

Evaluación de la competencia narrativa en español

María Teresa Martín Sánchez

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



edit.um

EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

María Teresa Martín Sánchez

**Evaluación
de la
competencia narrativa
en español**



EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Evaluación de la competencia narrativa en español

© Edición:

EDITUM. Ediciones de la Universidad de Murcia

© Autora:

María Teresa Martín Sánchez

Primera edición: 2018

ISBN: 978-84-09-00901-5

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, sin contar con autorización escrita de los autores del copyright de la misma. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Índice

Introducción	8
Capítulo 1. La competencia comunicativa en español Lengua Extranjera	14
1.1. La competencia comunicativa: un concepto ligado al aprendizaje de lenguas.....	16
1.1.1. El modelo <i>speaking</i> de Hymes	17
1.1.2. El modelo competencial de Canale y Swain	20
1.1.3. El concepto de competencia pragmática de Bachman ..	25
1.2. La competencia clave <i>comunicación en lenguas extranjeras</i>	29
1.3. La competencia plurilingüe y sus niveles de dominio: la cohesión terminológica y metodológica promovida por el MCERL	38
1.4. La aplicación del Plan Curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza del español LE / L2	44
1.4.1. Principios generales comunes.....	46
1.4.2. Metodología del trabajo del Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	48
1.4.2.1. <i>Rasgos comunes</i>	48
1.4.2.2. <i>Rasgos opcionales o deseables</i>	49
1.4.2.3. <i>Los inventarios</i>	50
1.4.2.4. <i>Organización del material</i>	55
1.5. La textualización desde un enfoque basado en competencias	57
Bibliografía	62

Capítulo 2. La competencia comunicativa en educación literaria.....	67
2.1. Delimitación de la educación literaria	68
2.2. Antecedentes.....	72
2.2.1. Perspectivas teóricas sobre la metodología intertextual de la literatura	72
2.2.2. Provecho educativo de la metodología intertextual de la literatura.....	79
2.3. Estado actual de la cuestión	82
2.3.1. La educación interactiva: la interculturalidad y el intertexto lector en el proceso de la comunicación literaria	83
2.3.2. La educación interactiva: desarrollo de la competencia literaria desde la ékfrasis y la modernización de los clásicos	87
Bibliografía	95
Capítulo 3. La narración en el aprendizaje de las lenguas y sus culturas: competencia discursiva	99
3.1. El estudio de la narratología en el siglo XX	100
3.1.1. El estudio prototípico del relato	101
3.1.2. El estudio del relato oral: Labov y Polany	107
3.2. El análisis lingüístico del discurso narrativo	111
3.2.1. La macroestructura textual de van Dijk	111
3.2.2. El modelo descriptivo de relatos de Adam y Lorda	114
Bibliografía	117

Capítulo 4. El recurso del cine de inspiración literaria para la narración en español / LE y español / LM.....	119
4.1. Antecedentes del siglo XX: estudios semióticos y didácticos sobre el cine y su correlación narratológica con la literatura	120
4.2. Estado de la cuestión en el siglo XXI: estudios didácticos sobre cine y literatura en español como lengua materna y como lengua extranjera	125
4.2.1. Estudios didácticos sobre cine y literatura en español/LM.....	126
4.2.2. Estudios didácticos sobre cine y literatura en español/LE.....	132
Bibliografía	141
Capítulo 5. Aplicación práctica: un modelo de evaluación de la competencia narrativa oral y escrita.....	147
5.1. Objetivos	149
5.2. Estructura de las tareas complejas	151
5.3. Fase de intervención	154
5.3.1. Visionado y narración oral de una película muda	154
5.3.2. Lectura y recreación narrativa de un clásico de la literatura hispánica.....	157
5.3.3. Creación de un corpus textual de uso lingüístico de nivel B2 en narración oral y escrita.....	158
5.4. Modelo de análisis e interpretación de los resultados de competencia en comunicación lingüística	160

5.4.1. Modelo de evaluación de resultados: rúbricas de competencia en comunicación lingüística	166
Bibliografía	175
Capítulo 6. Conclusiones	179
Creación de la tarea	181
Implementación del modelo de análisis	187
Aplicación de las rúbricas de evaluación	189

Introducción

El trabajo de investigación que aquí se presenta, nace de la necesidad de obtener un sistema de evaluación que sea sencillo, pero a la vez completo y eficaz, para valorar la competencia narrativa de los alumnos que estudian español, tanto lengua extranjera como lengua materna (en adelante ELE y ELM).

En coherencia, esta investigación estudia cuatro ámbitos científicos en confluencia:

- Primeramente, la competencia comunicativa en español como lengua extranjera, con especial incidencia en las grandes contribuciones pragma-lingüísticas en torno al aprendizaje de lenguas ofrecidas por autores como Hymes o Bachman, en el diseño y la trayectoria de las competencias clave justificadas por el marco plurilingüe de la Unión Europea y complementarias con las precisiones del MCERL sobre los niveles de dominio idiomático así como en los principios y la metodología facilitados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes para la asignatura Español LE/L2, todo ello para discernir los procesos y las cualidades de la textualización desde un enfoque educativo basado en competencias.

- A continuación, la competencia comunicativa desarrollada en el ámbito de la Educación Literaria que se apoya en la metodología intertextual y en el trabajo con los clásicos con el propósito de incardinarla en los procedimientos didácticos del español como lengua extranjera y como lengua materna. Para tal efecto, en este marco se delimitan las características educativas de la competencia literaria, los antecedentes semióticos de esta perspectiva y el estado actual de la cuestión en lo concerniente a su proyección interactiva con otras vertientes del estudio de la lengua y de otras áreas de conocimiento.
- Seguidamente, la narración en el aprendizaje de las lenguas y sus culturas. Se procede aquí a esclarecer las grandes líneas del estudio prototípico del relato, y de modo destacado del relato oral, así como también el análisis lingüístico del discurso narrativo con vistas a revelar su macroestructura y un modelo descriptivo del mismo que sirven como punto de referencia para después poder estudiar la textualización narrativa en sus rasgos característicos.
- Por último, el tratamiento de la textualidad filmica en la textualización narrativa que se trabaja en el estudio idiomático de esta lengua desde su viabilidad nativa y no nativa. Se revisan aquí los antecedentes destacados de sus estudios semióticos y didácticos y el estado actual de la cuestión con dedicación exclusiva hacia los estudios didácticos donde se han aprovechado películas para las clases de ELE y ELM.

Esta confluencia teórica de estudio competencial entre la comunicación lingüística, la educación literaria y de la semiótica filmica desde el paradigma genérico de la narratividad desplaza la consideración formativa del español más allá de cualquier mecanicismo basado en el reconocimiento y la imitación, pues provee instancias conectivas entre lenguajes desde situaciones contextualizadas.

Desde esta línea de investigación de bases científicas deliberadamente interactivas y por vía de la metodología procesual de la investigación-acción en el aula, el trabajo se apoya en un tipo de tareas apenas tratado en estos ámbitos educativos: la narración oral y escrita de obras de cine mudo que constituyen transmodalizaciones de los clásicos de la literatura.

Su idoneidad se justifica porque la narración oral de textos cinematográficos y literarios puede ser tratada en el aula destinada a detentar el nivel B2 de competencia comunicativa en español, ya que, según indica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), dicho nivel se adquiere cuando el estudiante es capaz de realizar una comprensión semántica de textos complejos y puede expresarse con suficiente fluidez y naturalidad, con claridad y detalle sobre temas diversos así como defender su opinión sobre un tema con argumentos fundados.

La novedad de este trabajo interdisciplinar consiste en la nueva orientación de enfoque semiótico intertextual que se le da vinculando el cine y la literatura que desarrollan con estrategias narratológicas diversas el mismo referente semántico, ya que la

trasposición de los clásicos de la literatura al cine mudo da al estudiante la posibilidad de inferir el propio bagaje cultural en la narración, ofreciendo la posibilidad de trasladar, tanto a la expresión oral como a la escrita, las experiencias significativas que el alumno tiene sobre el tema.

Otro aspecto novedoso de este trabajo es que no trabaja en compartimentos estancos (texto literario / texto fílmico) sino que cultiva el correlato intertextual y la producción intertextual basándose en un modelo lecto-literario. El objetivo de esta intervención es proponer en el aula situaciones que pueden desarrollarse en la vida cotidiana, en la que constantemente unimos imágenes y textos para crear nuevas producciones textuales.

Además hay que tener en cuenta que la competencia narrativa es, sin lugar a dudas, una de las competencias que más se utilizan fuera del aula, por lo tanto, aprender a narrar es una habilidad imprescindible para la vida cotidiana.

Para el presente trabajo se ha creado un modelo que se ha denominado COEN: se trata de un modelo didáctico de desarrollo de la Competencia Oral y Escrita de textos Narrativos en español. El modelo COEN se ha creado por adaptación al género narrativo y ampliación de criterios analíticos del modelo ideado por las profesoras Caro y González (2012) para trabajar la competencia discursiva del comentario de texto en Educación Secundaria. Además, se han recogido en él las indicaciones de Ministerio de Educación, del Marco de referencia y del Plan curricular del Instituto Cervantes.

En este modelo se detallan escrupulosamente las indicaciones que aparecen para los textos narrativos en plan curricular del

Instituto Cervantes y se observa qué requisitos cumplen las producciones. Es evidente que no pueden aparecer todos los requisitos puesto que el PCIC está pensado como una lista de todos los aspectos que se deben alcanzar para obtener un nivel B2 de uso de la lengua.

Asimismo se han realizado unas rúbricas de evaluación que contemplan tanto la modalidad oral como escrita en sus tres aspectos fundamentales es decir, coherencia, cohesión y adecuación. Son, por lo tanto, tres rúbricas para cada modalidad narrativa. En cada una de ellas se detallan, de forma sintética pero eficaz, los niveles de competencia a los que llega el alumno, que van de insuficiente a excelente, de manera que su implementación sea fácil de aplicar para el profesor y fácil de entender para el alumno.

El objetivo es comprobar la validez de las rúbricas de evaluación. De este modo el modelo COEN se manifiesta como un modelo novedoso en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español, pues en él interaccionan el cine y la literatura. No se trata de una tarea conductista sino que permite la expresión libre a partir de unos input que hacen referencia a aspectos culturales fundamentales del español, puesto que reproducen el significado de obras cinematográficas mudas basadas en los clásicos de la literatura, destinado a inventar sentidos en nuevos hipertextos de la obra.

Además hay que señalar que el modelo COEN es aplicable tanto a estudiantes nativos como a estudiantes no nativos de español, que reúne en sí todos los aspectos relacionados con la narración.

La motivación personal que ha llevado a la autora al planteamiento de este trabajo ha sido, sin duda, la dificultad de encontrar tareas que permitieran el uso de la literatura en el aula y que aunaran varios planos de expresión narrativa, en suma, tareas que no trabajaran en compartimientos estancos estas manifestaciones y, sobre todo, que no tuvieran un objetivo gramatical de sentido conductista, sino que promovieran en el alumno el placer de realizarla.

Otra motivación fundamental ha sido la dificultad de evaluar globalmente las producciones de una manera clara y que fuese eficaz tanto para el profesor como para los alumnos.

Capítulo 1

La competencia comunicativa en español Lengua Extranjera

La competencia comunicativa es uno de los conceptos fundamentales en el estudio tanto de la enseñanza como de la adquisición de segundas lenguas. Como indica Cenoz (2004), la competencia comunicativa es un concepto clave ya que trata de responder a cuestiones fundamentales como qué es adquirir una lengua, qué conocimientos, capacidades o destrezas se necesitan para hablar una lengua o cuál es el objetivo de la enseñanza de lenguas.

Partiendo del concepto de competencia comunicativa, llegaremos al de las competencias claves o básicas que ha desarrollado la Comunidad Europea como elementos fundamentales para el aprendizaje durante la vida, competencias que deben empezar a desarrollarse desde la infancia y que delimitan una serie de capacidades para aprender a integrar destrezas y aprender a aplicarlas no sólo al ámbito académico, sino, y sobre todo, a la vida social del individuo. En este trabajo nos interesa sobre todo la competencia lingüística, referida tanto a la lengua materna como a la

lengua extranjera. En el esquema 1 se ilustran los aspectos tratados en este marco teórico sobre dicha competencia:

Esquema 1



1.1. La competencia comunicativa: un concepto ligado al aprendizaje de lenguas

El concepto de “competencia comunicativa” proviene de los postulados de la gramática generativa, y más concretamente en el concepto de “competencia lingüística”, pero también ha recibido la influencia de teorías de la antropología y la sociolingüística, se trata, por lo tanto, de un concepto que, como los de adquisición de segundas lenguas o enseñanza de lenguas, tiene un carácter interdisciplinar (Cenoz, 1996).

La difusión del concepto de competencia comunicativa está directamente relacionado con la distinción que hace Chomsky entre competencia y actuación. Para este autor la competencia es el conocimiento que el hablante tiene de la lengua y la actuación el uso real que hace de la misma en situaciones o actuaciones concretas, (Chomsky, 1965). En realidad está interesado en estudiar la competencia y su interés se dirige, desde la perspectiva del estudio de la lengua como sistema, al desarrollo en una teoría lingüística centrada principalmente en las reglas gramaticales.

Si bien en un principio postula que todos los aspectos relacionados con el uso se incluyen en la actuación, más tarde reconoce que algunos aspectos del uso son sistemáticos y están gobernados por reglas. Así, en 1980, reconoce la existencia de la competencia pragmática, referida al conocimiento de las condiciones y al modo de uso apropiado conforme a varios fines, (Chomsky, 1980, p. 224).

En realidad, varios estudiosos ajenos al marco de la gramática generativa criticaron las teorías de Chomsky, pues las consideraban inadecuadas ya que se limitaban a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no consideraban aspectos centrales del uso de la lengua, si bien su teoría ha servido como punto de partida de enfoques posteriores.

1.1.1. El modelo *speaking* de Hymes

Uno de los principales detractores de Chomsky durante la década de los 70, fue Dell Hymes, que acuñó desde el ámbito de la etnografía el término “competencia comunicativa” y así adviene una nueva forma pragmática de comprender el campo de acción de la competencia lingüística hacia su proyección social que estimula decididamente los estudios científicos de lenguas extranjeras.

Hymes (1971) entendía la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse, porque suscita la conciencia de la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.

Los estudiosos de la competencia comunicativa entienden a los hablantes como “agentes sociales” inmersos en un contexto

comunitario, capaces de usar la lengua y que producen enunciados apropiados y aceptables en el contexto en el que los utilizan.

Por su parte, Chomsky está interesado en la competencia como estado y no como proceso, y en el conocimiento y no en la habilidad. Widdowson (1995, p. 84) expresa las diferencias entre los dos conceptos:

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

En cambio, Hymes entiende que la competencia comunicativa reemplaza el código lingüístico al lugar que le corresponde, el cual ya no es central en el estudio de la lengua, pues lo importante ahora es el acontecimiento comunicativo y, por tanto, el centro de interés es el propio acto de habla. Consecuentemente, a su juicio, es prioritario el análisis etnográfico de los hábitos que en las actividades comunicativas comunitarias.

Es sobradamente conocido el modelo de aprendizaje diseñado por Hymes para tal fin y reconocido con el acrónimo *SPEAKING* en sus elementos constitutivos (*Setting / Participans / Ende / Act sequence / Key / Instrumentalities / Norms / Genre*), el cual

inmediatamente tuvo adeptos desde el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas (Rivers, 1973). Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? Estas reglas se pueden detallar de la siguiente manera:

- S. Situación.** Responde a la pregunta ¿dónde y cuándo? y comprende la situación de habla y el escenario espacio temporal.
- P. Participantes.** Responde a las preguntas ¿quién y a quién?, e incluye a los interlocutores implicados.
- E. Finalidades (*ends*).** Responde a la pregunta ¿para qué? Tiene que ver con las intenciones del hablante al decir algo y con los resultados que espera obtener como consecuencia de ello.
- A. Actos.** Responde a la pregunta ¿qué?, y se expresa a la vez como forma y contenido del mensaje.
- K. Tono (*key*).** Responde a la pregunta ¿cómo? y expresa la forma con que se ejecuta el acto.
- I. Instrumentos.** Responde a la pregunta ¿de qué manera?, y tiene dos componentes: los canales y las formas de las palabras o código.
- N. Normas.** Responde a la pregunta ¿qué creencias?, y comprende las normas de interacción y las de interpretación.

G. Género. Responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso? y se aplica a los géneros textuales,

Tal y como han subrayado varios autores (Rivers, 1973; Savignon, 1971), debido a su pragmatismo, el ámbito más prolífico en la aplicación del modelo de Hymes ha sido el aprendizaje de segundas lenguas preocupado por desarrollar las habilidades comunicativas. Entre sus seguidores más célebres, se destacan aquí dos casos: por un lado el de Canale y Swain y por otro el de Bachman.

1.1.2. El modelo competencial de Canale y Swain

Tras los pasos de Hymes, destaca la contribución realizada por Canale y Swain (1980), ya que introdujeron uno de los modelos más utilizados tanto por la lingüística como por la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Este modelo, basado en el de Hymes, divide la competencia en cuatro áreas fundamentales: competencia gramatical, competencia socio-lingüística, competencia discursiva y competencia estratégica:

La **competencia gramatical** se refiere al conocimiento y la habilidad que se requieren para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados.

El propio Canale (1983, pp. 77-78) ubica en esta subcompetencia las siguientes áreas de estudio científico de la lengua:

- Fonología.- Pronunciación de palabras en el discurso / Enlaces / Acentuación de palabras en el discurso / Modelos entonativos del discurso.
- Ortografía.- Grafemas / Convenciones de grafía / Convenciones de puntuación.
- Vocabulario.- Vocabulario común al aprendiz para analizar su significado básico contextualizado / Significado de frases idiomáticas en contexto / Significado básico de otras palabras.
- Formación de palabras.- Flexión en contexto / Concordancia en contexto / Derivación de nuevas palabras / Variación de los límites de las palabras en contexto / Estructuras de frase y proposición comunes.

La **competencia sociolingüística**, a su vez, permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social. Por su parte, Canale localiza en esta subcompetencia estas acciones (Canale, 1983, p. 78):

- Expresión y comprensión de significados sociales adecuados (funciones comunicativas, actitudes y significados) en diferentes contextos sociolingüísticos.
- Expresión y comprensión de formas gramaticales adecuadas para diferentes funciones en contextos sociolingüísticos diferentes y conforme al análisis de necesidades e intereses de los aprendices.

La **competencia estratégica** se ocupa de las estrategias de comunicación verbales y no verbales usadas por el hablante para compensar las deficiencias en la comunicación (Canale y Swain, 1980, p. 30).

Concretamente, Canale señala tres tipos de dificultades a las que atiende esta subcompetencia (Canale, 1983, pp. 78-79):

- Dificultades gramaticales.- Uso de fuentes de referencia (ej. Diccionario) / Paráfrasis gramatical y léxica / Petición de repetición, aclaración o ralentización del discurso / uso de símbolos no verbales.
- Dificultades sociolingüísticas.- Uso de una forma gramatical única para diferentes funciones comunicativas / Uso de la forma gramatical más neutra en caso de duda sobre la adecuación de otras formas en situaciones de comunicación concretas / Utilización de los conocimientos de la primera lengua para regular los de la segunda lengua.
- Dificultades discursivas.- Uso de símbolos no verbales o acento y entonación enfáticos para indicar cohesión y coherencia / Uso del conocimiento de la primera lengua sobre modelos discursivos cuando se está inseguro de aspectos de la segunda lengua.
- Factores de realización.- Afrontar ruido de fondo, interrupciones y otras distracciones / Uso de fórmulas de relleno de pausas para mantener la conversación mientras se buscan ideas.

La **competencia discursiva** se refiere al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado, gracias a la cohesión (nivel superficial del texto) y a la coherencia (nivel profundo del texto) en el significado (Canale, 1983).

En 1983 Canale revisó el modelo de competencia comunicativa que había realizado junto con Swain y a raíz de esta revisión elaboró el concepto de “competencia socio-lingüística”, diferenciándola de la competencia discursiva:

La competencia sociolingüística incluye las reglas socioculturales y, por lo tanto, se trata de producir y comprender los enunciados «de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción» (Canale, 1983, p.67).

Asimismo amplía el concepto de “competencia estratégica” e incluye en él las características compensatorias de las estrategias de comunicación debidas a la incompetencia, así como los efectos retóricos de fines interactivos en la comunicación eficaz.

Además, Canale (1983, pp. 74-75) dispone cinco criterios pragmáticos que deben ser tenidos en cuenta en el estudio comunicativo de las lenguas, a saber:

1. En el cultivo de la competencia comunicativa han de interactuar en las cuatro subcompetencias sin prevalencias.

2. Los aprendices deben ser informados por los docentes sobre los niveles mínimos que han de adquirir en tales subcompetencias.
3. Hay que ofrecer a los aprendices de lenguas la posibilidad de interactuar con hablantes que detenten un nivel elevado de competencia comunicativa en la lengua en cuestión a fin de que las situaciones de evaluación sean auténticas.
4. Se deben aprovechar las habilidades del aprendiz en su lengua nativa para progresar en el conocimiento meta-lingüístico de la segunda lengua que es objeto de aprendizaje.
5. Se recomienda promover un lenguaje significativo e integrado de la segunda lengua que se aprende haciendo que esta y su cultura sean relacionadas con otras áreas de conocimiento interdisciplinar.

El modelo de Canale y Swain (1980) y su posterior revisión por Canale (1983) han tenido una importante influencia en la adquisición y enseñanza de lenguas, pues, en efecto, ha contribuido significativamente al desarrollo de otros modelos, tanto en la adquisición de lenguas en general como en el área de evaluación.

Dicho modelo define pormenorizadamente las dimensiones de la competencia comunicativa, aunque algunos investigadores han considerado que (Llobera, 1995, p.14) el modelo de Canale más útil para la didáctica que el de Hymes, ya que es más concreto y menos programático.

Sin embargo, tal modelo también advierte que la parcelación modular de las subcompetencias comunicativas solo debe actuar a efectos conceptuales, pero no pragmáticos, pues en la construcción de discursos orales y escritos, cuando se aprende la competencia comunicativa, ya sea en la dimensión comprensiva como en la expresiva, es razón didáctica indispensable conjugarlas estratégicamente para lograr la formulación más eficaz (Llobera, 1995, p. 23).

1.1.3. El concepto de competencia pragmática de Bachman

Las teorías de Bachman sobre la competencia pragmática son pioneras en la consideración de tal competencia de modo independiente dentro de la desenvolvura de la competencia comunicativa y aportan un enfoque sociolingüístico a la misma (Grande, 2015). Tal competencia se fundamenta en las reglas de realización de los actos comunicativos, por las que se puede mejorar la epistemología de los principios básicos sobre el uso estratégico de la lengua.

Con la enseñanza de segundas lenguas se consolidó como un elemento imprescindible de la competencia comunicativa y, hasta el punto de que otro de los estudiosos más destacados que seguían las teorías de Hymes, Bachman, conceptualizó la “competencia pragmática” como “habilidad lingüística comunicativa” (HLC) donde interactúan el conocimiento sistemático de la lengua con la capacidad de usarlo en situaciones concretas.

Así queda modelizado el campo de acción de tales habilidades (Bachman, 1995, p. 108): “El marco de referencia de la HLC que propongo incluye tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicológicos”.

El modelo de Bachman proviene del área de la evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas y trata de establecer las distintas dimensiones de la competencia comunicativa. Bachman entiende por “competencia lingüística” lo que Canale concibe como “competencia comunicativa” e integra en esta las competencias organizativa (gramatical y textual) y pragmática (elocutiva y sociolingüística). La competencia organizativa incluye las “habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos” (Bachman, 1990, p. 87).

Estas habilidades son de dos tipos: competencia gramatical (similar a la competencia gramatical de Canale y Swain (1980) y competencia textual, en la que incluye el conocimiento de las convenciones combinatorias de la lengua para lograr un texto bien cohesionado y retóricamente orientado hacia su uso social. La organización retórica se refiere a la estructura conceptual general del texto y está relacionada con el efecto del texto en el usuario de la lengua (Van Dijk, 1977).

En la competencia pragmática se describen las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. Bachman (1995, p.112) la define como la conjunción de dos elementos: lo que él denomina “competencia ilocutiva” para aludir al antes

mencionado saber sobre los factores convencionales de tipo pragmático que permiten obrar las funciones lingüísticas con aceptabilidad; y la “competencia sociolingüística” que permite adecuar las funciones lingüísticas al contexto comunicativo concreto.

Estas dos dimensiones, la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística, son, pues, fundamentales en el modelo de Bachman. Mientras que la competencia ilocutiva implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no e importan las funciones ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas, la competencia sociolingüística determina qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones e importan el registro, la variedad dialectal y las referencias culturales (con una clara referencia al concepto de “competencia sociolingüística” de Canale y Swain (1980).

Posteriormente, Bachman y Palmer (1996) redimensionan el modelo y consideran tres componentes: el conocimiento léxico (escindido de la competencia gramatical); el conocimiento funcional (que amplía el concepto de “competencia ilocutiva” y el conocimiento sociolingüístico que ya se había considerado en la versión anterior del modelo.

Estos modelos (1990 y 1996) tratan de distinguir entre conocimiento y habilidad de uso de la lengua y se consideran como una importante aportación en la evaluación de producciones verbales en el estudio de segundas lenguas.

En definitiva, Bachman incide en el importante papel de la competencia pragmática para relacionar a los usuarios de la lengua con el contexto de la comunicación desde un enfoque

basado en el conocimiento ilocutivo de las convenciones lingüísticas (ideación, manipulación, heuresis e imaginación) y en el conocimiento estratégico de las convenciones sociolingüísticas (atención al registro y capacidad de interpretación del lenguaje figurado y de las referencias culturales).

Las teorías de Bachman son el prolegómeno para que Cots (1995) elaborara una organización conceptual de la “competencia pragmática” basada, no en reglas, sino en tendencias interactivas que el hablante emplea selectivamente para llevar su conversación a un resultado exitoso en eficacia y aceptabilidad social.

Tal selección proviene de vincular directamente la toma de estrategias específicas con la formulación verbal del discurso. Al respecto indica que “La estrategia adoptada en cada caso depende del rol del hablante así como de su valoración / definición de las necesidades de la situación” (Cots, 1995, pp. 96-97).

Consecuentemente, a Cots se le debe la configuración de la competencia pragmática en el espacio tridimensional donde interactúan tres competencias: textual (habilidades y conocimientos gramaticales y semánticos para el logro de textos coherentes y cohesionados en relación con asuntos como la finalidad, el tema y la estructura informativa y el sistema de intervención), estratégica (habilidades y conocimientos de comunicación verbal y no-verbal que compensan problemas y contribuyen a mejorar eficacias interactivas) y sociolingüística (habilidades y conocimientos de comprensión y producción de expresiones contextualizadas en relación con asuntos como la presentación personal y la solidaridad, entre otros). Su propósito fue crear un modelo pragmático

versátil y fácil de manejar en las clases de idiomas centradas en prácticas contextualizadas.

1.2. La competencia clave *comunicación* en lenguas extranjeras

En el Consejo de Lisboa del año 2000, a propósito del trabajo de expertos en torno al horizonte de la “Educación y Formación 2010”, los estados miembros implicados en el proyecto europeo de adaptar la Educación y la Formación a las demandas de la sociedad del conocimiento concretaron una serie de objetivos estratégicos para la década que abría el milenio con vistas a otorgar coherencia sistemática a las nuevas destrezas básicas ligadas a un aprendizaje a lo largo de la vida. Pero hubo que esperar al Consejo Europeo de Barcelona (2002) para poder acceder a un programa de trabajo más específico y detallado acerca de estas competencias fundamentales. Fue allí donde por primera vez se estipuló la necesidad de atender de modo especial a la alfabetización digital y al aprendizaje de lenguas extranjeras.

A su vez, la Comisión europea estableció en 2001 un Grupo de Trabajo de expertos de los estados miembros, los cuales dependían del proyecto de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) denominado “Definición y Selección de Competencias” (DeSeCo, 2007), con vistas a perfilar las competencias clave para una vida próspera, que emitieron un informe

en 2004 en respuesta a las demandas del citado Consejo de Barcelona.

Este proyecto tiene como objetivo crear un marco para la evaluación de las competencias clave. El proyecto está relacionado tanto con el Programa de Análisis de Indicadores de Sistemas Educativos (Proyecto INES), como con el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Proyecto PISA). Su finalidad es dotar a los países de la OCDE de un marco teórico y conceptual que les permita definir y seleccionar las competencias clave.

Las definiciones de competencia han sido numerosas y el mismo proyecto DeSeCo indica que “una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizándolo y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular” (García y López, 2011, p. 536) es evidente que las competencias deben permitir resolver los problemas que nos plantea la sociedad actual combinando habilidades prácticas, conocimientos reflexivos, valores éticos y actitudes. Moya y Luengo, (2011, p. 33) consideran que la competencia es la forma en que las personas han logrado movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para conseguir resolver una tarea con éxito en un contexto definido.

En el documento de DeSeCo se definen las competencias clave como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”. (Comisión Europea, 2004, p.7). Con esta definición queda claro

que se quiere definir entre todos los tipos de competencias las fundamentales, esenciales o básicas y que se denominan *key competences* o competencias clave y que deben reunir tres criterios:

- a) Sus resultados son necesarios para realizarse personalmente y para el buen funcionamiento de la sociedad.
- b) Son instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio abanico de contextos.
- c) Son necesarias e importantes para todos los individuos.

Por su parte, Antonio Bolívar ha subrayado que estas competencias responden a la idea de competencias de la ciudadanía porque persiguen la adecuación de la educación a la vida actual y pretenden lograr circunstancias de bienestar personal y social con pretensiones de valor universal, es decir, que su protocolo se atiene a un perfil democrático en el que se preservan especialmente el cuidado medioambiental y los derechos humanos. (Bolívar, 2010, p. 87).

Los distintos países¹ han adaptado las competencias a los propios currículos escolares y se han concretado las competencias clave para la ciudadanía, que se refieren a las competencias que todo ciudadano debería tener al finalizar su educación obligatoria y que son imprescindibles para incorporarse a la vida adulta y ser

1. En Italia dichas competencias han quedado definidas gracias al Decreto n.139 del 22 de agosto de 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* que ha individuado las ocho competencias clave de ciudadanía.

capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

En las opciones curriculares de España, por un lado encontramos las competencias generales o transversales y por otro las competencias específicas de las áreas curriculares, es decir que se opta por un modelo mixto en el que se mezclan como competencias clave las competencias transversales (“aprender a aprender”) y las áreas disciplinares (“competencia matemática”) normalmente instrumentales. Al respecto, Pérez (2007) indica que en un currículo orientado hacia las competencias básicas se supone que todas las áreas o materias han de propiciar su desarrollo y adquisición.

En este sentido, considerando que las competencias clave en su amplio espectro de aplicación para cualquier tipo de trabajo y estudio con vistas a un desarrollo sostenible de la sociedad mundial —el cual, de acuerdo con el programa de la UNESCO (2014), cuida especialmente la sostenibilidad curricular—, importa entonces procurar que la competencia “comunicación en lenguas extranjeras” guarde esta coherencia empezando por sus sinergias interdisciplinares con el resto de las competencias clave en la realización personalizada de tareas y proyectos donde las *key competences* permitan ejercer la ciudadanía activa no solo para que cada persona pueda incorporarse satisfactoriamente a la vida adulta y pueda ser capaz aprender de modo eficiente a lo largo de la vida —es decir, en un marco de aprendizaje permanente que es informal o externo a los formales u oficiales (Rubio, 2007, p. 16)—, sino que también lo haga con una gestión éticamente responsable del conocimiento desde

un compromiso democrático respecto del mundo en el que vive. Y ello es consecuente con un entendimiento sistémico del pensamiento y del lenguaje enmadrados dinámicamente de modo holístico y de la cultura como un estado de cultivo permanente (Murga, 2015).

De acuerdo con la Resolución legislativa del Parlamento Europeo de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, las ocho competencias clave para la Unión Europea, son:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencias sociales y cívicas.
- Conciencia y expresión culturales.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

Así a estas ocho competencias corresponden otras tantas competencias básicas para la ciudadanía en los currículos español e italiano. En ambos países la Comunicación en la lengua materna y la Comunicación en lenguas extranjeras quedan englobadas en la competencia en Comunicación lingüística, la cual, en Italia se denomina *asse culturale del linguaggio*.

El enfoque social de las competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Este currículo no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas, sino de aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social sin riesgo de verse excluido.

Desde la perspectiva curricular, las competencias básicas no se centran en unas materias determinadas, sino que son transversales a todas ellas. Esta nueva concepción curricular supone, por tanto, una ruptura con la estructura tradicional de las disciplinas académicas y una apuesta por un enfoque interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como señalan García y López (2011) “podemos observar como rasgo común que las competencias —siguiendo los pilares educativos establecidos por Delors (1996)— no están centradas únicamente en el «aprender a conocer» y en el «aprender a hacer», sino que también conllevan el «aprender a ser» y el «aprender a vivir juntos»”. El *saber* (conocimiento), el *hacer* (procedimiento) y el *querer* (interés y motivación) se entrelazan de forma dinámica y los contenidos, del tipo que sean, con ayuda de la enseñanza, estimulan las capacidades (objetivo) y desarrollan los aprendizajes (demostración del logro de competencia en términos de criterios de evaluación). La *competencia* es, por tanto, el *desempeño de capacidad* (González Maura, 2006, citado por Toribio 2010, p. 36).

Desde este planteamiento la competencia clave en “comunicación en lengua materna” se refiere al uso del lenguaje como

un instrumento de comunicación oral y escrita de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

En concreto, sobre la competencia clave “comunicación en lenguas extranjeras” la Comisión Europea (2004, p. 8) enuncia lo siguiente:

La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna: está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales —trabajo, hogar, ocio, educación y formación— de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.

Al respecto, la Comisión Europea se hace eco en dicho informe sobre la labor pionera de la Unión Europea en este sentido a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), donde los alumnos son considerados agentes sociales que trabajan tareas en entornos contextualizados, combinando competencias comunicativas y generales. A dicho documento otorgan la referencia de los niveles de dominio de una lengua. Y, dada su importancia, el marco teórico de esta tesis también refleja en el epígrafe siguiente la importante

contribución de este *Marco* al avance competente del aprendizaje de lenguas.

La “comunicación en lenguas extranjeras” concierne a las mismas destrezas (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir) y subcompetencias comunicativas que intervienen en el aprendizaje de la lengua materna, pero intensifica además las facetas de mediación y de comprensión intercultural. De hecho, la Comisión Europea habilitó un marco referido a su dominio de conocimientos, destrezas y actitudes (Comisión Europa, 2004:11), que refiere textualmente estos aspectos:

Conocimientos:

- Conocimiento de vocabulario y gramática funcional, entonación y pronunciación.
- Conciencia de varios tipos de interacción verbal (por ejemplo el cara a cara, conversaciones telefónicas, entrevistas, etc.).
- Conocimiento de una gama apropiada de textos literarios y no literarios (por ejemplo, cuentos cortos, poemas, artículos de periódicos y revistas, páginas web, instrucciones, cartas, informes cortos, etc.).
- Comprensión de las características principales de diversos estilos y registros en lenguaje hablado y escrito (formal, informal, periodístico, coloquial, etc.).
- Conciencia de convenciones sociales y aspectos culturales y de la variabilidad del lenguaje en diferentes áreas geográficas y ámbitos sociales y comunicativos

Destrezas:

- Habilidad para escuchar y comprender mensajes hablados en una gama apropiada de situaciones comunicativas (temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana).
- Habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones acerca de temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana.
- Habilidad para leer y comprender textos escritos no especializados acerca de temas variados o, en algunos casos, textos especializados en un campo que resulte familiar, y habilidad para escribir diferentes tipos de textos con diversos fines en una amplia variedad de situaciones.
- Uso apropiado de recursos (por ejemplo, apuntes, diagramas, mapas) para comprender o producir textos hablados o escritos (por ejemplo, conversaciones, instrucciones, entrevistas, discursos).
- Habilidad para iniciar y mantener una variedad apropiada de actividades autónomas para el aprendizaje de una lengua.

Actitudes:

- Sensibilización hacia las diferencias culturales y resistencia a los estereotipos.
- Interés y curiosidad por las lenguas en general (incluyendo lenguas colindantes, regionales, minoritarias y

antiguas, lenguaje de signos, etc.) y por la comunicación intercultural

1.3. La competencia plurilingüe y sus niveles de dominio: la cohesión terminológica y metodológica promovida por el MCERL

Un antecedente institucional imprescindible en el impulso de la competencia comunicativa para el plurilingüismo es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (desde ahora MCERL), un documento generado por el Consejo de Europa en 2002 que constituye un “vademécum” para el aprendizaje de lenguas en el contexto de la convergencia educativa europea. En el primer capítulo del mismo queda indicado de modo diáfano su valor orientativo para la comunidad educativa internacional especializada en idiomas:

El *Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten

comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCERL 2002:1)

Como podemos apreciar, el MCERL es descriptivo, nunca normativo: se trata de una declaración de intenciones y principios cuya finalidad es la de crear una base común para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en el contexto europeo para facilitar la cooperación de las instituciones educativas de distintos países. Por tanto, es deber del MERCL:

... proporcionar una base sólida para el reconocimiento de programas, currículos y certificados de lenguas y ayudar a todos los agentes involucrados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas a coordinar su trabajo y situarlo en relación con el de los demás. (García Santa-Cecilia 2004)²

Consecuentemente, queda patente que su objetivo es favorecer la movilidad en Europa de los aprendices gracias al reconocimiento de titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje, gracias a la reflexión sobre los objetivos comunes y a la comunicación entre los profesionales de la lengua. Así las programaciones se basan en criterios objetivos y transparentes y describen lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas para usar la lengua con finalidad comunicativa.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas incorpora un enfoque orientado a la acción y considera tanto a los usuarios de la lengua en general, como a los aprendices, como

2. http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/garcia_a.htm

agentes sociales, es decir miembros de una sociedad que tienen tareas —no solo relacionadas con la lengua— que deben llevar a cabo en un contexto de aprendizaje situado, es decir, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCERL 2002, p. 9). Este enfoque se inscribe, por tanto, en el uso social de la lengua e incorpora la reflexión sobre la importancia de los recursos lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación.

El Marco se estructura en dos dimensiones, una vertical y una horizontal, que se interrelacionan para ofrecer una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión del aprendizaje de la misma.

La dimensión vertical está formada por los niveles comunes de referencia de la lengua, que se dividen en tres amplios estadios que corresponderían a los niveles tradicionalmente denominados “inicial”, “avanzado” y “superior”. Esos tres niveles (A, B y C) se subdividen a su vez en dos estadios cada uno y así configuran los seis niveles de competencia del Marco de referencia (MCERL, 2002, pp. 113-114):

- **Nivel A:** Usuarios básicos
 - A1: Acceso
 - A2: Plataforma
- **Nivel B:** Usuarios independientes:
 - B1: Umbral
 - B2: Avanzado

- **Nivel C:** Usuarios competentes:
 - C1: Dominio operativo eficaz
 - C2: Maestría

La dimensión horizontal se refiere a las categorías que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario para utilizarla. Engloba una serie de parámetros que no son estrictamente lingüísticos pero que aparecen ligados entre ellos en cualquier acto de comunicación habitual.

El MCERL describe taxonómicamente estas categorías e identifica las siguientes: el contexto, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias, los procesos, los textos y las tareas. El alumno posee la capacidad de realizar actividades de lengua observables y durante este proceso se ponen en juego determinadas competencias que implican el uso de estrategias de comunicación (MCERL, 2002, pp. 14-20).

Repárese en que el MCERL propone un modelo de aprendizaje y evaluación centrado en competencias generales desde las que se pueden suscitar tareas de múltiples modalidades. Tales competencias abordan varios tipos de acceso al conocimiento: el conocimiento declarativo o “saber”, que atañe al conocimiento del mundo, de la sociedad y de sus cultura; el conocimiento pragmático o “saber hacer”, que se ocupa de las destrezas y habilidades sociales de índole vital, profesional e intercultural; la competencia existencial o “saber ser”, que se ocupa de asuntos tales como la motivación y la actitud hacia el aprendizaje, las creencias y los valores de la persona, así como rasgos de su personalidad y estilos

cognitivos particulares; y, por último, la capacidad de aprender o “saber aprender”, que, de modo sistémico, es la encargada de movilizar al resto de competencias señaladas de modo reflexivo y con perspectiva heurística.

En lo concerniente a la competencia comunicativa el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, estipula tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se entiende que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

- La competencia lingüística, afronta las capacidades referidas al sistema de la lengua organizado por niveles léxico, gramatical (morfosintáctico), fonológico, ortográfico y ortoépico.
- La competencia sociolingüística, se ocupa de las convenciones sociales del uso del lenguaje, subdivididas temáticamente en marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialectos y acentos.
- La competencia pragmática, reúne las acciones propias de las competencias discursiva y funcional para abordar la interacción por medio del lenguaje y sus aspectos paralingüísticos.

El Marco Común Europeo recomienda que en cada una de estas tres subcompetencias comunicativas funcionen las competencias generales, que, como se ha indicado más arriba, son relativas a:

- El conocimiento declarativo: saber que implica el conocimiento del mundo, sociocultural e intercultural.
- Las destrezas y habilidades: saber hacer práctico e intercultural.
- La competencia existencial: saber ser en actitudes y motivaciones, valores y creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad.
- La capacidad de aprender: saber aprender que requiere reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación y sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, y la adquisición de destrezas de estudio y de descubrimiento y análisis.

Con esta conjunción entre competencias comunicativas y generales se pretende lograr el cambio de paradigma de los enfoques conductistas hacia los enfoques comunicacionales, donde el concepto de “habilidad” es superado por el de “competencia”, ya que lo importante no es solo saber para saber hacer con eficacia en entornos sociales sino, ante todo, saber para saber hacer para saber ser con eficacia y convivencia en entornos sociales democráticos; discernimiento metodológico que debe ser tenido en cuenta en este trabajo para justificar el desarrollo de estrategias cognitivas y pragmalingüísticas de competencia comunicativa oral y escrita en ELE, en cualquiera de sus manifestaciones.

1.4. La aplicación del Plan Curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza del español LE / L2

Como es sabido, el Instituto Cervantes ofrece en red importantes y profusos documentos relacionados con el conocimiento internacional de la lengua y la literatura española a través de diversas bibliotecas procesables online.

El Instituto Cervantes detenta la responsabilidad curricular de promover, desarrollar y fijar los niveles de referencia para el español de acuerdo con lo estipulado en el MCER con la provisión de programas de enseñanza y materiales formativos avanzados y sistematizados sobre análisis y descripción lingüística de gran utilidad para el profesorado de español de todo el mundo.

Con este propósito se ha actualizado el Plan curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC) de 1994. En la versión de 2006, que consta de tres volúmenes constituidos por “un conjunto de inventarios organizado con arreglo a un sistema de epígrafes relacionados entre sí en los seis niveles de referencia” (PCIC, 2006), han participado, junto con el Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes, profesores expertos y más de 200 profesores de la red de centros del Instituto Cervantes.

Los materiales que conforman la obra se han elaborado sobre la base de las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y los niveles de referencia para el

español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2, C1-C2) establecidos por el MCERL.

Como se ha dicho anteriormente, se han tenido en cuenta documentos realizados para la descripción de otras lenguas como el nivel umbral (T-level series) para el inglés, que describe los niveles A2, B1 y B2 y el Niveau B2 pour le français: un référentiel para el francés, que describe el nivel B2 para esta lengua; sin embargo, los niveles de referencia del español (NRE, en adelante) se han realizado siguiendo directamente las escalas de descriptores ilustrativos del marco, se han desarrollado de la forma más detallada y completa posible, las descripciones de los niveles de referencia específicamente para el español.

Los NRE desarrollan los seis niveles previstos en el marco común y conforman uno de los inventarios más completos por parte de una lengua nacional en el proyecto de desarrollo de descripciones de niveles de referencia.

Los niveles de referencia del español no son un programa de lengua. Este material se debe entender como un punto de partida para la preparación de programas de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular y es necesario un tratamiento de ajuste adaptación por parte de quienes lo utilicen.

Su sentido último es eminentemente pedagógico y práctico y se aleja de ser un instrumento de la descripción normativa del español; se parte del español peninsular central-septentrional aunque se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español,

siguiendo la norma culta, pero incluyendo también aspectos relacionados con el uso coloquial.

El actual plan curricular, por lo tanto, constituye un punto de partida y una guía para la elaboración de programas, materiales didácticos o exámenes.

El Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa ha establecido una serie de criterios que deben seguir los grupos nacionales y regionales para describir una lengua. Esta Guía para la elaboración de descripciones de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales, especifica una serie de criterios a seguir.

La guía especifica una serie de rasgos generales comunes que se deben seguir para la actuación de cualquier proyecto de descriptores de una lengua; en segundo lugar, una serie de rasgos comunes que se darán en las descripciones, con indicación de los rasgos mínimos y de los rasgos opcionales o deseables; y por último, una serie de recomendaciones sobre la metodología de trabajo asequible; de este modo, los niveles de referencia del español se han desarrollado teniendo en cuenta tales indicaciones.

1.4.1. Principios generales comunes

Las descripciones de los distintos niveles así como el desarrollo de cada inventario se han llevado a cabo teniendo en cuenta

las características específicas del español y sus variedades. Y derivan de un análisis directo de los descriptores de las escalas del MCERL.

Cada inventario va precedido de una introducción en la que se dan las indicaciones sobre el enfoque que se ha adoptado en cada caso así como los criterios a tener en cuenta para interpretar adecuadamente el material.

Se le ha prestado gran atención a la coherencia interna del material, y para ello se ha creado un sistema de referencias cruzadas entre inventarios y dentro de un mismo inventario. Las referencias se dan cuando hay elementos complementarios en el desarrollo del fenómeno tratado o para indicar que un fenómeno incluido en un determinado inventario pueda ser llevado a un segundo nivel de concreción, debe llevarse también de forma paralela a otro fenómeno de otro inventario.

Las descripciones de los niveles dan la posibilidad de adaptarse a distintas situaciones permitiendo ajustar los materiales a distintos módulos temporales, según las características de las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Las especificaciones constituyen la base para la preparación de programas de enseñanza realizados por los equipos docentes. Las categorías y subcategorías de los inventarios, en los seis niveles, son las mismas con el fin de facilitar el trabajo de programación de los contenidos de los cursos.

1.4.2. Metodología del trabajo del Plan Curricular del Instituto Cervantes

1.4.2.1. Rasgos comunes

En este nivel se incluyen los inventarios del material lingüístico necesario para desarrollar las competencias indicadas por el Marco. Los inventarios de cada uno de los niveles solo presentan el material nuevo, es decir el nivel B1 no incluye los contenidos de los niveles A1 y A2. Asimismo, se sigue siempre el mismo sistema de numeración de epígrafes y subepígrafes; y respecto al carácter de los contenidos, se considera que se trata de inventarios cerrados salvo que se indique otra cosa en la introducción.

En cuanto a los rasgos comunes mínimos establecidos en la Guía, el Plan Curricular cumple todas las indicaciones recomendadas. Es decir, se ha desarrollado usando los descriptores del MCERL, del modelo del Portfolio de adultos para el español y de otras iniciativas —ALTE y Dialang—.

De igual modo, en la introducción general se incluye una descripción del enfoque adoptado para realizar los inventarios. Y se incluyen en los inventarios mínimos de funciones, nociones generales, nociones específicas y elementos gramaticales en todos los niveles descritos.

Las especificaciones que aparecen en los inventarios son generalmente de producción (Nociones Generales, Nociones Específicas, Funciones o Tácticas y Estrategias Pragmáticas). En el

inventario Géneros Discursivos y Productos Textuales se indica si los géneros representados son de producción o de recepción. En el inventario de Gramática las especificaciones se han organizado en función de los niveles que se han considerado adecuados para la sistematización de los fenómenos de la lengua.

1.4.2.2. Rasgos opcionales o deseables

También aquí se han seguido las indicaciones de la Guía. El tratamiento de la dimensión del discurso engloba los tres inventarios que conforman el componente pragmático discursivo: Géneros discursivos y productos textuales, Tácticas y estrategias pragmáticas, y Funciones. La dimensión cultural está ampliamente desarrollada en los inventarios de Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales.

Las destrezas fonéticas y de la entonación, al igual que las gráficas, se incluyen en los inventarios de Pronunciación y prosodia y en el de Ortografía. Las estrategias de aprendizaje se desarrollan en Procedimientos de aprendizaje y, para concluir, los niveles de referencia para el español presentan en cada uno de los tres volúmenes, un plan general de la obra y un índice detallado.

Los niveles de referencia para el español se organizan según un esquema conceptual que puede enfocarse en dos grandes perspectivas: la primera es la del alumno como sujeto de aprendizaje y en ella se distinguen tres dimensiones. Son las siguientes:

- El alumno como agente social, capaz de desenvolverse con habilidad en distintas situaciones de comunicación, de producción o recepción, tanto orales como escritas.
- El alumno como hablante intercultural, capaz de identificar los rasgos de la nueva cultura a la que accede gracias a la lengua, así como de tender puentes entre ambas culturas.
- El alumno como aprendientes autónomo, capaz de hacerse responsable del propio aprendizaje.

La segunda perspectiva se centra en la lengua como objeto de aprendizaje y engloba una serie de componentes gramaticales, pragmático-discursivos, nocionales, culturales y de aprendizaje, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios en los que se describe tanto el material lingüístico como el material que está relacionado en sentido amplio con la lengua, sin ser propiamente lingüístico.

1.4.2.3. Los inventarios

Los inventarios incorporan, además de la competencia comunicativa, la competencia intercultural y la referida al control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua, que se enlaza directamente al concepto de competencia plurilingüe y pluricultural del MCER. Obviamente, la presentación del material es taxonómica por razones meramente expositivas.

El material se ha sistematizado partiendo de un planteamiento de componentes, en cada uno de los cuales se encuadran

distintos inventarios, aunque debe quedar claro que todos los elementos descritos se relacionan entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de las lenguas.

Se ha tenido en cuenta el trabajo de González Nieto (2001)³ sobre la coincidencia de los departamentos que proponen Hymes, al tratar de la competencia comunicativa, y Halliday, al tratar de las macrofunciones de la lengua. En el esquema de Hymes la competencia comunicativa se divide en tres subcompetencias: la gramatical, la estratégica y la textual. González Nieto ha establecido una interrelación con el esquema de Halliday que prevé las competencias interactiva, interpersonal y textual.

De este modo se establece que las competencias gramatical e interactiva tienen que ver con las categorías predicatividad o transitividad; la estratégica y la interpersonal, con las categorías enunciación, modo, funciones, actos de habla, registro; y las textuales con las categorías de cohesión y géneros textuales. A estas competencias habría que añadir una competencia cultural o enciclopédica que considera el conocimiento del mundo de los hablantes.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, en los inventarios se han distinguido los siguientes tipos de cuestiones: léxico-gramaticales, que conforman la base de la predicatividad o transitividad; enciclopédica (saberes, creencias y marcos de experiencia); interpersonales (enunciación, funciones, actos de

3. Citado en la introducción del Plan Curricular del Instituto Cervantes (versión digital): https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

habla, estilo, registro) y textuales (reglas de formación de los enunciados complejos o textos, como la cohesión y los tipos de género).

Así se ha realizado un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el del aprendizaje, que sigue el siguiente esquema (PCIC, 2006):

- Componente gramatical
- Inventarios:
 - Gramática
 - Pronunciación y prosodia
 - Ortografía
- Componente pragmático-discursivo
- Inventarios:
 - Funciones
 - Tácticas y estrategias pragmáticas
 - Géneros discursivos y productos textuales
- Componente nocional
- Inventarios:
 - Nociones generales
 - Nociones específicas
- Componente cultural

- Inventarios:
 - Referentes culturales
 - Saberes y comportamientos socioculturales
 - Habilidades y actitudes interculturales
- Componente de aprendizaje
- Inventario:
 - Procedimientos de aprendizaje

El componente gramatical “incluye el inventario que desarrolla el tratamiento de los distintos subsistemas según el canon tradicional” (PCIC, 2006), pero teniendo en cuenta el uso comunicativo de la lengua, e incorporando de forma ecléctica los enfoques más útiles para obtener una óptima rentabilidad pedagógica. Para el aspecto léxico se ha enfocado siguiendo el enfoque funcional. Para el inventario de pronunciación se ha seguido la línea marcada por las aportaciones de los modelos descriptivos que han resultado más eficaces.

El componente pragmático-discursivo parte de la idea de la capacidad del aprendiente de realizar intercambios comunicativos eficaces, poniendo en juego las estrategias necesarias para desenvolverse en la interacción social, lo que implica el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis adecuado de la correspondencia de las funciones de las nociones generales y específicas.

Los factores de naturaleza extralingüística son fundamentales para la comunicación, ya que el dominio de la lengua

implica reconocer y producir enunciados pragmáticamente correctos. No menos importante es la capacidad de organizar y controlar la interacción, lo que incluye las relaciones entre la lengua y el entorno social y la importancia de que el alumno identifique las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con el contexto comunicativo en el que se encuentra, así como los géneros orales y escritos que conforman los diferentes significados sociales.

El componente nocional sigue la línea de los análisis de la lengua desarrollados a partir de los años 70, que identifican una serie de categorías de carácter semántico-gramatical que no son propiamente unidades léxicas, sino conceptos descriptivos generales. Las nociones generales son las que el aprendiente puede necesitar en cualquier contexto en el que se relacione, mientras que las nociones específicas se relacionan, más detalladamente, con transacciones interacciones o temas determinados.

El componente cultural plantea que el aprendizaje de una lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Por ello es importante el conocimiento de los referentes culturales, si bien generar su elenco sea una tarea compleja, que requiere una adecuación de los conceptos culturales y socioculturales al aprendizaje de lenguas.

El componente de aprendizaje parte de la relación entre el aprendizaje y el uso de la lengua, y su objetivo es que el alumno desarrolle las capacidades necesarias para reflexionar sobre sus

propias habilidades para desenvolverse en el uso de la lengua y así orientar su aprendizaje hacia sus propias necesidades.

1.4.2.4. Organización del material

El plan general de la obra presupone que cada uno de los tres niveles (A, B, C) se desarrolle en un volumen diferente que sigue el siguiente esquema:

1. Objetivos generales
2. Gramática
3. Pronunciación y prosodia
4. Ortografía
5. Funciones
6. Tácticas y estrategias pragmáticas
7. Géneros discursivos y productos textuales
8. Nociones generales
9. Nociones específicas
10. Referentes culturales
11. Saberes y comportamientos socioculturales
12. Habilidades y actitudes interculturales
13. Procedimientos de aprendizaje

No todos los capítulos siguen el mismo planteamiento metodológico. El alumno como agente social de los objetivos generales

y la pronunciación y prosodia presentan los materiales divididos en etapas (A, B y C).

Además, la gramática, la ortografía, las funciones, las tácticas y estrategias pragmáticas, los géneros discursivos y productos textuales, las nociones generales, y las nociones específicas se presentan en los seis niveles (del A1 al C2).

En cuanto al alumno como hablante intercultural y al alumno como aprendiente autónomo, los referentes culturales y los saberes y comportamientos de socioculturales, cabe indicar que se presentan de forma modular atendiendo a tres fases de desarrollo: aproximación, profundización y consolidación.

Por otro lado, las habilidades y actitudes culturales y los procedimientos de aprendizaje se presentan de forma modular en una lista única

En conclusión, el Plan curricular del Instituto Cervantes es una obra de referencia internacional para el aprendizaje del español como segunda lengua que responde a un enfoque educativo basado en competencias, puesto que sus planteamientos metodológicos conjugan tanto los aspectos lingüísticos y las habilidades necesarias para desarrollar la competencia intercultural, como también las estrategias necesarias para procurar la mejora y el logro de autonomía en el propio aprendizaje.

La presentación en diversos formatos mantiene siempre una progresión de dificultad por niveles, de manera que el usuario del Plan Curricular, ya sea un profesional de la lengua (profesor o creador de materiales didácticos) o un aprendiz, pueda utilizar el

material presentado de la forma que más se adecue a su situación idiosincrásica de aprendizaje.

Un factor importante en este sentido es el sistema de referencias cruzadas presente en toda la obra. Las referencias cruzadas se presentan tanto en un mismo inventario, como por ejemplo gramática, o en el en inventarios diferentes como por ejemplo del inventario de géneros discursivos al de gramática.

1.5. La textualización desde un enfoque basado en competencias

La textualización es el proceso elocutivo de un texto producido tanto en su dimensión oral como en la escrita e involucra en su producción los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación textual.

En el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes queda definida la “textualización” en términos que hallan sus fuentes científicas en la teorización del proceso comunicativo de la composición escrita⁴:

Se entiende por textualización una de las fases del proceso de composición textual (enlace a «procedimientos de composición»), en

4. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/textualizacion.htm

la que las ideas se vuelcan en elementos de lengua, con lo que se generan decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico. Dicho de otro modo, la textualización constituye el proceso por el cual el material de la memoria, bajo la guía de un plan de escritura, se transforma en frases escritas aceptables. Esto supone el reflejo de una organización jerárquica de objetivos y de información en la manifestación lineal que implica la construcción de un texto.

El modelo competencial más difundido sobre la expresión escrita es el estipulado por Flower y Hayes (1980) con perspectiva procesual en tres fases: la planificación, la textualización y la revisión, que son correlativos respectivamente a lo que la retórica clásica reconocía como *dispositio*, *elocutio* y *enmendatio*.

Tras su estela, también genera interés la distinción conceptual establecida por Bereiter y Scardamalia entre dos modelos procesuales de composición escrita, el de “Decir el conocimiento” y el de “Transformar el conocimiento”, donde se advierte la diferencia esencial entre escritores expertos y noveles (Bereiter & Scardamalia, 1992, p. 43).

Esta distinción de términos se comprende estimando que quien dice el conocimiento es quien se limita a emitirlo sin apenas planificar su texto y, por tanto, prácticamente se limita a reproducir su información. En cambio, quien transforma el conocimiento lo ha incorporado de modo personal y estratégico y, por tanto, trabaja su discurso con pretensiones de coherencia comunicativa.

La textualización implica el momento crucial del traspaso del plan ideado con una organización semántica jerarquizada a la expresión verbal lineal (Mata, 1997). Su actividad consiste en

escribir al tiempo que se va leyendo el propio escrito para comprobar si coincide con lo planificado y si es conveniente a los propósitos venideros de su redacción (Fraca, 2003).

En el trance de la textualización el escritor recurre a instrumentos de apoyo compositivo (asesoramiento experto, diccionarios, gramáticas, organizadores previos sobre conectores, mapas conceptuales, listas de ideas y de palabras clave, etc.) y en la efectividad estratégica de su uso revela su competencia textual (Cassany, 1990).

Todo ello sin olvidar que el hecho de textualizar cumple una función epistémica donde, con la movilización de los recursos verbales e ideológicos, la persona en situación comunicativa construye conocimiento tanto en la lengua materna como en otra extranjera (Cassany, 2005, p. 49).

También sucede que en los procesos didácticos cabe la posibilidad de ensayar previamente con el discurso oral lo que después se convertirá, con las transformaciones retóricas pertinentes, en texto escrito. Al enunciado oral formulado como “borrador” intencional previo a de la producción de texto escrito Camps lo ha denominado “texto intentado” (Camps, 1994), el cual equivale funcionalmente a un momento de planificación textual previo a la textualización escrita como tal.

En el complejo proceso de la textualización interviene, pues, simultáneamente, la facultad del monitoreo en función de una serie de objetivos generados en la situación comunicativa a la que el texto va destinado. Estos son (Izquierdo-Magaldi, Renés-Arellano y Gómez-Cash, 2016, p. 151):

- Objetivos de contenido: relacionados con lo que se quiere decir, el contenido y el tema. Dependen del conocimiento y dominio del contenido disciplinar y/o del género discursivo.
- Objetivos de audiencia: tienen en cuenta el efecto en los posibles lectores.
- Objetivos de proceso: se centran en el procedimiento, a modo de auto-instrucciones paso a paso.

Por parte del Ministerio de Educación español, con vistas a regular un marco teórico para la evaluación de diagnóstico en competencias dentro del ámbito de la educación obligatoria, desde el Instituto de Evaluación se adoptó como esquema básico del proceso de textualización un planteamiento que incluye las dimensiones oral y escrita así como las tres grandes cualidades lingüísticas de la producción de textos (coherencia, cohesión y adecuación) con voluntad comunicativa a partir de las premisas básicas del modelo de Flower y Hayes antes señalado. El esquema se ilustra en la tabla 1.

Tabla 1.
Dimensiones comprensiva y expresiva
de la competencia comunicativa
(Instituto de Evaluación, 2009, p. 76)

COMPETENCIA COMUNICATIVA								
Comprensión					Expresión			
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación	Planificación	Textualización		Revisión y presentación
						Coherencia	Cohesión	

Sobre la inclusión de las citadas cualidades (coherencia, cohesión y adecuación) inherentes a cualquier texto en tal modelo, el Ministerio de Educación del Gobierno de España publica desde las instancias pertinentes una serie de indicaciones de interés para los lingüistas dedicados a la evaluación de diagnóstico (Instituto de Evaluación, 2009, p. 76):

Esta matización responde al hecho de que permite diferenciar tareas o actividades que, en la práctica, se realizan en bloque y sin discriminación consciente. Estos tres matices se refieren a la composición de un texto coherente, bien cohesionado y adecuado. Se ha considerado adecuado explicitar estos matices por la especial incidencia de cada uno en aspectos distintos de la elaboración de textos. Así, la coherencia está relacionada con la progresión

temática del texto (introducción de información nueva apoyándose en la dada), la cohesión con el uso de los elementos de conexión en un texto y los signos de puntuación, y la adecuación con la elección del vocabulario y registro adecuado. La misma razón ha hecho preferible mantener separados los procesos de coherencia y cohesión que, en realidad, son dos caras de una misma cosa que es la unidad del texto. De modo que el proceso que se evalúa es uno pero incluye contenidos referidos a esos tres aspectos de la textualidad y permite discriminarlos.

Este esquema procesual de desarrollo de la faceta textualizadora de la competencia en comunicación lingüística es apoyo fundamental para la configuración en este trabajo de tal modelo analítico aplicado exclusivamente a textos narrativos orales y escritos producidos por alumnado universitario de ELE en Italia y alumnado de Bachillerato que estudia ELM, es decir, el Español como lengua materna a través de la asignatura curricular Lengua Castellana y Literatura.

Bibliografía

- BACHMAN, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- BACHMAN, L. Y PALMER, A. (1996), *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- BOLIVAR BOTÍA A. (2010). *Competencias básicas y currículo* Madrid: Síntesis.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CANALE, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- CENOZ, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz. y J. Valencia (eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales* (pp. 95-114). Leioa: Universidad del País Vasco.
- (2004). El concepto de competencia comunicativa, En J. Sánchez y I. Santos (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- CHOMSKY, N. (1970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar [(1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press]
- (1983) Reglas y representaciones. México: FCE [(1980) *Rules and Representations*. Columbia University Press]

- COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. En <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- COTS, J.M. (1995). Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 91-104). Madrid: Edelsa.
- FLOWER, L. Y HAYES, J. R. (1980). Writing as a problem solving. *Visible Language*, 14 (4), 388-399.
- FRACA, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Los Libros de El Nacional
- GARCÍA, Á. (2004). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación educativa*, 33, 3-49. En [http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2033%20\(filmar\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2033%20(filmar).pdf)
- (2004). La enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva del Marco común europeo de referencia. *Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de la Lengua española: Identidad lingüística y globalización, 17-20 de noviembre, Rosario*.

- En http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/garcia_a.htm
- GARCÍA, L. Y LÓPEZ, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555
- GRANDE, F.J. (2015). Presentación: la competencia pragmática y socio-cultural en el aula de ELE. *Estudios Humanísticos: Filología*, 37, 13-21.
- HYMES, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- IZQUIERDO-MAGALDI, B., RENÉS-ARELLANO, P. Y GÓMEZ-CASH, O. (2016). Estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos utilizados por estudiantes universitarios de español como segunda lengua. *Ocnos*, 15, 149-164.
- LLOBERA, M. (Coord).. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MATA, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Editorial Aljibe
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Secundaria Obligatoria. Informe de resultados*. Madrid: MEC. En <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b-80d5ad3e> no coincide el año

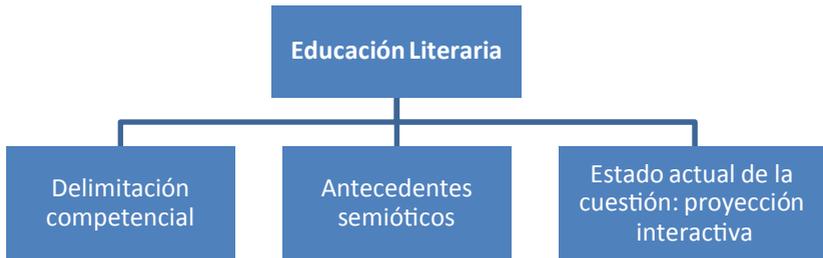
- MOYA, J. Y LUENGO, F. (cords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- MURGA, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 19, 55-83. En: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/374>
- PÉREZ, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*, 1. En <http://ce-fire.edu.gva.es/mod/url/view.php?id=407816>
- RIVERS, W. (1973). From linguistics competente to communicative competente. *TESOL Quarterly*, 7, 25-34.
- RUBIO, E. (2007). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. CEE. *Participación Educativa*, 6, 14-29.
- SAVIGNON, S. J. (1971). *Communicative Competence. An experiment in Foreign Language Teaching*. Filadelfia: The Center for Curriculum Development, Inc.
- TORIBIO, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44. En <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/103>
- UNESCO (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- VAN DIJK, T. A. (1977). *Text and Context*. Londres: Longman.
- WIDDOWSON, H. G. (1995). Conocimiento de la lengua y su habilidad para usarla. En M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 83-90). Madrid: Edelsa.

Capítulo 2

La competencia comunicativa en educación literaria

La competencia comunicativa desarrollada en el ámbito de la Educación Literaria encuentra en la metodología semiótica de la intertextualidad una potente vía de investigación innovadora y en la recursividad a los clásicos los aliados perfectos en forma y cultura para realizar buenas prácticas educativas. Si esta dinámica se desarrolla, además, con propósito de enseñar español como lengua extranjera y de contrastarlo con español como lengua materna, el campo de estudio abre una importante línea de investigación poco tratada hasta la fecha. Partiendo del concepto de educación literaria, indagaremos en sus antecedentes teóricos sobre metodología intertextual de la literatura y su provecho educativo y llegaremos hasta el estado actual de la cuestión focalizando el interés en la reivindicación de planteamientos interactivos entre textos y culturas tanto en el cultivo general de la competencia comunicativa como, de modo específico, en su materialización en el aula a través de talleres de modernización con los clásicos donde opera el método ekfrástico.

Figura 2. La educación literaria



2.1. Delimitación de la educación literaria

La Educación Literaria es una disciplina que responde a una orientación significativa del aprendizaje de la literatura a través de tareas comunicativas de comprensión y expresión literaria en las que lector dialoga con la obra y su autor. Por tanto, lo importante no es tanto el análisis estructural de las características del texto en cuestión ni tampoco la indagación en referentes explicativos biográficos o estilísticos de su autoría (acciones en sí más lingüísticas y filológicas que educativas) como la oportunidad que este encuentro brinda para desarrollar las competencias lectora y escritora del lector en un diálogo franco entre su cultura y la que la obra le brinda.

En esta línea de actuación, la Educación Literaria se beneficia de la gran versatilidad que tiene la literatura para absorber cualquier tipología textual en su circuito imaginativo y, por tanto,

desde su estudio cabe preparar a los aprendices para leer mejor los diversos discursos sociales, según ha señalado Teresa Colomer (2005, p. 46). Se añade a su observación en el plano lector la realizada por el propio Miguel de Cervantes en torno a la construcción escritora de la novela por acopio de las más diversas tipologías textuales, pues en la narración es posible injertar textos venidos de cualquier parte.

Es por dicha virtud que la metodología más efectiva de la educación literaria es, a juicio de Antonio Mendoza (2004), la intertextual. Como se verá más adelante, esta desenvoltura natural del espacio literario tejido entre textos compete tanto a su vertiente lectora como a la escritora. Y su descubrimiento se debe a investigaciones previas procedentes de disciplinas de raigambre semiótica y lingüística de las que se alimenta la Educación Literaria.

Ciertamente, la Educación Literaria no se enseña, sino que “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee” (Mendoza, 2001, p. 48). Pero es necesario desvincular esta ciencia de versiones simplistas y dicotómicas que reducen su incidencia a una mera animación lectora o escritora por las que se aprende de modo placentero hasta el punto de convertir el placer en su centro de interés y expulsar fuera de sus márgenes las experiencias lectora o escritora que son complejas y esforzadas, pues de este modo se cercena una de las condiciones indispensables de la verdadera experiencia literaria: la lucha creativa con la página en blanco y la seducción y la curiosidad por interpretar el misterio, ambas fuentes de estímulo cognitivo por las que el lector se equipara en fuerzas creativas con el autor en un diálogo muy productivo para el mundo educativo, donde el intertexto de la obra

también entra en nuevas confluencias con el intertexto del lector generando así nuevos sentidos que enriquecen la experiencia de la formación literaria.

Por su parte, Gustavo Bombini (2005) ha censurado estas “pedagogías del placer”, cuya moda en el aula ha instituido una tiranía que resta importancia a las prácticas reflexivas de la lectura y la escritura y, por ende, ocasionan reacciones pasivas en los alumnos ante las obras literarias, lo cual redundando precisamente en la inhabilitación de lo que debe ser ante todo la Educación Literaria: la formación competente de lectores y escritores que asumen de modo personal y cualificado las características del discurso literario.

A esta traba ligada a un entendimiento simplista del enfoque comunicativo de la enseñanza/aprendizaje de la literatura en las aulas durante las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, se unen otras trabas de raigambre más tradicional que proceden asimismo de la trasposición trivial de estudios previos sobre el hecho literario.

Bajo esta tendencia controladora residía un problema más profundo que impedía liberar la relación comunicativa del aprendizaje ante la obra literaria: es el prejuicio persistente de concebir la literatura como un uso de la lengua con pretensiones de falsedad. Caro y González (2013, p. 94) han delimitado con sentido crítico las razones estratégicas de tal posicionamiento:

La consideración generalizada de la literatura como un lenguaje falso frente a la verdad de la razón científica es otro escollo que debe salvar la educación literaria en las aulas. Dicho tópico ha provocado desde antiguo el que las masas populares la usasen

como fantasía de escape de los problemas cotidianos y la elite culta la encriptada en el poder autoritario y mercantil de los libros para legitimar la propiedad intelectual, la originalidad y el concepto de texto completo según la intención del escritor.

A juicio de Caro y González, la dinámica intertextual e hipertextual de la literatura es la que desmantela la citada coerción academicista. Ponen como ejemplo de su tesis la pervivencia de los clásicos en la actualidad gracias a la riqueza que proporciona su perspectivismo lector y recomiendan encauzar la educación literaria hacia proyectos y tareas donde la obra literaria conecte de modo personal y diverso con la vida de cada lector singular. Es así como afirman que la literatura clásica es la primera maestra de lo que debe ser la educación literaria (Caro y González, 2013, p. 95):

La literatura verdaderamente ‘clásica’ no necesita el marketing consumista con que las políticas burguesas intentan controlar el canon de lecturas, tampoco la imposición escolar donde se pretende encorsetar sus obras libres en reglas académicas. Lo único que ha necesitado es tiempo para demostrar que siguen existiendo lectores apasionados con ella que insuflan vida nueva a sus palabras. En coherencia, los clásicos reclaman una competencia lectora diferente al mero placer de la evasión burguesa y a la identificación y repetición meticulosa de palabras e intenciones ajenas como triste eco del viejo narcisismo escolástico. Antes bien, los clásicos discurren como agua que sacia la sed de conocimiento de cada persona, y su lectura comprensiva debe encauzarse hacia la generación de sentido en las expectativas significativas del lector singular.

En suma, la Educación Literaria se perfila como una disciplina que supera las expectativas y problemas tradicionales de la

Enseñanza de la Literatura en la medida que desplaza el enfoque academicista de la enseñanza por un enfoque semiótico e interdisciplinar, la tradicional instrucción conductista por una defensa innovadora del fin último del aprendizaje basado en competencias (el aprendizaje autónomo para la vida), y la cultura monológica y controladora que se centraba en la simple confirmación de significados por la cultura dialógica y contextualizada que permite transferencia de conocimiento por la generación de sentidos en el acto de aprender.

2.2. Antecedentes

Veremos a continuación los antecedentes científicos que sustentan el ajuste epistemológico de esta definición de Educación Literaria adecuada a su esencia comunicativa real y valiosa para las aulas donde se aprende idioma.

2.2.1. Perspectivas teóricas sobre la metodología intertextual de la literatura

La metodología intertextual de la educación literaria proviene de una corriente de estudios semióticos sobre el diálogo

entre la producción y la recepción textual, entre las artes y las disciplinas, y en especial en un entendimiento transversal de la literatura, donde destacan la labor pionera de Bajtín (1996) y del grupo Tel Quel (VV.AA, 1968), y el despliegue de la Estética de la Recepción (Eco, 1981) y de los estudios sobre la hipertextualidad como trascendencia textual (Genette, 1989).

Importa distinguir esta corriente científica de otras sobre la literatura debido a que su incidencia en la educación literaria es bien distinta en cada caso. Según las presenta Caro (2015b, pp. 264-271), por un lado, surgieron las poéticas del autor, a las que se afilian los movimientos del Historicismo y la Estilística, donde se preservaba la preceptiva canónica de raigambre filológica, cuyos efectos en la enseñanza han sido referidos más arriba; por otro lado, cobraron entidad las poéticas del mensaje, donde tienen cabida el Formalismo y el Estructuralismo, que se apoyaban en la concepción de la palabra poética como artificio y se estudiaba su sistematicidad y literariedad; y finalmente, prosperaron las poéticas del lector, que reúnen corrientes tales como la Pragmática, la Semiótica, la Estética de la Recepción, la Neorretórica y la Deconstrucción, y que sustentan la noción de Educación Literaria en cuyo espacio se perfila la dimensión de este trabajo, con especial incidencia en las investigaciones de la semiótica de la intertextualidad.

Hay que remontarse a la aportación del primer antecedente de gran importancia epistemológica en la semiótica de la intertextualidad: Mijail Bajtín. A principios del siglo XXI, Bajtín indagó en la poética de los filósofos alemanes acerca del arte y la responsabilidad y entabló contacto con los lingüistas del Formalismo ruso.

En su ensayo Problemas en la poética de Dovtoievsky publicado en 1929 por primera vez aparecía el concepto de “dialogismo” para argumentar su visión de la obra del escritor ruso como un trabajo de novela polifónica donde se desmembra la visión monológica del mundo, pues presenta el devenir de muchos personajes cuyas conciencias no han sido neutralizadas dialécticamente, pues son irreductibles a las relaciones de tesis, antítesis y síntesis (Bajtín, 1996, p. 45) y tienen concomitancias entre sí y duplicidades internas. Este descubrimiento y su reflexión interpretativa al respecto le condijeron a postular la siguiente conclusión de gran interés para la teoría de la educación literaria y del pensamiento artístico en general (Bajtín, 1996, p. 396):

Al continuar la “línea dialógica” del desarrollo de la prosa literaria europea, Dostoievski creó una nueva subespecie de novela: la novela polifónica, cuyos aspectos novedosos hemos pretendido vislumbrar en nuestro estudio. La creación de la novela polifónica es para nosotros un enorme paso hacia adelante no sólo en el desarrollo de la prosa novelesca, esto es, de todos los géneros que se desarrollan en la órbita de la novela, sino en general en el desarrollo del *pensamiento artístico* de la humanidad. Nos parece que se puede hablar directamente acerca del *pensamiento artístico polifónico* que traspasa los límites del género novelesco. Este tipo de pensamiento es capaz de alcanzar tales aspectos del hombre —ante todo, *la conciencia pensante del hombre y la esfera dialógica de su existencia*—, que no son abarcables artísticamente desde una *posición monológica*.

Por una serie de inclemencias biográficas durante el gobierno stalinista, la obra intelectual de Bajtín careció del reconocimiento que merecía hasta que el formalismo ruso y la semiótica de la

intertextualidad cobraron gran interés en la comunidad científica internacional.

El concepto de “dialogismo”, hoy en día pujante en los estudios educativos más innovadores, inscribe el discurso en una pragmática comunicativa translingüística que atañe a ideologías y valores, y fue recogido por Julia Kristeva para postular una teoría de la significancia de alcance holístico a partir de la noción que ella misma denominó “intertextualidad” para dirigirse a la cuestión de la polifonía textual y de la otredad que habita en los discursos, entendiendo la producción y la pervivencia de los textos como cruces de otros textos en un proceso de lectura-escritura (Kristeva, 1978, p. 235):

El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: es una escritura-réplica (función o negación) de otro (de los otros) texto (s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico el autor vive en la historia, y la sociedad se escribe en el texto.

La semiótica de la intertextualidad literaria reivindica un enfoque poético de la literatura entendida como actividad imaginativa de la palabra en interacción con otros lenguajes y textos multimodales. Cuenta con la capacidad de generar sentido de cada lector real, de modo que la productividad de significantes que cada texto origina en cada acto lector es infinita, dado que los contextos de recepción son imprevisibles.

Así que no es solo un diálogo intencional entre autor y receptor lo que interesa a esta corriente de estudios científicos sobre la textualidad, sino sobre todo —siguiendo el antecedente bajtiniano— la polifonía inherente a los textos, su intertextualidad

como principio dinamizador de su literacidad, el que da vida y trascendencia.

Es por ello que un seguidor directo de las teorías de Bajtín y de Kristeva, Gérard Genette, postuló en su estudio *Palimpsestos*. La literatura en segundo grado una clasificación diáfana de esta complejidad relacional y dinámica de la producción textual, donde la “transtextualidad” era el elemento base sobre el que discurren las diversas categorías de la procesualidad semiótica de los textos, a saber: la “intertextualidad” (entendida como la presencia de un texto en otro), la “architextualidad” (la dimensión genérica de los textos); la “para textualidad” (estudio de las correlaciones del texto con su entorno desde un punto de vista procesual — borradores previos— como pragmático —título, contraportada, índice, etc—) y la “hipertextualidad” (relación de un texto con otro previo, que sería el hipotexto) (Genette, 1989, p. 14).

Por su parte, Pedro Guerrero también ha resaltado la delimitación conceptual de la intertextualidad efectuada por Riffatere en su dimensión lectora con capacidad de percibir vínculos entre una obra y sus precedentes o sucesivas, pues desde tal planteamiento cabe trabajar las interrelaciones entre obras artísticas de procedencias y géneros diversos y hacer de ello un potente método de educación literaria en el aula (Guerrero, 2015, p. 370):

El enfoque intertextual o comparativo del comentario didáctico de textos se perfila como una vía hacia esa formación integral del alumnado; una de las más sugeridas, porque pone en juego un proceso cognitivo de relacionar, deducir y juzgar, a partir de lo ya conocido (intertexto del alumnado) y este es el modo más seguro para fijar conocimientos. Además, es el más creativo ya que el lector colabora

en la interpretación creando a su vez a partir de las interpretaciones de su intertexto. Estamos, por tanto, recibiendo y produciendo literatura.

Esta línea de trabajo intertextual donde la competencia lectora forja sentidos nuevos para los significados textuales entronca con las expectativas científicas de la Estética de la Recepción, una corriente hermenéutica aplicada a la reivindicación de la interpretación lectora polivalente.

Uno de sus grandes hitos es la concepción contextualizada de la historia de la literatura desde un nuevo modelo donde la lectura opera como mediadora entre el pasado y el presente de la obra literaria. Al respecto, ya no es admisible el postulado del objetivismo histórico sino que la obra queda inmersa en el trasiego comunicativo de la producción y la interpretación y sus respectivos contextos y la lectura adquiere para ello un valor nodal para su estudio.

Entre otros conceptos de interés en la Estética de la Recepción, destaca el de “lector implícito” formulado por Iser (1987) para delimitar el constructo teórico donde el lector prefigura a su receptor ideal, el cual fue aprovechado por Umberto Eco para estipular su célebre noción de “lector modelo” (Eco, 1981) sobre la previsión de una legitimación cooperativa en las instancias semióticas del texto.

También la corriente del Análisis Crítico del Discurso ha subrayado la importancia de la consideración intertextual en los procesos de la interpretación lectora a la hora de calibrar la coherencia textual, pues cada texto no es un ente autónomo sino que

está conectado a una red de textos que, como señalaba Riffaterre, le preceden o le siguen.

Estos textos unas veces exhiben una intertextualidad manifiesta y otras la guardan como “interdiscursividad constitutiva” (Maingueneau, 1987), sin citas ni alusiones previas, pero sí son concomitantes en convenciones discursivas propias del género, del registro o del estilo de otro texto influyente.

Por tanto, la intertextualidad otorga a cada texto un carácter dinámico y diferencial de sí mismo (Plett, 1991), pues lo que incorpora de otro texto puede ser contradicho, ensalzado, recordado, etc. en su nuevo seno.

Así que se necesita un lector avezado, que esté alerta sobre la red intertextual que lo teje a fin de interpretarlo con coherencia, lo cual no acaba en el rastreo de pretextos en el texto sino que debe activar su correlación con los esquemas culturales y lingüísticos que hay en la mente del propio lector (Fairclough, 1989, p. 78).

Cuando el autor dispone una serie de intertextos para su obra, está preparando las condiciones ideales de la lectura del texto, de modo que la intertextualidad debe ser considerada precisamente para determinar la coherencia que el autor dispone para la lectura de su texto.

Así pues, la tarea interpretativa consiste en advertir el tipo de texto al que se adscribe un texto específico, los pretextos que tejen su red y en significado funcional que aquellos tienen ahora en este (Luzón, 1997, p. 148).

2.2.2. Provecho educativo de la metodología intertextual de la literatura

La tradición educativa de los talleres de creación literaria se benefició de esta nueva perspectiva y renovó su provecho didáctico de los clásicos (Rodari, 2011; Rincón y Sánchez-Enciso, 1987), pues en el sistema de enseñanza tradicional eran tratados como modelos de imitación y desde la óptica innovadora de la Educación Literaria eran tratados como interlocutores con la imaginación del lector. El caso de Francisco Rincón y Juan Sánchez-Enciso está avalado por más de cuatro décadas de talleres literarios desarrollados en las aulas de Educación Secundaria con una misión democratizadora de la palabra inventiva desde una perspectiva humanizadora de la disciplina de Lengua castellana y Literatura.

Primeramente publicando en consorcio, y después por separado pero con perspectivas afines, el interés de Rincón y Sánchez-Enciso en el trabajo educativo fue programar el área de Lengua y Literatura de otra manera distinta a la académica (Sánchez-Enciso y Rincón, 1985) para cultivar la discursividad literaria con diversas tipologías textuales y, sobre todo, para seguir dando fuerza a la misión permanente de dar la voz a los alumnos (Sánchez-Enciso, 1999). Destaca la labor pionera de Gianni Rodari, quien descubrió el arte de la invención literaria intertextual en la actividad educativa que realizó con alumnado de primera infancia en centros escolares italianos.

Rodari no solo ha publicado las estrategias didácticas de sus talleres sino también la poética que los fundamenta en su

célebre Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias (Rodari, 2011), que ha sido manual recurrente de estrategias transtextuales desde hace cuatro décadas (Álvarez, 2009).

Idea central de este libro es la propuesta de la invención literaria como una chispa creativa que surge al juntar elementos dispares de modo imprevisto. Así la imaginación se estimula desde la conciencia de que existen infinitas alternativas para crear algo nuevo y de que, más que seguir los modelos controlados, es proteico el pensamiento divergente y atrevido para asociar polos aparentemente opuestos, como pueden ser los textos y los contextos antiguos con los nuevos. Rodari da ejemplo de ello engarzando los cuentos populares clásicos con los entornos cotidianos de los niños en la actualidad y aprecia cómo de esta manera aparecen espontáneamente sugerencias intertextuales en los aprendices implicados en la tarea de inventar. El juego y el afecto son sus máximos aliados, pues la invención necesita el empleo de la inteligencia emocional tanto a la hora de escribir como de leer conectando con el mundo personal. En el caso de los niños, tal cognición conectiva se proyecta con fuerza gracias a la fantasía con que funciona su mente.

Siguiendo las ideas poetológicas del romanticismo alemán en los escritos de Novalis sobre la creación artística, Gianni Rodari sostiene en Gramática de la fantasía una hipótesis tan contundente como beneficiosa y pionera en el ámbito de la educación literaria, a saber: “Si tuviésemos una Fantástica, así como tenemos una Lógica, estaría descubierto el arte de inventar” (Rodari, 2011, p. 9). No en vano, a esta modalidad inventiva fundamental la denominó “binomio fantástico”, el cual igualmente

se basa en las teorías del romanticismo alemán sobre el acto inventivo del arte.

No obstante, la perspectiva rodariana hacia esta actividad cultural de la cognición humana adquiere además tintes críticos de inspiración marxista, pues, la actitud docente de Rodari persigue, ante todo, la emancipación de sus alumnos a través del empoderamiento de su voz recreando los clásicos. Está, pues, el espíritu romántico de defender la inspiración interior y también la actitud crítica marxista de defender la dignidad social de cualquier persona a cualquier edad en su educación atenta a lo significativo. Y todo ello entra en disensión manifiesta respecto de la tradición canónica de la enseñanza de la literatura, aquella que, proviniendo de la raigambre ilustrada, siempre se ha escudado en el criterio de autoridades para descalificar revoluciones alternativas a lo impuesto. Este aspecto de la obra de Rodari ha sido advertido por las profesoras González y Caro (2014, p. 183): “La finalidad última de su invitación a la creatividad en la escuela era liberar a los niños del confinamiento de la escuela academicista que no tenía en cuenta sus ideas y percepciones vitales”.

A pesar de tales ventajas educativas que reporta el desarrollo de la competencia discursiva por medio de los talleres de creación literaria, las acciones formativas de lengua extranjera suelen relegar el recurso de este tipo de trabajo con los textos literarios por ser considerados estos una modalidad discursiva de cierta complejidad y pragmáticamente poco frecuentada a la hora de usar el idioma.

Sin embargo, conviene no desdeñar las grandes proporciones del corpus de la literatura porque, debido a su riqueza de muestras, permite graduar los materiales literarios en función de su adecuación y rentabilidad comunicativas, ya que, como ha sido señalado más arriba, su empleo de la lengua por vía de la imaginación personal es francamente significativo y favorece la autenticidad en las prácticas idiomáticas contextualizadas así como su versatilidad si se tiene en cuenta la idea también expuesta anteriormente de que en la literatura cabe el empleo de cualquier tipo de texto con fines expresivos, de modo que esta no constituye para la ciencia educativa un desvío o un ornato de la lengua, sino un potente trampolín para su uso social.

Por tanto, este proyecto coincide con el propósito señalado por Lazar de vincular los estudios literarios y lingüísticos en el aprendizaje de la competencia comunicativa, ya que por ello son potenciados “el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE” (Lazar, 1993, p. 23) debido a la riqueza ética y emocional, la profundidad semántica y la inspiración creativa que la literatura reporta a la lengua.

2.3. Estado actual de la cuestión

Esta idea intercultural de lo literario hay que recuperarla hoy en día, pues la educación del siglo XXI constituye un desafío porque requiere valor para enfrentarse a nuevos retos y dificultades,

pero ante todo porque requiere una actitud creativa en el docente para estar constantemente innovando con la esperanza de transformar el mundo y la sociedad.

2.3.1. La educación interactiva: la interculturalidad y el intertexto lector en el proceso de la comunicación literaria

Esta es una línea de investigación de gran interés para el estudio de las lenguas y sus literaturas, ya que la complejidad cultural actual demanda una profunda renovación de las metodologías de enfoque comunicativo para que por encima de la transmisión de conocimiento prime la generación de conocimiento y la formación técnica en adquisición de conductas sea desplazada por la formación integral en el desarrollo de competencias que trasciende lo individualista hacia espacios de cooperación social que promueva la integración intercultural en un proceso globalizador que no sea pernicioso, lo cual se logra respetando la singularidad de las culturas minoritarias (Deardorff, 2006).

En la enseñanza de lenguas es importante esta perspectiva de diálogo intercultural que también considera el propio patrimonio y convierte el arte literario no en un estandarte nacionalista sino en un puente de mediación entre personas de diversas procedencias. En este punto interesa indicar las ideas de González (2015, p. 416):

En el ámbito de la educación literaria, la conciencia intercultural también concierne a la relación entre las lenguas (materna y extranjera) y entre los mundos de los agentes en comunicación (autor y lector de contextos socioculturales, históricos y espaciales diversos) y, por tanto, requiere igualmente metodologías cooperativas que produzcan convergencias y sinergias. Cuenta para ello con la virtud de la capacidad imaginativa del pensamiento y del lenguaje humanos para que, en su madeja, cada persona, ya sea lector, escritor o auditorio, a través de los textos literarios se introduzca en mundos ajenos y así adquiera tres beneficios: el interés por lo exótico como riqueza intercultural, la proyección empática y catártica hacia sus argumentos y la admiración hacia su arte genuino y diverso.

En este contexto, es imprescindible concebir la Educación Literaria como la capacitación para que el lector interactúe con el texto y el autor. Por ello, mediante la lectura y escritura de textos literarios los aprendientes hacen crecer su competencia comunicativa para la vida con motivos y motivos y verdades estimulantes. Así que la mayor innovación educativa en la Educación Literaria es la planificación estratégica dirigida al desarrollo de la creatividad.

Importa contar con la metodología del “intertexto lector” —concepto ideado por Antonio Mendoza (2001) y ampliado por Celia Romea (2003) y el grupo FRAC— y con su expansión interdisciplinar por medio de los estudios centrados en la viabilidad de los modelos ekfrásticos, pues en ellos la literatura se desenvuelve en interacción retórica con las imágenes provenientes de las artes plásticas y audiovisuales.

Todo esto permite que el aprendiz entrene su autonomía personal en la propia comprobación donde surte efecto decisivo

su espíritu crítico en el entendimiento y sensibilidad hacia las obras artísticas.

Respecto del “intertexto lector” indica Mendoza (2006, p. 111):

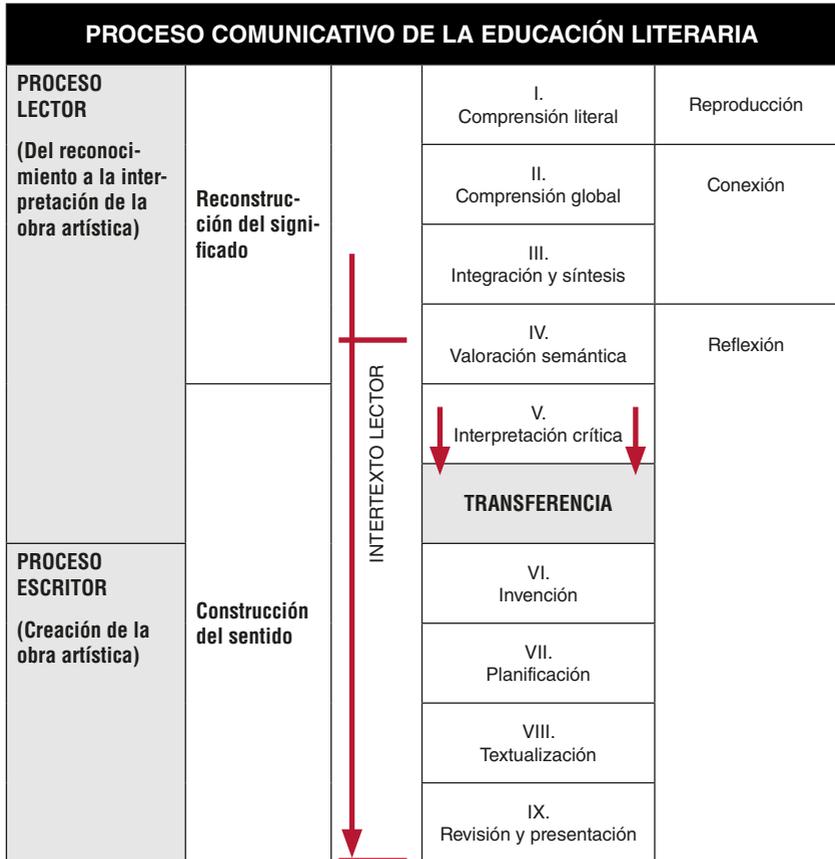
En el intertexto lector está una de las claves que pueden hacer viable la educación literaria a través de un desarrollo de la competencia literaria que ponga en activo los conocimientos y las referencias que acumula, es decir del establecimiento de conexiones y relaciones entre las referencias que pueden aparecer en un texto dado y las referencias (conocimientos, experiencias, interpretaciones, etc.) que el lector vaya integrando en su saber literario. Los componentes de la competencia literaria tienen por objeto vincular la actividad de recepción con las peculiaridades del discurso literario, entre las cuales tienen un lugar muy relevante las facetas discursivas de la intertextualidad.

Con otras palabras, desde una óptica intertextual de la Educación Literaria se precisa trabajar la competencia literaria activando el intertexto lector de cada persona en el proceso comprensivo-interpretativo de la cognición lectora porque, gracias a él, se integran y combinan las acciones primarias y superiores del pensamiento humano: desde la identificación, la asociación y la conexión hasta la síntesis reflexiva y la creatividad en los espacios de la lectura y la escritura.

Al respecto, es reciente la integración del intertexto lector en el proceso comunicativo de la educación literaria que ha realizado Caro y del que se ofrece aquí su esquema (Caro, 2015b, p. 279) en la figura 3, en el cual se advierte que el proceso comunicativo de la lectura literaria, tras la reconstrucción del significado

adviene la construcción a través del puente de significatividad que comporta el intertexto lector.

Figura 3.
Proceso comunicativo de la educación literaria



Así pues, la reconstrucción del significado textual avanza desde la comprensión literal e interpretativa hasta la integración y síntesis de contenidos y su valoración semántica, cerrando así su ciclo con una puerta que se abre hacia la construcción del sentido, donde se opera la interpretación crítica que es acción propia del intertexto lector.

2.3.2. La educación interactiva: desarrollo de la competencia literaria desde la ékfrasis y la modernización de los clásicos

También se considera la relación significativa y estructural de la literatura con las artes y la retórica que posibilita el comparativismo ekfrástico. La metodología de la “ékfrasis” (la ilusión o inspiración que un texto icónico provoca para realizar un texto verbal, resumida en el célebre lema horaciano *ut pictura poeisis*) promueve una nueva visión de la educación literaria abierta semióticamente a otros lenguajes y disciplinas desde el intertexto del intérprete que construye y recrea significados.

Así lo han demostrado otros estudios ekfrásticos de Caro Valverde (2007) aplicados a la correlación de la literatura con las artes plásticas exhibidas en los museos, así como las profusas publicaciones de Guerrero, experto destacado en el estudio del comparativismo ekfrástico con poetas de la Generación del 27 (Guerrero, 2008; 2015).

La lectura de un texto artístico, ya sea literario o pictórico, sigue, a juicio de Guerrero, un protocolo semejante que parte de la descodificación de las unidades primarias del texto, continúa por su precomprensión (donde se generan las primeras inferencias personales para reconstruir el significado del texto), que va madurando en la formulación de expectativas sobre el contenido y la forma y su funcionalidad comunicativa, todo lo cual culmina en la explicitación de inferencias o conclusiones parciales que son la antesala del proceso de comprensión, donde el lector activa sus conocimientos para reconstruir el significado según lo inferido. Este da paso finalmente a la interpretación que resulta de la valoración personal del significado y la activación del intertexto lector para dotarlo de sentido.

El empleo del modelo ekfrástico en las aulas es motivador y estimula la creatividad a partir del descubrimiento donde, como bien indica Carmen Molina (2015, p. 399), “la imagen inspira a la palabra” más allá de la imitación descriptiva, hacia la libertad expresiva de la imaginación en diversos géneros y formatos gracias a la comunicación libre que ejerce el proceso lector anteriormente descrito.

Este modelo también estimula el trabajo interdisciplinar en el aula al combinar elementos plásticos y verbales, lo cual contribuye a la maduración en un aprendizaje globalizado del proceso comunicativo del arte, así como a una expansión de la recursividad de medios didácticos para el estímulo de la productividad verbal en las clases de español como lengua extranjera y lengua materna, todo lo cual está más cerca de un aprendizaje auténtico del idioma, pues en contextos reales los discursos verbales han de

ser leídos en combinación con recursos complementarios no verbales, tal y como demuestra el protocolo de PISA sobre los tipos de textos y su mixtura.

Importa también destacar aquellas intervenciones didácticas donde se trabaja un tratamiento modernizador de los clásicos de la literatura, porque estos han sobrevivido al paso del tiempo debido a su poder de atracción de lectores de las más diversas sensibilidades y lecturas, de forma que puede afirmarse que los clásicos son modernos.

En esta línea de innovación educativa son pioneros los talleres de creación literaria con los clásicos hispánicos coordinados por la profesora Caro (2006), que aparecen reunidos en su tesis doctoral *Los clásicos redivivos en el aula* (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria), y también resulta esclarecedor el estudio en competencias comunicativas que sostiene el libro de María González García (2009) *Educación con el Quijote: del canon al hipertexto*.

Los estudios mencionados promueven la generación de hipertextos literarios desde la metodología del intertexto lector, pues en diálogo con los clásicos importa no solo comprender el significado de sus obras sino también emprender la expresión del sentido significativo y libre que estas generan en el lector.

Por vía de la lectura se suscita la recontextualización y transformación creativa donde la poesía sobrepasa a la imitación. Son nuevos talleres con los clásicos donde se producen hipertextos que demuestran que la pervivencia del supuesto original es su transformación. En este sentido enuncia María Teresa Caro (2015a, p. 317):

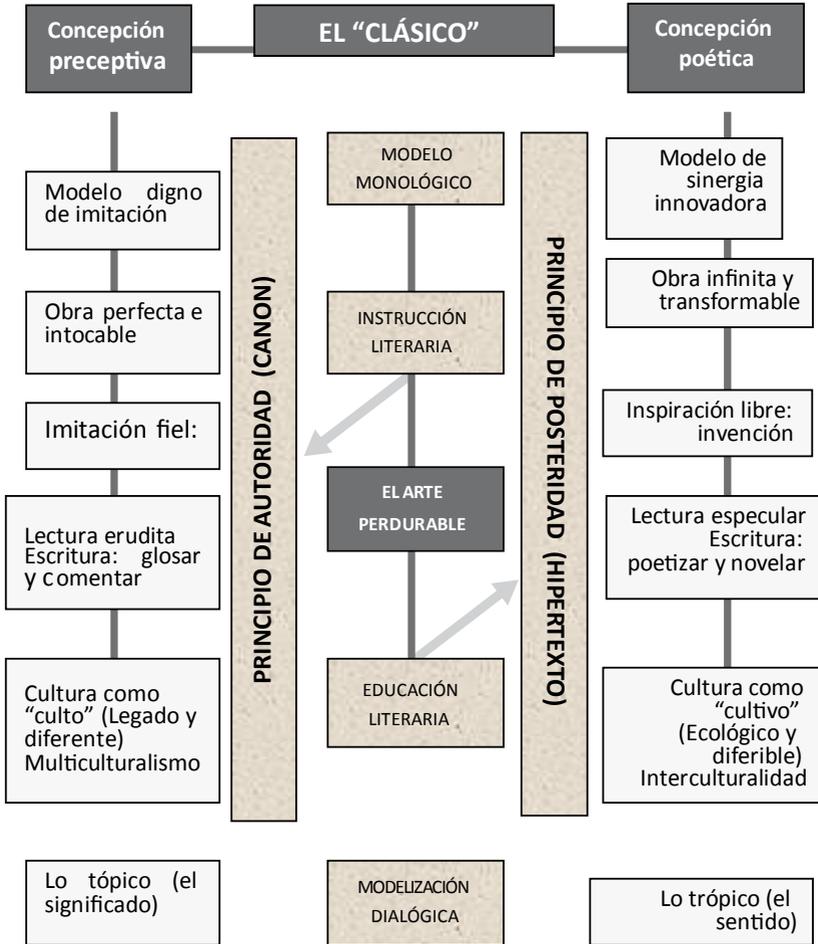
Los literatos son poetas. También lo son los lectores que han convertido en clásicos aquellas obras donde la sabiduría de los artistas reflexivos que las escribieron ha pervivido transformada en sus imaginarios nuevos. Desde Heráclito hasta Rojas, desde Rojas a Cervantes, de Cervantes a sus lectores gozosos, la literatura se hace amiga de la imaginación.

Tal posición implica el discernimiento entre dos concepciones diversas de la literatura y su transferencia:

- Aquella que atribuye la perdurabilidad literaria a un principio de autoridad donde prevalece como criterio de enseñanza el canon de autores y obras, lo cual es propio del modelo monológico impuesto por la instrucción literaria tradicional.
- Aquella que entiende el arte perdurable de la literatura desde el principio de posteridad donde la literatura genera hipertextos en la imaginación del lector, y de modo fehaciente en aquellos lectores que se ven impelidos a escribir en correspondencia con el autor y su obra. Lo cual es propio de la modelización dialógica de la experiencia literaria en entornos educativos democráticos.

En la figura 4 se desarrolla el esclarecedor esquema diseñado por Caro (2015b, p. 316):

Figura 4.
Intertextualidad literaria



El desplazamiento del estatus monológico al dialógico de la literatura ofrece una oportunidad de saneamiento deconstructivo y delimitación de sentido competente a la educación literaria, pues apuesta decididamente por una concepción poética de la cultura como cultivo y del hecho literario como oportunidad de crítica y creación que desplaza la acostumbrada concepción preceptiva que ha fosilizado la cultura como culto y el hecho literario como evento loable.

Por su parte, María Teresa Caro (2015, p. 316) ha diseñado las claves de este replanteamiento hipertextual en los aspectos que aquí se puntualizan y comentan en su provecho educativo para el esclarecimiento del nuevo estado de la cuestión y sus vías de desarrollo:

- El modelo de sinergia innovadora desplaza al modelo digno de imitación.
- La obra literaria es infinita y transformable, no perfecta e intocable.
- La invención recobra fuerzas como inspiración libre y no se limita al reconocimiento de influencias basadas en la imitación de antecedentes.
- La lectura especular proporciona una relación entre iguales para el autor y el lector, donde uno se mira en el otro, lo cual desmantela la pretensión tradicional de fundar el acceso a la literatura desde una lectura erudita que ha presupuesto la universalidad del autor y el comentario lector como la reconstrucción del significado

intencional de aquel y, en consecuencia, ha relegado la escritura a la actividad de glosar. Antes bien, ahora, por el hecho de que el lector mira a la obra desde su perspectiva personal, es capaz de opinar sobre ella y de recrearla. Se reivindica entonces en pleno derecho la recuperación de la escritura en su virtud de poetizar y novelar, es decir, de inventar mundos nuevos. En suma, la comunicación literaria no se trabaja solo en la escala de lo tópico (el significado) sino que adquiere viva proyección en la expansión de lo trópico (el sentido imaginativo del lector).

Interesa el uso complementario de textos literarios en las actividades de la enseñanza del Español como Lengua Materna (ELM) y como Lengua Extranjera (ELE), pues desde un enfoque comunicacional la literatura ha recuperado su terreno ya que constituye un exponente lingüístico, discursivo y cultural que permite el despliegue de las actividades cognitivas del proceso de recepción desde la óptica del intertexto lector, de modo que estimula el encuentro intercultural, la actividad pragmática y la creatividad lingüística que potencia la expresividad del sistema de la lengua.

A ello se suma, tal y como razona Mendoza (2004), que en la formación en ELE el texto literario es una muestra y un referente de potenciales usos que se acopla fácilmente a las más diversas metodologías de estudio.

Contra prejuicios extendidos sobre la dificultad constructiva e interpretativa de los textos literarios como argumento para

desdeñar su uso en la enseñanza de ELE, Mendoza (2004, p. 1) recomienda su empleo por la depuración verbal que comporta:

Para el empleo de materiales en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario *desvío* del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición.

También Nikleva (2013) incide en esta vertiente educativa de provecho mutuo, pues, tras observar la incidencia intertextual existente entre la lengua y las artes, resuelve que, por la interacción de numerosos códigos semióticos en su acción comunicativa conjunta, su interpretación ha de ser intersistémica, y, en el caso de los hablantes de lenguas extranjeras, donde ha sido poco estudiada esta confluencia, requiere preparar su competencia comunicativa hacia los efectos interlingüísticos e interculturales que ello comporta. Esta es su propuesta (Nikleva, 2013, p. 118):

Si conseguimos aumentar el grado de intertextualidad conocida por los alumnos, aumentamos sin duda la competencia semiológica, enriquecemos también su competencia sociocultural y adecuación sociolingüística, mejoramos su interlengua e intercultural, acercándolas cada vez más a un nivel superior, propio de los hablantes nativos del español.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83-87. En <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- BAJTÍN, M. M. (1996). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOMBINI, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar
- CARO, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. En <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>
- (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*, 2, 9-18. En <http://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/734>
- (2015a). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 313-328). Madrid: Ediciones Pirámide
- (2015b). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Madrid: Pirámide.
- CARO, M. T. Y GONZÁLEZ, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 9, 89-106. En https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.05
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

- DEARDORFF, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. London and New York: Longman.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*, Barcelona: Lumen.
- (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GONZÁLEZ, M. (2009). *Educación con el Quijote: del canon al hipertexto*. Murcia: Editum.
- (2015). La literatura entre culturas y disciplinas. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 413-430). Madrid: Pirámide.
- GUERRERO, P. (2008). *Metodología de investigación educativa (el modelo ekfrástico)*. Murcia: Editorial DM.
- (2015). Literatura y Bellas Artes. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 365-376). Madrid: Ediciones Pirámide.
- ISER, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En J. A. Mayoral (ed.), *La estética de la recepción* (pp. 215-243). Madrid: Arco-Libros,
- KRISTEVA, J. (1978). *Semiótica I*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- LUZÓN, M. J. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *EPOS*, XIII, 135-149.
- MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles Tendances en Analyse du Discours*. Paris: Hachette.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE Revista electrónica de didáctica ELE*, 1. En <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:825b4d94-c3a7-488d-baad-9b4b21b0b5d4/2004-redele-1-07mendoza-pdf.pdf>
- (2006). El intertexto lector. En E. García (Coord.). *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. (Vol. 2, pp. 93-120). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia
- MOLINA, C. (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y Pintura: ékfrasis creativa. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 399-412). Madrid: Ediciones Pirámide.
- MORÓN, E. Y MARTÍNEZ, C. (2014). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria?. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), 40-53.
- NIKLEVA, D. G. (2013). La intertextualidad entre lengua y artes en la enseñanza de idiomas. *ONOMÁZEIN*, 27, 107-120.
- PLETT, H: (1991). (ed.). *Intertextuality*. Berlin: Walter de Gruyter.
- RINCÓN F. Y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1987). Enseñar literatura: certezas e incertidumbres para un cambio. En I. Galán, C. Gúgel, P. Sáinz de Vicuña y J. L. Suárez Coords.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 315-322). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- RODARI, G. (2003) Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura. *Educación y biblioteca*, 138, 18-22. En https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118996/1/EB15_N138_P18-22.pdf
- (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- ROMEA, C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En A.

Mendoza y P. C. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 300-436). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1999). Dar la voz al alumnado en Secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 87, 77-80.

SÁNCHEZ-ENCISO, J. Y RINCÓN, F. (1985). Otra programación: Lengua y Literatura. *Cuadernos de Pedagogía*, 129, 34-36.

Capítulo 3

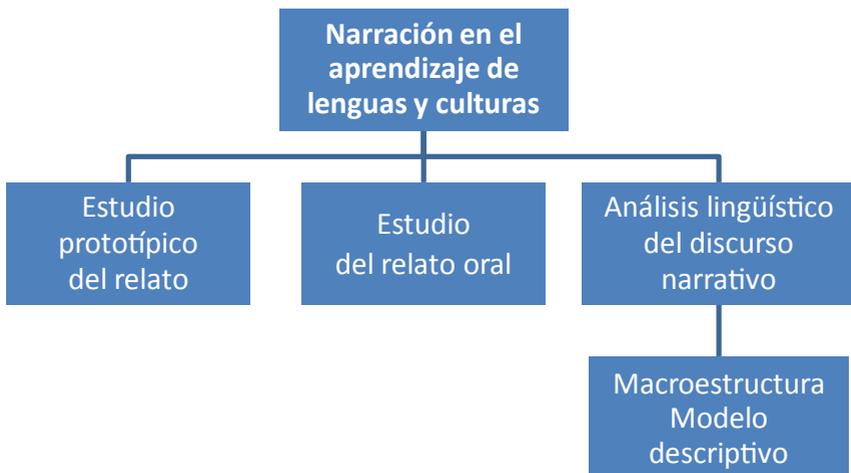
La narración en el aprendizaje de las lenguas y sus culturas: competencia discursiva

La competencia narrativa que se desarrolla como una de las modalidades discursivas de la competencia comunicativa adquiere especial relevancia en el contexto educativo relativo al aprendizaje de las lenguas y sus culturas, pues por ella se aprende el idioma en condiciones de coherencia, cohesión y adecuación debidamente justificadas en su misión expresiva y comprensiva.

Por tanto, el cultivo de la narración en tal situación de aprendizaje es presentada en este marco teórico en dos grandes vertientes de indagación: por un lado, la revisión de los avances en el estudio de la narratología del siglo XXI atendiendo especialmente a las investigaciones sobre los prototipos de relatos y concretamente a los del relato oral elaborados por Labov y Polany; por otro lado, la revisión de los análisis lingüísticos del discurso narrativo centrada en dos exponentes destacados,

la macroestructura textual de Van Dijk y el modelo descriptivo de relatos de Adam y Lorda, como se ilustra en el esquema de la figura 5,

Figura 5.
La narración en el aprendizaje de lenguas



3.1. El estudio de la narratología en el siglo XX

En este capítulo se emprenderá un recorrido breve y selectivo sobre los grandes hitos y los aspectos de interés de la narratología para el desarrollo de la competencia comunicativa en

el discurso narrativo en la educación de Español como lengua materna y extranjera.

3.1.1. El estudio prototípico del relato

El análisis de la lógica narrativa desde una perspectiva semiótica arroja una serie de reflexiones que son de gran interés para la didáctica actual de la competencia comunicativa respecto del discurso narrativo. La presentación general más clara y polémica de su estudio panorámico viene de la mano de Cesare Segre (1976, pp. 13-14) en estos términos donde él mismo también toma posición:

En líneas generales la narración puede verse al menos bajo dos aspectos: 1) el discursivo, es decir, la narración misma, que hay que considerar como signifiicante; 2) el contenido, es decir, el significado de la narración. Esta dicotomía aparece reflejada en la pareja opositiva de intriga (*sjuzet*) y de *fábula*, propuesta por los formalistas rusos, o en la de *plot* y *story* en inglés, o en la de *discours* e *histoire* adoptada por Todorov, o de *récit* e *histoire* de Genette, o de *récit racontant* y *récit reconté* de Bremond. La inseguridad terminológica, aumentada además por el uso difundido ahora de “analyse du récit” en lugar de análisis de la *fábula*, depende del hecho de que la dicotomía resulta insuficiente para dar idea del campo de investigación: intriga y *fábula* son en realidad dos modos de representarse el contenido de una narración, mientras es necesario un término para indicar su aspecto signifiicante. Yo, por lo tanto, adoptaría, al menos al inicio, una tripartición: *discurso* (el texto narrativo signifiicante);

intriga (el contenido del texto en el mismo orden en el que se presenta); *fábula* (el contenido, o mejor sus elementos esenciales, colocado en un orden lógico y cronológico).

Respecto a los estudios sociolingüísticos y tipológicos sobre las estructuras lingüísticas de la narración, podemos considerar a los formalistas rusos como los pioneros en la exploración de la especificidad de los textos narrativos. A principios del s. XX elaboran una teoría de la narración cuyos conceptos serán el punto de partida para el desarrollo de los estudios narrativos posteriores.

Propp, con su célebre obra *Morfología del cuento* (1928), es el primer estudioso que sienta las bases para analizar, desde la estructura lingüística, la lógica interna del relato. A través del estudio de los cuentos populares de Afanasiev estableció una gramática formal de los cuentos maravillosos observando las combinaciones de los personajes y sus acciones.

Su teoría se basa en los postulados de Saussure, especialmente en la dicotomía lengua / habla y la noción de sistema. Propp estableció las constantes que permitirían contemplar las acciones de los personajes según su significación para el desarrollo de la intriga, reduciéndolas a 31 funciones que se agrupan en sintagmas o secuencias que se diferencian unas de las otras y, a la vez, se relacionan mediante el denominado núcleo dramático.

A Propp se debe, por tanto, el concepto de “función”, que será indispensable para los estudios narratológicos posteriores (Segre, 1976, pp. 44ss).

Propp concebía la función como la descripción de la acción de un personaje en relación con el desarrollo de la intriga, de modo que por ella se estudia la lógica del relato, que puede variar en el decurso del relato conforme varíen tales funciones. Sirva como ejemplo de tal influencia el caso de los modelos actanciales de Greimas, Bremond y Todorov. Greimas, por ejemplo, redujo a 20 las 32 funciones proppianas por medio de su presentación en parejas opositivas.

En el desarrollo del análisis estructural de la narración, revisten particular importancia los trabajos llevados a cabo por Claude Lévi-Strauss (1958) sobre el análisis de los mitos, a partir de los presupuestos de la antropología estructural. Asimismo, dentro de esta corriente, cabe señalar los estudios de Claude Bremond (1964), Algirdas Julien Greimas (1966), Roland Barthes (1966) y Tzvetan Todorov (1967).

Todos estos autores retoman y reelaboran las propuestas de Propp de diferentes maneras. Probablemente la más conocida sea la de Greimas, cuyo esquema actancial es un clásico en narratología:

Figura 6.
Esquema actancial de Greimas. Extraído de Segre (1996, p. 69).



También resulta muy interesante el planteamiento greimiano de los tres niveles de producción de un relato: el nivel profundo, que se ubica en el plano abstracto del relato, donde la historia se interpreta en términos axiológicos, de tipo antitético (del tipo bueno-no bueno); el nivel superficial, donde las categorías abstractas adquieren formulación antropológica; y el nivel de manifestación, que coincide con la expresión textual propiamente dicha.

A Greimas le interesan especialmente los niveles profundo y superficial, que son los que más juego dan en sus análisis de semántica estructural (Greimas, 1966).

Estos estudios formalistas y estructurales se basaban sobre todo en la lingüística, dejando aparte las funciones pragmáticas de la narración. Sirva como resumen de los niveles estructurales del relato estudiados por estos autores la siguiente presentación ofrecida por Roland Barthes con perspectiva integradora (Barthes, 1977, p. 12):

Proponemos distinguir en la obra narrativa tres niveles de descripción: el nivel de las funciones (en el sentido que esta palabra tiene en Propp y en Bremond), el nivel de las acciones (en el sentido que esta palabra tiene en Greimas cuando habla de los personajes como actantes) y el nivel de la narración (que es, grosso modo, el nivel del «discurso» en Todorov). Recordemos que estos tres niveles están ligados entre sí según una integración progresiva: una función sólo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actante; y esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es narrada, confiada a un discurso que es su propio código.

Indica Barthes que la consideración del discurso literario desbarató el argumento de la antigua retórica del análisis del discurso como conjunto de frases y comenzó a reclamar su propia “gramática”, una “lingüística del discurso”, cuya organización no es una simple suma de proposiciones sino un sistema de sentido, como, a su juicio, mostró el poeta Mallarmé.

Barthes, como también otros estudiosos del estructuralismo, entienden el relato como un prototipo discursivo transcultural y transhistórico, que se manifiesta lingüísticamente en muy diversos soportes (Barthes, 1977, pp. 2-3):

... oral o escrito, por la imagen, fija y móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Lucía de Carpacio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo son relatos.

Con esta visión universalista del relato el propio Barthes conecta con los estudios antropológicos del estructuralismo y contribuye a la preparación de las bases para su consideración semiótica como prototipo de interdiscursividad.

Con esta posición avala la aseveración dada por Antonio Garrido de que “Los narratólogos franceses representan la implantación del paradigma semiótico en el ámbito de los estudios sobre el relato” (Garrido, 1996, p. 15).

La condición prototípica del relato como argumento presente en cualquier tipo de género verbal y no verbal que hizo apreciar Barthes es, a nuestro juicio, sinónima de la noción de narratividad defendida en este trabajo, pues atenderá a textos novelados y cinematográficos, de modo que lo relatado en estos textos revelará su narratividad ya sea, a decir de Genette, (1989, p. 222) en el plano de la diégesis o relato de hechos (en el texto filmico) o en el plano de la mimesis o relato de palabras.

Los avatares de la investigación sobre el discurso narrativo también recibieron nuevos aportes del enfoque comunicativo que sucedió al estructuralista en las últimas décadas del siglo XX. Fue así como la Semiótica, la Lingüística del Texto, la Neorretórica, la Estética de la Recepción y la Pragmática pujaron hacia la introducción de conceptos comunicativos clave en el análisis del texto narrativo, como son las nociones de “narratario”, de “lector implícito”, de “dialogismo” o de “acto de habla” ligado al imaginario narrativo del autor.

Tales nociones proliferaron en el caldo de cultivo de una corriente de estudiosos interesados por la Teoría de la Literatura desde muy distintas posiciones, cuyas interesantes aportaciones poetológicas han sido reutilizadas posteriormente de modo sincrético, como puede observarse en el estudio de Francisco Chico (1998, pp. 7-8), quien también incluye a la retórica en tal concierto estratégico:

En la actualidad es preciso acceder a la problemática planteada desde las modernas disciplinas del discurso. Concretamente, la lingüística del texto, procedente de la gramática generativo-transformacional y

del estructuralismo lingüístico, a cuya perspectiva teórica y metodológica debemos la mayor parte de la fundamentación del presente trabajo, y la Poética lingüística, sección de la lingüística descriptiva centrada en la descripción y explicación de la especificidad del discurso verbal artístico, están en condiciones de ofrecer nuevas respuestas a las cuestiones planteadas históricamente por la realidad de la comunicación lingüística. No obstante, las capacidades analíticas de la lingüística del texto y de la Poética lingüística, por su particular grado de elaboración, resultan menguadas en relación con las propias de la Poética y la Retórica clásicas, de las que verdaderamente aquellas se nutren en alta medida.

Como se verá a continuación, y de acuerdo con los intereses específicos de este trabajo, se prestará interés destacado a los modelos lingüístico-textuales en los planos macro y micro textual y su desenvolvura pragmática.

En el trabajo didáctico con las lenguas resulta muy útil atender al estudio de la narración bajo otras perspectivas como el análisis del relato conversacional llevado a cabo por W. Labov (1972) o los trabajos de T. A. Van Dijk (1980), que desde la psicolingüística conciben la narración como un tipo de estructura mental y un mecanismo de procesamiento.

3.1.2. El estudio del relato oral: Labov y Polany

En el campo del estudio del relato oral cabe señalar, como ya habíamos indicado más arriba, los trabajos de W. Labov, experto

norteamericano en asuntos de variación lingüística (Labov, 1996) y presidente de la Linguistic Society of America.

Este estudioso analizó las narraciones espontáneas que se producen dentro de la conversación y que él denomina “narraciones de experiencias personales” y las caracteriza lingüísticamente como un método de recapitular la experiencia pasada combinando una secuencia de palabras con una secuencia de eventos que realmente ocurrieron. En su trabajo divide la estructura de la narración en las siguientes unidades secuenciales:

- **Resumen:** compuesto por una o dos cláusulas al inicio de la secuencia que resumen la historia. Debe coincidir con lo expresado en la ‘resolución’.
- **Orientación:** introducción del tiempo, el espacio y los personajes de la historia. Describe un escenario, una situación de equilibrio que va a alterarse como producto de un suceso inesperado.
- **Complicación:** corresponde al hecho inesperado, al elemento que rompe la estabilidad presentada en el segmento anterior.
- **Evaluación:** juicio valorativo que el enunciador generalmente introduce después de la ‘complicación’. En este fragmento el hablante explicita una apreciación global del episodio, los personajes, sus acciones, reacciones, etc.
- **Resolución:** solución del conflicto en que se ven envueltos los personajes tras la aparición del suceso inesperado. De ella deriva un nuevo estado de equilibrio. Los

enunciados que componen la ‘complicación’ y la ‘resolución’ deben estar regidos por la secuencia temporal y causal propia de la narración.

- **Coda:** compuesta generalmente, por uno o dos enunciados independientes del curso de los acontecimientos (constituidos por cláusulas libres) y que el narrador utiliza para señalar a sus interlocutores el término de la secuencia narrativa.

El enfoque sociolingüístico de Labov atendía sobre todo a las narraciones orales espontáneas y su gran interés residía en que este tipo de relato auténtico ofrecía un acceso directo a las formas fundamentales de la estructura de la narración y a las unidades estructurales subyacentes a cualquier narración.

Otra aproximación al estudio del relato conversacional lo constituyen los trabajos de Livia Polany (1985), cuyo objetivo principal es, más que explicar la estructura de la historia en sí, explorar los aspectos culturales del mundo que en ellas se evocan. Polany define la narración como un relato ficcional o no ficcional que se refiere al pasado y en el cual el narrador pudo o no haber participado como personaje interviniente.

Considera que los aspectos constitutivos de la narración son: entrada, evaluadores explícitos, hechos, cláusulas durativas o descriptivas y línea de tiempo marcada. Todo texto narrativo está trabajado a través de cláusulas, donde cada una es una unidad completa, que puede incluir una oración entera, una respuesta, un falso comienzo o, simplemente, un conector o marcador discursivo. Esto significa que, para esta autora, toda narración se basa

en una estructura verbal formada por cláusulas o frases con unidad de sentido.

La metodología recomendada por Polany parte de la realización de una paráfrasis de la historia que debe ser fiel al orden de las proposiciones del texto y debe considerar los hechos clave o destacados y la información de índole contextual. Las recomendaciones de la autora para la correcta elaboración de tal paráfrasis o resumen han sido referidas por Berenguer en estos términos (Berenguer, 1994, p. 115):

- dividir la historia en cláusulas independientes,
- listar los distintos tipos de cláusula: de acción, de estado y las no pertenecientes al mundo de las historias,
- realizar la lista de las proposiciones correspondientes a las cláusulas,
- analizar la función de la meta-estructura evaluativa,
- analizar la evaluación proporcionada a cada cláusula del mundo de la historia,
- registrar y considerar las cláusulas descriptivo-durativas y las cláusulas acción más evaluadas.

Como Labov, diferencia dos tipos de evaluación: de contenido y deíctica; una u otra forma de evaluación, o ambas a la vez, las usa el narrador según el grado de prominencia que quiera otorgar a la información y según el tono con el que se ha ido relatando. En su estudio incluye la figura del narrador cuya actuación debe satisfacer condiciones de carácter semántico, pragmático e

interactivo. Tanto Labov como Polany coinciden en que los relatos tienen las características siguientes: la construcción verbal o discurso y los hechos sucedidos en el pasado.

3.2. El análisis lingüístico del discurso narrativo

Igualmente es interesante para los propósitos investigadores de este trabajo la revisión del análisis del discurso y la lingüística del texto en cuanto al estudio del texto narrativo a partir de la identificación de las categorías o partes funcionales que aparecen regularmente en las narraciones cotidianas, cuyos investigadores destacados son T. A. Van Dijk (1972, 1977, 1980) y J. M. Adam (1992).

3.2.1. La macroestructura textual de van Dijk

Los aspectos que hasta ahora hemos visto en los autores antes citados se refieren a la macroestructura del texto, concepto creado por Teun van Dijk (1980a), que considera que el texto está organizado en dos estructuras diferentes: la micro-macro estructura que permite analizar un texto en términos semánticos y que

expresa la información del texto en un nivel local y global, y la superestructura que define el modelo formal del texto.

En las teorías de van Dijk influyen las de Chomsky relativas a la búsqueda de una gramática de la historia a través de unidades elementales y un esquema de elementos al respecto que permiten la reproducción y comprensión de narraciones (van Dijk, 1972).

Por eso, sus estudios se centraron más en la reproducción de historias que en la producción espontánea. No obstante, también ayudan a mejorar esta última a través del seguimiento de sus macroestructuras o estructuras globales del discurso.

La macroestructura de una secuencia de proposiciones es una representación semántica que define el tema de esa secuencia a través de la aplicación de macro-reglas de generalización y reducción sobre la micro-estructura.

La superestructura, en cambio, es un esquema global abstracto y convencional, que remite a las formas del texto, definidas a través de categorías esquemáticas. Es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto.

El texto, según van Dijk, está conformado por cláusulas verbales y los constituyentes de la estructura narrativa son los hechos o evaluaciones del texto, mientras que las cláusulas son la expresión lingüística de ese contenido. Este autor considera que el relato está dividido en las siguientes partes:

- Un anuncio de la historia que es de naturaleza más pragmática.

- Una situación inicial u orientación, donde se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias.
- Una complicación que modifica el estado precedente y desencadena el relato.
- Una reacción o evaluación mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación.
- Una resolución o nuevo elemento modificador, aparecido en la situación creada a partir de la reacción a la complicación.
- Una situación final, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.
- Una moralidad o evaluación final que da, explícita o implícitamente, el sentido configuracional de la secuencia.
- La evaluación se relaciona con el narrador ya que considera que remite a sus reacciones mentales, opiniones o valoraciones. La trama y la evaluación forman la historia, y afirma que muchos textos están precedidos por un anuncio y finalizan con un epílogo. A estas categorías les asigna una función pragmática.

3.2.2. El modelo descriptivo de relatos de Adam y Lorda

A todos los trabajos anteriores debemos añadir los estudios de la lingüística del texto realizados por Jean-Michel Adam y C. U. Lorda (1999). Estos autores han estudiado los trabajos de diferentes autores (Labov y Waletzky, Todorov, Larivaille) y han creado su propio modelo secuencial para la descripción de los textos, modelo que se inscribe en el marco de las teorías del prototipo, que permiten reorientar la reflexión sobre las clasificaciones y las tipologías textuales.

En sus trabajos incorporan las premisas de Labov que hacen referencia a la dimensión pragmática del relato, que hemos visto más arriba, relacionan la teoría laboviana con las teorías del formalismo, estructuralismo y semiótica y, según su opinión, la primera complementa la aproximación básicamente textual de las segundas. Su enfoque del relato comprende una dimensión histórica o cronológica (complicación y resolución) y una dimensión pragmática y enunciativa (resumen, orientación, evaluación y coda).

Adam y Lorda afirman que un texto pueda considerarse un relato, una descripción, una argumentación según su mayor o menor alejamiento de un prototipo de referencia y afirman que no deben confundirse prototipo y texto realizado, de modo que un texto, o una secuencia de un texto, es sólo una ejemplificación más o menos típica. De manera que lo que parece a primera vista ‘una unidad global’ es en realidad el resultado de una extraordinaria complejidad.

Su definición del relato se basa en seis criterios:

- Temporalidad o sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre o avanza.
- Unidad temática garantizada por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
- Transformación o cambio de los estados o predicados.
- Unidad de acción, es decir, a partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
- Causalidad o relaciones causales entre los acontecimientos.
- Evaluación.

El aspecto temporal del relato, que estos criterios priorizan, determinado por la lógica de la causalidad es el funcionamiento de la secuencia narrativa.

El prototipo de secuencia narrativa responde a cinco momentos sucesivos:

- Situación inicial (orientación)
- Complicación (Desencadenante 1)
- Acciones o evaluación
- Resolución (Desencadenante 2)
- Situación final.

Cabría añadir a este prototipo una moraleja tras la situación final. Tal moraleja estaría directamente relacionada con las acciones o evaluación de la secuencia narrativa.

La propuesta de Adam ha tenido repercusión directa en la didáctica de la Lengua y la Literatura, como evidencia su presencia en el manual *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX* editado por Mendoza, Romea y Cantero (Adam, 1997).

Así pues, es una aportación de gran interés para la Didáctica, que atiende a los procesos cognitivos de la producción de textos o discursos, tener presente la observación formulada por Adam en el prefacio de su libro *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo* (Adam, 1992), en franca afinidad con las teorías de van Dijk sobre el hecho de que en términos de competencia lingüística ampliada la categorización de los textos forma parte de las actividades cognitivas espontáneas de los sujetos.

En este trabajo se investiga precisamente cómo la secuencia prototípica o macroestructura del texto narrativo emerge espontáneamente de la mente de los alumnos cuando formulan sus resúmenes y recreaciones de un episodio cervantino seleccionado para esta tarea y con ello se da razón de ser a la teoría de Adam de que tal superestructura textual es la que permite la construcción de las tipologías textuales.

Bibliografía

- ADAM, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- (1997). Los textos: heterogeneidad y complejidad. En F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (Eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 3-12). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ADAM, J. M. Y LORDA, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel
- BARTHES, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (comp.), *El análisis estructural* (pp. 9-43). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BERENGUER, J. A. (1994). *Estructuras del discurso conversacional: algunos casos del relato coloquial en catalán y español*. Tomo 1. Valencia: Universitat de València.
- BREMOND, C. (1964). Le message narratif. *Communications*, 4. Recherches sémiologiques. 4-32.
- CHICO, F. (1998). *Pragmática y construcción literaria. Discurso retórico y discurso narrativo*. Alicante: Universidad de Alicante
- GARRIDO, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*, Barcelona: Lumen.
- (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GREIMAS, J. A. (1966). *Sémantique structurale: recherche et méthode*, París: Larousse. [(1987). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos].
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press. [(1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra].

- (1996). *Principios del cambio lingüístico. Factores internos*. Madrid: Gredos.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- POLANY, L. (1985). *Telling the Smerican Story: a structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Michigan: Ablex Publishers.
- PROPP, V. (1971). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- SEGRE, C. (1976). *Las estructuras y el tiempo*. Barcelona: Planeta.
- TODOROV, T. (1967). *Littérature et signification*. Paris: Larousse. [Literatura y significación (1971). Barcelona: Planeta].
- VAN DIJK, T. A. (1977). *Text and Context*. Londres: Longman.
- (1972). *Some aspects of text grammar: a study in theoretical linguistics and poetics*. La Hayas: Mouton.
- (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, Nueva Jersey: Eirlbaum.
- (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI ediciones.

Capítulo 4

El recurso del cine de inspiración literaria para la narración en español / LE y español / LM

Las competencias literaria y filmica son estudiadas en esta investigación en un marco teórico que conjunta su saberes artísticos y comunicativos con vistas a justificar la viabilidad de la competencia narrativa para trabajar didácticamente el aprendizaje del Español como lengua extranjera y lengua materna.

Se revisa a continuación tal conjunción en dos dimensiones temporales de estudio (figura 7): por un lado, los antecedentes que tal encuentro tiene en el pasado siglo XX, donde proliferaron las publicaciones científicas en dos vertientes de las ciencias sociales, la semiótica y la didáctica, por las cuales el cine no fue visto como representación pseudoteatral de la literatura sino como un lenguaje paralelo donde la narratología discurría por cauces audiovisuales; por otro lado, el estado de las cuestión en el actual siglo XXI asociando los estudios didácticos sobre cine y literatura en el contexto de enseñanza-aprendizaje

del Español en la enseñanza y el aprendizaje de primeras y segundas lenguas.

Figura 7.
Dimensión temporal de los recursos de cine de inspiración literaria



4.1. Antecedentes del siglo XX: estudios semióticos y didácticos sobre el cine y su correlación narratológica con la literatura

En el siglo XX surgieron estudios estructuralistas sobre los préstamos y analogías que la literatura ha depositado en el cine. Aun cuando el cine en sus inicios trabajaba con rudimentos y

temáticas más próximos al entorno del teatro y del espectáculo musical, el examen de las versiones cinematográficas de obras literarias llevó a los estudiosos del tema a la determinación de que el cine guarda gran similitud con el género de la novela, ya que en ambos funciona el perspectivismo y la narración (Balázs, 1978).

Es por ello que Bordwell y Thompson (1996, p. 65) definen el cine como “una narración es una cadena de acontecimientos con relaciones causa-efecto que transcurre en el tiempo y en el espacio”. En esta línea de ideas, Galvano Della Volpe (1962) subrayó con anterioridad el postulado de la verosimilitud filmica, que, al igual que la verosimilitud literaria, posee formas e ideas discriminadas que posibilitan la expresividad comunicativa.

El cine ha tomado de la literatura no solo argumentos narrativos sino también estrategias formales. Mitry (1978) estableció concomitancias entre cine y novela no solo por sus efectos perspectivísticos sino también por la libre capacidad de ambos géneros narrativos de incorporar en su seno cualquier tipo de texto.

Los seguidores de estos estudios punteros proyectaron estas teorías sobre la esencia narrativa de las obras cinematográficas en ámbitos semiótico-pragmáticos (Vayone, 1989; Gaudreault y Jost, 1995, p. 158) y profundizaron en la narratología comparada entre cine y relato en torno a las instancias enunciativas del relato, las relaciones entre palabra e imagen, la intervención del espacio y del tiempo narrativos, y la importancia fundamental del punto de vista.

Tampoco debe olvidarse el importante eco que tuvieron las teorías de Metz en la semiótica italiana, donde autores como Eco (1970), Bettetini (1975) y Casetti (1989), entre otros, relacionaron

la narratología filmica con la retórica de la intertextualidad que se pone en marcha cuando se cuenta con la estética de la recepción de sus obras. A ellos corresponde también la vinculación interactiva entre cine y novela como artes de acción. Indica al respecto Baltodano (2009, pp. 19-20):

La semejanza de las estructuras homologa al cine con la literatura; ambas funcionan como medios para narrar. Pareciera que el acto de contar las trasciende, pues se sitúa en el origen de sus expresiones; no obstante, contar nunca supone una actividad vacía, autónoma; se narra siempre en virtud de un procedimiento. Queda claro que la novela, el cuento, la crónica y el filme desembocan en la acción, son artes de acción, géneros narrativos. Eco establece una base general: el avance de una serie de hechos; no importa si lo literario parte de la palabra para enunciar “sucede esto y luego aquello”, y el cine muestra imágenes en las que ocurre esto más esto más esto.

Esta similitud permitió a los cineastas llevar obras literarias a la pantalla, pues bastaba, en principio, con extrapolar los acontecimientos y establecer correspondencias estéticas.

Al amparo de tales estudios formalistas, estructuralistas y semióticos de la comunicación cinematográfica, en el ámbito de la didáctica, el interés por el lenguaje del cine comenzó por el análisis de su morfología en el estudio de la tipología de planos y ángulos, así como de los movimientos de cámara y también con el de la sintaxis filmica, que, de modo correspondiente al lenguaje verbal, se centraría en el recorrido por el montaje audiovisual de su metraje, con especial atención a sus ensamblajes entre secuencias y microsecuencias; todo lo cual obedecería al tipo de montaje deseado, ya sea de índole expresiva o narrativa.

Al igual que en la literatura, en el cine también existe una retórica premeditada: por ejemplo, es una metáfora el conjunto de imágenes dinámicas que aparecen en *Furia*, la película de Friz Lang, “donde alternan los planos de mujeres cotilleando y de gallinas cacareando” (Jiménez, 1993, p. 199).

El primer estudio deliberadamente didáctico sobre este tema es el libro de J. L. M. Peters (1961), *La educación cinematográfica*. Peters escribe allí que “hay que aprender a “ver” como se aprende a leer” (Peters, 1961, p. 32), pues en la experiencia cinematográfica, el espectador sigue este proceso cognitivo (Peters, 1961, p. 35):

1. Establece relaciones entre objetos y personajes que aparecen en imágenes separadas.
2. Hace comparaciones; reconoce causas y efectos.
3. Identifica el punto de vista en que está uno colocado.
4. Se pone en el lugar de un personaje.
5. Se descentra continuamente.
6. Prevé lo que va a ocurrir.
7. Recuerda lo que ha sucedido ya.
8. Franquea mentalmente un intervalo de tiempo.

En este estudio, Peters sistematiza los principios del arte cinematográfico que un lector competente de películas debería tener presente para captar su profundidad. Allí expone cómo se construye la tensión dramática, la situación, los personajes y el ritmo de la película, así como su contenido ideológico, y propone

un esquema para el análisis crítico de películas atendiendo a la caracterización y los móviles de la situación, los personajes y las pretensiones del director. También aconseja la realización de debates y de películas en atención a las capacidades e intereses de los alumnos.

Tras los pasos de Peters, el desafío educativo consiste, como claramente aduce Viviana Svensson (2013, p. 10), en la alfabetización audiovisual conveniente y en el tratamiento humanista desde el plano didáctico donde este establece contactos con la textualidad literaria:

Pensar en una pedagogía de la imagen implica que seamos cinéfilos, que nos formemos en cine, aunque sin llegar a ser cineastas, que conozcamos básicamente su lenguaje, su narrativa, su estructura, y las cuestiones genéricas, tan importantes para el análisis cinematográfico.

En España fue pionera la valiosa investigación realizada por el profesor Carlos María Staehlin en teoría estética del cine con pasión humanista. Su libro *Teoría del cine. Lecciones para espectadores* (Staehlin, 1960) expone una serie de indicaciones sobre cosmología fílmica (espacio, tiempo, movimiento), lenguaje fílmico (imagen estática y dinámica, sonido, color y articulación por el montaje, sobre el que añade observaciones sobre su “puntación” con similitud a la ortografía, su diagrama y su percepción) y adaptación fílmica (de la novela y del teatro) que son de gran rigor y originalidad.

Acerca de la adaptación fílmica de novelas avisa de que “El peligro de la adaptación está en que resulte literaria” (Staehlin,

1960, p. 67), pues, a su juicio, el buen cine requiere una reelaboración de toda la obra, como ocurre con *El río*, de Golden, versionado por Renoir.

También fue decisiva la implantación del proyecto Mercurio en el MEC para la incorporación de los medios audiovisuales en las aulas y del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC). Todo ello puso bases institucionales para el fomento de la competencia audiovisual en las aulas del siglo XXI.

4.2. Estado de la cuestión en el siglo XXI: estudios didácticos sobre cine y literatura en español como lengua materna y como lengua extranjera

En el siglo XXI, la alfabetización audiovisual sigue ocupando un lugar preeminente en la educación, puesto que la sociedad actual usa la imagen como transporte de relaciones simbólicas para configurar la cultura de la Sociedad del Conocimiento y necesita estrategias para que las personas la empleen con autonomía y valores democráticos.

Para ello es necesario que el mundo educativo incorpore con rigor científico el estudio del hipertexto como la lógica lectora cotidiana del medio digital (Romea, 2008).

4.2.1. Estudios didácticos sobre cine y literatura en español/LM

Hoy en día, la alfabetización audiovisual se halla imbuida dentro del proceso de alfabetización mediática, puesto que a menudo se trabaja a través de Internet y se precisa de medios digitales, lo cual es, como bien indica Natalia Bernabeu, “asunto de todos” inherente a la cotidianidad (Bernabeu, 2011, p. 35).

El entorno de la Web 2.0 posibilita un escenario de representación y expresión multimodal que diríase propio de una cultura “líquida” (Área y Pessoa, 2012) y las posibilidades educativas que abre a la competencia mediática son muy interesantes en los planos analítico y expresivo del uso de los lenguajes, a saber (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79):

- a) **Ámbito del análisis**
 - Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.
 - Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato.
 - Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión.

- Capacidad de establecer relaciones entre textos —inter-textualidad—, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.

b) **Ámbito de la expresión**

- Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.
- Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.
- Capacidad de modificar productos existentes, confiéndoles un nuevo sentido y valor.

Con el inicio del nuevo milenio se ha iniciado un intenso reclamo del material cinematográfico como recurso educativo (De la Torre, 2005; Meier, 2003; Clarembeaux, 2010; Gispert, 2009; Martínez-Salanova, 2001) con propuestas concretas para el cultivo de la intertextualidad (Romea, 2003), de la interculturalidad a través de cineforum (Jiménez, 2005; Pons, 2009) y del aprendizaje de lenguas y sus culturas.

El cine sigue siendo, pues, un medio de gran interés pedagógico y demanda en el mundo educativo una atención exclusiva para aprender a ver y hacer cine y, a partir de este, aprender conocimientos de diversas disciplinas (Fox y Lambirth, 2012).

La necesidad de recuperar la alfabetización fílmica responde a la realidad actual descrita por Reia-Baptista (2012, p. 84):

El usuario/receptor del material filmico multimedia es, en efecto, un lector de múltiples textos, pero su papel no solo será el de lector, como Umberto Eco (1979) nos lo ha presentado antes, creando significado a través de su capacidad mental de reconocimiento, interpretación y asociación. Será un lector mucho más activo y, especialmente mucho más poderoso. Tan poderoso que, probablemente, no se limitará a la función de un lector y se convertirá, de hecho, en un nuevo creador con posibilidades casi ilimitadas para manipular la obra original, e incluso preservar su manipulación como una nueva obra para ser vista y estudiada, es decir, el usuario puede fácilmente convertirse en autor y creador.

En efecto, el cine difundido en entornos multimedia brinda al lector la posibilidad de convertirse en autor. Además, el usuario de películas cuenta con una potente cualidad del cine: su sincretismo, pues en él pueden refundirse diversas artes, lenguajes y medios de comunicación; de tal manera que por vía del cine se puede replicar o hacer versiones de obras musicales, teatrales y literarias, por poner algunos casos.

Advierte María Teresa Caro la necesidad de una formación semiológica en la relación comunicativa con las TIC y su poder mediador de diversos discursos digitales, incluido el filmico. Tal formación se logra siempre que se desarrollen las capacidades crítica y creativa de los aprendices ligadas a su entorno vital, y persigue combatir las consecuencias perniciosas de los simulacros que pululan en los mass media.

En este sentido, discierne dos usos de las TIC en las aulas (Caro, 2009, p. 271):

Bien utilizadas, las TIC son fuentes prolíficas de aprendizaje significativo ya que constituyen redes de comunicación mundial. Son agentes de *mediación*, pues tienen fines democráticos, especialmente aquellos orientados hacia la solidaridad.

Mal utilizadas, son una degeneración de olvido de la personalidad humana, debido a su carácter adictivo y alienante. Sirven como vías de *mediatización*, pues tienen fines oligárquicos, y reportan beneficio crematístico a unos pocos que controlan la imposición de los mecnas: es el espectáculo virtual del canon o de la moda.

Para encauzar convenientemente el uso creativo y crítico de las TIC en el aula, Caro (2009, p. 277) propone las siguientes recomendaciones:

1. Elegir materiales multimediáticos con una depuración de su isotopía, para que los destinatarios capten pronto su núcleo semántico.
2. Tratar las páginas web de modo intertextual, por medio de motivos de isotopía común y contextos diversos, para que los destinatarios asocien por comparación sus semejanzas, diferencias y otras inferencias significativas de su intertexto lector.
3. Reforzar la atención y mantener el interés y la motivación con materiales elaborados según los principios de la buena forma, cercanía y continuidad.
4. Generar polémica, reflexión o imaginación, con imágenes polisémicas de gran carga connotativa.

A la luz de estas recomendaciones sobre el trabajo didáctico, se desprende entonces la idoneidad semiológica del consejo

sobre la conjunción de cine y literatura para cultivar la competencia comunicativa de la lengua en situaciones auténticamente personalizadas por establecer un diálogo entre los textos y sus receptores.

Los entornos multimedia demandan una relación dialógica entre los aprendices y las obras filmicas de inspiración literaria o viceversa, aunque son menos los ejemplos de obras literarias inspiradas en las filmicas.

Son numerosas las iniciativas reivindicativas del estudio competencial del cine en conjunción con la lengua y la literatura.

Pionera y permanente es la labor analítica de su recepción lectora compartida que ha sido ejercida por Celia Romea (1998; 2003) y la labor de realizada por Martínez-Salanova (1998; 2001) para fomentar su didáctica estratégica. Y también es loable por ambas partes el acopio, valoración y mantenimiento de páginas web y blogs dedicados a la relación entre cine y literatura. Véanse en este sentido el blog *Cine de literatura* del que es responsable Romea⁵, el cual contiene numerosos materiales para la educación intertextual, y la página Web *Literatura española en el cine (Lista de películas basadas en la literatura española desde 1900 a 1944)* de Martínez-Salanova⁶.

Igualmente conviene tener presente que en el siglo XXI la influencia del cine sobre la literatura es casi tan poderosa como la que tradicionalmente ha ejercido la literatura hacia el cine.

5. En <http://www.cine-de-literatura.com/>

6. En <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/literatura.htm>

Es por ello que Svensson recomienda un tratamiento humanista de la relación entre ambos contando con el cine como factor inspirador de la literatura, de modo que las prácticas lingüísticas con ambos no se vean desprovistas de sentido significativo y educación en valores (Svensson, 2013, p. 10):

Para el caso de los profesores de Lengua y Literatura, el cine en relación con la enseñanza de la literatura nos permite pensarlo como un elemento constructivo de la obra literaria: el conocimiento del universo filmico nos puede llevar a ver una novela casi como un guion literario capaz de convertirse en un film. Y así llegar a la literatura a través del cine, y al cine a través de la literatura. El cine en relación con la literatura posibilita la reflexión sobre la condición humana, reuniendo y organizando conocimientos dispersos; nos puede ayudar a enfrentar incertidumbres a través de la ‘participación afectiva’, a educar en la ‘comprensión’ entre seres humanos, tratando de encontrar las causas del racismo, el desprecio, la indiferencia.

Desde un enfoque integral de la educación próximo a este planteamiento humanista de las relaciones entre cine y literatura, por parte de las profesoras Caro y González existe una iniciativa puntera en el desarrollo de las competencias básicas a través de la conjunción entre cine y literatura y, de modo destacado, la competencia comunicativa desde el enfoque hipertextual que dicha conjunción y su difusión mediática comporta (Caro y González, 2012; González y Caro, 2012; González, 2013; Caro, 2014).

Ambas han desarrollado una línea de investigación-acción en el aula donde los alumnos leen textos literarios y filmicos y los comentan en su interacción a través de foros de aula, tras los

que emprenden un taller de creación literaria y/o de creación de películas cuyos textos son generados por los propios alumnos inspirados por las lecturas precedentes y la motivación e intereses de su propio intertexto lector.

Con ello se da razón de ser al reto competencial que supone avanzar hacia un cultivo de la cultura y la productividad hipermedia, no desde hábitos consumidores, sino “prosumidores” (García-Ruiz y Rodríguez-Rosell, 2014), es decir, creativos y motivados. Y este es un factor clave para orientar la educación en competencias por vía del ensamblaje cine-literatura siempre que los aprendizajes formales se ligen a los informales y tengan sentido en la vida de los estudiantes.

4.2.2. Estudios didácticos sobre cine y literatura en español/LE

En el aula de Español/LE se desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes con tareas contextualizadas de modo concreto y auténtico, y a esta autenticidad contribuye de modo muy positivo el empleo del cine para tal fin, según anunciaba José Gómez Vilches (1990, p. 248) en su artículo pionero en el gremio “La explotación de películas en el aula de español para extranjeros”. Su autenticidad se cifra en el hecho de que los hablantes de tales películas son nativos y su escucha contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa oral de modo situado.

A ello se añade la fuerte motivación que les ocasiona introducir las narraciones filmicas en el aula por los componentes emocionales y realistas que comportan, nada desdeñable para incentivar el aprendizaje del Español/LE por cauces significativos. A estas añade Gómez Vilches otras de indudable valor (Gómez Vilches, 1990, p. 248):

- El enorme poder de la imagen para comunicar mensajes.
- La aportación de aspectos esenciales de la actividad comunicativa (lenguaje no-verbal, *escenario* de la acción...).
- La información cultural que proporciona al estudiante de una L2 respecto al grupo social que utiliza esa lengua.
- La posible integración de la Historia de nuestro cine como “asignatura” interdisciplinar.
- La naturaleza de la experiencia de compartir materiales producidos para el hablante nativo.
- Que las nuevas tecnologías son más “cómodas” y fáciles de manejar, etc.

Tras la estela de estudios precursores, han proliferado propuestas semejantes y con argumentos sostenidos por los criterios señalados más arriba. En efecto, en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, y concretamente en el de Español/LE, existe una tendencia hacia el trabajo en el aula en torno a una película sobre la cual se escogen escenas representativas para trabajarlas en el idioma, tal y como se evidencia en diversas contribuciones difundidas a través de publicaciones y congresos.

Téngase en cuenta que, de modo general, la preferencia por los cortometrajes está relacionada con el nivel de competencia lingüística aconsejable para los alumnos a fin de dar buen rendimiento al pase de la película en el aula, que en esta modalidad discursiva suele ser B1 o B2, pues según el MCER, el nivel C1 se reserva para el entendimiento de largometrajes. La selección de secuencias escogidas o de tráileres también suele estar relacionada con este criterio.

Se destacan aquí los siguientes trabajos:

- La publicación del libro *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español* (VV.AA., 2009) por parte del equipo pedagógico de español del Programa d'Ensenyament d'Idiomes de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, cuyos materiales están diseñados para cubrir distintos niveles del Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas.
- Una decena de artículos recogidos en la revista *redELE* desde 2004 hasta la fecha. En efecto, existen numerosas aplicaciones didácticas del cine en la clase de ELE. En su mayoría se dedican a la explotación de una película concreta y de corta duración, y donde curiosamente ninguno de sus casos se dedica a cortometrajes basados en obras literarias clásicas, ni tampoco se establece en ellos un juego de contrastes intertextuales entre literatura y cine, a excepción del artículo "Cine y Literatura en E/L2" de Pereira (2010), que advierte las múltiples ventajas que tiene el empleo del vídeo para proyectar largometrajes

en interacción con clásicos literarios, concretamente *El abuelo* de Benito Pérez Galdós y su versión cinematográfica por parte del cineasta José Luis Garci, que recomienda para los niveles C1 y C2 de ELE. El balance de ventajas y desventajas formulado por Pereira al respecto también merece transcripción por su interés didáctico (Pereira, 2010, p. 33) como se ve en la tabla 2:

Tabla 2.
Ventajas e inconvenientes del cine en la clase

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona muestras reales de lengua, • Comunicación en contexto e • Información sociocultural ; • Ofrece una rica tipología textual • Activa estrategias de comprensión audio-visual • Motiva a los estudiantes: activa su faceta de espectadores audiovisuales expertos • Aporta variedad a la dinámica de la clase • Localización espacio-temporal • Escena psicosocial • Participantes (estatus, distancia social) • Comunicación extralingüística (la proxémica y la cronémica) • Información sociocultural • Texto escrito (literario) 	<ul style="list-style-type: none"> • Complejidad lingüística • Presupuestos culturales desconocidos para los aprendientes • Duración de los programas de TV • Falta de control de los aprendientes sobre la comunicación • Bloqueo, desmotivación por incomprensión • Problemas técnicos y logísticos • Elementos lingüísticos • Elementos paralingüísticos (volumen, tono, entonación, gestos...) • Elementos extralingüísticos (ruidos, música) • Diferencias texto literario / vídeo • Películas (factor tiempo, trabajar con fragmentos y cortos)

- El panorama es semejante en otras publicaciones externas a dicha revista, pues se incide en la recursividad del cine para aprender idiomas pero este no es relacionado con la literatura. Cabe destacar el estudio “Lectura literaria y competencia intertextual: criterios de selección del texto literario y su transposición filmica” de Araceli Herrero (1999), que se expuso en el IX Congreso Internacional de ASELE, aunque su perspectiva no es innovadora en el sentido que se propone en la presente investigación, pues pone el acento en la importancia de seleccionar los textos literarios y en una visión limitadora del cine respecto de la literatura, aún cuando recomienda las transposiciones filmicas de discursos literarios.
- La revista *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* recoge tres artículos de interés: en la línea de alfabetización audiovisual en entornos mediáticos está el artículo de Pilar Garnacho (2002) “¡De cine en la red!”, que ofrece un inventario de referencias sobre el tema entre las que tienen cabida muchos aspectos temáticos, pero nuevamente queda olvidado el de las versiones cinematográficas de clásicos presentes en la Web. También se ubica en dicha revista el artículo de Fausto Zamora (2001) “Versión española: aplicación del cine a la clase de ELE” que aprovecha este caudal cinematográfico para promover el desarrollo competencial del idioma motivando a los alumnos con su temática y con actividades variadas y seriadas en función del nivel de dominio que requieren.

- Por último, “La comunicación no verbal: una propuesta cinematográfica” de Paz Martínez (1997) se aplica a la película de Pedro Almodóvar *Mujeres al borde de un ataque de nervios* con instrumentos de análisis en aspectos kinésicos, proxémicos y cronémicos que revelan la importancia de los elementos no verbales en la comunicación humana.
- En *marcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera* se estudian de soslayo los textos cinematográficos desde su integración en textos hipertexto que funcionan con la lógica del hipertexto para la promoción de un aprendizaje significativo del idioma usando estrategias cognitivas complejas y redundando con los textos audiovisuales en lo transmitido en los textos escritos.

Curiosamente, en esta revista aparece un artículo donde se correlaciona el cine con la literatura clásica hispánica: concretamente se dedica al trabajo didáctico para nivel de ELE en B2 avanzado con el Quijote desde un fragmento del episodio de los molinos de viento según el texto cervantino adaptado y su contraste la secuencia versionada de *El caballero Don Quijote* dirigida por Manuel Gutiérrez Aragón (Buendía, Bueno, González-Novo y Lucha, 2006). No obstante, su objetivo es más ofrecer al alumnado una presentación global de Cervantes y su obra literaria magna con apoyo de medios audiovisuales que incentivar la producción de textos escritos por parte de los alumnos, como ocurre en la propuesta de creación narrativa que ocupa este trabajo.

Desde un enfoque sociológico, llama la atención que el *Quijote* como tal sea un texto especialmente frecuentado en la didáctica de ELE en China. Así ocurre con el artículo de Vázquez y Álvarez (2016), “El *Quijote* como herramienta sociocultural con alumnos sinohablantes de la R.P. China”, publicado en la revista *SinoELE. Revista de enseñanza de Español a sinohablantes*, aunque en este caso la literatura no es correlacionada con el cine.

No obstante, las publicaciones sobre este tema suelen encontrarse más bien en portales temáticos más próximos a este clásico, como es *Cervantes Virtual*, donde se halla el artículo “Literatura y adaptaciones en la clase de ELE” de Balogh, Horváth y Riz Pázmán, exclusivamente dedicado a la explotación didáctica de dibujos animados de *Don Quijote*. También se halla en *Cervantes Virtual* el interesante estudio “Don Quijote en el cine de ficción español” de Lucio Blanco, que revela el complejo y denso entramado de adaptaciones cinematográficas del *Quijote* cervantino en España, con especial incidencia en la modernización que supuso la versión que hizo Orson Welles.

Aún así, la gran relevancia del *Quijote* es su valor intercultural, de lo cual da buena cuenta la ingente cantidad de adaptaciones cinematográficas que ha tenido en el mundo hasta convertirlo en un mito (Pardo, 2011).

Sucede que en todos los casos revisados no se encuentra ninguna publicación que proponga películas de cine mudo para trabajar didácticamente la oralidad en clase de idiomas; lo cual, como se verá más adelante, se puede hacer reintegrando lo no

dicho a partir del contexto narrativo donde se inserta y de los indicios de lenguaje no verbal presentes en el filme.

También son escasos los estudios sobre el cine mudo y sus fuentes literarias (Cánovas Belchi, 2002) así como su conexión con las estructuras narrativas (Sánchez Andrada, 2001). Por ello, el presente proyecto se plantea como un trabajo pionero donde la paradoja de trabajar la palabra oral a partir de las imágenes silenciosas tiene razón de ser a través de la estrategia cognitiva reintegradora de la narración subyacente en el montaje cinematográfico de un guion con referente literario. En él tienen razón de ser el vínculo intertextual cine-literatura para el cultivo didáctico de la lengua materna y de la interlengua.

Por parte de la autora de este trabajo, existe un antecedente de la iniciativa de usar el cine mudo para trabajar las narraciones en ELE: el artículo “Análisis contrastivo de narraciones de estudiantes italianos e ingleses de ELE desde una perspectiva sociolingüística” (Martín y Pascual, 2012).

Con el propósito de comprobar si existen diferencias en el modo de narrar de tales estudiantes de ELE procedentes de distintos contextos socioculturales en cuanto a la estructura interna reconocida, se analizan sus corpus respectivos (8 narraciones de los alumnos italianos que formarían parte del corpus ELEI y otras 8 narraciones de los alumnos ingleses que se integrarían en el corpus SPLLOC del Reino Unido) en el uso funcional de las secuencias narrativas, los cuales surgen de la visualización y resumen oral con las propias palabras del alumno del argumento de un fragmento breve de la película muda *Tiempos Modernos*

(1936) de Charles Chaplin, dando al alumnado inglés dos complementos de apoyo para la realización de tal resumen (un glosario y una tira de fotogramas), mientras que el alumnado italiano pudo realizarlo sin ningún tipo de apoyo adicional. Todo ello fue grabado y transcrito y dio como resultado la detección de diferencias en el modo prototípico de narrar (Martín y Pascual, 2012, pp. 142-143):

... los informantes nativos italianos, a diferencia de los ingleses, antes de dar principio a lo que se va a narrar, es decir, de empezar a presentar a los personajes, describir un escenario, una situación (orientación), introducen la narración de la que van a hablar haciendo un pequeño preámbulo (resumen/introducción);

... los informantes ingleses, frente a los italianos, son más propicios a cerrar la narración, tras la resolución, con cláusulas libres que señalan el término de la secuencia narrativa.

En suma, la revisión de los estudios didácticos sobre el empleo conjunto de cine y literatura en Español/LE revela la tendencia dominante hacia la simplicidad de las aplicaciones, pues en muchos casos son meramente filmicas, dirigidas a una sola película y sin apenas correlación con la literatura, y menos aún con la proveniente de clásicos hispánicos.

Ocurre también, como hemos indicado en otra parte (Martín y Pascual (2012, p. 134), la “ausencia de estudios contrastivos en ELE italiano/inglés, de la producción de secuencias narrativas”, y especialmente nula en el caso de narraciones espontáneas emanadas de la recepción de una secuencia fílmica de cine mudo.

Todo ello pone en evidencia que la propuesta de tipo intertextual (cine-literatura) y contrastiva entre alumnado de diferentes países y niveles educativos (alumnado italiano universitario que cursa ELE y alumnado español de Bachillerato que cursa ELM) que se propone en la intervención educativa de este trabajo supone un paso francamente innovador en el panorama de la ciencia educativa destinada al aprendizaje de idiomas desde un enfoque competencial.

Bibliografía

- BALÁZS, B. (1978). *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BALOGH, E.; HORVÁTH, A. Y RIZ PÁZMÁN, B. (2013). Literatura y adaptaciones en la clase de ELE *Cervantes Virtual*. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/39_balogh-horvath-riz.pdf
- BALTODANO, G. (2009). La literatura y el cine: una historia de relaciones. *Letras*, 46, 11-27.
- BERNABÉU, N. (coord.) (2011) *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa,
- BETTETINI, G. (1975). *Cine. Lengua y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BLANCO, L. (2008). Don Quijote en el cine de ficción español. En F. B. Pedraza y R. González (Coords.). *Con los pies en la tierra*. Don

- Quijote en su marco geográfico e histórico. Homenaje a José María Casasayas. XII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas* (pp. 473-490). Ciudad Real: CIAC
- BORDWELL, D. Y THOMPSON, C. (1996). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- BUENDÍA, M. A.; BUENO, M.; GONZÁLEZ-NOVO, M. Y LUCHA, R, M^a (2006). El Quijote. *Revista de Didáctica MarcoELE 2*. En http://marcoele.com/descargas/2/buendia-et-alt_quijote.pdf
- CÁNOVAS, J. (2002). La legitimación artística de un nuevo espectáculo. Fuentes literarias del cine mudo español. *Cuadernos de la Academia, 11-12*, (pp. 21-38).
- CARO, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 27 (2)*, 269-290.
- (Coord.). (2014). *Imago Mundi. Cine y literatura para el desarrollo y logro de la competencia en comunicación lingüística en Educación Secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia-Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia
- CARO, M. T. Y GONZÁLEZ, M. (2012). Cine y literatura para educar en competencias básicas. En A. Mendoza y J. M. de Amo (Coords.). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (pp. 635-647). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- CASETTI, F. (1989). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra.
- DELLA VOLPE, G. (1962). *Il verosimilie filmico*. Roma: Edizioni Filmicritica.
- DENST-GARCÍA, E. (2012). Eso es así. Mi aventura con el andalú. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera, 14*. En <http://marcoele.com/descargas/14/denst-andalu.pdf>

- ECO, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- FERRÉS, J. Y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38 (XIX). 75-82. En <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- GARCÍA-RUIZ, R., RAMÍREZ-GARCÍA, A. Y RODRÍGUEZ-ROSELL, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 43 (XXII), 15-23. En: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- GARNACHO, P. (2002). ¡De cine en la red!. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. 39, 62-73.
- GAUDREAU, A. Y JOST, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- GISPERT, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- GÓMEZ VILCHES, J. (1990). La explotación de películas en el aula de español para extranjeros. En *Actas del II Congreso Internacional de ASELE* (pp. 247-254). En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0245.pdf
- GONZÁLEZ, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria*. (Tesis Doctoral Universidad de Murcia). En <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36742>
- (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y cine: competencias de la imaginación. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 389-398). Madrid: Ediciones Pirámide
- GONZÁLEZ, M. Y CARO, M. T. (2012). Estrategias didácticas intertextuales entre cine y literatura para la creación de un álbum ilustrado en Educación Primaria. En J. I. Alonso, A. Escarbajal y R. Nortes

- (Coords.) *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 252-259). Murcia: EDITUM.
- HERRERO, A. (1999). Lectura literaria y competencia intertextual: criterios de selección del texto literario y su transposición fílmica. En T. Jiménez, M. C. Losada y J. F. Márquez (Eds.). *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Enfoque comunicativo y gramática* (pp. 633-642). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- JIMÉNEZ, J. (1993). Prolegómenos para una gramática fílmica en clave pedagógica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 193-203.
- MARTÍN, M. T. Y PASCUAL, C. (2012). Análisis contrastivo de narraciones de estudiantes italianos e ingleses de ELE desde una perspectiva sociolingüística. *Testi e linguaggi*, 6, 129-145.
- MARTÍNEZ, P. (1997). La comunicación no verbal: una propuesta cinematográfica. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 16, 50-53.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 11, 27-36. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=11&articulo=11-1998-05>
- (2001). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 20, 45-52. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-07>
- MEIER, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Sinéctica*, 22, 58-64.
- METZ, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma*. (Vol. I) Paris: Editions Klincksieck.
- MITRY, J. (1978). *Estética y psicología del cine*. Madrid: Siglo XXI.

- PARDO, P. J. (2011). Cine, literatura y mito: Don Quijote en el cine, más allá de la adaptación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, 237-246.
- PEREIRA, D. (2010). Cine y Literatura en E/L2. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*. 32-41. En <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79348/00820103007814.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PETERS, J.L.M. (1961). *La educación cinematográfica*. Paris: UNESCO.
- REIA-BAPTISTA, V. (2012). La alfabetización filmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. *Comunicar*, 39 (XX), 81-90.
- ROMEA, C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En A. Mendoza y P. C. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 300-436). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2008) ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 91-103). Barcelona: Editorial Horsori.
- SÁNCHEZ ANDRADA, J. (2001). *Estructuras narrativas en el cine mudo (de los Lumière a Griffith)*. Madrid: Universidad Complutense.
- STAEHLIN, C. M. (1960). *Teoría del Cine*. Madrid. Centro Español de Estudios Cinematográficos. Colección ABC del cine nº 6.
- SVENSSON, V. (2013). Relaciones entre cine, literatura y educación. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, XV, 16 (1), 1-13.
- VAYONE, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*. Nathan: Paris.
- VÁZQUEZ, A. Y ÁLVAREZ, A. (2016). El Quijote como herramienta sociocultural con alumnos sinohablantes de la R.P. China. *SinoELE. Revista de enseñanza de Español a sinohablantes*, 14, 41-51.

VV. AA. (2009). *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. Barcelona: Difusión

ZAMORA, F. (2001). Versión española: aplicación del cine a la clase de ELE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 33, 32-36.

Capítulo 5

Aplicación práctica: un modelo de evaluación de la competencia narrativa oral y escrita

La propuesta de esta investigación responde a la necesidad de avanzar en la formulación de modelos didácticos para que las habilidades lingüísticas se transformen en competencias lingüísticas contextualizadas en interacción comunicativa con diversos lenguajes y manifestaciones culturales.

En esta línea, la enseñanza del Español, ya sea como LM o como LE debe seguir las directrices del cambio de paradigma hacia los enfoques comunicativos determinados en el MCERL sobre el uso social de la lengua.

En consecuencia, se hace necesario abandonar los marcos de enseñanza lingüística del idioma que se amparan predominantemente en asuntos de norma gramatical y entornos totalmente controlados, y avanzar hacia marcos de educación comunicativa del idioma que cuente de modo holístico con entornos espontáneos e imprevisibles, y abiertos -en el caso de ELE- a las manifestaciones

de la interlengua, es decir, el sistema lingüístico autónomo que cada aprendiz de una L2 va elaborando en las diferentes fases de su proceso de aprendizaje de una L2.

La narración oral y la narración creativa procedente del ámbito de la educación literaria pertenecen a tales entornos permeables pues recontextualizan las propuestas textuales en el intertexto libre y singular de cada receptor.

Concretamente, al provecho del cine mudo para construcción de narraciones orales y escritas. Ello implicará trabajar al respecto con un horizonte de descubrimiento interdisciplinar e intertextual que, guiado a la luz de los criterios educativos de la competencia comunicativa en sus dimensiones oral y escrita, conducirá a un modelo didáctico específico sobre el tema de investigación

Sin embargo, la mayoría de los trabajos a los que hemos tenido acceso se centran en estudios textuales basados en tipologías únicas (literatura o cine) pero sin correlato intertextual. Por lo tanto, la iniciativa de esta investigación es innovadora al tiempo que cubre una laguna de investigación acorde con las expectativas del enfoque educativo basado en competencias.

Sin duda, en la didáctica de la narración, tanto en segundas lenguas como en primera lengua se han utilizado los textos literarios como base para realizar narraciones fantásticas. Sirvan como antecedente dedicado a la etapa de Educación Secundaria los trabajos interdisciplinarios coordinados por la profesora Caro Valverde en torno a las figuras clásicas de Calderón (Caro, 2003a y 2003b) y Cervantes (Caro, 2006), donde colaboró profesorado

español de Lengua castellana y Literatura y de Inglés como Lengua Extranjera realizando tareas literarias tales como narraciones fantásticas con versiones audiovisuales y cómics inspirados en obras clásicas como *La vida es sueño* y el *Quijote*, entre otros.

El aspecto novedoso de este trabajo es su decisión de abandono de la costumbre academicista donde las disciplinas se estudian en compartimentos estancos (texto literario / texto filmico) y de acogida de un modelo lecto-literario que cultiva el correlato intertextual y la producción hipertextual, con el objetivo de proponer en el aula situaciones que bien podrían desarrollarse en la vida cotidiana, en la que constantemente unimos imágenes y textos para crear nuevas producciones textuales.

5.1. Objetivos

Los objetivos que persigue este trabajo son:

Establecer un modelo de producción y evaluación de competencia discursiva oral y escrita específico para la tipología narrativa a partir de un la generación de un corpus de textos discentes con nivel B2 de competencia comunicativa en español LE y LM desde referentes filmicos y literarios.

Se propone aquí un modelo implementado en Italia con discentes de español como LE y en España con estudiantes de bachillerato, de lengua materna española

Este objetivo implica un proceso didáctico y analítico que parte de cultivar la narración oral en español como lengua extranjera y como lengua materna (nivel B2) a partir del visionado de adaptaciones cinematográficas mudas de clásicos de la literatura. A continuación, implica producir textos narrativos consistentes en su posterior resumen argumental oral y en la reinvención creativa escrita de los mismos. El conjunto de los textos producidos constituye un corpus de ELE de interlengua italiana y otro correspondiente para el español nativo (ELM), el cual es analizado e interpretado en sus estructuras y funciones lingüísticas y pragmáticas para el establecimiento de un modelo de producción y evaluación de competencia discursiva oral y escrita específico para dicha tipología verbal.

Diseñar un modelo didáctico de competencia comunicativa (COEN) en nivel B2 destinado a la producción y evaluación de la competencia discursiva oral y escrita de textos narrativos por parte del alumnado universitario de Español Lengua Extranjera en Italia (ELE/I) y del alumnado de Educación Secundaria español que cursa Lengua castellana y Literatura en Bachillerato.

Aplicar didácticamente el modelo COEN con alumnado universitario de E/LE en Italia y alumnado de bachillerato de ELM en España para generar un corpus de narraciones orales de nivel B2 para ELE/I y español nativo destinadas a reproducir el significado de obras cinematográficas mudas basadas en los clásicos de la literatura, y otro corpus de narraciones escritas destinado a inventar sentidos en nuevos hipertextos de la obra.

Con la propuesta del modelo COEN (competencia arrativa oral y escrita) a partir de intertextos literarios-cinematográficos se avanzará hacia el empleo de las habilidades lingüísticas en interacción comunicativa espontánea con diversos lenguajes y manifestaciones culturales, a fin de contribuir a la superación del problema de la pervivencia de modelos didácticos audio-lingüísticos mecanicistas que entorpecen el desenvolvimiento contextualizado propio del enfoque educativo basado en competencias.

5.2. Estructura de las tareas complejas

La metodología didáctica que sostiene el marco empírico de este estudio es la investigación en la acción, que es un método de investigación cualitativa que convierte en el centro de la atención lo que ocurre en el aula con el fin de descubrir los aspectos que pueden mejorarse o cambiarse para conseguir una actuación más satisfactoria. Se trata de una línea de investigación surgida de las ciencias sociales en los años 40 e iniciada por el psicólogo social Lewin (1973) quien describe la investigación-acción como una espiral de pasos. Más tarde Kemmis (1984) la define como una forma auto reflexiva de indagación que realizan quienes participan en las situaciones sociales o educativas y las instituciones en que estas prácticas se realizan. Para Elliot (1993) es el estudio de una situación social para mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Lomax (1990) la prefigura como una intervención en la

práctica profesional para mejorarla. Por último, Latorre (2003, p. 24) la representa como “Una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión”.

En nuestro trabajo nos remitimos a las características de la investigación-acción descritas por Kemmis y McTaggart (1988):

- Implica ciclos de planificación acción observación reflexión.
- Es participativa. Se trabaja para mejorar las prácticas desarrollando estos ciclos.
- Es colaborativa: se forma un grupo de personas que se implican en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Se crean comunidades autocríticas en la medida que participan y colaboran en el proceso de enseñanza/aprendizaje valorando su propia trayectoria de conocimientos adquiridos.
- Se analizan críticamente las situaciones educativas planteadas y ocasionadas.
- Se teoriza sobre la práctica.
- Se someten a prueba las ideas, las prácticas y las suposiciones.
- Implica registrar recopilar y analizar lo que ocurre.
- Se procede progresivamente avanzando hacia cambios más amplios y de mejora de la calidad del trabajo didáctico.

El trabajo se basa también en los modelos metodológicos de la lingüística de corpus, que recoge muestras reales del uso de la lengua —en este caso transcripciones de textos orales y escritos de carácter narrativo emitidos en el aula— cuyo fin es evaluar el nivel de las narraciones y estudiar determinados aspectos de la interlengua de los aprendices de E/LE (Kennedy, 1998; Kock, 2001) con el fin de crear una rúbrica de evaluación que indique los descriptores más significativos del análisis narratológico y lingüístico de la narración, a fin de que sirvan como elementos de apoyo para que los docentes puedan evaluar de forma rápida y eficaz las producciones de los discentes (tanto en español L1 como en español L2). Su empleo simultáneo en aprendices del español nativo en el área de Lengua castellana y Literatura proporcionará un corpus de gran interés para su análisis contrastado con el de ELE/I.

De acuerdo con el modelo metodológico recomendado por el MCER (2002), se sigue el enfoque por tareas (Nunan, 1997; Zanón 1990 y 1999; Zanón y Estaire 1990; Fernández 2001) a fin de generar en el aula auténticos procesos de comunicación a partir de tareas didácticas contextualizadas donde los alumnos se motiven ante acciones con resultados tangibles, tomen conciencia de los procesos de aprendizaje y se hagan responsables de los mismos.

Se ha querido tomar aquí la idea de tarea de Puren (2004, p. 33), quien la define como una “unidad de sentido dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza”, que deja espacio a la adecuación de la tarea al entorno de aprendizaje. De esta manera se pasa del concepto de tarea, (lo que hacen los alumnos en clase) al concepto de acción (lo que tienen que hacer con la

lengua extranjera en la sociedad), puesto que las actividades propuestas en este trabajo pueden considerarse como una tarea (en el aula) que prepara o entrena a los alumnos para una acción (en la sociedad).

5.3. Fase de intervención

El diseño del proceso de investigación-acción en el aula, nivel B2, donde se probará y evaluará un modelo didáctico de producción y análisis de competencia comunicativa oral y escrita basado en la narración espontánea de obras de la cinematografía muda sobre clásicos de la literatura y creación de una narración basada en los mismos clásicos, constará de diferentes pasos procedimentales.

5.3.1. Visionado y narración oral de una película muda

La tarea de narrar sigue la estrategia retórica de la reconstrucción (volver a contar una historia o recordar una paráfrasis) ya que este procedimiento favorece la producción de estructuras prototípicas y secuencias propias de la narración. De acuerdo con el procedimiento empleado por Godfrey (1980), que postula que

los informantes ven un fragmento de una película y después tienen que contar lo que han visto oralmente. El propósito es que tanto los estudiantes italianos universitarios como los españoles de bachillerato, no dispongan de ningún input adicional (que no sea otro que su bagaje cultural y su conocimiento del mundo) y graben libremente su producción sin que se sientan controlados por el docente (se trata de evitar la “paradoja del observador” (Tarone: 19799) que postula que la presencia de otra persona obligará a los informantes a prestar atención a lo que están diciendo de manera diferente a si estuvieran solos.

Para tal fin se realizará un visionado de películas mudas en el aula y la formulación de su narración oral, que será registrada y transcrita para formar un corpus de textos que recolecta narraciones orales sobre el contenido de la obra cinematográfica. Tal corpus servirá como muestra real del uso de la lengua, y su conformación seguirá las siguientes fases:

1. Habrá un visionado en el aula de películas de cine mudas inspiradas en clásicos de la literatura.
2. Los alumnos relatarán el argumento del tráiler de la película de cine mudo visionada en clase. Es una actividad reproductiva del significado de la obra y, por tanto, objetiva y también interpretativa, ya que infiere lo explícito y lo implícito.

Existe un corpus interesante de obras de cine mudo basado en textos clásicos de la literatura española y disponible para su provecho didáctico en el área de Español/LE, el cual ha sido recopilado por la Agencia del Cortometraje de la Dirección General

de Promoción Cultural de la Consejería de Educación y Deportes de la Comunidad de Madrid (Escudero y Cuesta, 2005). La mayoría de sus producciones procede de los inicios del cinematógrafo. Se realizará una selección de películas mudas basadas en clásicos de la literatura y se elaborarán los organizadores previos correspondientes sobre las características culturales de las películas escogidas.

A continuación, se procederá a realizar la selección de textos de los clásicos literarios que sirven de antecedentes a las películas seleccionadas, en función de su grado de adaptación al nivel de competencia B2. Seguidamente, tras el visionado, se procederá a la grabación de la narración oral de los tráileres visionados y que denominaremos: resumen de la narración de cine mudo.

En nuestro caso, se trabajará la interacción de literatura y cine a partir de una novela fundamental de la cultura española, el *Quijote* cervantino, y de dos versiones filmicas de la misma: una de ellas pertenece a los primeros tiempos del cinematógrafo (*Don Quixote* de Ub Iwerks, 1934) y la otra se extrae como secuencia silenciada deliberadamente a partir del *Quijote* de Orson Welles completado por Jesús Franco (*Don Quijote*, 1992), puesto que ambos géneros artísticos comparten una estructura semántica común, la narración.

Los datos de comunicación lingüística obtenidos en el proceso de intervención didáctica se recogerán durante las horas lectivas de docencia con los respectivos grupos-clase participantes, incluyendo estas actividades dentro de las curriculares

en los respectivos programas de las asignaturas de lengua española. Y, una vez adquiridos los datos de los locutores por medio del registro sonoro, se procederá a efectuar las transcripciones ortográficas y/o fonéticas de los textos a fin de generar el corpus oral.

5.3.2. Lectura y recreación narrativa de un clásico de la literatura hispánica

El plan de trabajo en el aula se centra en dos tareas comunicativas sucesivas de donde relacionan cine y literatura hispánica: la primera se refiere a las lecturas de clásicos literarios y el foro intertextual con sus versiones cinematográficas; y la segunda a la creación de narraciones literarias como hipertextos de inspiración filmico-literaria que serán transcritas para formar un corpus de textos como muestra real del uso de la lengua. Para tal fin se estipulan los siguientes procedimientos de aprendizaje:

1. Los alumnos leerán el capítulo de la obra literaria en la que se basó la película y harán un foro sobre la relación intertextual entre ambas.
2. Los alumnos realizarán una nueva narración a partir del intertexto de la película y de la obra clásica. Es una actividad productiva de “sentido” generado por el receptor y, por tanto, subjetiva y también creativa, ya que postula nuevas versiones intertextuales. El corpus de

hipertextos narrativos será transcrito y se denominará *Narraciones Escritas*.

En nuestro caso, se trabajará la lectura placentera del episodio de los molinos de viento (cap. VIII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes), a fin de estimular la cognición inferencial e interpretativa de su mensaje pero sin retención memorística de pasajes o de vocabulario específico, ya que es importante que la relación lingüística con el texto sea espontánea y no guiada con pautas mecanicistas.

5.3.3. Creación de un corpus textual de uso lingüístico de nivel B2 en narración oral y escrita

Las narraciones orales obtenidas tras el visionado de las películas mudas se transcribirán siguiendo un modelo de transcripción simplificado basado en las convenciones de transcripción de VA.LES.CO para conversaciones coloquiales (Briz y Grupo Val.Es.Co, 1995) y en las propuestas para el proyecto PRESEEA (Moreno Fernández, 2008). En las tablas 3 y 4 se recoge el instrumento relativo a las convenciones de transcripción.

Tabla 3:
Normas de transcripción.
Convenciones de transcripción utilizadas por el grupo Val.Es.Co.
(A. Briz (coord.), 1995: 40-41):

-	Reinicios y autointencpciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(())	Fragmento indescifrable.
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
¿ ?	Preguntas o exclamaciones retóricas (por ejemplo, las interrogaciones exclamativas: preguntas que no preguntan).
¿ ?	Interrogaciones.
¡ !	Exclamaciones
Letra cursiva	Palabras en otros idiomas. Reproducción e imitación de emisiones.

Tabla 4:
Normas de transcripción.
Convenciones de transcripción utilizadas para el proyecto PRESEEA⁷

(vocal:)	Alargamientos vocálicos.
(consonante:)	Alargamientos consonánticos.

7. En <http://www.linguas.net/preseea>

El corpus obtenido estará formado por narraciones orales en español de hablantes cuya lengua madre es el italiano y hablantes de lengua madre española.

Respecto a las narraciones escritas se transcribirán a ordenador y formarán, a su vez, un corpus de narraciones escritas en español de informantes cuya lengua madre es el italiano e informantes de lengua madre española.

5.4. Modelo de análisis e interpretación de los resultados de competencia en comunicación lingüística

Para evaluar las narraciones tanto orales como escritas se ha creado un modelo de análisis basado en las necesidades que se han observado durante trabajos anteriores (Martín y Pascual, 2013) y que sea de fácil aplicación en la práctica docente. Tal modelo inicial puede observarse en la tabla 5

Tabla 5:
Modelo de análisis

MODELO DE ANÁLISIS DE TEXTOS NARRATIVOS DE ESPAÑOL EN NIVEL B2 A PARTIR DE REFERENTES FÍLMICO-LITERARIOS		
Coherencia	Cohesión	Adecuación:
<p>I. Cantidad de información</p> <p>II. Estructura de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso prototípico • Inserción de secuencias (Descriptiva / dialogal) <p>III. Calidad de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Progresión temática</i> (Lógica) • <i>Relación con el referente textual</i> (congruencia) 	<p>I. Repetición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concordancia</i> sintáctica • Tipos de verbos y tiempos verbales • Tipos de oraciones <p>II. Sustitución léxica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinónimos y antónimos • Deícticos. <p>III. Marcadores discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcas lógicas de progresión <p>IV. Signos de puntuación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de su uso apropiado. <p>V. Elipsis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Del sujeto. • De otras funciones 	<p>I. Registro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género y nivel de lengua <p>II. Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto de vista y • Unión comunicativa <p>III. Presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía, • Tipografía y • Caligrafía (Corrección) • PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN <p>IV, Interlengua:</p>

En este modelo de análisis organizado en función de las cualidades textuales fundamentales para promover la comunicación

(coherencia, cohesión y adecuación) se recogen los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), así como del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) en lo referente a los ítems que se ha decidido evaluar y, sobre todo, a la descripción de las habilidades y de las capacidades que deben tener los usuarios de la lengua en un nivel B2 / B2+.

Para la evaluación de diagnóstico se han tomado como referencia las siguientes obras del MEC Evaluación General de Diagnóstico 2010 y Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación (2009) del MEC.

El modelo analítico inicial del que procede el que aquí se propone específicamente para análisis de textos narrativos se ha tomado de Caro y González (2012) y se han aportado las modificaciones necesarias para que sirviera como referente de la evaluación de la competencia narrativa.

El presente modelo toma como punto de referencia las obras citadas para crear un cuadrante con los criterios de comunicación verbal fundamentales para poder analizar los textos narrativos orales y escritos desde un punto de vista tanto lingüístico como pragmático y discursivo. Lo que se pretende es crear un modelo fácil de replicar y aplicar, y que toque los aspectos más relevantes de la narración, siempre relacionados con el nivel B2 y, sobre todo, que se pueda aplicar a producciones narrativas orales y escritas tanto de alumnos nativos, como de alumnos no nativos. Con esta finalidad se ha añadido un punto específico en el apartado de adecuación para observar y catalogar los fenómenos de interlengua.

Respecto a los criterios generales de coherencia, cohesión y adecuación que organizan tal modelo analítico, importa indicar que sus directrices definitorias se han tomado del perfilamiento estratégico elaborado por el MEC (2010) para los mismos en relación con el tratamiento educativo de la competencia en comunicación lingüística y la racionalización diferenciada de su diagnóstico en rúbricas de evaluación.

Concretamente, tales criterios corresponden al plano de análisis interpretativo de la expresión verbal oral y escrita. Según explicita la citada sistematización operativa del MEC (2010), el proceso comunicativo de la expresión verbal implica tres grandes secciones sucesivas: la planificación, la textualización y la revisión para la presentación final. Es la sección dedicada a la textualización la que constituye el fundamento principal del que el análisis puede extraer los datos más relevantes sobre la competencia en composición discursiva.

Acerca de la “coherencia”, el MEC (2010, p. 27) indica la siguiente definición:

La coherencia lingüística alude a la progresión temática de las ideas que aparecen en el texto, hace referencia a la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes de forma que la información que aparezca resulte inteligible. Además, tiene en cuenta de qué forma progresa la información a lo largo del texto.

Consecuentemente, el modelo de análisis de la coherencia de textos narrativos que aquí se propone concierne a un tratamiento de la información textual basada en los criterios de cantidad (exposición completa de los contenidos y ajustada a la

extensión propia del género), de estructura (seguimiento del proceso prototípico de la narración y de sus secuencias con inclusión de las dialogadas y las descriptivas) y de calidad (coherencia en la progresión temática para exponer los contenidos esenciales sin divagaciones y coherencia en la congruencia respecto de los contenidos del referente textual, ya sea filmico o literario).

En cuanto a la “cohesión”, el MEC (2010, p. 27) establece esta delimitación conceptual:

La cohesión es una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que existen dentro de un texto. Pertenecce a la estructura misma de la lengua, no es un elemento externo a la misma.

Es, por tanto, un proceso que se basa en la concordancia y corrección verbal, la concordancia de género, el uso de nexos adecuados y la correcta puntuación del texto.

La mayor diferencia entre coherencia y cohesión es que esta tiene que ver con relaciones semánticas del nivel de la palabra, mientras que la primera con procesos discursivos que no siempre están relacionados con material lingüístico.

Así pues, a la cohesión verbal atañen los fenómenos textuales que se basan en procedimientos diversos por los que el texto forja su trabazón expresiva. En el modelo propuesto hemos destacado cinco recursos cohesivos:

- La iteración o repetición, la cual se produce gracias a procedimientos tales como el cuidado de la concordancia gramatical en la formulación sintáctica, la correlación conveniente de tiempos y modos en la estipulación

de los verbos, o bien la interconexión oracional apropiada de acuerdo con el significado que muestran sus enunciados.

- La sustitución, cuya recursividad acontece con el uso efectivo de los deícticos, las anáforas y las catáforas, los antónimos y los sinónimos, todos ellos propiciadores de vínculos sustitutivos.
- La marcación de la progresión lógica del discurso a través del empleo estratégico de los “marcadores dicursivos”.
- La marcación de los signos de puntuación en relación apropiada con respecto a los requerimientos expresivos de la comunicación textual.
- El despliegue efectivo de la elipsis verbal que cohesiona el texto al tiempo que agiliza la expresión.

Por su parte, el MEC (2010, p. 27) otorga a la “adecuación” una serie de atribuciones de interés:

Tiene que ver con el uso de un registro adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos que sean necesarios. Por otro lado, tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado.

Por tanto, el análisis de la adecuación textual afecta a la consideración del contexto y de la finalidad del texto examinado en dos asuntos de su empleo: el registro (es decir, las convenciones

genéricas de la exposición) y el propósito (la función comunicativa y el punto de vista del autor).

En este apartado se estudian los elementos propios de la adecuación, se han tratado solo los más relevantes y se ha creado una parrilla basada en la propuesta de Caro Valverde et alii (2012) y MEC (2009 y 2010).

Además se ha introducido un apartado especialmente dedicado a la interlengua (Selinker, 1972; Tarone, 1979), pues se ha considerado que las formas de este fenómeno que aparecen en los textos conciernen a la adecuación de los mismos. En este trabajo no se pretende hacer un estudio exhaustivo de los errores, ni una clasificación de los mismos pues ello va más allá del propósito de esta tesis.

Consideramos formas de interlengua (Fernández, 1997; Muñoz Licerias, 1992; Santos Gargallo, 1993, 2004, Baralo, 2004) todas aquellas producidas por los discentes que tienen una influencia gramatical, léxica de la propia de la lengua materna o que sean creaciones del discente, sin intentar clasificarlos. Así mismo es imprescindible que estas formas no dificulten la comprensión del mensaje.

5.4.1. Modelo de evaluación de resultados: rúbricas de competencia en comunicación lingüística

En atención a la valoración científica de la eficacia metodológica de la rúbrica en los procesos de evaluación formativa

(Jonsson, A. y Svingby, 2007; Panadero, Alonso-Tapia y Reche, 2013), el modelo de evaluación diseñado en esta tesis diseña aquí las rúbricas de evaluación de la competencia en comunicación lingüística centradas en su plano expresivo para los ámbitos oral y escrito y planteadas con una escala de niveles de desempeño (deficiente, suficiente, satisfactorio, excelente) y de logro con precisiones que oscilan entre 0 y 10 de acuerdo con los indicadores de aprendizaje que clasifican las evidencias analizadas.

Las rúbricas de evaluación son seis, pues se diversifican en función de dos aspectos fundamentales:

- Las dos tareas realizadas (relato oral del argumento de la película muda propuesta y relato escrito a partir del argumento del texto literario propuesto).
- Las tres cualidades del proceso de textualización en el plano de la expresión verbal: coherencia, cohesión y adecuación.

El funcionamiento de cada una de las rúbricas se organiza a partir de la expresión sintética de las categorías o criterios de la competencia que han sido utilizados en el modelo de análisis de datos procedentes de los textos en su formato respectivo (oral o escrito). Tales criterios van ligados a un objetivo de aprendizaje específico.

El modelo de rúbrica que se ofrece aquí cuida que la proporción numérica y obligada de valoración de las evidencias en las rúbricas cuadradas siga dos recomendaciones de Cebrián y

Monedero (2014, p. 87). La primera es la conveniencia de no comenzar en “0” dado que los alumnos son evaluados en su trabajo presentado. Por ello se inicia la primera casilla con el valor de 1 a 2,5. La segunda es la “virtud matemática” de guardar la misma proporción en los intervalos, en nuestro caso serían 5 divisiones con intervalos aproximados de 2,5 puntos.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria porque divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus aspectos básicos	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.
II. Estructura de información	El relato no sigue el orden narrativo del texto fílmico	El relato sigue parcialmente el orden narrativo del texto fílmico	El relato sigue el orden narrativo del texto fílmico en sus aspectos básicos	El relato sigue con agilidad el orden narrativo del texto fílmico en sus asuntos funcionales necesarios	El relato sigue el orden narrativo del texto fílmico de modo fiel, completo y con agilidad funcional.
III. Calidad de información	El relato no progresa temáticamente y no refiere lo esencial. Tampoco es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa parcialmente en los temas esenciales. Hay incongruencias con los contenidos del referente textual.	De modo básico, el relato progresa en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa bien en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa con agilidad eficaz en los temas esenciales y es congruente con los contenidos del referente textual.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHERENCIA TEXTUAL (RELATO ESCRITO)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Cantidad de información	Repite el texto sin resumirlo. Su visión del contenido es muy parcial e inconexa.	No emplea la cantidad de información necesaria porque divaga o parafrasea, su visión del contenido del texto es incompleta y no sigue la lógica secuencial de la obra clásica.	No da una visión completa del contenido, pero sigue la lógica secuencial del texto en sus aspectos básicos	Da una visión íntegra del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en sus asuntos estructurales necesarios.	Da una visión sintética e integral del contenido y sigue la lógica secuencial de la obra clásica en todos sus asuntos de interés.
II. Estructura de información	El relato no sigue el proceso prototípico de los textos narrativos	El relato sigue parcialmente el proceso prototípico de los textos narrativos.	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos en sus aspectos básicos	El relato sigue con agilidad el proceso prototípico de los textos narrativos en sus asuntos funcionales necesarios	El relato sigue el proceso prototípico de los textos narrativos de modo fiel, completo y con agilidad funcional.
III. Calidad de información	Los temas del relato no progresan por no seguir sus fases de organización prototípica. Existen muchas incongruencias con los contenidos del referente textual.	Los temas del relato progresan parcialmente porque falla alguna de sus fases de organización prototípica. Existe alguna incongruencia respecto de los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas de modo básico porque sigue a grandes rasgos las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente con los contenidos del referente textual.	El relato progresa muy bien en sus temas según las fases de organización prototípica. Es congruente en todos los términos con los contenidos del referente textual.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Uso impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay algún error de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional básica	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional...
II. Sustitución léxica	Uso muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas, así como figuras retóricas)	Uso insuficiente de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas, así como figuras retóricas).	Uso básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas)	Uso adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Uso muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Uso reiteradamente inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Uso inadecuado o pobre de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso básico de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa.	Uso muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa.
IV. Signos de puntuación	Numerosos errores en su empleo. Ausencia de su empleo.	Uso inapropiado respecto de la expresión comunicativa	Uso pobre pero apropiado respecto de la expresión comunicativa	Uso apropiado respecto de la expresión comunicativa	Uso muy apropiado respecto de la expresión comunicativa
V. Elipsis	Ausencia.	Uso pobre e ineficaz.	Uso poco eficaz.	Uso eficaz	Uso muy eficaz.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COHESIÓN TEXTUAL (RELATO ESCRITO)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Repetición	Hay numerosos errores de concordancia. Usa impropio de los tiempos y modos verbales.	Hay algún error de concordancia. Alguno de los tiempos y modos verbales se emplean inadecuadamente.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional. básica	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con eficacia funcional. aceptable.	No hay errores de concordancia. Usa los tiempos y modos verbales con gran eficacia funcional.
II. Sustitución léxica	Usa muy pobre o nulo de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas)	Usa insuficiente de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Usa básico de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Usa adecuado de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).	Usa muy eficaz de recursos (sinónimos y antónimos, deícticos, anáforas y catáforas).
III. Marcadores discursivos	Usa reiteradamente inadecuado o muy pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva	Usa inadecuado o pobre de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Usa básico de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Usa adecuado de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.	Usa muy eficaz de recursos para realzar la lógica narrativa y su perspectiva.
IV. Signos de puntuación	Numerosos errores en su empleo. Ausencia de su empleo.	Usa inapropiado respecto de la expresión. Comunicativa	Usa pobre pero apropiado respecto de la expresión. comunicativa	Usa apropiado respecto de la expresión. comunicativa	Usa muy apropiado respecto de la expresión. comunicativa
V. Elipsis	Ausencia.	Usa pobre e ineficaz	Usa poco eficaz.	Usa eficaz	Usa muy eficaz.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (RELATO ORAL)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso muy apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa
III. Presentación	Entonación incorrecta y escasa fluidez expresiva.	Errores en la entonación y poca fluidez expresiva.	Entonación y fluidez expresiva. Básicamente aceptables.	Entonación correcta fluidez expresiva adecuada.	Entonación y fluidez expresiva muy eficaces-
IV. Interlengua	Intrusión de demasiadas expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de varias expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de algunas expresiones de la lengua madre, pero sin impedir la comunicación.	Intrusión escasa de expresiones de la lengua madre, que influye positivamente en la comunicación.	Sin intrusión de la lengua madre en la segunda lengua.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN ADECUACIÓN TEXTUAL (RELATO ESCRITO)					
CRITERIOS	MUY DEFICIENTE (1-2,5)	INSUFICIENTE (2,6-4,9)	SUFICIENTE (5-6,5)	SATISFACTORIO (6,6--8,5)	EXCELENTE (8,6-10)
I. Registro	No sigue las convenciones genéricas. Presencia de vulgarismos.	Sigue parcialmente las convenciones genéricas. Expresión coloquial.	Sigue las convenciones genéricas de modo básico.	Sigue bien las convenciones genéricas.	Sigue muy bien las convenciones genéricas.
II. Propósito	No sigue las convenciones genéricas en el punto de vista ni en la función comunicativa	Sigue parcialmente y con errores las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso pobre pero apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa	Uso muy apropiado de las convenciones genéricas en el punto de vista y en la función comunicativa
III. Presentación	Muchas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Varias incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Escasas incorrecciones ortográficas, tipográficas o caligráficas.	Corrección ortográfica, tipográfica o caligráfica.	Ortografía, tipografía y caligrafía correctas y estéticas.
IV. Interlengua	Intrusión de demasiadas expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de varias expresiones de la lengua madre que dificultan la comunicación.	Intrusión de algunas expresiones de la lengua madre, pero sin impedir la comunicación..	Intrusión escasa de expresiones de la lengua madre, que influye positivamente en la comunicación.	Sin intrusión de la lengua madre en la segunda lengua.

Bibliografía

- BARALO, M.(2004): La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo, (Eds.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, (pp.369-387). Madrid: SGEL
- BRIZ, A. (coord.) (1995): La conversación coloquial (Materiales para su estudio), *Anejo XVI de la revista Cuadernos de Filología*, Valencia, Universidad de Valencia.
- CARO, M. T. (2003a). *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea* (Versión electrónica). Murcia: Centro de Profesores y Recursos Torre Pacheco.
- (2003b). *Didáctica y uso de Echar redes al Genio: Calderón en el Romea* (Versión electrónica). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- (2005). (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>.
- CARO, M. T. Y GONZÁLEZ, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa
- CEBRIÁN, M. Y MONEDERO, J.J. (2014). Evolución en el diseño y funcionalidad de las rúbricas: desde las rúbricas “cuadradas” a las erúbricas federadas. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 81-98
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y

- Grupo Anaya. MCER en español. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- ESCUADERO, M. A. Y CUESTA, I. (Eds.) (2005). *Cine y Literatura española*. Madrid: Consejería de Educación y Deportes
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- (Coord.) (2001), *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- GODFREY, D. (1980). A discourse analysis of tense in adults ESL, monologues. En D. Larsen-Freeman (Ed.). *Discourse analysis in second language research*. Rowley Mass: Newbury House.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es del Ministerio de Educación del Gobierno de España. En <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluacion-generaldiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5>
- (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es del Ministerio de Educación del Gobierno de España. En <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>
- JONSSON, A. Y SVINGNY, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.

- KEMMIS, S. (1984). *Point - by- point guide to action- research*. Victoria: Dea Kin University.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KENNEDY, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London and New York, NY Longman.
- KOCK, J. DE (2001). *Lingüística con corpus. Catorce aplicaciones sobre el español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEWIN, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin. *Resolving Social Conflicts*. (pp. 201–216) Norwich, U. K.: Souvenir Press.
- LOMAX, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- MARTÍN, M. T. Y PASCUAL, C. (2012). Análisis contrastivo de narraciones de estudiantes italianos e ingleses de ELE desde una perspectiva sociolingüística. *Testi e linguaggi*, 6, 129-145.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2008) PRESEEA, marcas y etiquetas mínimas obligatorias, en *PRESEEA, proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. En <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=NAyZ9Es5nC8%3d&tabid=474&mid=928&language=en-US>
- MUÑOZ, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- NUNAN, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997
- PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. Y RECHE, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and

- self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 39 nº 3, 125-132.
- PUREN CHRISTIAN (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-ac-cional. *Porta Linguarum*, 1, 31-36
- SANTOS, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- (2004). El análisis de errores en la interlingua del hablante no nativo. En Sánchez, J. y Santos, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, (pp.301-410). Madrid: SGEL.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X (2), 209-231.
- TARONE, E. (1979): Interlanguage as chamaleon, *Language Learning*, 29, 181-191.
- ZANÓN, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.
- (Ed..) (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- ZANÓN, J. Y ESTAIRE, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 7-8, 55-90.

Capítulo 6

Conclusiones

Dentro del marco de estudio de la textualización narrativa, el análisis de textos orales y escritos de español con referentes filmicos-literarios se presenta como un campo de investigación novedoso.

A pesar de existir varios trabajos que afrontan la producción de narraciones gracias a aductos visuales o literarios, la mayoría de ellos se centran en estudios textuales basados en tipologías únicas, sin correlato intertextual.

Por lo tanto, la novedad de esta investigación es abandonar el estudio de diferentes disciplinas en compartimientos estancos para fomentar un modelo que cultiva el correlato intertextual y la producción hipertextual, cuyo objetivo es proponer en el aula situaciones que bien podrían desarrollarse en la vida cotidiana, en la que constantemente unimos imágenes y textos para crear nuevas producciones textuales.

La consecución del objetivo básico de la investigación, consistente en establecer un modelo de producción y evaluación

de competencia discursiva oral y escrita específico para la tipología textual narrativa que permita generar un corpus de textos narrativos orales y escritos realizados por discentes con nivel B2 de competencia comunicativa en español lengua extranjera y lengua materna desde referentes fílmicos y literarios, y evidenciar sus resultados en el corpus que se ha analizado en sus estructuras y funciones lingüísticas y pragmáticas con el fin de establecer un modelo de evaluación de competencia discursiva oral y escrita específico para dicha tipología verbal.

El modelo COEN (Competencia oral y escrita en narrativa) diseñado, experimentado y validado en esta investigación cuenta en su previsión con el diseño de varias fases de aplicación y análisis, y consecuentemente se ha aplicado, según lo señalado en esta previsión, con alumnado procedente de dos países y etapas educativas distintos: por un lado, estudiantes universitarios de E/LE de tercer año de Grado de Lingue e Culture Straniere de la Universidad de Salerno, en Italia, cuyo nivel de competencia lingüística en español como lengua extranjera es B2 o bien está en proceso de adquisición; por otro lado, estudiantes de primer curso de Bachillerato de excelencia en la modalidad Bachillerato de Investigación perteneciente al Instituto Don Juan Manuel de Murcia, los cuales poseen un nivel B2 de uso oral y escrito de la lengua materna, pues debemos recordar que el Marco Común Europeo de Referencia va dirigido a la adquisición de los niveles de competencia de la lengua materna y solo posteriormente se aplicó a la adquisición de lenguas extranjeras.

La implementación, y posterior validación de este modelo ha comprendido diversos estadios que se resumen a continuación:

- Creación de una tarea que ha conjugado habilidades y formatos diferentes y que, a la vez, siguiendo las directivas de la Comisión Europea sobre Educación para las competencias clave, ha combinado habilidades prácticas, conocimientos reflexivos y actitudes para resolver problemas planteados en la sociedad actual.
- Creación de un corpus comparable de textos narrativos, orales y escritos, de español LE y español LM.
- Creación de un modelo de evaluación que contempla todos los parámetros de adecuación coherencia y cohesión de manera global.
- Validación del modelo a través de un análisis de estos parámetros tanto en los textos orales como en los textos escritos.
- Aplicación de las rúbricas de evaluación para valorar coherentemente la validez del modelo.

Creación de la tarea

En primer lugar se ha realizado una tarea que reprodujera fielmente actividades que los alumnos realizan en la vida cotidiana, y que por lo tanto ha sido útil para su aplicación fuera del aula, y que, a la vez, integrara diversas habilidades (saber hacer) y ámbitos de conocimiento. Es un hecho que el cerebro recibe

continuamente información que reelabora para producir nueva información. La experiencia didáctica y analítica realizada sobre esta investigación prueba que estos aductos no funcionan en compartimentos estancos, sino que se mezclan y se superponen constantemente y tienen diferentes “formatos”: auditivos, visuales, escritos, etc. Por lo tanto, la tarea que se ha proyectado conjuga dos medios de input diferentes, por un lado el visual y por otro el textual, que dan la misma información. Al mismo tiempo conjuga dos ámbitos de conocimiento diferentes, que son la educación literaria y la habilidad lingüística reflejada en la capacidad narrativa.

La tarea aplicada está compuesta por dos actividades que prevén la interacción de cine y literatura partiendo de la primera parte de la novela de Miguel de Cervantes denominada *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* y publicada por primera vez en 1605, obra fundamental de la literatura española, y dos versiones filmicas de la misma: *Don Quixote* de Ub Iwerks, (1934), que es una adaptación libre en el género de dibujos animados hecha por uno de los genios olvidados de los principios del cinematógrafo, que parodia la novela cervantina en pocos minutos para criticar no tanto la sociedad española como la americana contemporánea en la que vivía; y la otra es una secuencia deliberadamente silenciada del *Quijote* de Orson Welles completado por Jesús Franco (*Don Quijote*, 1992); concretamente del célebre episodio de los molinos de viento ubicado en el capítulo VIII de dicha primera parte del clásico cervantino, que, en este caso, sí corresponde a la parte de la película filmada por Orson Welles, y en la que, conociendo el contenido vanguardista de esta

película (donde Don Quijote también aparece en el siglo XX), curiosamente se advierte un tratamiento relativamente respetuoso de los hitos sucesivos de la famosa secuencia narrativa cervantina, ya que su tratamiento genial lo traza aquí en la perspectiva cinematográfica procedente del juego de planos-contraplanos en las tomas y de su característica angulación expresiva de la cámara para reforzar la tensión psicológica de la narración audiovisual con semántica más visual que oral, como suele ocurrir en el buen cine de acción, que narra mucho y en profundidad con pocas palabras.

La mencionada selección textual, tanto literaria como cinematográfica, fue, pues, deliberadamente esmerada, por la conciencia de que la expresividad semántica de las obras de arte siempre es superior y está mejor organizada que la de las obras mediocres, y esto iba a ayudar a la comprensión global del alumnado tanto en la lengua española como en el lenguaje cinematográfico enmudecido.

Además, por el hecho de que tales obras de celuloide procedían de países distintos al cervantino, se demuestra que el tratamiento de la cultura española ha querido concienciar al alumnado de su importante transferencia internacional y de los entramados interculturales consolidados que existen a partir del español y su literatura; aspecto este donde la investigadora de este trabajo sigue los pasos de la línea de investigación sobre esta clásico abierta Caro (2009). Y, sobre todo, ha sido un acierto llevar a cabo esta elección intertextual porque el referente del que partían tales versiones cinematográficas es una obra indispensable de los contenidos curriculares del estudio de la literatura española tanto en

lengua materna como en lengua extranjera, y la educación literaria reportada por la tarea de comprensión lectora de palabras y de imágenes por separado, al enfrentar directamente a los alumnos a los textos, ha sido mucho más sustanciosa en el plano significativo del aprendizaje que la recepción de un resumen acerca de la misma para recordar, puesto que aquí los alumnos han leído con la misión de expresar con sus propias palabras, oralmente y por escrito, lo recordado e interpretado de las imágenes conjugadas con la lógica prototípica de la narración.

Esta conclusión es muy importante para vehicular correctamente los grandes trazos investigadores de esta tesis, porque la apreciación de la idoneidad de esta relación conecta auténticamente con los requisitos de aprendizaje situado y contextualizado que requiere la metodología didáctica basada en tareas que caracteriza el enfoque genérico de las competencias, ya sean de comunicación lingüística en la textualidad literaria o de comunicación semiótica debido a su intersección artística con el lenguaje cinematográfico.

Los resultados obtenidos dan cuenta de que en los pasos didácticos previos a la aplicación del análisis de corpus del modelo COEN, los cuales justifican desde el espacio de la textualización real en las dimensiones comunicativas oral y escrita la coherencia que tiene este modelo en sus criterios analíticos, ha sido una decisión estratégica indispensable la propuesta de trabajar la lectura placentera.

Los estudiantes leyeron el citado fragmento del capítulo VIII del *Quijote* de modo distendido, atento a las resonancias

personales que la obra podía provocar en su intertexto lector, sin la obligación previa de recordar léxico o estructuras, sin conductismos, pues, basados en el a priori selectivo que suele ocasionar malas lecturas pues, antes de la incorporación holística del texto, en el placer que reporta apreciar a la vez su contenido embellecido por su forma.

La educación conductista que persigue una lectura académica centrada en la pesquisa de datos formales de tipo retórico o gramatical antes de la lectura placentera ha hecho mucho daño a la comprensión lectora que necesita la educación literaria, aquella donde importa despertar la capacidad inteligente de la inferencia libre y el repertorio intertextual que cada persona lleva dentro para hacer la lectura suya al tiempo que comprende la articulación interpretativa de su tema y los factores expresivos que la forma ejerce al respecto.

Cabe concluir al respecto que en esta investigación se ha cuidado trabajar la lectura placentera desde la relación dialógica, sin la tendencia acostumbrada de las pautas conductistas que malversan la relación directa (la realmente comunicativa, que vive de la retroalimentación), y que ello ha favorecido la atención respetuosa hacia la intención autorial y ha sentado las bases para una comprensión semántica adecuada, eficaz, al tiempo que, por las inferencias que se han suscitado a raíz de la relación intertextual entre el texto literario y sus versiones filmicas, ha crecido la habilitación cognitiva de la comprensión lectora como un paso intermedio de la expresión oral y escrita que bien pudiera progresar hacia la interpretación y la creación, como ha ocurrido con el caso del alumnado español, que, por su mayor afianzamiento del

nivel B2 de español, han realizado versiones nuevas del famoso episodio cervantino.

De cualquier manera, se subraya aquí que el hecho de haber aunado en los planos teórico y empírico de esta investigación el estudio dialógico del proceso comunicativo de la educación literaria con el estudio dialógico del aprendizaje de la lengua materna y extranjera favorece doblemente en sus respectivas estrategias didácticas, el desarrollo de la competencia comunicativa verdadera, aquella que acepta la imprevisibilidad que provoca una relación lingüística con el texto totalmente espontánea.

El fin didáctico inmediato del visionado placentero de los dos textos cinematográficos también era evitar que hubiese asidero verbal para la retención memorística y sí lo hubiera para la activación del intertexto lector del alumno. Este proceso igualmente ha servido para activar la recontextualización auténtica de conocimiento necesaria para el verdadero aprendizaje basado en competencias: los alumnos describieron los tráileres que habían visto, poniendo en juego todas las competencias cognitivas necesarias para activar conocimientos y relacionarlos entre sí, labor que se hace continuamente en la vida cotidiana. Después, como es sabido, los textos se grabaron en formato mp3 y así generaron un corpus oral de narraciones auténticas. Tras la narración oral se les pidió a los discente que realizaran una narración escrita recreando los input que habían recibido.

Implementación del modelo de análisis

Tras la generación del corpus, este se ha analizado siguiendo un modelo desarrollado por la autora de este trabajo como trasposición remodelada a partir de otro modelo ideado por las profesoras Caro y González (2012) para trabajar la competencia discursiva del comentario de texto en Educación Secundaria. En esta investigación, el modelo sigue los postulados referidos a los procesos de textualización de la competencia en comunicación lingüística que fueron delimitados por el Instituto de Evaluación del MEC en el año 2009 a propósito del esquema procesual establecido por Flower y Hayes con el propósito de crear un marco teórico-operativo para la evaluación de diagnóstico de dicha competencia en las etapas de educación obligatoria.

Además, para concluir la valoración final sobre la cualificación científica del modelo postulado, incumbe manifestar que, para la realización de este modelo de textualización lingüística se han estudiado detalladamente las indicaciones que el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas da para el nivel B2 de competencia oral y escrita, ya que este constituye un documento esencial para homologar a escala internacional la viabilidad metodológica y la denominación convenida de los elementos integrantes de los modelos de textualización lingüística.

Se valora, por tanto, positivamente la conveniencia curricular y la oportunidad vehicular en el ámbito científico de la competencia en comunicación lingüística que ofrece del modelo de textualización narrativa diseñado, obrado y verificado en esta

investigación educativa. Se han comprobado los efectos de exactitud analítica y de agilidad aplicativa de dicho modelo, cuyo análisis detallado de la pragmática textual lógicamente ha tenido cuenta los tres parámetros fundamentales que intervienen cualitativamente en tal proceso: la coherencia, la adecuación y la cohesión.

Otra de las decisiones de las que se hace una estimación positiva es la integración en este modelo de una relación de ítems tomados del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). A la luz de la experiencia analítica con el uso de estos ítems, cabe señalar finalmente que el inventario del PCIC para el nivel B2 es pobre para promover un desarrollo preciso de la competencia narrativa, ya que apenas contempla la deixis espacial y no contempla la de tiempo, siendo ambas de necesidad narratológica indispensable para la construcción oral y escrita de relatos, puesto que las coordenadas espacio-temporales son requisitos básicos de este género expresivo.

De esta manera, se vuelve a insistir en estas conclusiones que el modelo de análisis que se ha creado no pretende evaluar las narraciones en sí mismas, sino validar el modelo de rúbrica de evaluación presentado en este trabajo cuyo objetivo es una evaluación global e individualizada de los alumnos, que apenas se trata en los modelos conductista —los cuales todavía se siguen aplicando por muchos profesores de lengua e idiomas varios— y que creemos que es uno de los valores didácticos más importantes e innovadores de este modelo. Si bien es cierto que existen rúbricas de evaluación holística y analítica de los niveles, como por ejemplo las que el Instituto Cervantes aplica en la evaluación oral de los Diplomas de Español como lengua

extranjera (DELE), también es constatable que dichas rúbricas no son exhaustivas y presentan un nivel de concreción menos detallado que nuestro modelo.

Aplicación de las rúbricas de evaluación

Las rúbricas de evaluación que se han creado son seis y están diversificadas en dos aspectos fundamentales:

- Las dos tareas realizadas (relato oral y relato).
- Las tres cualidades del proceso de textualización: coherencia, cohesión y adecuación.

Cada una de las rúbricas se ha organizado expresando sintéticamente las categorías o criterios de competencia que se han utilizado en el modelo de análisis de datos procedentes de los textos en su formato respectivo (oral o escrito). Tales criterios van ligados a un objetivo de aprendizaje específico. Así para cada categoría (adecuación, coherencia y cohesión) se han escrito los enunciados de las categorías y una breve descripción. En la rúbrica de coherencia escrita para la evaluación de los alumnos de Murcia se ha añadido la frase “Emplea la intertextualidad filmica y literaria para la invención”, relativa a la recreación narrativa que han realizado los discentes.

Una vez aplicadas las rúbricas se ha llegado a los siguientes resultados:

- El 100% de los alumnos nativos llega al nivel con valoraciones que van de satisfactorio a excelente, que corresponderían a notas que van de 7 a 10.
- El 90% de los discentes italianos llega al nivel con valoraciones que van de suficiente a excelente (6- 9). Solo el 10% de los alumnos no nativos (3 narraciones, 2 escritas y 1 oral) no llega al nivel B2.

Por lo tanto la eficacia del sistema de evaluación queda demostrada y sobre todo hay que subrayar que se evalúan todos los parámetros de la pragmática textual el conjunto.

Queda aún camino por recorrer para integrar de modo sistemático el aprendizaje de la lengua con el de la literatura en producciones espontáneas y auténticas como las propuestas en la tarea de textualización narrativa experimentada en esta investigación y también queda camino por recorrer en el entendimiento holístico de la lengua y la literatura vivas en la enseñanza de segundas lenguas, para que la literatura no sea arrinconada en tales centros de enseñanza de idiomas como elemento referencial de una cultura sino que sea reivindicada en sus posibilidades expresivas desde la espontaneidad del recuerdo y la imaginación personal que libera ideología y repertorio lingüístico y lecto-literario auténtico, como se ha hecho de modo innovador en esta investigación sobre la textualización narrativa.

El trabajo desarrollado en esta investigación contribuye, pues, a un entendimiento genuino de la competencia en comunicación lingüística que integre el desarrollo de las habilidades implicadas en la misma más allá de los paradigmas del control

conductista y funcional y sus modelos didácticos audio-lingüísticos de carácter mecanicista, pues avanza hacia un paradigma holístico y contextualizado que se sitúa en la confluencia de lenguajes y culturas a través de tareas constructivistas que manejan entornos espontáneos e imprevisibles.

En la tarea, el alumnado ha experimentado el proceso comunicativo completo por trabajar la reatralimentación real en todas las dimensiones y habilidades posibles, tal y como se enuncia en la hipótesis, “desde la expresión oral de la comprensión-interpretación semántica hasta la expresión escrita de la reinención de tales significados en nuevos sentidos ligados al contexto vital del lector”. Tal y como se ha señalado en este informe investigador, lo importante es que, según queda indicado por Puren, la tarea de aula haya entrenado a los alumnos en una acción de provecho social.

La implementación de modelo didáctico competente se ha visto completada su fase de evaluación con un modelo de análisis e interpretación de los resultados de competencia en comunicación lingüística que es coherente entre las acciones realizadas y los resultados de aprendizaje esperables y, por tanto, transparente y revelador en datos de diagnóstico discursivo para acreditar que una persona en realidad sabe desenvolverse socialmente con el idioma.

Queda demostrado que este modelo analítico-interpretativo ha permitido analizar minuciosamente tanto para el corpus de textos orales como para el correspondiente de textos escritos generados a partir de la tarea intertextual y que para evaluar el grado de consecución del nivel B2 de dominio del español en los hablantes

nativos y no nativos dispone de una rúbrica de evaluación para cada una de las cualidades de textualización narrativa con criterios específicos disociados en cada caso para los relatos orales y escritos, todo lo cual, tras los resultados hallados con su aplicación, muestra su efectividad y utilidad tanto para el profesorado de español como lengua materna como para el de lengua extranjera, ya que existen numerosos modelos parciales de análisis de competencia comunicativa, pero el modelo COEN tiene la ventaja de proponer un diagnóstico global con un esquema de trabajo claro y manejable en el aula, que, a la hora de evaluar, extrae información mejor estructurada (y por tanto más comprensible por todos los agentes educativos) que la apreciación difusa sobre vocabulario, ortografía, concordancia o conectores, como suele hacerse habitualmente en las clases donde el profesor corrige el texto del alumno.

No olvidemos tampoco que las rúbricas de evaluación no solo sirven al profesorado, sino también al alumnado como hojas de ruta para entender desde el principio qué van a aprender y cómo van a ser valorados, lo cual les aporta una conciencia estratégica y corresponsable muy interesante para el mundo educativo, más aún si el documento es claro y fácil de manejar, como pretende ser esta rúbrica. Tal sería una de las posibilidades prospectivas de esta investigación de cara a futuras aplicaciones didácticas tras su validación en este primer ciclo de investigación-acción que ha suscitado el presente modelo innovador en el panorama de ELM y ELE.

El provecho del cine mudo y de su función intertextual con la literatura en el conjunto del modelo COEN apela, además, a la idea

sensata de que un idioma no se aprende por imitación y repetición, sino por un proceso de globalización suscitado por inferencias e interpretaciones en contexto, gracias a los cuales pensamiento y lenguaje son madeja unida para reconocer, conectar, crear y reflexionar sobre el mundo.