendiz estudia.

Para ello, habría que diseñar intervenciones didácticas que, por un lado, se orienten a que los alumnos observen, analicen y comparen sistemas gramaticales y usos lingüísticos y, por otro, promuevan un saber consciente de los fenómenos metalingüísticos a través de la reflexión interlingüística (Rodríguez Gonzalo & Vilà, 2019).

Desde esta perspectiva, se presenta un estudio de evaluación a pequeña escala (Piggot & Barr, 2002) cuyos datos se extraen de la implementación en un grupo de 3.º ESO (PMAR¹) de una secuencia didáctica de gramática (SDG) que pretende promover la reflexión metalingüística sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo.

1. Marco teórico

1.1. La enseñanza y el aprendizaje de la gramática

Este trabajo concibe la enseñanza y el aprendizaje de la gramática como el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre las lenguas, esto es, el desarrollo de la facultad metalingüística de los hablantes que posibilita tanto la reflexión sobre el uso como la construcción de los conceptos necesarios para activar esta reflexión (Durán & Rodríguez Gonzalo, 2019). En esta línea, las intervenciones

¹ Los grupos de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) están destinados a alumnos que tengan dificultades de estudio no atribuibles a la falta de trabajo o rendimiento (Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

didácticas se orientan a «establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y los usos» (Camps, 2009, p. 207). Para llevarlo a cabo, incluyen actividades de observación, descubrimiento y sistematización de la gramática que impliquen a los alumnos en este aprendizaje y que los ayuden a adquirir conceptos y estrategias para trasladar esta reflexión a un uso adecuado de la lengua y para indagar reflexiva y conscientemente sobre aspectos lingüísticos (Fontich, 2017b). En resumen, se pretende que los estudiantes tomen la lengua como objeto de reflexión, observen cómo está organizada y sistematicen el saber gramatical.

En este proceso de construcción de saber gramatical, los alumnos se encuentran con varios obstáculos (Camps, 2017):

1. Obstáculos epistemológicos debido a las diferentes orientaciones de los estudios lingüísticos, a la multifuncional de las formas lingüísticas y a la fosilización de conocimientos prototípicos de los primeros niveles de escolarización.
2. Obstáculos metodológicos a causa de una metodología escolar que atomiza los saberes o que separa el lenguaje declarativo del procedimental.
3. Obstáculos sobre los modos de razonamiento accesibles a los alumnos, porque el aprendizaje de la gramática requiere acceder a un conocimiento abstracto y sistematizado que los aprendices no pueden regular sin ayuda del docente.

Diversas investigaciones (Notario, 2001; Fontich, 2017a; Durán & Rodríguez Gonzalo, 2019) desvelan que, para enfrentarse a estas dificultades, los alumnos construyen los conceptos a partir de los significados que observan en las distintas situaciones de uso y recurren a ejemplos para elaborar el conocimiento. Sin embargo, estos ejemplos, en muchos casos, se convierten en un impedimento para avanzar en el proceso de conceptualización, puesto que fosilizan las representaciones que elaboran.

1.2. El papel de la interacción en la construcción de conceptos gramaticales a partir de las representaciones de los alumnos

Construir conceptos gramaticales requiere un proceso de abstracción organizado en diferentes niveles: en el primero, se identifican las características del objeto y se verifican otros elementos que supuestamente pertenecen a esa categoría; en el segundo nivel, se generalizan las conclusiones; finalmente, se integra la categoría en un sistema de relaciones que le dé sentido y que permita un uso reflexivo y consciente de la lengua. Es, pues, un camino doble: del uso a la generalización y de la generalización al uso (Camps, 2017).

Este aprendizaje no se inicia en *tabula rasa*, sino que empieza y se apoya en las representaciones (conjunto relativamente estable de conocimientos y concepciones) que han ido elaborando los alumnos a lo largo de su experiencia como escolares y como hablantes. La nueva información que reciben se integra en este conjunto de conocimientos; por ello, se necesita saber qué representaciones tienen sobre los aspectos gramaticales seleccionados en las intervenciones docentes para detectar los problemas y concepciones erróneas, reorientar la enseñanza y transformarlas con el objetivo de que elaboren y se apropien de estos conceptos (Notario, 2001).

Los estudios de Durán (2009), Rodríguez Gonzalo (2011) y Fontich & Camps (2014) destacan que este proceso de abstracción es una construcción de conocimiento que requiere interacción en el aula para promover la reflexión metalingüística de los estudiantes y para guiarlos en el proceso de apropiación de los conceptos gramaticales. De esta manera, la intervención docente ayuda a los alumnos a enfrentarse a los obstáculos y las dificultades que les plantea este objeto de estudio. La reflexión metalingüística que se activa en la interacción se convierte así en la base de un modelo de enseñanza de la gramática que concibe la reflexión metalingüística de los alumnos como la fuente del conocimiento gramatical (Casas et al., 2017).

1.3. La enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas adicionales ha evidenciado la importancia de la gramática explícita para construir conocimiento lingüístico ante los límites de un enfoque meramente comunicativo (Guasch et al., 2008; Verdaguer & Guasch, 2017; Rodríguez Gonzalo, 2022). Esta perspectiva parte de la existencia de una competencia subyacente común que fundamenta las posibilidades de planteamientos metodológicos que integren la enseñanza gramatical de varias lenguas, se nutre de la lingüística contrastiva que considera «los usos lingüísticos como el instrumento para avanzar en el conocimiento de las de las relaciones que los usuarios establecen entre los conocimientos de los diferentes sistemas lingüísticos que utilizan y que conviven en su mente» (Guasch et al., 2008, p. 201) y se complementa con los estudios que evidencian que los estudiantes de una lengua extranjera se enfrentan a las dificultades en el aprendizaje de esta lengua con los conocimientos que tienen de su primera lengua (Cáceres Lorenzo, 2014; Verdaguer & Guasch, 2017).

En esta línea, autores como Fuertes (2019, p. 20), aun partiendo de una perspectiva contrastiva (centrada en los aspectos diferenciales entre lenguas primeras y extranjeras), afirman que comparar «la realización de determinados fenó-

menos en ambas lenguas (en ocasiones diferente, en otras similar) puede facilitar su aprendizaje a partir de la reflexión de los alumnos».

La programación integrada de las lenguas que estudian los alumnos tiene repercusiones en el aprendizaje de la gramática: no solo porque contribuya a un conocimiento de lengua primera y de la lengua extranjera más consciente, a una reflexión más abstracta y compleja y una mejor separación de códigos (Ruiz Bikandi, 2008), también porque, como estudios recientes han señalado (Cáceres Lorenzo, 2014), se pueden abordar en el aula las dificultades que se detectan en el uso y la conocimiento explícito de la lengua primera con el estudio y la indagación en otras lenguas.

En nuestro caso, el tratamiento integrado de aspectos gramaticales del español y el inglés permite establecer conexiones a partir de las bases comunes en estas lenguas (Corcoll & González Davies, 2018), porque:

Los conocimientos lingüísticos previos del alumnado –tanto los que provienen de su primera lengua como los que provienen de las demás lenguas que sabe– constituyen una base sólida y segura sobre la que se pueden construir puentes entre la propia lengua y la nueva lengua. Esto será así si se empuja al aprendiz a hacer un uso estratégico de dichos conocimientos. Por ello, el fomento de la competencia plurilingüe es fundamental, porque se refiere a la capacidad –inherente a todos los hablantes bilingües y plurilingües– de relacionar las lenguas. (...) Las lenguas se interrelacionan e interactúan en la mente de los estudiantes (Esteve y Vilà, 2018, p. 5).

Los estudios mencionados exploran el conocimiento gramatical de los alumnos y destacan la importancia de acompañarlos en el proceso de construcción de saber gramatical partiendo de los usos y activando la reflexión interlingüística a través de la interacción en el aula. A continuación presentamos una investigación que aborda las dificultades de los estudiantes para acceder al saber gramatical y las posibilidades que ofrece la enseñanza de la gramática orientada a promover la reflexión interlingüística.

2. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo principal presentar los resultados de la implementación en un aula de 3.º ESO de la SDG *¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración* Por las tardes yo practicar deportes? diseñada siguiendo la propuesta de tratamiento integrado de lenguas del proyecto Egramint y, en segunda instancia, evidenciar los retos que la adquisición de este saber sistematizado y abstracto plantea a los estudiantes. Como objetivo secun-

dario, se plantea ofrecer material didáctico que promueva la reflexión gramatical entre alumnos de secundaria.

A partir de estos objetivos, surgen las preguntas que guían este estudio:

- ¿Cómo se enfrentan los alumnos a los retos que les plantea la adquisición de saber gramatical?
- ¿Cómo vinculan el saber gramatical con los usos de la lengua?
- ¿Permite el tratamiento integrado de lenguas abordar las dificultades de los alumnos para acceder a un conocimiento más consciente y reflexivo de la lengua primera?
- ¿Qué intervenciones en el aula pueden activar y potenciar la reflexión gramatical interlingüística?

3. Metodología

Se trata de una intervención planteada como un estudio de evaluación a pequeña escala, que pretende contribuir a la validación de un modelo que mejore la enseñanza de la gramática desde un planteamiento de investigación cualitativo. Las actividades instruccionales diseñadas permiten observar el aprendizaje en un periodo acotado de la instrucción natural en curso. De esta manera, este trabajo se propone obtener evidencias empíricas sobre la enseñanza de la gramática siguiendo el planteamiento del proyecto Egramint, cuyo objetivo es «actualizar el concepto de gramática escolar de forma que sea un instrumento útil en manos de los docentes, para abordar la educación plurilingüe de los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria» (Rodríguez Gonzalo, 2022, p. 39).

El prototipo de secuencia didáctica de Egramint, que toma como referencia las SDG de Camps & Zayas (2006), tiene como objeto de la enseñanza las nociones y los usos lingüísticos e incluye procedimientos de reflexión gramatical y vías para construir saber. Las actividades se organizan en función de un objetivo global y son de carácter manipulativo para promover la interacción, el trabajo colaborativo, la reflexión y el razonamiento indispensable para acceder a un saber consciente (Rodríguez Gonzalo & Vilà, 2017; Rodríguez Gonzalo, 2022).

En la secuencia que presentamos, se seleccionan conceptos sintácticos que permitan comparar dos lenguas (Camps & Fontich, 2006): los papeles semánticos del sujeto, las relaciones de concordancia entre el sujeto y el verbo, el sujeto tácito, la variación de número y persona en presente de indicativo en inglés y las relaciones entre el sujeto y el verbo en esta lengua. El proceso de enseñanza y aprendizaje se inicia con la observación de un aspecto morfosintáctico de la lengua primera, en este caso el español, y continúa con la aplicación de este saber a la observación de la lengua extranjera. Con la comparación de este aspecto

gramatical, se pretende que la reflexión interlingüística ayude a los alumnos a profundizar en el aprendizaje de la lengua primera y a avanzar en el aprendizaje de otras lenguas (Fuertes, 2019).

3.1. Contexto y participantes

La SDG se implementó en el curso 2020-2021 en un aula de 3.º PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) de un instituto de educación público de enseñanza obligatoria, bachillerato y ciclos formativos de la provincia de Valencia. Este grupo estaba formado por 15 alumnos de 14-15 años con dificultades de estudio y bajo nivel de inglés. Sus lenguas de referencia eran el español y, en un caso, el italiano. El proyecto surgió de un intercambio virtual organizado por las profesoras de Lengua de este centro valenciano y de un centro de secundaria de EEUU que ofrecía la asignatura de Español como lengua extranjera (nivel básico) a grupos reducidos de alumnos con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años.

El objetivo de esta propuesta era plantear la enseñanza de la gramática en un marco comunicativo: los estudiantes del instituto de secundaria de Valencia se tenían que convertir en profesores de Español de los estudiantes anglohablantes para explicarles aquellos aspectos gramaticales que los ayudaran a revisar los textos que escribían en la clase de español como lengua extranjera. Para ello, los aprendices anglohablantes indicaron previamente a los alumnos hispanohablantes las dificultades que les planteaba el aprendizaje de esta lengua románica. De estas dificultades se seleccionó la concordancia entre el sujeto y el verbo porque permitía contrastar aspectos morfosintácticos de ambas lenguas.

3.2. Instrumentos y procedimientos

El material de análisis que conforma el corpus de este estudio de evaluación a pequeña escala (en el cuadro 2 se detallan las sesiones y los datos analizados) está constituido por:

- Las grabaciones en audio de cinco sesiones de aula en las que se implementa la SDG.
- Las transcripciones posteriores de estas grabaciones en las que aparecen las interacciones de la profesora para el grupo-clase, las interacciones entre iguales (entre los alumnos que formaban cada grupo de trabajo) y las interacciones entre la profesora y los grupos de trabajo.
- Los textos elaborados individualmente por los alumnos en los que reflexionan sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo.
- Los vídeos explicativos creados por los estudiantes en la última fase de la SDG.

Como hemos señalado, no nos planteamos un análisis cuantitativo, sino que abordamos los datos desde una interpretación cualitativa para, por un lado, analizar de qué manera los estudiantes se enfrentan a las dificultades que les plantea el saber gramatical y, por otro, observar los aprendizajes que promueve esta propuesta de enseñanza y aprendizaje de la gramática. Con estos objetivos, se han clasificado las interacciones de los alumnos en función de las dificultades a las que se enfrentan, de las estrategias que aplican para enfrentarse a ellas y de la reflexión consciente del aprendizaje gramatical que llevan a cabo.

Por ello, hemos seleccionado en este trabajo los datos que muestran tanto las dificultades de los alumnos para acceder al saber gramatical como las posibilidades didácticas de las intervenciones docentes que promueven la reflexión interlingüística a través de un tratamiento integrado de contenido gramatical explícito.

3.3. El diseño de la SDG

El objetivo que relaciona las actividades de la secuencia es doble (Fontich & Giralt, 2014):

- Comunicativo:
 - Explicar las relaciones de concordancia entre el sujeto y el verbo a estudiantes anglohablantes.
- Gramatical:
 - Observar las relaciones entre el sujeto y el predicado en español y comparar estas relaciones con las que se establecen en inglés para entender las dificultades de los anglohablantes al aprender español.
 - Explicar las diferencias entre ambas lenguas.

Siguiendo el modelo de intervención de Egramint, la secuencia se organiza en tres fases: definición del objeto de estudio, desarrollo de la tarea y resultados (cuadro 1). Las actividades (cuadro 2) se diseñan para activar la reflexión gramatical promoviendo la interacción en el aula entre docente y alumnos y entre iguales y se articulan en la secuencia para construir de forma progresiva el concepto seleccionado (Zayas, 2006b, 2017): las relaciones entre el sujeto y el verbo en español y en inglés.

Cuadro 1. Fases de la secuencia didáctica

Fase 1. Definición del objeto de estudio	Fase 2. Desarrollo de la tarea	Fase 3. Resultados
Sesión 1. ^a : Planteamiento del problema: • ¿Por qué los anglohablantes tienen dificultades para construir esta oración?	I. Las relaciones entre el verbo y el sujeto en castellano.	Explicación a anglohablantes de los errores de concordancia que han cometido
Delimitación de objetivos: • Explicar esta dificultad gramatical	II. ¿Qué sucede en inglés?	

Cuadro 2. Fases, sesiones y actividades

Fases	Sesión	Contenido	Tipo de actividad	Datos de la investigación	
Delimitación del objeto de estudio	0	Delimitación del problema	Interacción oral entre la docente y el grupo clase		
Desarrollo de la tarea	Las relaciones entre sujeto y verbo en castellano	1	Cambios gramaticales para producir oraciones	Manipulación de enunciados	
			Papeles temáticos del sujeto	Clasificación de enunciados	
		2	Concordancia verbal	Comparación y clasificación según criterios sintácticos-semánticos	Grabaciones y transcripción de las interacciones en el aula
		3	Concordancia verbal	Examinar oraciones Síntesis	Grabaciones y transcripción de las interacciones en el aula
		4	Sujeto tácito	Síntesis	
	¿Qué sucede en inglés?	5	Rasgos morfológicos del presente de indicativo y del infinitivo	Comparación de enunciados Identificación de rasgos morfosintácticos	Grabaciones y transcripción de las interacciones en el aula
		6	Reflexión sobre el aprendizaje	Síntesis de conclusiones	Textos elaborados individualmente por los alumnos
		7	Explicaciones gramaticales	Síntesis de conclusiones	
			Desinencias verbales de número y persona	Traducción de enunciados Comparación de enunciados en dos lenguas	
		8	Explicaciones gramaticales	Síntesis de conclusiones	Grabaciones y transcripción de las interacciones en el aula
Resultados	9 y 10	Elaboración del vídeo animado	Plantilla de planificación Pauta de revisión	Videos elaborados por los alumnos	

En la primera fase, se delimita el objeto de estudio a partir del planteamiento de un problema que se aborda desde la situación comunicativa: estudiantes estadounidenses cometen errores de concordancia entre el sujeto y el verbo por lo que necesitan ayuda para revisar estos errores. Este problema genera un debate en el aula sobre las dificultades a las que se enfrentan los anglohablantes cuando apren-

den español y activa la reflexión que permite, por un lado, formular la pregunta que guiará la SDG, ¿por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración «Por las tardes yo practicar deportes»? y, por otro, explicitar el contenido que se trabajará en las siguientes sesiones: se requiere saber cómo funciona el español para explicar estas reglas gramaticales y cómo funciona el inglés para poder discernir por qué los anglohablantes cometen estos errores. Finalmente, se acuerda que la actividad final de este proyecto consistirá en la elaboración de un vídeo animado que explique a los anglohablantes este error gramatical.

La segunda fase está dividida en dos bloques e incluye actividades que promueven la reflexión gramatical sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en inglés y español.

En el primer bloque las actividades abordan la concordancia entre el sujeto y el verbo en español y se organizan en cinco sesiones:

Iª: En esta sesión las actividades son de dos tipos:

1. Manipulación de grupos de palabras desordenadas con un verbo en infinitivo, según las propuestas de Martínez Laínez et al. (1990): con la manipulación de enunciados se focaliza la atención de los estudiantes en los cambios formales que se introducen en los verbos para crear oraciones correctas.
2. Clasificación de titulares según las funciones semánticas (agente, paciente y de causa), según las propuestas de Zayas (2006a, 2006b, 2017): el objetivo de este planteamiento del sujeto desde una perspectiva semántica es que los aprendices reflexionen sobre la existencia de sujetos no prototípicos, es decir, de sujetos no agentes.

IIª: Las actividades de esta sesión se inician con la observación de la estructura oracional de los titulares (sujeto, verbo y complementos) con el propósito de que reflexionen sobre la concordancia verbal. A continuación, se formulan hipótesis sobre los rasgos que definen al sujeto a partir de la pregunta «Si el sujeto puede ser agente, paciente o de causa, ¿qué hacemos para identificarlo, es decir, qué rasgos tendrá que nos sirva para identificar todos los sujetos?». Finalmente, se analizan y se corrigen errores de concordancia en dos oraciones «El mundo se dividen entre las personas diurnas y las personas nocturnas» y «El socialista Costa gobernará en minoría en Portugal» a partir de dos cuestiones: «¿por qué tendríamos que cambiar la forma del verbo o la forma del sujeto en estas oraciones?» y «¿de qué manera tendríamos que cambiarla?».

IIIª: Con el objetivo de explicar el sujeto según criterios morfosintácticos, los alumnos tienen que identificar los sujetos no prototípicos en dos oraciones: *Se enciende el conflicto entre el presidente y los ciudadanos* y *Me gustan tus agradables palabras*. La última actividad consiste en sintetizar y conceptualizar las relaciones de concordancia entre el sujeto y el verbo.

IVª: En la última sesión de este bloque de la SDG dedicado a las relaciones de concordancia en español, se introduce el concepto de sujeto tácito puesto que es un rasgo gramatical que permite comparar las dos lenguas. Así, las actividades son de identificación de sujetos tácitos en los poemas de Miguel Hernández («Llegó con tres heridas: la del amor,/ la de la vida,/ la de la muerte.») y Antonio Machado («Tengo a mis amigos/ en mi soledad./ Cuando estoy con ellos,/ ¡qué lejos están!»). Esta sesión acaba con una actividad de síntesis de las conclusiones sobre los rasgos del verbo en español que permiten no explicitar el sujeto.

Las actividades del segundo bloque abordan las relaciones entre el sujeto y el verbo en inglés y se organizan en las siguientes sesiones:

Vª: Para que los alumnos comparen los rasgos morfológicos del infinitivo y del presente de indicativo en inglés, se incluye una serie de oraciones (Figura 1) en las que tienen que:

1. Identificar el sujeto y el verbo.
2. Identificar el número y la persona gramatical del sujeto.
3. Comparar la forma personal del verbo con su forma en infinitivo
4. Analizar las marcas de persona y número (Figura 2)
5. Comparar las formas verbales en español e inglés completando las formas verbales en oraciones en sendas lenguas (Figura 3).

- You make me happy
- Friends make this world beautiful
- Kipchoge makes history
- I want you today, tomorrow, next week, next year and for the rest of my life
- Be the change, you want to see in the world
- Life goes on, with or without you

Figura 1. Serie de oraciones para análisis de rasgos morfosintácticos

Fíjate en los verbos de estas oraciones:		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su infinitivo? • ¿Tienen alguna marca de persona o de número? 		
Infinitivo	Forma verbal	Marca de persona y de número
(to) make	Make	No hay

Figura 2. Actividad sobre los rasgos morfosintácticos del verbo en inglés

4. Completa estas oraciones con la forma personal del verbo indicado entre paréntesis:

- We all (to have) two lives, the second... (to begin) when we realize we only have one.
- Todos nosotros (tener) dos vidas, la segunda (empezar) cuando nos damos cuenta de que solo tenemos una

Figura 3. Actividad de comparación de las formas verbales en inglés y español

VI^a: Los alumnos reflexionan sobre su aprendizaje partir de estas cuestiones:

- ¿Qué hemos hecho? ¿Para qué lo estamos haciendo?
- ¿Qué actividades o qué estamos haciendo en clase para aprenderlo?
- ¿Qué sabemos ya sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en inglés y en español?
- ¿Qué no sabías antes?
- ¿Qué os ha resultado difícil?

VII^a: En la primera parte de esta sesión, se sintetizan las conclusiones sobre las relaciones entre el sujeto y verbo en inglés y, en la segunda parte, se traducen al inglés oraciones en español con una estructura prototípica de sujeto/ verbo/ complemento. Al final de esta sesión, los alumnos, con ayuda de la docente, reflexionan sobre la necesidad de sujetos explícitos en inglés por la ausencia de desinencias verbales de número y persona.

La última sesión de esta fase se dedica a elaborar explicaciones en las que se comparen estas relaciones morfosintácticas en español e inglés siguiendo el modelo que aparece en la figura 4.

Completa esta explicación sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en inglés y en español:

En español el sujeto y el verbo tienen que concordar, es decir En cambio, en inglés el sujeto y el verbo están vinculados por la presencia del ya que el verbo no tiene excepto en

Figura 4. Modelo de explicación para comparar las relaciones morfosintácticas entre el sujeto y el verbo en español y en inglés

En la tercera fase de la SDG los alumnos tienen que crear un vídeo en español en el que expliquen a los estudiantes anglohablantes por qué han construido de forma incorrecta la oración «Por las tardes yo practicar deportes». Las etapas que se siguen para elaborar esta explicación son:

1. Planificación del vídeo animado: en primer lugar, se visualizan y comentan en la clase ejemplos de recomendaciones lingüísticas de Fundación del Español Urgente (véanse *A gusto, no agosto* o *¿Punto tras interrogación?*) y

- otros vídeos explicativos sobre la concordancia entre el sujeto y el verbo. A continuación, los alumnos planifican la estructura del vídeo en el que explicarán los errores de concordancia que cometen los estudiantes estadounidenses cuando aprenden español. En esta explicación tienen que definir la concordancia entre el sujeto y el verbo y seleccionar ejemplos que muestren usos correctos y usos con errores de concordancia (en la figura 5 se muestran imágenes extraídas de los vídeos que elaboraron los aprendices).
2. Elaboración de las diapositivas en la plataforma seleccionada y revisión del texto explicativo: los alumnos elaboran el vídeo y revisan sus explicaciones teniendo en cuenta los aspectos indicados. Las revisiones se realizan con la ayuda de la profesora o entre iguales (ya sea entre los miembros del mismo grupo, ya sea con la ayuda de alumnos de otros grupos).



Figura 5. Capturas de pantalla del vídeo explicativo que elaboraron los estudiantes para los alumnos anglohablantes.

4. Resultados

El análisis de las interacciones entre la docente y los alumnos durante las sesiones muestra las dificultades de los aprendices para acceder al saber gramatical, las estrategias que aplican para enfrentarse a estas dificultades y las intervenciones docentes que los ayudan a superar los obstáculos.

Así, en la interacción que se da entre la docente y el grupo-clase durante la segunda sesión (Figura 6), en la que se anima a los alumnos a que formulen hipótesis que permitan explicar por qué habría que cambiar la forma del verbo o del sujeto en la oración *El mundo se dividen entre personas diurnas y nocturnas*, se observan las dificultades de los estudiantes para explicar los errores de concordancia con conceptos gramaticales (turnos 2 y 8) y para acceder al proceso de abstracción que requieren las explicaciones morfosintácticas (turno 11). Los turnos 2 y 11 muestran que recurren al significado de los enunciados para superar estas dificultades.

La profesora, en interacción con el grupo-clase, guía la identificación y la explicación del error gramatical en la oración *El mundo se dividen entre personas diurnas y nocturnas*.

1	Profesora ² : <i>El mundo se dividen entre personas diurnas y nocturnas</i> . ¿Por qué está mal?
2	A: Porque son las personas diurnas y las personas nocturnas son las que dividen el mundo
3	P: Sí, sí. Pero tal y como está aquí...
4	B: Ahhh. El verbo.
5	P: Tal y como está aquí, ¿qué está mal?
6	B: El verbo
7	P: ¿Cómo tendría que estar el verbo?
8	B y C: <i>Se divide</i>
9	C: Está en plural
10	P: ¿Por qué ese verbo está mal? ¿Por qué debería estar en singular?
11	B: Porque solo hay un mundo. Porque <i>se dividen</i> tendría que ser dos mundos, aquí solo pone uno.

Figura 6. Interacción entre docente y alumnos durante la 2.^a sesión

² A partir de ahora P.

La profesora, en interacción con el grupo-clase, guía la identificación y la explicación del sujeto tácito en «Tengo mis amigos/ en mi soledad».	
1	P: ¿Cuál es el sujeto de <i>tengo</i> ?
2	Todos: <i>Amigos</i>
3	P: ¿Por qué?
4	A: Porque acompaña.
5	N: Porque es de lo que está hablando.
6	T: No concuerda. No concuerda. (...)
7	P: ¿Qué le pasa al sujeto? ¿Qué lo define?
8	T: Que concuerda con el verbo. (...)
9	P: ¿En qué número y persona está el verbo?
10	Todos: Primera del plural
11	P: <i>Mis amigos</i> , ¿qué persona es? (...)
12	B: ¿Tercera? (...) de plural.
13	P: ¿Puede ser eso el sujeto?
14	V: No, porque no concuerda.
15	A y B: Porque no están igual. (...)
16	P: Visto que no es el sujeto, ¿cuál es el sujeto?
17	Todos: <i>Soledad</i>
18	P: <i>Soledad. Soledad.</i>
19	T: Porque está concordando con el verbo.
20	P: Vale. <i>Mi soledad</i> . Número y persona de <i>soledad</i> .
21	D: Tercera.
22	B y T: Pues tampoco.
23	B: No es. Tiene que ser primera del singular.
24	A: No es ninguna.
25	P: Es que no está. En la frase no está, pero existe.
26	M: Yo. <i>Yo tengo</i> .

Figura 7. Interacción entre docente y alumnos en la sesión 4.^a

Además, en las figuras 8 y 9 se aprecia cómo los alumnos han elaborado representaciones sobre los conceptos gramaticales que obstaculizan el proceso de apropiación del saber gramatical. En primer lugar, el turno 7 (Figura 7) evidencia cómo una de las alumnas ha establecido una analogía entre el paradigma morfológico verbal y el nominal que le ha llevado a concluir que la desinencia verbal -s es la marca de plural de esta categoría. Esta representación errónea dificulta que pueda explicar por qué la oración «El socialista Costa gobernará en minoría en Portugal» no es correcta.

Por otro lado, el análisis de las interacciones confirma que los estudiantes tienen dificultades para aplicar el saber declarativo a las actividades de tipo procedimental (Notario, 2001). A pesar de haber dedicado las anteriores sesiones a la reflexión y análisis de la concordancia entre el sujeto y el verbo, los alumnos no recurren a este rasgo para identificar el sujeto cuando realizan las actividades sobre el sujeto tácito en español (Figura 7, turnos 2, 4 y 5). Debido a ello, la profesora interviene para focalizar la atención en las desinencias verbales de número y persona del sujeto propuesto (turno 11, 13, 20). Esta focalización desencadena la revisión y reflexión de los aprendices (turnos 14, 15, 21, 22, 23, 26).

**Las alumnas tienen dificultades para explicar el error gramatical en la oración
«El socialista Costa gobernará en minoría en Portugal».**

- | | |
|----|--|
| 1 | A: <i>Gobernará</i> s está... es que no sé explicarlo. |
| 2 | P: ¿Qué número y persona está <i>governará</i> s? |
| 3 | N: 2. ^a del plural |
| 4 | P: ¿Vosotros <i>governará</i> s? |
| 5 | A: 2. ^a singular |
| 6 | P: 2. ^a singular |
| 7 | N: Ay, cuando es un verbo y le ponemos una s, no es porque esté en plural. |
| 8 | P: Si es un verbo y le ponemos una s no hacemos un plural. Hacemos la 2. ^a singular. |
| 9 | A: Pero, entonces, ¿por qué está mal? |
| 10 | P: Entonces, están los dos en singular, <i>el socialista</i> y <i>governará</i> s. Entonces, ¿por qué no concuerdan? |
| 11 | A: Ahhh. Vale, vale. (...) La persona, no. |

Figura 8. Interacción entre la docente y los alumnos en la 5.^a sesión

En segundo lugar, los turnos 1 y 8 de la figura 9 muestran que los alumnos han asociado el pronombre personal *you* con la primera persona del singular. Entendemos que la similitud gráfica y fónica del pronombre de 2.^a persona en inglés y de 1.^a persona del singular en español explica esta representación errónea de los pronombres en inglés.

Los estudiantes tienen dificultades para identificar el sujeto en la oración «You make me happy». La profesora interviene para que expliquen por qué consideran que el pronombre *you* es 1.^a persona.

1	L: <i>You</i> es 1. ^a persona del singular.
2	P: <i>You</i> decís que es primera persona del singular. ¿Por qué?
3	L: Porque... ay, no. Es 2. ^a porque la 1. ^a es <i>I</i> .
4	P: Claro. Muy bien. Lo revisáis.
5	L: Ah, claro.
6	G: Y ¿qué es <i>you</i> ?
7	L: Tú, <i>you</i> es tú.
8	G: Ahh. Yo pensaba que <i>you</i> era yo

Figura 9. Interacción entre la docente y los alumnos en la 5.^a sesión (1)

Los alumnos reflexionan en parejas sobre el número y persona gramatical del sujeto en la oración *Friends make this world beautiful* (cuadro 6), que han traducido por *Mis amigos hacen el mundo bonito*.

1	L: Es tercera. Creo. <i>Mis amigos</i> (...) Es tercera. Creo. No, no. Espera, espera. No, a ver. Segunda, es... Segunda es... (...) Sí, no. Yo y mis amigos. No es lo mismo. <i>Mis amigos hacen el mundo bonito</i> . Pero ¿es quien lo hace, no? (...) Primera. Yo.
2	G: <i>You</i> es segunda.
3	L: <i>You</i> es tú.
4	G: Claro. <i>I</i> es yo.
5	L: Ya, por eso. Primera. Yo. No, no. Es que en realidad la frase es <i>Mis amigos</i> . Mis amigos.
6	G: <i>Amigos</i> , tercera del plural, porque <i>amigos</i> son ellos.
7	L: Ya. Ellos, ellos. Ellos son mis amigos.
8	G: Es verdad. Entonces es tercera plural.

Figura 10. Interacción entre iguales durante la sesión 5.^a (2).

Durante la realización de la actividad sobre los rasgos morfológicos del presente de indicativo del verbo en inglés, emergen dos obstáculos a los que se enfrentan los alumnos para acceder al conocimiento gramatical. En primer lugar, se aprecian las dificultades para distinguir el número y la persona de los grupos nominales y para construir los conceptos gramaticales. Para enfrentarse a estos problemas, los aprendices aplican dos estrategias (turnos 1 y 6, respectivamente, de la figura 10): traducir la oración a la lengua primera y recurrir al significado

de esos enunciados (Duran & Rodríguez Gonzalo, 2009). En segundo lugar, en la figura 11 se evidencian diferentes niveles en el proceso de abstracción. El alumno J. intuye que el verbo de esa oración necesita la desinencia de 3.^a persona del singular (turnos 2, 4 y 8), pero no consigue explicarlo. En cambio, su compañera (turno 7) supera esta dificultad al aplicar el saber gramatical a la oración que están comentando.

Los alumnos en parejas o tríos completan oraciones con el verbo en su forma personal: *We all..... (to have) two lives, the second..... (to begin) when we realize we only have one y Enthusiasm..... (to move) the world.*

- | | |
|----|---|
| 1 | B: ¿Has puesto -s en alguna? Es que yo no sé cuándo se pone. |
| 2 | J: En <i>begins</i> |
| 3 | B: Ah, bueno. Yo ahí también |
| 4 | J: Yo estoy debatiendo entre <i>move</i> , si ponerle s o no. |
| 5 | B: ¿ <i>Move</i> ? |
| 6 | B (se dirige a otra compañera): T, en la de <i>enthusiam</i> has puesto <i>moves</i> , con -s |
| 7 | T: Sí. Es tercera del singular. |
| 8 | J: Yo creo que es con -s. |
| 9 | B: Es tercea del singular, ¿no?
(...) |
| 10 | B: Sí, es con -s. Creo que ya está. |

Figura 11. Interacción entre iguales durante la sesión 5.^a (3)

Por último, el análisis los textos que elaboran los estudiantes para explicar el proceso de aprendizaje muestra las dificultades que les plantea el objeto de estudio («Lo más difícil me ha sido ver lo de la concordancia, porque en inglés no hay concordancia; entonces, me liaba», Figura 12). Sin embargo, también se aprecia que este tratamiento integrado de lenguas ha ayudado a que sean conscientes del aprendizaje que han llevado a cabo («Por ejemplo, yo no sabía que los verbos no tenían ni número ni persona, excepto si son la tercera persona singular y me impactó muchísimo y empecé a entenderlo mucho más», Figura 13), porque son capaces de comparar las dos lenguas y de establecer conexiones entre ellas («en inglés cambia, porque la palabra CONCORDANCIA³ no existe. Por eso, vemos tan difícil el inglés, cuando es mucho más sencillo que el castellano», Figura 13):

³ Mayúsculas en el texto original.

[Lo que no sabía antes de hacer los ejercicios] era lo de la concordancia en castellano, lo de que tienen que tener la misma persona y el mismo número, y que si no lo tienen la misma persona y número está mal.

Lo más difícil me ha sido ver lo de la concordancia porque en inglés no hay concordancia, entonces me liaba. Me ha costado aprenderme el sujeto y el verbo, ponerlo en las frases y luego decir cada número y persona gramatical, y si no eran iguales cambiarlo y ponerlas en lo mismo.

Figura 12. Texto de reflexión de la alumna B. sobre el proceso de aprendizaje

A continuación hay un par de ejercicios y hay una pregunta «¿Qué sucede con el inglés?». Si soy sincera, no me gusta nada el inglés pero la verdad es que aprendí mucho. Por ejemplo yo no sabía que los verbos no tenían ni número ni persona, excepto si son la tercera persona singular y me impactó muchísimo y empecé a entenderlo mucho más.

Una cosa muy importante que yo no sabía es que es la concordancia. Explica mucho esa palabra y solucionan (*sic*) muchas dudas, por ejemplo en castellano la usamos muchísimo y sin darle importancia. Hay gente que no lo saben (*sic*) y la utilizamos días tras días.

Pero luego en inglés cambia, porque la palabra CONCORDANCIA no existe. Por eso vemos tan difícil el inglés, cuando es mucho más sencillo que el castellano.

Figura 13. Texto de reflexión de la alumna A. sobre el proceso de aprendizaje

5. Discusión y conclusiones

A partir de este estudio de evaluación a pequeña escala, podemos extraer algunas consideraciones sobre este modelo de intervención didáctica fundamentado en un tratamiento integrado de dos lenguas con contenido gramatical explícito.

Sobre el proceso de construcción de saber gramatical, el análisis de los datos confirma, por un lado, que los alumnos se enfrentan a los retos que les plantea la adquisición de este saber apoyándose en los significados de los enunciados propuestos y en las representaciones, en ocasiones erróneas, que han creado sobre los conceptos gramaticales (Rodríguez Gonzalo & Durán, 2019) y, por otro, que conciben los saberes declarativos y procedimentales como paradigmas diferenciados (Notario, 2001). En consecuencia, se requiere un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje de la gramática que aborde dos aspectos. En primer lugar, son necesarias intervenciones didácticas que potencien la interacción oral en el aula para desvelar los razonamientos que siguen los alumnos, desencadenar la

reflexión gramatical y guiarlos en este proceso de abstracción, que se inicia en sus representaciones e intuiciones y continúa con la conceptualización de categorías integradas en un sistema. En segundo lugar, el diseño de los dispositivos de intervención ha de presentar las formas lingüísticas en función del discurso e incorporar los aspectos semánticos y pragmáticos a la reflexión gramatical (Zayas, 2011). De este modo, los alumnos acceden a un uso reflexivo y consciente de la lengua y se pueden enfrentar, con la guía del docente, a las dificultades que les plantea el saber gramatical.

Además, el análisis de las interacciones de los alumnos y de los textos de reflexión que elaboran durante el proceso de enseñanza y aprendizaje evidencia que el tratamiento integrado de lenguas con contenido gramatical explícito permite abordar las dificultades que plantea a los alumnos el aprendizaje de la lengua primera y contribuye a que adquieran un conocimiento más consciente, abstracto y complejo de las lenguas estudiadas (Cáceres Lorenzo, 2014; Verdaguer & Guasch, 2017).

En resumen, consideramos que las propuestas didácticas que traten la gramática desde la reflexión interlingüística y que tengan en consideración las dificultades de los alumnos se tienen que iniciar en la observación de los usos. Así mismo, las actividades y las intervenciones docentes han de orientarse a acompañar a los estudiantes en el proceso de adquisición de saber gramatical a través del diálogo y del fomento de las interacciones en el aula. En este sentido, deben abordarse desde enfoques metodológicos que fomenten el contraste de lenguas y que activen la reflexión gramatical mediante la interacción en el aula. La elaboración de una gramática escolar interlingüística, por tanto, ha de ocuparse de estos aspectos: iniciar la reflexión en la observación de los usos y promover las interacciones en el aula para acompañar a los aprendices en el proceso de adquisición de saber gramatical (Rodríguez Gonzalo, 2022).

Referencias bibliográficas

- Cáceres Lorenzo, M. T. (2014). Variables en el desarrollo de la reflexión gramatical (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27(2), 1-20. doi 10.1075/resla.27.2.02cac
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*. 21(2), 199-214. <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En Camps, A. y Ribas, T. (Coords.) *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (1.ª ed. pp. 19-31). Octaedro.

- Camps, A. y Fontich, X. (2006). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1.ª ed. pp. 101-111). Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006) (Coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1ª ed.). Graó.
- Casas, M., Durán, C. y Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Capdelletra*, 63, 111-138. <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Corcoll, C. y González Davies, M. (2018). Prácticas plurilingües en el aula de lengua adicional. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 81, 31-38.
- Durán, C. (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de pedagogía*, 39, 67-71.
- Esteve, O. y Vilà Santasusana, M (2018). Hacia un aprendizaje de las lenguas adicionales. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 81, 4-6.
- Fontich, X. (2017a). Aproximación léxica a la oración: clasificar verbos para trabajar la complementación verbal. En Camps, A y Ribas, T. (Coords.). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*, (1.ª ed. pp. 108- 118). Octaedro.
- Fontich, X. (2017b). Enseñar gramática: cuando el para qué articula el qué y el cómo. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 75, 7-12.
- Fontich y Camps (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research papers in education*, 29(5), 598-62. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Fontich, X. y Giralt, M. (2014). Gramática y escritura en 6º de primaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 67, 45-53.
- Fuertes, M. (2019). El español como lengua extranjera en contextos anglófonos. Propuestas para la reflexión interlingüística. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 81, 19-25.
- García Folgado, M. J. y Fuertes, M. (2020). Introducción. *MarcoELE*, 31, I-V.
- Guasch, O., Camps, A., Milian, M, y Ribas, T. (2008). El aprendizaje metalingüístico de los estudiantes: el aprendizaje de la gramática. En Camps, A y Milian, M. (Coords.) (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (1.ª ed. pp. 197-209). Graó.
- Martínez Láinez, A., Rodríguez Gonzalo, C., y Zayas Hernando, F. (1990). *Para narrar... Lengua (castellano). Primer curso de ESO*. Octaedro.
- Notario, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En Camps (Coord.), A. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (1.ª ed. pp. 181-193). Graó.
- Piggot, Th.D. y Barr, R. (2002). Designing programmatic interventions. En M. L.Kamil, P.B.Rosenthal, P.D.Pearson y R.Barr (Eds.). *Methods of literacy research: the methodology chapters from handbook of reading research* (vol. III, pp.99-108). Nueva Jersey-Londres: Lawrence Erlbaum.

- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). El saber gramatical sobre los tiempos de pasado en alumnos de 4.º de secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de València. Valencia.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2022). Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos plurilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33-55. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez Gonzalo, C. y Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. *A lingüística na Formação do Professor: das teorias às praticas* (pp. 181-206). Oporto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Rodríguez Gonzalo, C. y Vilà, M. (2017). Indagar sobre gramática en el aula. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 75, 4-6.
- Rodríguez Gonzalo, C. y Vilà, M. (2019). La reflexión interlingüística. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 84, 4-6.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 33-45.
- Ruiz Pérez, T., Apraiz, M^a V. y Pérez Gómez, M^a del M. (2011). El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación. En Ruiz Bikandi, U. (Coord). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (1.ª ed. pp. 151-173). Graó.
- Verdaguer, M. T. y Guasch, O. (2017). Los verbos de la narración en la primera y las segundas lenguas. En Camps, A. y Ribas, T. *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (1.ª ed. pp. 158-170). Octaedro.
- Zayas, F. (2006a). Trabajamos la oración. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1.ª ed. pp. 147-160). Graó.
- Zayas, F. (2006b). La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (1.ª ed. pp. 161-172). Graó.
- Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de reflexión gramatical. En Camps, A. y Ribas, T. (Coords.). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (1.ª ed. pp. 51-64). Octaedro.
- Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En Ruiz Bikandi, U. (Coord). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (1.ª ed. pp. 91-105). Graó.

