

**Diciembre de 2020**

# Didácticas Específicas

---

# 23



Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad Autónoma de Madrid



## COMITÉ EDITORIAL >>

### DIRECTOR

**Clemente Herrero Fabregat**

Universidad Autónoma de Madrid

### SUBDIRECTOR

**Carlo Giovanni Madonna**

Universidad Autónoma de Madrid

### CONSEJO EDITORIAL

**Clemente Herrero Fabregat**

Universidad Autónoma de Madrid

**Carlo Giovanni Madonna**

Universidad Autónoma de Madrid

**Fernando Hernández Sánchez**

Universidad Autónoma de Madrid

**Guillermo Jiménez-Ridruejo Gil**

Universidad Autónoma de Madrid

**Montserrat Pastor Blázquez**

Universidad Autónoma de Madrid

### COORD. TRABAJOS DE POSGRADO

**Seong Suk Park**

Universidad Autónoma de Madrid

### PLATAFORMA EDITORIAL, DISEÑO Y MAQUETACIÓN

**Ana Luna San Eugenio**

Universidad Autónoma de Madrid

## << COMITÉ EDITORIAL

### CONSEJO DE REDACCIÓN

**Juana Anadón**

Universidad Complutense de Madrid (España)

**Helena Callai Coppeti**

Universidad Regional del Noroeste del  
Estado de Río Gran del Sur (Brasil)

**Carlos de Castro**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Rosa Gálvez Esteban**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Pedro García Bilbao**

Universidad Rey Juan Carlos (España)

**Fernando Hernández Sánchez**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Julio Irigoyen**

Universidad de la República Uruguay  
(Uruguay)

**Guillermo Jiménez-Ridruejo Gil**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**María Jesús Marrón Gaité**

Universidad Complutense de Madrid (España)

**Sungho Park**

Hankuk University of Foreign Studies,  
Seúl (Corea del Sur)

**Augusto Pinherio da Silva**

Pontificia Universidad Católica de  
Río de Janeiro (Brasil)

**Marta Romero Ariza**

Universidad de Jaén (España)

**Edu Silvestre de Albuquerque**

Universidad de Natal (Brasil)

**Paola Supino**

Università Degli Studi Roma Tre,  
Roma (Italia)

**Young Rock Kim**

Hankuk University of Foreign Studies,  
Seúl (Corea del Sur)

**José Miguel Vilchez González**

Universidad de Granada (España)

### CONSEJO CIENTÍFICO

**Manuel Álvaro Dueñas**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Carmen Chamorro Plaza**

Universidad Complutense de Madrid (España)

**Celia María David**

Universidad Nacional del Estado  
de Sao Paulo (Brasil)

**Alceu Ferraro Ravanello**

Centro Universitario La Salle,  
Porto Alegre (Brasil)

**Carles Furió Mas**

Studi General-Universitat de Valencia (España)

**Carmen García Gómez**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Julio Irigoyen Guatía**

Universidad de la República (Uruguay)

**Catía María Nering**

Universidad Regional del Noroeste del  
Estado de Río Grande del Sur (Brasil)

**Alberto Pazo Labrador**

Universidad de Vigo (España)

**Carlos Braverman**

Instituto Campos Abiertos, Tel Aviv (Israel)

**Luis Rico Romero**

Universidad de Granada (España)

**César Sáenz de Castro**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Joseli María Silva**

Universidad Estatal de Ponta Grossa (Brasil)

**Lana de Souza Cavalcanti**

Universidad Estatal de Goiania (Brasil)

**Lorenza Villa Lever**

Universidad Iberoamericana (México)

**Gladis Vivar**

Universidad de Misiones (Argentina)

**Noelia Weschenfelder**

Universidad Regional del Noroeste del  
Estado de Río Grande del Sur (Brasil)

**Roberto de Souza Rocha-Pérez**

Instituto del Profesorado Artigas de  
Montevideo (Uruguay)

**Nieves Martín Rogero**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

## ÍNDICE

### ARTÍCULOS

- 7-27** La enseñanza de la historia local en el Grado de Primaria con memes: Córdoba  
Rafael Guerrero Elecalde y Miguel Jesús López Serrano
- 28-43** El tratamiento del presente de subjuntivo para opinar o valorar en los manuales de Español lengua extranjera  
Laura Arroyo Martínez
- 44-56** Contextos musicales para la enseñanza de la Geografía: Samba y Blues como herramienta de construcción de paisajes culturales en Brasil y Estados Unidos  
Ugo Pate Medeiros
- 57-74** El sintagma determinante en Educación Secundaria. Propuesta de actualización metodológica en la enseñanza de la sintaxis  
Mario Casado Mancebo
- 75-90** Conocimiento sobre las tecnologías de información y comunicación como herramienta de enseñanza de los docentes universitarios en tiempos de pandemia  
Lipselotte de Jesús Infante Rivera, José Manuel Armada Pacheco y Fernando Viterbo Sinche Crispin
- 91-112** El tratamiento del movimiento obrero en los manuales de Historia del Mundo Contemporáneo  
Julián Vadillo Muñoz
- 113-129** Adquirir competencias comunicativas en ELE en un contexto plurilingüe: el caso de los alumnos de la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Sociales (FALSH) de la Universidad de Maroua  
Patrick Toumba Haman

## PÁGINAS EDUCATIVAS DEL AYER

- 131-134 Canteras de ciudadanía: Luis Bello y sus viajes a las escuelas de España | Fernando Hernández Sánchez

## NOTICIAS Y COMENTARIOS

- 136-142 PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL  
Estado-Nación, Globalización y Covid-19 | Clemente Herrero
- 143-151 COVID-19: Ciencia, economía y política no son sistemas aislados  
Pedro A. García Bilbao

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 153-156 GONZÁLEZ JARA, David: El reino ignorado: Una sorprendente visión del maravilloso mundo de las plantas | Rosa Gálvez Esteban
- 157-160 BASTERRETXEA GOIENOLA, G. et al. (coords): Ideas Previas y Educación Ambiental. Comparación entre las ideas del alumnado de dos generaciones (1996 y 2013).  
José Manuel Pérez Martín y Tamara Esquivel Martín
- 161-162 GONZÁLEZ GARCÍA, Francisco (coord.): Didáctica de las Ciencias Experimentales II. Prácticas de laboratorio | Beatriz Bravo Torija
- 163-165 FERNÁNDEZ MANZANAL, Rosario, BRAVO TUDELA, Merce: Las ciencias de la naturaleza en la Educación Infantil: el ensayo, la sorpresa y los experimentos se asoman a las aulas.  
María del Carmen Romero López
- 166-168 RAMIRO I ROCA, Enric: Un País D'Histories. Aproximació literaria a la Geografia del País Valencià | Clemente Herrero Fabregat

DOI NÚMERO COMPLETO: doi.org/10.15366/didacticas2020.23

# Artículos

# LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL EN EL GRADO DE PRIMARIA CON MEMES: CÓRDOBA

Rafael Guerrero Elecalde<sup>1</sup>

Universidad de Córdoba

Miguel Jesús López Serrano<sup>2</sup>

Universidad de Córdoba

Recibido 30/10/2020 Aceptado 21/11/2020

## RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo dar a conocer los resultados de una investigación desarrollada en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba sobre el uso de los memes como recurso didáctico para la enseñanza de la historia local. La tarea consistió en la confección, por el alumnado, de diferentes memes relacionados con las biografías de personalidades del pasado de la ciudad para luego ser compartidos en el grupo privado de Facebook de la clase. Posteriormente, se les preguntó con un formulario de *Google Forms*, sobre los contenidos y el diseño de la docencia desarrollada, con el deseo de conocer si este tipo de herramientas son válidas para la formación de los futuros y futuras docentes de Educación Primaria.

## ABSTRACT

This article aims to present the results of a research developed in the Degree in Primary Education at the University of Córdoba on the use of memes as a didactic resource for the teaching of local history. The task consisted in the creation, by the students, of different memes related to the biographies of personalities of the city's past, to later be shared in a private Facebook group. After, students were asked with a *Google Forms* form, so that they could reflect and express their opinions on the contents and design of the teaching developed. In this way, we propose to investigate whether these types of tools are valid in the training of future teachers of Primary Education.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.001>

## PALABRAS CLAVE

TIC; Didáctica de las Ciencias Sociales; Innovación pedagógica; Métodos de enseñanza.

## KEYWORDS

ICT; Teaching Social Sciences; Pedagogical innovation; Teaching methods.

1. rgelecalde@uco.es

2. mjlopez@uco.es

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Se hace imprescindible transitar nuevas vías que permitan perfeccionar la calidad de la enseñanza de las ciencias sociales, como la historia, ya que entre otras cuestiones son un elemento de primera magnitud para la formación de una ciudadanía crítica. Por eso mismo, en la educación superior, donde se lleva a cabo la preparación de los futuros y futuras docentes de Primaria, se hace necesario instaurar metodologías pedagógicas procedimentales, alejadas de las prácticas memorísticas, que animen al estudiantado a estimular el aprendizaje por medio de la indagación de información, la selección de fuentes, su interpretación y su análisis crítico (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Gómez, 2016; Santisteban, 2010; Domínguez, 2015).

En este caso, hemos querido desarrollar con el alumnado de la asignatura de Didáctica de las ciencias sociales, de tercero de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (España), durante el curso 2019/2020, una experiencia centrada en el aprendizaje de la historia local de la ciudad a través de la confección de memes.

La temporalidad forma parte de la cotidianidad de las personas, estando presente en nuestro lenguaje, en experiencias o descripciones. Este concepto se va constituyendo durante toda nuestra vida, y es una función básica de la escuela el trabajarlo con los y las infantes para que sean capaces de manera continuada ir construyendo estructuras temporales cada vez más completas, complejas y abstractas. El alumnado necesita de un lenguaje temporal para poder explicarse y, a medida que vayan alcanzando un vocabulario más variado, será capaz de dotar de mayor significación sus relatos a la par que entender la realidad histórica en la que se desarrollaba. Estas son cuestiones que los docentes en formación deben valorar y la experiencia didáctica que se ha propuesto con el uso de memes como recurso didáctico puede ser un buen camino para que este concepto sea interiorizado por todos ellos y ellas.

Asimismo, una de las premisas que fundamentaron la planificación de esta experiencia fue evaluar la funcionalidad que tienen la elaboración y difusión de memes como recurso para el aprendizaje de contenidos de carácter histórico. Igualmente, se quiso comprobar el grado de motivación que muestra el alumnado por los conceptos históricos propios de la etapa educativa de Primaria cuando se utiliza en el aula un lenguaje actual con el que se sienten más familiarizadas, dejando de ser aburridos para ellos y ellas e incentivando así su curiosidad y las ganas de aprender. Con el objetivo de desechar esa idea que está imantada en el imaginario colectivo de que la historia es una disciplina con saberes muertos y poco prácticos en la vida diaria.

El estudio del medio es un método que, a nuestro juicio, es de gran valor para la docencia porque al estar íntimamente relacionado con el entorno cotidiano del estudianta-

---

<sup>1</sup> Este artículo ha sido resultado de la investigación que se está llevando a cabo en el seno del Grupo "ÍNDICES. Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales" (SEJ-544), con sede en el Dpto. de Didácticas Específicas en la Facultad de Ciencias de las Educación, en la Universidad de Córdoba (España).

do, es muy interesante para adquirir contenidos de historia, geografía y patrimonio (Clío 92, 1995: 22-27; Pedreño, 2015: 53). De este modo, los y las discentes se pueden instruir en la interpretación histórica, gracias a la curiosidad por la exploración lo que le es cercano, activando a su vez el interés por las ciencias sociales y su construcción (fig. 1).

Las diferentes disciplinas, y también la Educación, se han visto obligadas a transformarse exponencialmente al desarrollo de las TIC. De hecho, Internet ha provocado el surgimiento de nuevas competencias básicas para la sociedad en cuanto a las herramientas de la información y en métodos de enseñanza y aprendizaje (Prendes, 2007; Brünner, 2004).



Fig. 1. Meme confeccionado por un alumno/a durante el desarrollo la actividad

Últimamente los espacios digitales están acaparando buena parte de las comunicaciones entre las personas y sociedades. En ellos, sin ninguna duda, los memes están de moda porque están inundando los dispositivos electrónicos, especialmente lo teléfonos móviles, a través de las diferentes redes sociales.

Con una apariencia sencilla por su formato y contenido, los memes encierran una importante complejidad en lo que respecta a su elaboración. Son elementos de pensamiento humano llenos de creatividad que exponen organizaciones de reflexión, que intenta co-

nectar con el espectador a través del humor, tratando noticias actuales de la sociedad. Por eso mismo, estas imágenes, que están acompañadas por un sencillo texto, pueden ser un instrumento para formar el pensamiento crítico. Una gran ventaja para el y la docente es utilizar un lenguaje común y cotidiano entre el estudiantado, que entienden inmejorablemente, por lo que se podría explotar para ser usado como un recurso didáctico para el aprendizaje las ciencias sociales.

En definitiva, en este texto se transitará sobre una experiencia práctica docente desarrollada con alumnado en formación del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba por medio de la utilización de recursos TIC, específicamente los memes, para la enseñanza o con aprendizaje de la historia local. Para esta práctica se ha decidido trabajar también en Facebook, que servirá como soporte para compartir entre los participantes sus elaboraciones y comentarios. A la hora de establecer el arco temporal de la práctica, ésta se articuló en torno a una serie de biografías de diferentes personalidades de Córdoba, que se repartieron de forma aleatoria entre el estudiantado, para que de este modo se concretaran los periodos históricos y, en definitiva, los resultados que se querían obtener.

Finalmente, una vez concluida la implementación de la actividad innovadora, se quiso conocer la opinión de los y las participantes sobre la experiencia didáctica realizada y de este modo reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de la historia.

## MARCO TEÓRICO

La historia local es un recurso de primer nivel para la interpretación de los hechos pasados (Prats, 1996). Las ventajas de su enseñanza y aprendizaje son abundantes y variadas, por lo que merece la pena abogar por su establecimiento en las aulas de Primaria, beneficiándose de las herramientas más novedosas y atrayentes para el alumnado. Los países anglosajones ya lo entendieron así y, en los años de 1950, fueron incorporando en el currículo de los distintos niveles educativos su estudio como pieza principal en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales. Desde este prisma, otros países europeos siguieron esta línea, siendo uno de ellos España, principalmente desde la década de 1980 (Vázquez, 1987; Rogers, 1972).

Principalmente, es un recurso muy ventajoso para instituir un diálogo entre mundos diferentes que se encuentran interconectados como lo particular y lo general, los procesos locales con los comunes y lo concreto, conocido e inmediato con conceptos más complicados y abstractos. Y es que una interpretación compleja desde una perspectiva “local” es un primer paso para una reflexión hacia los orígenes de las estructuras y su devenir cotidiano (Pedreño, 2015). Así se colocan los resultados del aprendizaje en un marco más complejo, ya que el estudiantado entenderá que los conocimientos, las habilidades y las técnicas que están adquiriendo a través del estudio del medio son una parte esencial para comprender dinámicas amplias del pasado. La enseñanza de historia local puede otorgar

una percepción general de la ocupación del territorio, de los recursos, así como de los problemas actuales, ya sean de índole económica, social, política, cultural o religiosa. De este modo, predominarán los contenidos que conllevan destrezas de reflexión más complejas (Prats, 1996).

También debemos tener en cuenta que el conocimiento del entorno facilita la construcción gradual de la identidad personal y proveen de habilidades para la intervención en el medio social y cultural (Clío 92, 1995; Aktekin, 2010; Pedreño, 2015), lo que favorece la vinculación de diferentes bloques temáticos de distintas áreas como la Historia, la Geografía, la educación para la Ciudadanía y la educación Técnica.

Es, por este motivo, que es recomendable la implantación de metodologías para la enseñanza de contenidos de ciencias sociales con el objetivo de estimular a descubrir y conocer el medio en el que desarrollan su vida y, de este modo, también reconociéndose con su entorno. Por este camino, poco a poco se irá alcanzando la complejidad intrínseca de la construcción de los procesos históricos (Gómez, Miralles, López y Prats, 2017).

Por último, la historia local permite descubrir las evidencias históricas de su espacio más próximo, que en muchas ocasiones se encuentran ocultas por la rutina cotidiana, aumentando su curiosidad por su entorno y su historia (Prats, 1996; Domínguez, 1986; Gómez y García, 2018). En este punto, se les puede ayudar para que adquieran competencias para introducirse en la interpretación histórica, con la incorporación de los conceptos teóricos apropiados y trabajando aspectos fundamentales en este campo como son el establecimiento de hipótesis, la comprobación y concreción del saber. La historia no debe ser para el alumnado una verdad acabada, o diferentes datos y interpretaciones que deben aprenderse de memoria, por lo que se hace indispensable que en clase se trabaje sobre ella incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico: entender cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo debe ser explicado (Prats, 1996).

Entre otros, un buen método para adentrarlos/as en este campo es la elaboración de biografías de personajes que vivieron o influyeron poderosamente en el pasado de su entorno más cercano. De este modo, se podrá provocar la reflexión y el pensamiento crítico y los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento, ajustando un campo de observación concreto (Zepeda y Ezquerro, 2011).

Si la historia está construida gracias a la acción de hombres y mujeres, resulta interesante investigar y partir de sus biografías para la enseñanza de la historia. Por eso mismo, no se trata de una historieta descontextualizada, ni de un trabajo hagiográfico (ensalzar la vida de un “hijo ilustre”), sino la construcción del desarrollo de la vida de una persona en relación con la sociedad en la que vivió y a los acontecimientos sucedidos y que fueron determinantes a lo largo de su vida.

Se trataría de partir de la historia de agentes sociales e históricos con los que se comparten prácticas ordinarias de la vida cotidiana; partir de contenidos próximos al medio

en el que vivimos permite crear espacios de identificación, proximidad y cercanía hacia la historia y sus actores. Además, esta es una buena manera para fomentar el pensamiento histórico, elemento primordial para la formación para una ciudadanía crítica, ya que el estudio de las sociedades del pasado provoca el razonamiento crítico junto con el análisis del mundo actual (Seixas, 2013; Seixas y Morton, 2013).

Sin embargo, los y las docentes de ciencias sociales nos encontramos con un problema cada vez más extendido: está disminuyendo poderosamente el interés por parte del alumnado de los temas relacionados con la historia porque entienden que corresponden a clases magistrales aburridas. Además, entiende que sus contenidos no son prácticos. Una de las causas de esta desmotivación puede que esté relacionada con el choque cultural que se está produciendo en las últimas décadas entre los y las discentes y equipos docentes, por lo que es necesario la implementación de una metodología innovadora y efectiva que afine este panorama (Vera, 2016).

En este sentido, las TIC brindan instrumentos muy ventajosos para el aprendizaje y es preciso beneficiarse de ellos. Actualmente, la información digital se está convirtiendo en un poderoso motor de cambio en la comunicación y el traspaso de conocimiento dentro de un mundo global (Denisova, 2019) y, para ello, Internet es la correa de transmisión. A través de cualquier dispositivo tecnológico, ya sea el teléfono móvil, ordenador o tableta y siempre y cuando tengamos conexión, se puede participar en un espacio creado virtualmente para facilitar la interacción entre personas (Herrera, 2012:123), siendo en los últimos tiempos los más destacados las redes sociales.

Un meme es una unidad básica de información digital que se transmite por medio de los diferentes medios virtuales. Se trata de una imagen, acompañada por un texto corto y original, cuyo objetivo es llegar a la mayor cantidad de audiencia posible. Su éxito estará garantizado si es óptima su capacidad expresiva para ser transmitido, si continua siendo identificable tras los procesos de traspaso, y está confeccionado para perdurar en el tiempo (Dawkins, 1976; Blackmore, 2000; Arango, 2015: 112).

En los últimos tiempos, los usuarios y las usuarias de Facebook, Instagram, Twitter o Whatsapp (entre muchas otras plataformas de este estilo) están consumiendo y compartiendo numerosas imágenes y vídeos con sentido humorístico, sarcástico o irónico como una nueva forma de expresión de denuncias sociales, manifestaciones políticas o de carácter caricaturesco, que se conocen como memes (Grundlingh, 2017; Huntington, 2016; Nissenbaum, y Shifman, 2017; Vélez, 2013).

Esta característica ayuda a que el meme se pueda expandir de tal manera, afectando directamente la cultura de las masas, ya que la risa constituye una conexión social en sí misma. Asimismo, muy relacionado con la exigencia del medio, los memes se replican o se extinguen siguiendo la ley de selección natural por la cual adquieren carácter viral, aunque el contexto de cada uno de ellos es primordial para comprender su significado (Pérez, 2017; Ross y Rivers, 2017). De este modo, se convierten en parte de la cultura po-

pular en Internet y es en allí donde los usuarios y las usuarias le otorgan valor según su uso y masificación. La proliferación de foros, chats, webs y blogs ha conllevado la propagación y reapropiación de los mismos. En este sentido, la revolución del uso de los teléfonos móviles simplifica esa difusión masiva (Vélez, 2013).

Por lo general, nacen como una forma de interacción social, como referencias culturales o como una forma de describir situaciones de la vida real de las personas (Vera, 2017). Los contenidos y fines temáticos son variados, llegando a pasar traspasar lo humorístico, ya que podemos encontrar memes con intereses políticos, comerciales o de marketing, por ejemplo. Por eso mismo, pueden tener un interés didáctico y servir para transmitir conocimientos culturales, destacando especialmente el valor de la imagen en los procesos educativos (Vera Campillay, 2016).

La Educación, desde principios de este siglo, ha tenido que adaptarse y transformarse exponencialmente al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Respecto los memes y su uso para la enseñanza, queda mucho por hacer y sería de gran utilidad continuar investigando sobre esta relación, ya que puede llegar a ser una buena herramienta para la docencia debido a su popularidad entre el alumnado y su versatilidad: el aprendizaje se beneficia significativamente cuando se realiza a través de multitareas y procesos paralelos (Prensky, 2001) y el meme es un formato atractivo y comprensible según la realidad cotidiana del estudiantado; elementos que acarrear conocimientos culturales e ideológicos (Vera, 2017; Arango, 2014).

Los memes favorecen habilidades cognitivas como la memorización, incentiva la creatividad, refuerza la utilización de la síntesis, obliga a dominar los contenidos, capacita para el análisis y, por último, aviva la imaginación para construir y transmitir conocimiento. Por lo otro lado, propicia las búsquedas y selección de información, las habilidades digitales y la edición de contenidos y, por último, también es una fuente de información de la realidad, y por ello puede fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la curiosidad (Arango, 2015). Y es que se debe ser capaz de vincular los conocimientos adquiridos y elaborar una interpretación personal de la realidad con el desafío de comunicarla de forma humorística.

Por todo ello, debemos entender lo importante que es llevar a cabo una intensa alfabetización digital, que quede reducida a la educación mediática para el desarrollo de la competencia digital, entendida en su dimensión más tecnológica e instrumental (en los conocimientos técnicos, procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas), olvidando las actitudes y los valores.

Según la UNESCO, las cinco posibles competencias básicas en las que se centra la alfabetización mediática son: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía. Esto está relacionado con el desarrollo de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información (Gutié-

rez y Tyner, 2012). En definitiva, un uso de los recursos TIC de forma libre, digna y creativa.

El meme es un fenómeno de comunicación y cultural de gran magnitud que puede significar una herramienta didáctica muy valiosa con la que se puede cimentar nuevos conocimientos y conseguir competencias entre el estudiantado. Se trata de un vehículo muy efectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el alumnado está muy habituado en manejarse en este campo con el conocimiento de los lenguajes y modismos específicos. El trabajo en el aula con memes permite transmitir un mensaje directo, claro y distintivo, a la vez que se muestra propicio para el aprendizaje cooperativo.

Ya se han llevado a cabo algunos trabajos de investigación sobre estas cuestiones, utilizando el meme como recurso para el aprendizaje de matemáticas (Beltrán Pellicer, 2016) y el lenguaje y comunicación, por ejemplo, y en las páginas siguientes vamos a presentar una experiencia de una práctica docente para el aprendizaje de las ciencias sociales, más concretamente de la historia.

## DISEÑO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE Y METODOLOGÍA

Desde estos argumentos, en el curso 2019/2020, se estableció una innovación con el alumnado de tercer curso del grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba para dar a conocer y estudiar la historia local. Para ello, y para conseguirlo de la manera más interactiva, activa y lúdica posible, se decidió trabajar con recursos TIC, siendo la herramienta principal los memes.

El proceso metodológico que propusimos implantar para esta actividad, para construir un aprendizaje significativo, se caracterizó por ser flexible y participativo, con la intención de reincidir en la comparativa histórica. Se planteó la actividad como un trabajo individual, fundamentado en una tarea anterior de carácter grupal, en la que cada equipo estuvo conformado entre 5 y 6 personas, constituyéndose un total de 13 grupos, que estuvo dedicado a la búsqueda, selección y publicación de información de biografías de diferentes personajes estrechamente relacionados con la historia de Córdoba.

Cabe destacar que la selección no se centró específicamente en las personalidades más conocidas de la historia de Córdoba, sino que se prefirió tener en cuenta otros criterios en su elección, como la variedad cronológica (hay personajes desde la antigüedad hasta el siglo XX), tener en cuenta diferentes profesiones, estados y campos de actuación y la ponderación de acción de las mujeres en la construcción de la historia, huyendo de este modo de las construcciones más tradicionales (véase fig. 2).

Por lo tanto, se trató de una práctica individual en la que cada alumno y alumna debió diseñar como mínimo dos memes de creación propia (aunque no se estableció un límite), relacionados con las biografías anteriormente trabajadas sobre la historia de Córdoba.



Fig.2. Memes confeccionados por alumnos/as durante el desarrollo de la actividad.

Pero, ¿cómo se hace un meme para enseñar historia?

*Paso 1.* Investigar un tema para elegir el momento histórico que quieres representar.

*Paso 2.* Comprender muy bien la teoría para poder estructurarlo coherentemente.

*Paso 3.* Hacer un análisis crítico del contenido que ayude a seleccionar las ideas principales, eligiendo las que le son útiles y descartando las que no.

*Paso 4.* Seleccionar una imagen que se acomode al mensaje que se quiere emitir.

*Paso 5.* Agregar el texto a dicha imagen: Tendrá que ser sencillo, breve y principalmente divertido y atractivo. En su disposición, se estudiará las composiciones de color, el lugar dentro de la imagen y el tamaño.

*Paso 6.* Publicarlo en las redes sociales.

Existen numerosas y variadas aplicaciones para el móvil y páginas web que se pueden encontrar en Internet, pero para aquellos estudiantes menos avezados se les propuso que utilizaran la app Mematic, cuya web es <https://www.mematic.net>.

Como los memes hay que compartirlos, se decidió utilizar Facebook para ello. Se hizo en dicha plataforma un grupo cerrado para este fin, donde solo el profesorado era el administrador/a. Técnicamente, es sencillo y además todos ellos tienen cuenta en esas u otras redes sociales pertenecientes al propietario/a de dicha empresa, por lo que los problemas que pudiera acarrear la privacidad de los datos personales quedaron resueltos.

Además, el alumnado debió acompañar la publicación de su meme un comentario explicativo y con carácter educativo: personaje, hecho concreto al que se refiere... para ayudar a comprender mejor su creación y para favorecer la interacción del resto de sus compañeros.

En este sentido, era obligatorio participar del resto de los post dando “me gusta” a los memes que más les haya gustado o llamado la atención hasta un máximo de cinco. Los criterios que debía utilizar para ello debían ser la originalidad y creatividad, su validez para ser usados como recursos didácticos y que estén ajustados a los contenidos trabajados de historia local. Para incentivar la motivación del profesorado en formación por esta actividad, se les comunicó que se iba a anunciar en el muro del grupo de Facebook los cinco memes que habían tenido más éxito entre la clase.

### Cronograma de la actividad

La actividad estuvo planificada con una metodología para ser desarrollada completamente online, como consecuencia del confinamiento que en España se decretó a lo largo del año 2020 por la COVID-19. Por este motivo, se establecieron dos sesiones de trabajo, de hora y media cada una y a través de videoconferencia, al principio y al final de la tarea, a la vez que los alumnos y alumnas tenía la libertad de entrar en el grupo privado de Facebook de clase para participar activamente y en colaboración con el resto de los compañeros y las compañeras. La duración del trabajo de curso estuvo planificada para una semana y a lo largo de la misma, también por videoconferencia se establecieron dos pequeñas reuniones de 10-15 minutos dirigidas al seguimiento de la actividad.

#### *Sesión 1*

Se concretaron los grupos de trabajo (de 4 o 5 personas) y se realizó a la presentación de la práctica, explicando que se trataba de una actividad individual, en la que se debía interactuar con el resto de compañeros y compañeras. De manera concreta, a lo largo de la primera sesión, se presentó el grupo privado de Facebook de la clase, para que el alumnado comenzara a solicitar su incorporación como miembro, así como se realizó el reparto de las biografías relacionadas con la historia de Córdoba a los equipos de trabajo, de las cuales deberían elaborar los memes.

#### *Sesiones 2 y 3*

En estas reuniones, de un tiempo mucho más corto de duración, se dedicaron a realizar una puesta en común para compartir dudas, sugerencias e información, con el interés de que fuera útil a la hora de la conclusión final de la labor.

#### *Sesión 4*

Tras la publicación de los memes elaborados por el estudiantado, se realizó una puesta común final sobre la tarea con el objetivo de llevar al alumnado a reflexionar sobre lo aprendido.



Fig. 3. Secuenciación de actividades. Elaboración propia.

Se terminó la actividad con la elaboración de la lista con los cinco memes más comentados y con más “me gusta” de los confeccionados, compartiéndolos a la vez en el muro del grupo.

### Metodología

Una vez que estuvieron bien determinadas y constituidas las etapas de la práctica, se formularon una serie de objetivos generales y específicos:

#### Objetivos Generales:

- Ejecutar estrategias metodológicas que pongan en valor la enseñanza de la historia local en Educación Primaria.
- Conocer la percepción de los futuros maestros y maestras sobre el trabajo con recursos TIC (memes y redes sociales) en lo que respecta a la mejora de la calidad de la enseñanza de contenidos de ciencias sociales.
- Desechar la idea de que la historia es una disciplina estática y poco práctica para la vida diaria.

#### Objetivos específicos:

- Valorar el comportamiento del estudiantado utilizando recursos TIC (memes y redes sociales) como elemento transmisor de contenidos de las ciencias sociales.

- Estimar el progreso o no del desarrollo de la conciencia histórica a través del trabajo con recursos TIC (memes y redes sociales)
- Valorar el interés del uso de recursos TIC (memes y redes sociales) en su labor como futuros y futuras docentes.
- Fomentar la comparativa pasado- presente mediante la utilización de recursos TIC (memes y redes sociales). Identificar características textuales para la elaboración de meme a partir de la biografía seleccionada.
- Hacer entender a los y las docentes en formación de la importancia de la construcción del lenguaje temporal para el alumnado de Educación Primaria.

### Participantes e instrumentos de análisis

La investigación se realizó sobre una muestra potencial de 65 matriculados en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, contando con una participación total de 58 personas (n=58); un 87,7% del alumnado matriculado, donde el 62,1% eran mujeres y el 37,9%, hombres. Entre ellos, el 43,1% del total tiene su lugar de residencia habitual en la ciudad de Córdoba, mientras que el resto lo hacen en el resto de la provincia.

Posteriormente a la actividad, se preguntó al alumnado a través de un formulario de *Google Forms* sobre sus impresiones y perspectivas acerca de los contenidos y el diseño de la docencia de las ciencias sociales. Este cuestionario se compuso por un total de 38 preguntas, no validado por expertos, con preguntas de carácter abierto y cerrado. El examen de las respuestas adquiridas facilitó formalizar evaluaciones tanto de corte cuantitativo como cualitativo acerca de las competencias desarrolladas a través de la tarea y su apreciación sobre lo conveniente de la utilización de la prensa histórica para el aprendizaje de la historia local. Para el análisis de la información conseguida se usó el paquete estadístico SPSS, versión 25.0 para Windows.

## RESULTADOS

En general, la inmensa mayoría del alumnado encuestado reaccionó positivamente ante la innovación educativa propuesta con los memes. Entre los encuestados y encuestadas, el 75,9% (44) se mostraron completamente interesados con esta actividad, el 19% (11) dijo que estaba de muy interesado. El resto, 5,2% (3), estuvieron de interesados.

Los argumentos son diversos, pero los más recurrentes tienen que ver con el uso de recursos TIC (alumno/a 1, 3, 8, 11, 16, 17, 21, 29, 32, 35, 36, 37, 39, 41, 50, 52), y con el estudio de su entorno más cercano (alumno/a 1, 5, 9, 11, 14, 19, 26, 27, 29, 38, 43, 46, 49, 51, 54, 55, 57). A la vez, el estudiantado mostró su sorpresa por aprender con estos recursos (alumno/a 9, 12, 29, 30, 31, 33, 34, 39, 44, 54), a la vez que se incentiva su motivación (alumno/a 5, 10, 17, 42, 55, 57) a la hora de afrontarla porque les pareció, principalmente,

divertida (alumno/a 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 35, 37, 38, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 52): “hemos estado motivados y muy entusiasmados” (alumno/a 12).

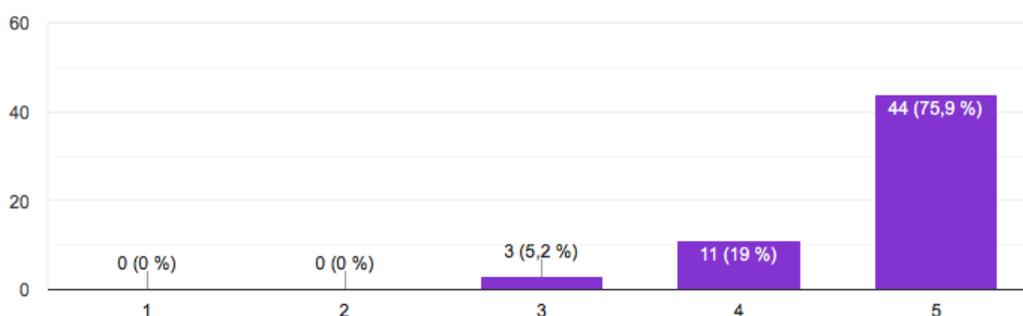


Fig. 4. ¿Te ha parecido interesante y educativa la actividad? Elaboración propia.

También se preguntó si a lo largo de su vida académica habían trabajado con ambas herramientas para aprender contenidos de las ciencias sociales y la historia local, a lo que respondieron negativamente en su mayoría: un 81% sobre las redes sociales y un 79,3 en lo que respecta a las biografías.

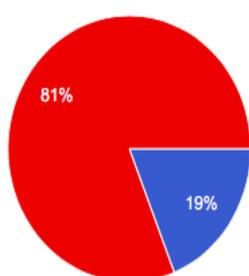


Fig. 5

● Si  
● No

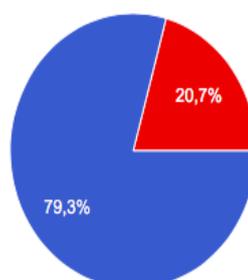


Fig. 6

● Si  
● No

Fig. 5. ¿Habías trabajado con alguna red social como recurso didáctico? Elaboración propia.

Fig. 6. Como alumno/a, ¿has trabajado alguna vez con biografías? Elaboración propia.

Y en aquello y aquellas que trabajaron alguna vez con estas últimas, su experiencia no fue del todo satisfactoria, tal y como contemplamos en sus explicaciones. Así, por ejemplo, el alumno/a 1 comentó que “he trabajado con biografías pero fue de una manera más pesada y era copiar y pegar la información de una persona vi que de esa manera poco se aprendía, en cambio de esta nueva manera he aprendido bastante y de una forma más divertida” o el alumno/a 26, “he trabajado con biografías pero fue de una manera más pesada y era copiar y pegar la información de una persona vi que de esa manera poco se

aprendía, en cambio de esta nueva manera he aprendido bastante y de una forma más divertida”.

Sin embargo, y gracias también al trabajo con memes, el alumnado comprendió en su mayoría que ha mejorado su capacidad de entender la historia de su ciudad: el 62,1% (36), por supuesto; 24,1%, muy evidentemente; y el 8,6% (5), de acuerdo. Solamente, el 3,4% (2) y el 1,7% (1) estuvieron poco y nada conformes con ello.

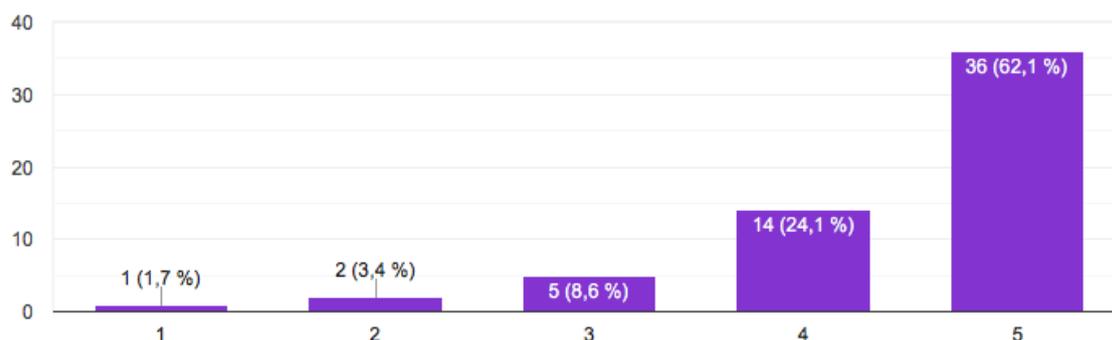


Fig. 7. Ha mejorado tu capacidad de pensar la historia de tu ciudad a través de esta práctica con memes. Elaboración propia.

De este modo lo explicó el alumno/a 10: “Porque, aunque el resultado de este sea sencillo, el proceso de elaboración es complejo, ya que requiere una serie de fases, las cuales son: en primer lugar, investigar exhaustivamente la vida de un/a personaje para conocerlo/a a la perfección; en segundo lugar hay que detectar algún rasgo característico de su personalidad o acontecimiento relevante, en el que haya participado; posteriormente es necesario desarrollar la creatividad para elegir las palabras adecuadas, la imagen, etc. Todo ello, te proporciona un gran conocimiento de la historia”.

Y el alumno/a 23: “Que al querer realizar los mejores memes investigas mucho más sin darte cuenta, para que el tuyo sea el más inteligente y divertido que el de tus compañeros/as; y para ello hay que analizar la Historia”.

Este es uno de los aspectos que los participantes resaltan: la investigación previa que se necesita para la realización de un buen meme (alumno/a 22, 23, 36, 39, 44, 48, 50, 52, 57): completamente de conforme, el 69% (40); muy de satisfactorio, el 27,6% (16) y de acuerdo, el 1,7% (1).

Por otro lado, los y las estudiantes comprendieron que los memes pueden ser un buen soporte para el aprendizaje tanto de la historia local como de la Historia, en general, estando completamente de acuerdo el 67,2% (39) y el 63,8% (37), respectivamente.

Por este motivo, el 91,4% (53) concibió que había aumentando su capacidad de pensar la historia local gracias a la práctica realizada. Hay que tener en cuenta que esta percepción deriva tras un trabajo que posee unas características muy concretas (una muestra

pequeña, un tema que se circunscribe a un ámbito geo-histórico delimitado como la ciudad de Córdoba...), por lo que se deben tomar como un punto de partida para próximos trabajos. Por eso, un complemento interesante de la investigación ha sido recabar las percepciones del alumnado a este respecto.

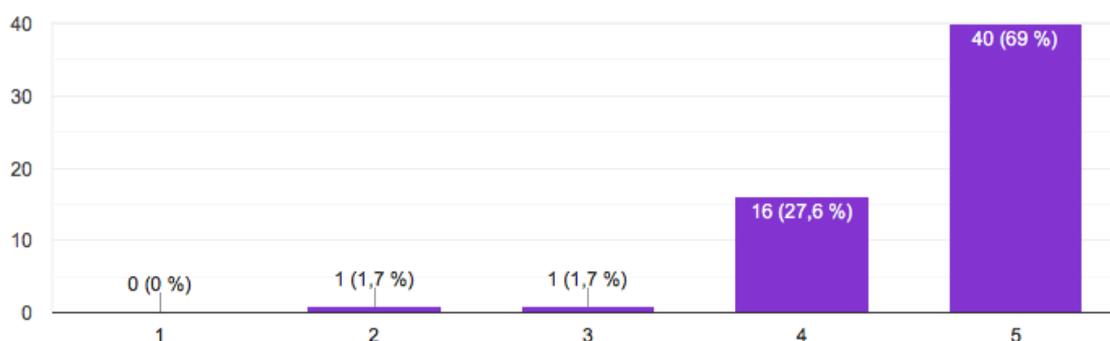


Fig. 8. Trabajar con memes puede fomentar la investigación histórica. Elaboración propia.

En este aspecto, el alumnado respondió de forma diferente, ya fuera como creador/a de los memes o como receptor/a de los que realizaron sus compañeros y compañeras. Desde la perspectiva del autor o autora, “para realizarlos tienes que informarte bien y analizar muchos aspectos sobre la vida y los acontecimientos de los personajes para poder realizar humor” (alumno/a 9) (véase fig. 9). Además, ha habido que basarse “en fuentes fiables, para conseguir el mejor resultado posible” (alumno/a 12) y así “comprender a los personajes, teniendo en cuenta el contexto histórico en el que se encuentran y sus ambiciones, pudiendo analizar las acciones que se llevaron a cabo para lograr su objetivo” (alumno/a 57).



Fig. 9. Meme confeccionado por un alumno/a sobre el bandolero cordobés *El Tempranillo*.

Por su parte, como espectador/a, aunque “el pensamiento histórico se produce a través de la reflexión, y mediante los memes puedes llegar a ese tipo de reflexión, pero no de una forma que permita conocer en profundidad la historia, más bien, destacar acontecimientos importantes, o algún momento relevante de la vida de personajes históricos” (alumno/a 16). Por eso mismo, “se trata de un recurso que debe ser complementario de otros donde se difunda una información más precisa” (alumno/a 42) y “aunque en realidad puede despertar el interés del alumnado en cuestión y hacer que busquen más sobre dicho tema, normalmente no es así” (alumno/a 47).

Cuando les planteamos que abiertamente expusieran qué les ha parecido la actividad, la mayoría de los encuestados y encuestadas se mostraron satisfechos y satisfechas tras la actividad y reconocieron que, tras una apariencia de sencillez o de simpleza, la elaboración o la interpretación de un meme de carácter histórico requiere trabajo y conocimiento:

“Parece una práctica fácil, pero no lo es. Me llevó mi tiempo porque no soy una persona muy imaginativa en ese aspecto, pero he conseguido hacer dos buenos memes que los podría utilizar en primaria sin ningún temor (...). Tampoco puedo obviar, que me he reído bastante con los memes de mis compañeros porque algunos son muy buenos. Es una manera distinta de aprender historia y que sin duda me llevo una gran experiencia no solo de esta, sino también de las anteriores” (alumno/a 2).

Igualmente, “a primera vista parecía una práctica muy sencilla, pero que esconde un gran trabajo detrás, ya que debes conocer bien a los personajes, cuándo, dónde y cómo se desarrollaban, para después pensar en algo gracioso para hacer un meme. Además, al leer las aportaciones del resto de compañeros/as te diviertes y descubres cosas que desconocías”. (alumno/a 9).

Por último, “lo que más me ha llamado la atención es que al principio puedes pensar que no es un método con el que aprender historia, pero una vez te metes en la actividad, y la llevas a cabo, ves que sí y que además de aprender sobre la historia de tu ciudad, de personajes, etc., se convierte en una actividad muy divertida y puedes pasarlo bien tanto fabricando los memes como leyendo los de los demás” (alumno/a 5).

## DISCUSIÓN

La mayoría del alumnado del Grado de Primaria entendió como positiva la innovación, lo que nos confirma que se debe introducir herramientas innovadoras de enseñanza en las aulas universitarias, que estén dirigidas a la implantación de metodologías activas de aprendizaje de contenidos sociales en las etapas educativas obligatorias. Lo primordial es que el profesorado acomode los contenidos para que sean inteligibles y de fácil acceso para el alumnado.

Si tenemos en cuenta las respuestas de los encuestados/as, la programación de la actividad, fundamentada en el trabajo de la historia local y la explotación de herramientas diferentes a las tradicionales como son las TIC, fue un acierto. Según expresaron, el aprendizaje del entorno (de lo más cercano) les ha concedido un enriquecimiento personal y unos conocimientos que han expresado les han sido muy valiosos para su futura labor como docentes (Prats, 1996).

Por lo tanto, el meme se ha mostrado como una herramienta de gran valor para la didáctica de las ciencias sociales, ya que a partir de su confección y de su lectura se pueden convertir en fuentes de información que pueden ser aprovechadas potencialmente como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia. Igualmente, ayuda al desarrollo de las habilidades para conseguirlo. El meme también es un espacio donde se entrecruzan la enseñanza y la cultura popular actual, en cuanto permite conectar la vida social de los adolescentes y los contenidos específicos académicos (Scardina, 2017).

Por otro lado, como herramienta, posibilita hacer y diseñar conocimiento en su proceso de aprendizaje y, de acuerdo a esta construcción el estudiantado puede dar un sentido a lo que aprenden. Por eso mismo, el meme admite mostrar contenidos procedimentales o ayudar al entendimiento de relaciones funcionales y causales complejas, en cuanto a diversos (Vera, 2019), también en las ciencias sociales.

Sin embargo, no debe ser el utensilio opcional en este proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, sino que tiene que ser un recurso adicional. Por una parte, se puede utilizar como actividades de introducción o iniciales, que sirvan para incentivar la curiosidad y motivar al alumnado hacia los contenidos que se van a tratar, así como para realizar una evaluación inicial y de este modo conocer los conocimientos previos de la clase sobre los temas que se van a trabajar en la unidad didáctica. Así, por ejemplo, el y la docente puede presentar unos memes que ha elaborado anteriormente para que el estudiantado comience a preguntarse por la información que encierra. Por su parte, y desde otra perspectiva, se pueden planificar tareas de síntesis-resumen, de consolidación y de ampliación-profundización para que el alumnado elabore memes en relación con los contenidos que han aprendido tras el fin del tema según el objetivo que queramos conseguir como docentes.

Este método de trabajo fue también una manera de fomentar el trabajo colaborativo, situando al estudiante en el centro del aprendizaje y favorece la educación en valores porque provoca el respeto y la aceptación, la empatía y la autoestima o la ayuda mutua y la solidaridad. Igualmente, se construye un sentido de pertenencia (tanto con el grupo como con la clase) y una interrelación positiva originada del compromiso por conseguir los objetivos individuales y comunes. En este punto, las nuevas tecnologías y las redes sociales se han convertido en un catalizador para el trabajo cooperativo, donde se establece una comunicación a cualquier hora y en cualquier lugar.



Fig. 10. Meme confeccionado por un alumno/a en el desarrollo de la actividad.

## CONCLUSIONES

Tras la finalización de la experiencia didáctica, recogida la información del cuestionario y de la reflexión de los resultados podemos afirmar que el alumnado ha recibido esta práctica muy positivamente. Han entendido que el aprendizaje de la historia local les ha otorgado unos conocimientos válidos para su futura labor como docentes en Educación Primaria. A este respecto, la confección de los memes sobre los personajes históricos de Córdoba les ha motivado a investigar y seleccionar información del pasado, aplicando el razonamiento histórico, lo que han sido los pasos previos a la elaboración y difusión de su creación entre el resto de los compañeros y compañeras de clase a través de Facebook. Por eso mismo, se ha mostrado que la elaboración y difusión de memes puede ser válido como una herramienta para el aprendizaje de contenidos de carácter histórico, aunque en un primer momento pueda resultar extraño al estudiantado (véase fig. 10). Cada historia tiene su relato y el alumnado ha entendido que es capaz, incluso con un lenguaje muy actual y aparentemente tan ajeno a la tradicional forma de contar la historia, de elaborar un relato sobre el pasado. Además, con la creación de memes, ha podido interesarse por la construcción del lenguaje temporal y su importancia en el desarrollo de los niños y las niñas en la etapa de Primaria.

Con todo, en ambos aspectos se dieron unos primeros pasos y entendemos que se hace necesario continuar en esta línea para obtener resultados mucho más concretos.

Igualmente, se comprobó un aumento de la motivación del profesorado en formación por los contenidos de carácter histórico, incentivando su curiosidad e interés por aprender. Por una parte, el manejo de las TIC ha reforzado la práctica educativa propuesta, ya que para nuestro estudiantado ha resultado mucho más fácil el aprendizaje utilizando un lenguaje más cercano a ellos, en vez del estrictamente académico y es por ello que hemos comprobado que un aprendizaje lúdico no está en contraposición de la adquisición de contenidos de naturaleza más teórica.

En definitiva, parece que estas son las directrices que deben tener en cuenta para formar a los próximos maestros: facultándoles los utensilios necesarios para que sean capaces de pensar y construir críticamente la Historia, a la vez que se utilizan recursos TIC como herramientas de análisis y de incentivación al aprendizaje.

## REFERENCIAS

- AKTEKİN, S. (2010). The place and importance of Local History in the Secondary History Education. En *Eğitimde Kuram ve Uygulama-Journal of Theory and Practice in Education*, 6 (1), 86-105.
- ARANGO, L. (2014). Experiencias en el uso de los memes como estrategia didáctica en el aula. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (en línea). Recuperado de [www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1513.pdf](http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1513.pdf)
- ARANGO, L. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. En *Comunicação Mídia e Consumo*, 12 (33), 110-132.
- BELTRÁN, P. (2016). Utilizando memes con tus alumnos. En *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*. Vol. 91, marzo, 129-134.
- BLACKMORE, S. (2000). *The meme machine*. Oxford University Press.
- CLIO '92 (1995). *Tesi sulla didattica della storia, Per la conoscenza delle storie locali nella scuola, Tesi sul curricoli della scuola elementare*, Quaderno 1, aprile 2000, ora in [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it).
- DAWKINS (1976). *The selfish gene*. Oxford University Press.
- DENISOVA, A. (2019). *Internet Memes and Society: Social, Cultural, and Political Contexts*. Routledge
- DOMÍNGUEZ, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

- DOMÍNGUEZ, J. (1986). La historia local en la escuela. En Domínguez, J. Vidaechea, T. (Coords.) *El entorno en las Ciencias Sociales*. Segovia: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, 63-74.
- GÓMEZ, C. J.; MIRALLES, P.; LÓPEZ, R. y PRATS, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En López, R.; MIRALLES, P. y PRATS, J. (Ed.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó, 2015-227.
- GRUNDLINGH, L. (2017). Memes as speech acts. *Social Semiotics*, 28 (2), pp. 147-168 (en línea). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10350330.2017.1303020>.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. En *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, Vol. XIX (38), pp. 31-39.
- HERRERA, H. H. (2012), Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. En *Reflexiones*, 91 (2), 121-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf>
- HUNTINGTON, H. E. (2016). Pepper spray cop and the American dream: Using synecdoche and metaphor to unlock Internet memes' visual political rhetoric. En *Communication Studies*, 67(1), 77-93.
- NISSENBAUM, A. y SHIFMAN, L. (2017). Internet memes as contested cultural capital: The case of 4chan's/b/board. En *New Media & Society*, 19(4), 483-501.
- PEDREÑO, D. (2015). *Aportaciones Didácticas de la Historia Local y Familiar al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Experiencias en Tres Centros Educativos de la Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria y PCPI*. Tesis defendida en la Universidad de Murcia. URI: <http://hdl.handle.net/10201/46981>.
- PÉREZ, G. (2017). *El meme en Internet. Identidad y usos sociales*. Fontamara, Universidad Autónoma de Coahuila.
- PRATS, J. (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿destruir o explicar la historia. En *Íber Didáctica de las ciencias sociales, geografía. e historia*, 8, 93-106.
- PRENDES, M. (2007). Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías. En Cabero, J. (coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*. España: McGraw-Hill, 205-222.
- ROGERS, A. (1972). *Approaches to Local History*. London-New York: Ed. Longman.
- ROSS, A. S. y RIVERS, D. J. (2017). Digital cultures of political participation: Internet memes and the discursive delegitimization of the 2016 US Presidential candidates. En *Discourse, Context y Media*, 16, 1-11.

- SÁIZ, J. y GÓMEZ, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 19 (1), 175-190.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.
- SCARDINA, C. (2017). Through the Lens of Popular Culture. Why memes and Teaching Are Well Suited. En *Teacher Librarian*, 45 (2), 13-16.
- SEIXAS, P. (2013). *Linking Historical Thinking Concepts, Content and Competencies. National Meeting of The Historical Thinking Project*. Toronto: University of British Columbia.
- SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- VÉLEZ, J. I. (2013). *Memética como herramienta científica para el estudio de los memes de Internet* [Tesis de doctorado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- VERA, E. B. (2019). Cuando el meme educa: la herramienta tecnológica del presente. En *Viralizar la educación. Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet*. Ecuador: Esmeraldas, 38-55.
- VERA, E. B. (2016). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. En *Revista Educación y Tecnología*, (8). Vol. 2, 1-15.
- ZEPEDA, R.E y EZQUERRA, N.B. (2011). Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. En *XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011*, Vol. 1, 459-463.

# EL TRATAMIENTO DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO PARA OPINAR O VALORAR EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Laura Arroyo Martínez<sup>1</sup>  
Universidad Rey Juan Carlos

Recibido 25/10/2020 Aceptado 30/11/2020

## RESUMEN

En el presente artículo se analiza el tratamiento del presente de subjuntivo en el valor de opinión o valoración dentro de los manuales de Español como lengua extranjera. Se ha seleccionado un corpus representativo de manuales y se ha analizado mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo los siguientes aspectos: si este contenido gramatical se nombra de manera explícita en el índice de los manuales; si dentro de las unidades o lecciones donde se trabaja este contenido se aporta información teórica relevante para los estudiantes; si se desarrollan actividades que ayuden a los estudiantes a aprender e interiorizar esta estructura y a qué metodología pertenecen y, por último, qué tipo de diferencias existen entre los manuales.

## ABSTRACT

This article analyzes the treatment of the present subjunctive in the value of opinion or valuation within the manuals of Spanish as a foreign language. A representative corpus of manuals has been selected and the following aspects have been analyzed using a quantitative and qualitative approach: if this grammatical content is explicitly named in the manual's index; if within the units or lessons where this content is worked on, relevant theoretical information is provided for students; If activities are developed that help students to learn and internalize this structure and to what methodology they belong and, finally, what kind of differences exist between the manuals.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.002>

## PALABRAS CLAVE

ELE; Gramática; Subjuntivo; Análisis de materiales.

## KEYWORDS

SFL; Grammar; Subjunctive; Analysis of manuals.

1. [laura.arroyom@urjc.es](mailto:laura.arroyom@urjc.es)

## INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA ADQUISICIÓN DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO EN ELE

Todo docente y/o investigador en el ámbito de la Enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) es conocedor de la posición clave que ocupa, dentro de los contenidos gramaticales, el aprendizaje del presente de subjuntivo a partir del nivel B1 en los cursos de español. Como indica el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) si un discente ha alcanzado el nivel B1, en lo relativo a su conocimiento del presente de subjuntivo, debe conjugar adecuadamente los verbos regulares de las tres conjugaciones, las irregularidades heredadas del presente de indicativo, así como las irregularidades en el tema y en la raíz de los verbos estar, ser, dar e ir. En cuanto a los usos que debe dominar (denominados valores en el PCIC), resalta el empleo de oraciones independientes, orientado al presente o al futuro, entre las que se encuentran las siguientes construcciones: expresiones desiderativas, expresiones de duda, estilo indirecto en presente, construcciones impersonales que suponen juicio valorativo, subordinadas adverbiales temporales introducidas por antes de que, después de que y cuando (con valor de futuro), así como oraciones adverbiales finales introducidas con ‘para que’.<sup>1</sup>

Como se deduce del listado que se acaba de referenciar, estos contenidos son amplios cuantitativamente y complejos de abordar cualitativamente en el ámbito de la didáctica. Como bien ha indicado Ughetta Gouverneur, quien ha diseñado una propuesta de actividades desde el enfoque pragmático y cognitivo para trabajar el subjuntivo, nos encontramos ante “uno de los temas más ricos de interés en el ámbito de la enseñanza aprendizaje del español” (Ughetta Gouverneur: 2013, 84).

También se debe indicar que el aprendizaje del presente de subjuntivo es uno de los aspectos más problemáticos en el aprendizaje del español y, a la vez, uno de los más necesarios por el alto rendimiento que este tiempo posee en nuestra lengua. Es decir, nuestros aprendices necesitan emplearlo adecuadamente puesto que en español hay un número muy importantes de funciones comunicativas que seleccionan dicho tiempo verbal (desear, indicar duda o probabilidad, indicar acciones en el futuro etc.) Esta necesidad comunicativa hace que, cuando nuestros aprendices de español desean emplear el presente de subjuntivo y no se sienten seguros, opten por seleccionar otras expresiones que no emplearía con frecuencia un hablante nativo con el fin de esquivar el empleo erróneo de dicho contenido gramatical.<sup>2</sup>

---

1 Para un listado exhaustivo véase [\[Enlace\]](#).

2 Para quienes somos examinadores oficiales del DELE o hemos examinado en otros contextos no es difícil encontrar casos recurrentes en los que los candidatos o estudiantes producen expresiones del tipo: “Esta noche celebro una fiesta. ¿Te gustaría venir?” frente a otra expresión como “Quiero que vengas a la fiesta que celebro esta noche” y, en muchos casos, esta selección no es debida a que la primera marca una clara invitación y es mucho más formal desde el punto de vista pragmático, sino que permite al estudiante salvar el empleo del subjuntivo. Los estudiantes o candidatos intentan no emplearlo porque realmente les resulta costoso y no quieren cometer errores que puedan ser motivo de penalización. En muchos casos son los profesores o examinadores quienes deben formular preguntas que lleven a los estudiantes o candidatos a un empleo obligatorio de dicho modo verbal.

Por todo ello, es sencillo deducir que los especialistas en ELE han centrado una parte muy importante de sus esfuerzos en el diseño de gramáticas pedagógicas que faciliten el aprendizaje del subjuntivo<sup>3</sup>, con apuestas por la inclusión de nuevas metodologías como las basadas en las aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática, que defienden que la diferencia entre la selección de indicativo frente a la del subjuntivo “no es lingüística, sino pragmática: según el contexto en que se interprete, el estatus del evento introducido por el subjuntivo será diferente. El modo verbal aporta una información esquemática, que debe completarse a través de la inferencia.” (Amenós, Ahern y Escandell: 2019, 56).

Por consiguiente, desde este enfoque se puede demostrar que la explicación tradicional y estructuralista de la alternancia de modo no resulta provechosa para el aprendizaje de nuestros estudiantes. De esta insatisfacción de resultados también han surgido propuestas que afectan a la remodelación de la secuenciación de contenidos, como es el caso de la investigación presentada por Contreras y Ferreira, para quienes “cabe preguntarse si el subjuntivo en español podría ser más *aprendible* si antes de intentar enseñárselo pudiéramos determinar el grado de madurez lingüística de los estudiantes dentro de la secuencia de adquisición del ELE” (Contreras y Ferreira: 2013, 256).

Pese a esta incesante labor, los resultados en el aprendizaje del presente de este modo verbal todavía están lejos de ser óptimos puesto que, como ha señalado Jiehui Zu (2018: 94), “sigue destacando la dificultad de adquirirlo para los estudiantes extranjeros, la cual, se intensifica en las lenguas maternas de dichos estudiantes más distantes del español”. Prueba de ello es que el empleo del presente de subjuntivo sigue siendo central en el estudio del análisis de errores de los aprendices de español, como demuestran los estudios que se han publicado sobre dichos errores estudiantes finlandeses (Rodellas y Rodríguez, 2018), polacos (Castro Cruz, 2018), francófonos (Dida Nopogwo, 2019) o lituanos y letones (Llamas Sevilla, 2020), entre otros. Por consiguiente, por la relevancia pedagógica que presenta el aprendizaje del presente de subjuntivo en el aula ELE, considero necesario realizar un análisis que permita comprender cómo se aborda dicho contenido en manuales de referencia dentro de la gama de posibilidades que presenta el mundo editorial ELE.

Respecto al tema del presente estudio, no se puede dejar de resaltar la gran importancia que se debe aportar al análisis de materiales, campo de investigación esencial en ELE, para poder conocer en profundidad las propuestas didácticas existentes, así como sus posibles vías de explotación en la gran diversidad de contextos pedagógicos que encontramos actualmente en la variada enseñanza de nuestra lengua. Esta indagación en los manuales resulta esencial para los docentes puesto que, como es reconocido, el empleo de

---

3 Para abordar el aprendizaje del modo subjuntivo en contraste con la selección del modo indicativo en oraciones subordinadas sustantivas supone de gran ayuda el artículo de Tordera Yllescas (2016) en el que se presentan unas reglas de fácil explicación didáctica para los discentes, así como una propuesta de actividades que presenta una gran rentabilidad. Nos referimos al artículo “A vueltas con el subjuntivo en la clase de español como lengua extranjera: subjuntivo y oraciones sustantivas” (2016).

manuales no es algo secundario en la praxis docente, sino que se presenta como un recurso de primer nivel puesto que el profesor “aprovecha el material que pueda haber en el manual y realiza variaciones sobre los contenidos y actividades que presenta” (De Santiago y Fernández: 2017, 684) Es decir, el manual se convierte en muchas ocasiones en un gran apoyo para el docente y es, por esta razón, por la que debe estar muy familiarizado con el mismo.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Como se ha explicado en la introducción de este artículo, la enseñanza del presente de subjuntivo se encuentra de manera recurrente en las programaciones de nivel intermedio de los diversos cursos de ELE. Del mismo modo, como se ha indicado, la presente investigación se concentra en el análisis de materiales ELE y, muy concretamente, en el tratamiento del presente de subjuntivo en los mismos. Para conseguir llevar a cabo de manera rigurosa nuestro objetivo principal hemos seleccionado diez manuales de español como lengua extranjera que cumplieran los siguientes criterios: que estuvieran destinados a estudiantes jóvenes o adultos, que fueran del nivel B1 (al ser este el nivel en el que se introducen este tiempo verbal), que fueran de distintas editoriales y autores y que hubieran tenido una importante difusión, es decir, que fueran conocidos por un número importante de docentes y, por último, que puedan ser empleados por estudiantes de distintas nacionalidades, es decir, que no fueran manuales especializados en estudiantes de una determinada segunda lengua para que el público potencial de empleo no se encuentre restringido.

De esta manera, conseguimos aportar una muestra representativa que permita alcanzar conclusiones sólidas.

La metodología de esta investigación se va a sustentar en el esquema presentado por Artusi en un artículo publicado este mismo año en esta misma revista<sup>4</sup>. Con el apoyo en esta investigación, que nos sirve de referente, en el presente artículo se va a llevar a cabo una investigación cualitativa y cuantitativa de los manuales seleccionados mediante la que vamos a responder a las siguientes preguntas de investigación, relacionadas con la presentación de los contenidos y las actividades que dichos materiales presentan para conseguir el aprendizaje del presente de subjuntivo en construcciones cuya función comunicativa sea dar una opinión o hacer un juicio de valor:

1. ¿Se expone de manera explícita en los índices de los manuales la presentación del presente de subjuntivo en construcciones cuya función comunicativa sea expresar la opinión dentro de la unidad o unidades didácticas correspondientes en el manual o, por el contrario, esta información no se aporta de manera explícita?

---

4 Nos referimos al valioso artículo titulado “El tratamiento de los phrasal verbs en los manuales de inglés lengua extranjera.” (Artusi: 2020)

2. Dentro del manual, ¿existen apartados teóricos en los que se facilitan explicaciones lingüísticas y no lingüísticas sobre el empleo del presente de subjuntivo en dichas construcciones? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de explicaciones se aportan?
3. ¿Se presentan información del presente de subjuntivo para formular opiniones o juicios de manera independiente o este tiempo verbal se estudia sistemáticamente en contraste con el presente de indicativo?
4. Si se presentan actividades para la ejercitación del presente de subjuntivo en la función referida, ¿a qué enfoque metodológico atienden y en qué consisten?
5. ¿Qué similitudes y que diferencias se encuentran en los manuales analizados en lo que respecta al tratamiento del presente de subjuntivo para expresar la opinión?

Uno de los elementos de mayor utilidad para los docentes a la hora de seleccionar y emplear un determinado manual dentro del aula es conocer de qué tipo son las actividades que presenta, puesto que la tipología de las mismas condiciona notablemente las posibilidades de conseguir los objetivos pedagógicos que se ha planteado en el diseño del curso. En el presente trabajo, para llevar a cabo el análisis de las actividades que se presentan sobre el presente de subjuntivo para dar la opinión se realiza una clasificación de la tipología de las mismas, atendiendo a las siguientes agrupaciones:

1. “Ejercicio mecánico”, que en el caso del subjuntivo se centra en el refuerzo del aprendizaje de la morfología. Es decir, en este tipo de actividad no se requiere para el alumno la comprensión del uso de este tiempo verbal, ni de la necesidad de identificar la selección entre el presente de indicativo o de subjuntivo. Se trata de un tipo de actividad para que refuerce el aprendizaje de la conjugación del presente de subjuntivo, no sólo de los verbos regulares, sino principalmente de los irregulares, al ser este aprendizaje mucho más costoso.
2. “Ejercicio cerrado”, es decir, en el que sólo es posible elegir entre una opción correcta. En el caso del presente de subjuntivo para expresar opinión en este tipo de actividades el alumno ya puede trabajar con el contraste puesto que, por ejemplo, tendría que poder seleccionar el tiempo verbal adecuado dentro de una oración como la siguiente: “No creo que puedo/pueda vivir en Madrid durante mucho tiempo”. Incluso, si lo que se pretende es reforzar sólo el conocimiento de la forma, se podría buscar la selección entre “No creo que esté/este preparado todavía”. Por tanto, nos encontramos ante las clásicas actividades de metodología estructuralista conocidas como *rellena huecos* o *fill-in-the-gaps exercises*.

3. “Actividades abiertas”, son aquellas en las que los alumnos pueden elegir entre diferentes opciones, puesto que entre las que se les ofrecen varias son posibles. Por tanto, esto implica que deben comprender el valor semántico de la construcción y no únicamente la combinación correcta a nivel sintáctico. Por consiguiente, este tipo de actividades requiere un mayor conocimiento lingüístico y comunicativo por parte de los alumnos. En este caso, por ejemplo, se puede tratar de una actividad en la que se formulen preguntas a los alumnos (información que se les proporciona) y ellos deban aportar una respuesta entre diversas posibilidades.
4. “Actividades comunicativas” que permiten al alumno crear su propia respuesta lingüística, es decir, aportan una gran libertad compositiva a los alumnos, fomenta la creatividad y el manejo de la lengua en uso. En estas actividades los alumnos deben trabajar en parejas o grupos para aportar un resultado final. Pensemos, por ejemplo, en la redacción de la crítica sobre el servicio de un hotel o un restaurante o en la elaboración de una conversación informal sobre la valoración de una película de estreno.
5. “Actividades híbridas” son aquellas que contienen elementos de las anteriores, adecuadamente mezclados, por lo que se basan en la combinación de diversas metodologías y permiten adaptarse a los diversos tipos de aprendizaje que desarrollan los alumnos.

## RESULTADOS

El presente de subjuntivo para expresar opinión o valoración en el índice de los manuales

La introducción al aprendizaje del presente de subjuntivo, tanto a nivel formal, como de uso, se plantea, según el PCIC, a partir del nivel B1 de referencia y se amplía notablemente en el nivel B2<sup>5</sup>. En los niveles A1 y A2 este tiempo y modo verbal no se trabaja, porque es necesario que los aprendices adquieran adecuadamente una parte importantes de los tiempos del modo indicativo, así como el imperativo. Por lo tanto, es en los niveles intermedios donde este modo y tiempo verbal se convierte en protagonista de las programaciones.

A continuación, vamos a estudiar cómo se incluye en el índice de los manuales seleccionados los contenidos referidos al presente de subjuntivo y, concretamente, al presente de subjuntivo en los casos en los que este modo y tiempo verbal sirven para dar la opinión o la valoración en español. En primer lugar, se concluye que, en todos los manuales seleccionados, el contenido sobre el presente de subjuntivo y sus funciones se representa en su índice, como se sintetiza en la siguiente tabla, aunque, como se analizará posteriormente de maneras muy diversas:

---

<sup>5</sup> Véase el PCIC: [\[Enlace\]](#)

Título del manual	Unidad en la que aparece el presente de subjuntivo para expresar opinión o valoración	Presentación del contenido
Nuevo español sin fronteras	Unidad 6	Funciones comunicativas: expresar preferencias, gustos, pena, enfado, frustración; valorar y opinar; expresar sorpresa; expresar aburrimiento.
Meta ELE B1	Módulo 6	Los verbos de influencia con infinitivo o con subjuntivo. Las expresiones de opinión y valoración con indicativo y con subjuntivo. La acción final del módulo es “Completar una reclamación y protestar”
Eco. Curso modular de español lengua extranjera	Unidad 3	Expresar gustos y sentimientos. Oraciones de relativo. Contraste indicativo/ subjuntivo.
Código ELE. B1.	Unidad 5	Las oraciones de opinión y valoración con subjuntivo.
Español en marcha. 3.	Unidad 6	Apartado A: “Opinar. Expresar sentimientos: me preocupa, me molesta que + subjuntivo.” Apartado B: “Expresar obligaciones. Hacer valoraciones: Es conveniente que + subjuntivo.”
Método Everest de Español para extranjeros	Lección 5	Esquemas gramaticales: La expresión del mandato, ruego, consejo y deseo.
Español 2000	Unidad 19	El modo subjuntivo: presente, pret. imperfecto, pret. perfecto, pret. pluscuamperf. Correspondencia de los tiempos del subjuntivo con los de indicativo.
Método 3	Unidad 6	Presente de subjuntivo. Estructuras con verbos de sentimiento. Estructuras con verbos de pensamiento, sentido y comunicación.

Nuevo Sueña 2. Español Lengua extranjera B1	Unidad 7	Expresar juicios y valoraciones, expresar acuerdo y desacuerdo total o parcial, mostrarse a favor o en contra de una propuesta o idea, justificar y argumentar una opinión y expresar certeza
Diverso Español B. Curso de español para jóvenes.	Unidad 7	Expresar opinión, recomendar, aconsejar, hablar de los estados de ánimo.

Tabla 1: Presentación del presente de subjuntivo con valor de opinión y/o en los índices de los manuales seleccionados.

Como se puede deducir de la información contenida en la tabla anterior, la primera conclusión que se extrae es que, en todos los manuales analizados, el presente de subjuntivo para expresa opinión o juicio se incluye en los índices de los manuales. Únicamente hay una excepción en el manual *Método Everest de español para extranjeros* en cuyo índice no se encuentran referencias a ningún tipo de contenido gramatical, por lo que ni los docentes, ni los discentes, pueden conocer con la lectura del índice qué contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos o culturales van a trabajar en cada lección (terminología empleada en el manual). El índice de este manual es especialmente confuso, aporta escasa información y no aporta información relevante y útil que permita saber qué aporta el estudio de cada una de las lecciones que lo componen. Por lo tanto, salvo esta excepción, en el resto de manuales, es decir, en una abrumadora mayoría, sí se aporta información sobre el presente de subjuntivo para expresar opinión o valoración dentro de los índices.

Sin embargo, es esencial señalar que la presentación en los respectivos índices de este contenido se presenta con grandes diferencias, dependiendo de la metodología mediante la cual se desarrolle el manual. En algunos manuales el contenido se presenta con un enfoque sintáctico, como sucede en los casos de *Eco*, *Código ELE*, *Método Everest* y *Español 2000*. Frente a esta propuesta, otros manuales con un enfoque más comunicativo, apuestan por presentar el subjuntivo con valor de opinión o valoración en relación a las funciones comunicativas que se pueden desarrollar mediante su empleo. En esta segunda opción se encuentran *Meta ELE*, *Español en marcha*, *Método 3*, *Nuevo Sueña 2* y *Diverso Español B*. Por consiguiente, como hemos indicado, la enunciación del contenido gramatical que estamos analizando está muy condicionada a criterios metodológicos y pedagógicos y no a criterios estrictamente lingüísticos.

#### Apartados teóricos acerca del presente de subjuntivo con valor de opinión o valoración

En este epígrafe se van a analizar los contenidos explicativos que se facilitan a los alumnos sobre el presente de subjuntivo con valor de opinión o valoración en los manuales se-

leccionados. Es decir, se analizará qué explicaciones teóricas se proporcionan en el manual y si éstas detallan adecuadamente las características lingüísticas del presente de subjuntivo para formular la opinión o la valoración desde un prisma pedagógico.

En todos y cada uno de los manuales analizados se aporta una explicación teórica sobre el fenómeno que estamos estudiando. Por lo tanto, se concluye que el estudiante puede acceder a dicha información de manera explícita. A continuación, explicaremos cómo se aborda dicha explicación en cada uno de los manuales:

- *Nuevo español sin fronteras*: En el apartado “vamos a reflexionar” de la unidad 6 se aporta información léxica sobre los sentimientos. Por ejemplo, se da el sustantivo gusto y la lista de verbos gustar, encantar y entusiasmar. Se aporta una breve explicación gramatical sobre el subjuntivo que se formula mediante una regla fija: V (1) + V (2) infinitivo (sujetos iguales): Siento llegar tarde, es que he perdido el autobús. V (1) + que + V (2) subjuntivo (sujetos diferentes): Siento que no puedas venir a la cena. Se incluye un cuadro específico para explicar la expresión de valoraciones que contiene la siguiente información: Ser/estar/parecer + nombres-adjetivos + infinitivo / +que + subjuntivo. Se aporta, además, una lista extensa de nombres y adjetivos para que el alumno tenga opciones combinatorias de vocabulario.
- *Meta ELE B1*: Este manual es plenamente comunicativo y funcional, con una muy escasa presentación de contenidos gramaticales y, éstos se presentan de manera deductiva. Son los alumnos los que extraen sus propias conclusiones sobre las reglas. Al final del manual los autores han incluido un apéndice titulado “Kit de supervivencia” para explicitar contenidos gramaticales y léxicos. Aquí los contenidos se exponen de en modo cuadro ficha. Se encuentra la forma del presente de subjuntivo regular y los verbos irregulares, así como las expresiones para expresar deseo y probabilidad. En este apéndice encontramos la explicación de la expresión del subjuntivo con verbos de influencia (orden, consejo, prohibición, petición...), así como su uso en la valoración: “Es + adjetivo + infinitivo, en general o con el mismo sujeto: Es práctico hablar idiomas. Frente a ‘Es + adjetivo + que + subjuntivo’. Particularmente o con sujetos diferentes: Es interesante que se pas arreglar ordenadores.” (pág. 79)
- *Eco*: La expresión del presente de subjuntivo para dar la opinión o hacer valoraciones se encuentra en el apartado “contraste indicativo / subjuntivo” pero no aparece tal cual en el índice. En la sección A de la página 40 se explica el contraste entre los dos modos de la siguiente forma en un cuadro: Indicativo para constatar hechos: que. Es seguro, es evidente, está visto, claro, demostrado que necesitas un médico, frente al uso para hacer valoraciones: Es bueno, malo, mejor, posible, lógico que desprecie la comida porque está enferma.

- *Código ELE*: En este manual la explicación de la gramática es muy escasa dentro de las unidades. Apenas se expone la forma del verbo y cuadros muy cerrados sobre la estructura de funcionamiento. El manual presenta un anexo que se desarrolla entre las páginas 135 a 141 con una ampliación de las explicaciones que se han proporcionado en el desarrollo de las unidades. Respecto al presente de subjuntivo para formular la opinión o la valoración lo único que se indica es lo siguiente: Se utiliza un verbo de opinión como pensar, creer, parecer + que + indicativo si es una pregunta o una afirmación. ¿No crees que es muy valiente? Creo que es muy valiente. Se utiliza con subjuntivo si está negado. No creo que sea valiente.
- *Español en marcha*: Se proporciona una breve explicación mediante un cuadro resumen titulado: “Expresar sentimientos y opiniones”. Se aporta la siguiente información: en oraciones dependientes de verbos como gustar, interesar, molestar, preocupar se utiliza infinitivo o subjuntivo. Infinitivo si el sujeto lógico de las dos frases es el mismo. Subjuntivo si el sujeto lógico de las dos frases es diferente.
- *Método Everest*: La exposición del presente de indicativo para hacer valoraciones o dar la opinión, se encuentra dentro de este manual en la función del subjuntivo para dar consejos. Este manual presenta una página completa en forma de ficha para trabajar el presente de subjuntivo para expresar mandato y ruego, con un recordatorio de la conjugación de dicho tiempo. En Método Everest lo que destaca es que se enfrenta en la misma unidad el uso del presente de subjuntivo con el imperativo, lo que resulta muy poco recomendable pedagógicamente. En otra página completa se incluye una tabla sobre el valor del presente de subjuntivo para rogar, aconsejar y desear. En este cuadro, en la parte dedicada al consejo o las sugerencias, se incluye el presente de subjuntivo para aconsejar, frente a la utilización del presente de indicativo. Se facilitan los siguientes ejemplos: “¿Por qué no + presente de indicativo?” frente a “Aconsejar / sugerir que + subjuntivo”.
- *Español 2000*: Se proporciona una explicación muy escasa sobre el presente de subjuntivo que puede crear confusión en los aprendices y que no hace hincapié en los usos comunicativos de este tiempo. Se explica mediante dos cuadros que se encuentran en la lección 19. En el primer cuadro se aporta la siguiente información: “Expresa la participación subjetiva del hablante. Es el modo de la irrealidad frente al indicativo, que manifiesta la realidad”; “Los tiempos del subjuntivo suelen ir subordinados, integrados en oraciones compuestas” y, por último, “Empleamos el subjuntivo si queremos expresar: duda, deseo, incertidumbre, emociones, sentimientos, ruego, exhortación”. Como se puede comprobar, esta explicación del uso es del todo imprecisa, porque todo esto también se puede expresar en indicativo, por lo que no se resuelven las dudas de selección para los aprendices. En el segundo cuadro se aporta la siguiente explicación: “Expresa tiempo presente y futuro”; “Las formas del presente precedidas del adverbio no toman valor de man-

dato” y “Las formas de primera persona de plural y tercera del singular y del plural se utilizan también como formas del imperativo”. Por lo tanto, en este manual se explicita el contraste entre el presente de subjuntivo con otros tiempos y/o modos verbales.

- *Método 3*: Este manual incluye escasas explicaciones teóricas sobre contenidos gramaticales porque pretende que los aprendices deduzcan las reglas tras estar en contacto con el input que se les facilita. En la unidad 6 se incluye un cuadro en el que el valor del presente de subjuntivo para indicar opinión se pone en contraste con el presente de indicativo mediante la siguiente exposición: “Verbos de pensamiento, sentido y comunicación + que + indicativo. Atención: Si V1 va en forma negativa, entonces V2 va en subjuntivo” (pág. 132). Por tanto, se produce un contraste entre los tiempos, que se explica mediante una regla de aplicación automática.
- *Nuevo Sueña 2*: En este manual el presente de subjuntivo se presenta en dos cuadros sinópticos. El primero que se titula “Expresar juicios y valoraciones” aporta la siguiente información: ser, estar, parecer + expresión de valoración (necesario, malo, mejor, importante...) Valoración general: verbo indicativo. Infinitivo: Es maravilloso escuchar música en casa. Valoración sobre un sujeto particular: verbo subjuntivo: Es bueno que escuches música relajante. El segundo cuadro se titula “Argumentar una opinión”. Contiene la siguiente información: verbos de lengua, pensamiento y percepción. Verbo principal afirmativo. Verbo sub. indicativo: Creo que es/parece que es/pienso que es/ digo que es... Verbo principal negativo/ verbo subordinado subjuntivo: No creo que sea, no parece que sea...
- *Diverso Español B*: Las explicaciones gramaticales en este manual, de enfoque muy comunicativo, son escasas. Se aportan en cuadros sinópticos situados en los márgenes de la hoja, lo que tipográficamente ya indica que no se consideran contenidos esenciales por sí mismos. Estos cuadros laterales poseen dos colores: el verde para explicar la parte formal (en este caso la conjugación del presente de subjuntivo) y, el rosa para trabajar las funciones comunicativas. En este caso, respecto a la formulación de la opinión o valoración mediante el presente de subjuntivo únicamente se encuentra la diferenciación en la modalidad oracional: si ésta es afirmativa o interrogativa o si, por el contrario, es negativa. Así se utilizará respectivamente el presente de indicativo o de subjuntivo.

De la exposición anterior, se deduce que las explicaciones teóricas que se aportan sobre el empleo del subjuntivo son escasas, en muchos casos, pueden producir ambigüedad o ser difíciles de asimilar para los aprendices y, en otras, se facilitan reglas exclusivamente combinatorias pero que no fomentan el aprendizaje desde el enfoque cognitivo, es decir, se trabaja el contenido gramatical mediante un aprendizaje memorístico.

### Ejercicios y actividades sobre el presente de subjuntivo para expresar opinión o valoración

En este último apartado del análisis de materiales que se está desarrollando en el presente estudio vamos a realizar una clasificación de las actividades que se presentan en los manuales para que los estudiantes aprendan e interioricen el presente de subjuntivo para expresar la función comunicativa de opinión y/o valoración. Para ello, a continuación, se presenta una tabla sintética con número de actividades de cada tipo que se presentan en cada manual. Tras este cómputo, se podremos establecer unas conclusiones analíticas al respecto:

Título del manual	Ejercicio mecánico	Ejercicio cerrado	Actividades abiertas	Actividades comunicativas	Actividades híbridas
Nuevo español sin fronteras	0	3	0	0	0
Meta ELE B1	0	2	1	1	0
Eco. Curso modular de español lengua extranjera	0	3	1		
Código ELE. B1.	0	3	0	1	0
Español en marcha. 3.	0	2	0	3	0
Método Everest de Español para extranjeros	0	0	2	3	0
Español 2000	0	4	0	0	0
Método 3	0	3	2	7	0
Nuevo Sueña 2. Español Lengua extranjera B1	0	0	1	3	0
Diverso Español B. Curso de español para jóvenes.	0	0	1	2	1

Tabla 2: Análisis cuantitativo de las actividades propuestas en los manuales para trabajar el presente de subjuntivo con valor de opinión y/o valoración.

A continuación, vamos a indicar el total de actividades computadas, así como el porcentaje sobre el total que pertenece a cada una de las tipologías. De los 49 ejercicios y actividades computados, no se han encontrado ejercicios mecánicos (0% del total), se han presentado 20 ejercicios cerrados y 20 actividades del tipo comunicativo (40,8% del total) en cada una de las tipologías, se han hallado 8 actividades abiertas (16,3% del total) y, por último, una actividad de carácter híbrido (0,49% del total).

El análisis de estos datos nos permite deducir algunas consideraciones de interés. En primer lugar, resulta llamativo el hecho de no encontrar ejercicios mecánicos. Esto se explica porque en todos los manuales se han incorporado en unidades anteriores a las que se analizan en este estudio. Es decir, nos hemos centrado en estudiar el presente de subjuntivo cuyo uso sea la expresión de valor y/o opinión. Por consiguiente, los ejercicios enfocados al aprendizaje de la morfología verbal se han desarrollado en unidades anteriores a las que estudiamos.

En segundo lugar, es muy significativo que las actividades cerradas (de tipo rellenahuecos) y las actividades comunicativas poseen la misma relevancia y ocupan, cada una de las tipologías, casi la mitad de las actividades propuestas. Esto se puede justificar por dos razones: las actividades cerradas, a día de hoy, pese a la relevancia adquirida por las metodologías activas y/o enfocadas a la acción, siguen siendo necesarias para el dominio de los contenidos gramaticales. Los docentes las necesitan trabajar en sus grupos y los alumnos necesitan interiorizar la gramática mediante este tipo de ejercitación. El hecho de que las actividades comunicativas ocupen casi la otra mitad de las actividades es completamente esperable. Es más, las expectativas iniciales en esta investigación partían de la hipótesis de que el porcentaje de esta tipología de actividades iba a ser todavía superior. En la actualidad, se ha impuesto el empleo de las metodologías comunicativas (en sus diversas modalidades), por lo que no sorprende que los manuales deban tener en cuenta las necesidades de docentes y discentes.

En tercer lugar, resulta muy significativo que solo se encuentre una actividad de tipo híbrido. Esto implica pensar que todavía las actividades se presentan de manera muy controlada para que el funcionamiento de la actividad dentro del aula resulte de manejo sencillo. No resulta nada extraño que esta actividad híbrida se encuentre en un manual como *Diverso*, que es el que presenta una metodología más variada y dinámica, algo que se justifica por el tipo de estudiante al que se destina (estudiantes del Bachillerato internacional). Estos estudiantes, cuyo perfil es de excelencia, permiten realizar programaciones dinámicas puesto que pueden afrontarlas tanto por sus capacidades, como por su motivación.

Para concluir hay que señalar que los porcentajes de tipologías de actividades no se reparte de manera homogénea entre los diversos manuales analizados. Cuanto más antiguo en fecha de publicación, como es el caso de *Español 2000* y *Nuevo español sin fronteras*, las actividades cerradas se incrementan de manera sustancial. Es más, en estos dos manuales el 100% de las actividades pertenecen a esta tipología. Sin embargo, a medida

que las fechas de publicación se acercan al momento actual y, las metodologías de los manuales se hacen más modernas, las actividades de carácter comunicativo se incrementan. Por consiguiente, se puede concluir que el avance metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras se plantea como uno de los procesos más significativos en el desarrollo de los manuales que se encuentran en el mercado.

## CONCLUSIONES

Después de analizar el tratamiento del presente de subjuntivo con valor de opinión y/o valoración en diez manuales de ELE se obtienen las conclusiones que se exponen a renglón seguido:

- En el 90% de los manuales analizados, a excepción de *Método Everest*, se incluye una referencia directa al presente de subjuntivo con valor de opinión y/o valoración en los índices de los manuales. Únicamente en *Método Everest* esto no ocurre porque, como se ha indicado anteriormente, la exposición inicial de los contenidos resulta muy confusa.
- La presentación en el índice de este contenido es muy heterogénea en los diversos manuales. En el 50% de los manuales se opta por una presentación basada en un enfoque sintáctico, mientras que en el otro 50% la propuesta atiende a un enfoque comunicativo. Por lo tanto, podemos encontrar dos tendencias claramente diferenciadas en relación al enfoque metodológico que soportan los respectivos manuales.
- Las explicaciones teóricas que se facilitan dentro de los manuales para que los estudiantes interioricen el presente de subjuntivo con valor de opinión y/o valoración son, en la mayoría de los casos, insuficiente, confusas y basadas en la necesidad de memorización por parte del estudiante.
- Del punto anterior se concluye que sigue predominando un abordaje tradicional, de corte estructuralista de este contenido, que facilita poco la verdadera comprensión de su uso por parte de los estudiantes y, por consiguiente, el empleo en las diversas situaciones comunicativas de manera natural.
- En la totalidad de los manuales se ejercita el empleo del presente de subjuntivo en relación con el contraste en uso del presente de indicativo. Consideramos esto un abordaje correcto porque los estudiantes de ELE presentan la necesidad de resolver la confusión entre los usos que sufren.
- Se ha estudiado el tipo de actividades que se presentan en los manuales y se concluye que ésta es desigual. Priman las actividades cerradas y de tipo comunicativo, realidad que, aunque pueda parecer contradictoria no lo es por las razones que se han explicado en el análisis previo.

En conclusión, tras analizar los manuales de ELE seleccionados, valorar cómo explican el presente de subjuntivo para enunciar opiniones o valoraciones y qué tipologías de actividades son las más recurrentes en los mismos, podemos determinar que la metodología tradicional sigue teniendo una gran vigencia a la hora de abordar contenidos gramaticales. Esta realidad nos conduce a considerar que es necesario que los conocimientos que actualmente poseemos sobre metodologías activas, se viertan hacia unas propuestas en la didáctica de los contenidos gramaticales más innovadoras. Se debe apostar por llevar al aula materiales más dinámicos, funcionales y comunicativos, para después poder abordar una investigación concluyente en resultados de aprendizaje.

## REFERENCIAS

- AMENÓS, J., AHERN, A. y ESCANDELL, M<sup>a</sup> V. (2019). *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*, Madrid: Edinumen.
- ARTUSI, A. (2020). *El tratamiento de los phrasal verbs en los manuales de inglés lengua extranjera*, *Didácticas específicas*, 22, 26-41.
- CASTRO, M. (2018). *Quería que otros estaban siempre interesados en mí: Un estudio de casos sobre el uso del subjuntivo en aprendices polacos de ELE*, *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 35, 1-23.
- CONTRERAS, C. y FERREIRA, A. (2013). *Orden de adquisición en español como lengua extranjera: modalidad subjuntiva*, *Literatura y Lingüística*, 28, 249-284.
- DE SANTIAGO, J. y FERNÁNDEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- DIDA, B. (2019). *Análisis de errores en la adquisición del modo subjuntivo por los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera*, dir. María del Carmen Miramón-Llorca, Universidad de Alicante, Tesis doctoral.
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes. En línea: [\[Enlace\]](#).
- LLAMAS, J. (2020). *El español como lengua extranjera en nativos de lenguas bálticas orientales: análisis de producciones y estudio comparado de las interlenguas españolas de lituanos y letones*, dir. Ana María González Martín, Universidad Camilo José Cela, Tesis doctoral.
- RODELLAS, C. y RODRÍGUEZ, P. (2018). *La adquisición del modo subjuntivo en estudiantes universitarios finlandeses*, *MarcoELE*, 26, 1-22.
- TORDERA, J. C. (2016). *A vueltas con el subjuntivo en las clases de español como lengua extranjera: subjuntivo y oraciones sustantivas*, *Foro de Profesores de E/LE*, 12, 263-274.

UGHETTA, G. (2013). *Actividades prácticas para la reformulación pragmática y cognitiva del subjuntivo, Mediterráneo*. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania, 5, 82-93.

ZU, J. (2018). *La adquisición del indicativo y el subjuntivo en estudiantes universitarios chinos*, RedELE, 30, 93-130.

#### Manuales analizados

ALONSO, E., CORPAS, J. y GAMBLUNCH, C. (2016). *Diverso Español B. Libro del alumno + cuaderno de ejercicios. Curso de español para jóvenes*. Alcobendas, España: SGEL.

CÁRDENAS, F., HIERRO, A. y ROBLES, S. (2013). *Método. 3*. Madrid, España: Anaya-ELE.

CASTRO, F., RODERO, I. y SARDINERO, C. (2006). *Español en marcha. 3*. Alcobendas, España: SGEL.

HERNÁNDEZ, C., HOYOS, C., MENDIZÁBAL, N. y SANZ, B. (2000). *Método Everest de español para extranjeros. Nivel intermedio*. León: Everest.

SÁNCHEZ, J., MORENO, C. y SANTOS, I. (2005). *Nuevo español sin fronteras, B1/B2*. Alcobendas, España: SGEL.

RODRÍGUEZ, J. R. y GARCÍA, M. A. (2017). *Meta ELE B1. Libro del alumno y cuaderno de ejercicios. Curso de español de supervivencia*. Madrid, España: Edelsa.

ROMERO, C y GONZÁLEZ, A. (2005). *Eco. Curso modular de Español Lengua Extranjera*, Madrid, España: Edelsa.

SÁNCHEZ, J. y GARCÍA, N. (2004). *Español 2000*, Alcobendas, España: SGEL.

JIMÉNEZ, A., FERNÁNDEZ, J.M. y BASIRICÓ, R. (2017). *Código ELE B1*. Madrid, España: Edelsa.

# CONTEXTOS MUSICALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: SAMBA Y *BLUES* COMO HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN DE PAISAJES CULTURALES EN BRASIL Y ESTADOS UNIDOS

Ugo Pate Medeiros<sup>1</sup>

Maestrando del Programa de Post-Grado de la PUC-Rio

Recibido 21/10/2020 Aceptado 27/11/2020

## RESUMEN

La cultura musical de los pueblos son buenas posibilidades para la enseñanza por todo el mundo. Los ritmos e instrumentos musicales pueden ser utilizados para el conocimiento de la evolución social de muchos grupos humanos que fueron esclavizados y alejados de sus espacios en los procesos de esclavitud ocurridos en los siglos pasados. En Brasil y Estados Unidos de América negros adaptaron sus culturas musicales a los nuevos espacios de vida y sus religiosidades ancestrales. Actualmente esas adaptaciones basan la vida cultural de esos países como la samba y el blues, e esos ritmos pueden ser utilizados para la enseñanza de geografía en el mundo.

## ABSTRACT

The musical culture of the villages are good possibilities for teaching all over the world. The rhythms and musical instruments can be used for the knowledge of the social evolution of many human groups that were enslaved and removed from their spaces in the slavery processes that occurred in past centuries. In Brazil and the United States of America, blacks adapted their musical cultures to new spaces of life and their ancestral religiosities. Currently these adaptations base the cultural life of these countries such as samba and blues, and these rhythms can be used for the teaching of geography in the world.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.003>

## PALABRAS CLAVE

Música; Esclavitud; Enseñanza de ciencias sociales; Geografía.

## KEYWORDS

Music; Slavery; Teaching social sciences; Geography.

1. [ugopmedeiros@hotmail.com](mailto:ugopmedeiros@hotmail.com)

## INTRODUCCIÓN

La música es un componente fundamental de la vida humana y ha estado (y todavía está) presente en toda la historia de la humanidad, siendo posible, a través de ella, trazar caminos y trazar el desarrollo de prácticas y costumbres, en los más diversos tiempos y espacios. Dado que la música es intrínseca a la cultura, se convierte en una fuente de investigación efectiva de la relación entre Hombre / Naturaleza, (re) producción y transformación espacial, disputas de poder, flujos migratorios etc. A veces, una melodía refleja con mayor precisión el perfil arquetípico de un pueblo, al igual que una letra con algunos versos puede expresar sentimientos de miedo o desamparo de un grupo segregado sin voz activa frente a las instituciones. Carney (2003), al citar a Yi-Fu Tuan, describe la mayor capacidad del ser humano para aprehender y decodificar signos a través de la música:

Los ojos detallan información sobre el entorno y son mucho más precisos que los oídos, pero generalmente nos conmueve más lo que escuchamos que lo que vemos. El sonido de la lluvia golpeando las hojas, el estruendo del trueno, el silbido del viento en las altas hierbas y el grito angustiado que nos excita hasta un grado que la imagen visual rara vez alcanza. Para la mayoría de las personas, la música es una experiencia emocional más fuerte que mirar imágenes o paisajes (p. 1) [Traducción libre]

De manera que, utilizarlo como herramienta geográfica para el análisis de contingencias espaciales constantes es sumamente saludable y coherente para el conocimiento de los propios hombres. Se trata de una alianza que permite la exploración de áreas aún poco exploradas en Geografía y, precisamente por eso, añade nuevas lecturas e interpretaciones.

Lejos de excluir los métodos de investigación tradicionales –que se sepa: todos importantes y necesarios para la ciencia– el abordaje espacial desde diferentes elementos culturales, en este caso la música, como condición y acondicionadora, es una forma de fusionar sentimientos con los paisajes. Es decir, aspectos humanos subjetivos en conexión natural con los impactos visibles en el paisaje cotidiano. Kong (2009) confirma el papel omnipresente de la música en la vida diaria cuando se refiere a Perris:

La música nos afecta incansablemente, aunque a menudo ignoramos su presencia. La música nos llega desde el estéreo de nuestra casa y en nuestros autos, se reproduce en bancos, edificios comerciales y supermercados, y acompaña la acción de películas y programas de televisión, jugando sutilmente con nuestras emociones y deseos. Usamos la música para trabajar, para caminar, para calmar al bebé, para el ejercicio aeróbico, para las ceremonias y para la religión... (p. 132) [Traducción libre]

La comprensión de que existen 'geografías' en la cultura es ya una dimensión consolidada en el ámbito académico y con frecuencia se publican artículos con enfoque musical, pero su aplicación en la educación básica sigue siendo inusual. El uso de los recursos cul-

turales en el aula puede resultar fructífero, ya que es una estrategia interesante durante los cortos periodos de clase de esta asignatura en los planes de estudio. El trabajo pedagógico a través de una obra de teatro o la composición de una canción sobre contenidos culturales en el mundo tiene un valor pedagógico invaluable, porque puede brindar a los estudiantes la percepción de que una clase puede, en realidad, estar llena de diálogos con otras áreas y saberes, escapándose de propuestas pedagógicas fijas y anacrónicas. Sobre la posible interdisciplinariedad entre la Geografía y otras ciencias, es necesario contextualizar el conocimiento frente a las diferentes realidades vividas. Rodrigues et al (2017) afirma que:

Aunque ninguna asignatura es capaz de abarcar todas las dimensiones de la realidad, la segmentación por cátedras de la escuela favorece la visión desintegrada entre los conceptos y contenidos de una asignatura con los de las otras. Por lo tanto, las actividades interdisciplinarias son cruciales para que los estudiantes comprendan la integración del conocimiento y el conocimiento en sus realidades. (pág.68) [Traducción libre]

Durante este hallazgo de lo interdisciplinar, es perfectamente normal la desatención del alumno, independiente del tema, más aún en momentos tan extraños como los actuales, cuando el ambiente escolar, en algunos casos, se ha vuelto hostil hacia los educadores y alumnos. Hoy en día, no le corresponde al maestro dominar únicamente su área de conocimiento y la didáctica de ésta; su capacidad de constante reinvención creativa es vital para transmutar el desinterés - y, en muchos casos, la ausencia familiar - en combustible participativo para una buena clase de geografía. Al referirse al cine / audiovisual, Barbosa (1999) dilucida los puntos positivos de una posible abstracción, de un escape a la realidad material, del fin del monopolio del conocimiento impreso. Según él:

No se trata de crear otra 'ilusión pedagógica', práctica bastante común en las burocracias docentes. Nuestro esfuerzo se encuentra con formas posibles (y no menos arduas) de hacer de nuestras clases un momento de crítica de la realidad en la que vivimos y, al mismo tiempo, un lugar para soñar con el mundo - y nunca sin él, como suele ocurrir en nuestras vidas tan marcadas por la desesperanza. Nuestra propuesta se reduce a comprar una entrada para que nuestra imaginación cruce la calle y vaya al cine. (p. 110) [Traducción libre]

Esa compra de “entrada para que nuestra imaginación cruce la calle y vaya al cine” propuesta anteriormente es perfectamente plausible y puede proporcionar tanto a estudiantes como a los maestros caminos sólidos con bases históricas, culturales y geográficas firmes para comprender el mundo, sus sonidos, sus formas culturales y su estructura socioespacial. Y el *blues* y el *samba*<sup>1</sup>, como ritmos musicales muy dinámicos, diversos en sus historias y combinaciones culturales y multiescalares en su composición formal y

---

<sup>1</sup> Señalamos aquí la diferencia entre el *samba*: género musical originado entre las comunidades afro-brasileñas, de la *samba* (misma pronuncia en América y Andalucía): género musical bailable argentino.

melódica, pueden convertirse en importantes medios educativos para nuevos logros imaginativos e ilimitados en la producción de conocimiento geográfico para estudiantes y profesores.

## EL BLUES Y LA SAMBA, UNA BREVE HISTORIA

El blues y la samba son estilos musicales que nacieron durante un período de transición histórica muy importante para las sociedades estadounidenses. La esclavitud estaba por acabar en muchos países del continente americano y, pese a que se mantenían desiguales las relaciones entre blancos y negros, las distancias entre los espacios rurales y urbanos se estrechaban, permitiendo algunos intercambios culturales entre el hombre del campo y el hombre de la ciudad. La fusión entre tradiciones africanas (negras y rurales) y europeas (blancas y urbanas) fundó nuevas culturas, símbolos de un nuevo mundo libre de las ataduras coloniales:

Toda la historia de las canciones y danzas que componen el vasto panel de creaciones populares tanto en el campo (donde se desarrollan las tradiciones populares) como en el área de la ciudad (donde los cambios son más rápidos debido a la interferencia de la industria cultural), solo puede ser estudiado a partir de esta mezcla de influencias criollo-africanas y blancas-europeas. (TINHORÃO, 2008, p. 56) [Traducción libre]

Esta mezcla fue decisiva para la génesis de ambos estilos, quienes guardaron diferentes tradiciones musicales en su respectivo ADN. La tradición blanca-europea se desarrolló de manera diferente en América, ya que Estados Unidos fue colonizado por Inglaterra y Brasil por Portugal. La balada y el folk británico, especialmente de Escocia e Irlanda, e instrumentos como la guitarra (de origen español) y la armónica (de origen alemán) dieron al blues un mayor sentido melódico; el fandango español y la viola caipira (guitarra campesina) en Portugal solo viola (guitarra) ayudaron en el formateo de lo que se convertiría en samba.

Sin embargo, las raíces africanas fueron, en parte, compartidas tanto por el blues como por la samba. Brasil y Estados Unidos recibieron un fuerte flujo de esclavos de la región conocida como Senegambia, de la región conocida como 'Costa de la Esclavitud', además de Congo y Angola (PALMER, 1981; TINHORÃO, 2008).

De Senegambia llegaron algunos instrumentos de cuerda, como el *halam*, antepasado del banjo actual, y el estilo vocal conocido como 'call and response' (elemento fundamental en el blues y bastante frecuente en la samba). Otra influencia de esta región fue la proximidad al África islámica, bañada por el mar Mediterráneo, en lo que hoy es Marruecos, Argelia, Túnez y Libia. La tradición islámica de cantar canciones prolongadas que recorren todas las notas fue uno de los factores más decisivos en el desarrollo diferenciado del blues y de la samba. También de esta región surgió la tradición de los griots, ver-

daderos guardianes de la historia y de los acontecimientos cosmológicos primordiales: “(...) una especie de mezcla del juglar medieval y el cantor de la sinagoga, músico que, a través de su voz, ejercía una función social e incluso religiosa en las tribus de la costa de África, donde los esclavos llegaron a América” (MUGGIATI, 1995, p. 11).

La Costa de la Esclavitud se extendía desde el sur de Senegambia, ahora Sierra Leona, Liberia, Costa de Marfil, Ghana, Togo, Benin, Nigeria y Camerún. La parte musical estuvo marcada por una fuerte tradición percusiva y de tambores, y Palmer (1981) explica que “a menudo los pueblos reúnen orquestas de tambores, cascabeles, campanas y otros instrumentos de percusión que tocan música polirrítmica de deslumbrante complejidad” (p. 27).

Congo y Angola también tenían una escuela de percusión (PALMER, 1981), pero con patrones menos complejos en comparación con las tradiciones de Ghana y Nigeria. Sin embargo, el coral fue el más desarrollado de todo el continente africano. También estaba el “llamar y responder”, pero no solo: *overlap* (superposiciones de voz), polifonía, solos, duetos, tríos e incluso un duelo entre dos coros completos.

En este sentido, la comunión de instrumentos europeos con canciones africanas dio como resultado el *blues*, mientras que las percusiones propias de los ritos religiosos africanos con bailes, canciones e instrumentos europeos convergieron a la samba.

El blues representa con precisión la historia de la opresión y el llanto de los negros en el sur de los Estados Unidos. La región del delta del Mississippi, también conocida como cinturón negro (debido a la coloración negra del barro), todavía tenía prácticas y costumbres típicas del período anterior a la Guerra Civil (1861-1865) y se regía por la doctrina Jim Crow<sup>2</sup>. Para todos estos componentes, la definición de este estilo musical de Carney (2003) resume ese *mise-en-scène* desigual:

El blues es un género musical creado en respuesta a las dificultades sufridas por generaciones de afroamericanos. El hogar cultural fue la región rural del delta del Mississippi, donde se originó en algún momento a fines del siglo XIX. Descendiente de las viejas canciones de trabajo, el blues es principalmente un estilo de narración vocal que presenta una voz solista acompañada de un instrumento (p. 242) [Traducción libre]

Incluso después de la emancipación en 1863, los negros norteamericanos vivían bajo un régimen de “feudalismo moderno” (PALMER, 1981), un sistema de asociación con la sumisión total de ex esclavos a los agricultores por deudas impagables derivadas de los costos de alimentos y ropa, así como los honorarios adeudados por el uso de los medios de producción; en caso de insubordinación, la prisión era el castigo adecuado para los re-

---

<sup>2</sup> La designación “Jim Crow” hace referencia a la canción “Jump Jim Crow”, en 1828, por Thomas Dartmouth (o mejor, TD ‘daddy’ Rice), un actor blanco con el rostro pintado de preto. De ese popularísimo número danzado será retomada la denominación “Jim Crow” para designar los afro-americanos de manera racista y, posteriormente, el corpus de leyes segregacionistas” (SAINTOURENS, 2018, p. 20)

beldes. Era común que una familia emancipada recibiera un pago anual por la cosecha en "monedas" creadas por los agricultores. Haciendas, granjas, mercados cercanos los aceptaron, pero en regiones más distantes no lo hicieron. Esta fue una de las estrategias para detener a los trabajadores negros en los dominios de sus antiguos amos.

La samba, a su vez, fue blanqueada sucesivamente en la ex capital brasileña de Río de Janeiro (1822-1960) para su mayor aceptación entre las clases dominantes. Como expresión de los negros que vivían segregados en laderas, pantanos y humedales en la ciudad que crecía rápidamente, el samba tenía como su "embrión primordial" las manifestaciones religiosas africanas, aún bajo el nombre de "batucadas" (tamborileo) o "calundus" (verbenadas), que ocurría con más libertad en los viejos interiores de la ciudad de Río de Janeiro, lejos del prejuicio de las élites blancas. Tinhorão (2008) sostiene que:

(...) la vida en los pequeños núcleos urbanos del mundo rural seguía tan andrajosa que el mayor entretenimiento -incluso para los blancos- seguía siendo el tamborileo de los negros, a cuyas ruedas se acercaban como espectadores participantes, sin el prejuicio de gente de las ciudades, donde tales sambas solo eran admitidos lejos de los pasillos, en los baluartes de negros mestizos o blancos de los estratos más bajos de la sociedad (p. 91) [Traducción libre].

Es decir, la profundización de estos temas musicales para el estudio de las dicotomías del paisaje social y rural y urbano se presenta como una posibilidad lúdica dentro del aula, como señala Kong (2009) al citar a Reich, "(...) la música nos ofrece una "comprensión" del mundo y de los sentimientos de otras personas increíblemente mayor de lo que otros medios han podido expresar" (p. 133).

### Los nuevos procedimientos pedagógicos del *blues* y la samba

El estudio del perfil de la población y la formación territorial de los Estados Unidos, casi siempre limitado a conclusiones restringidas a las condiciones políticas y económicas, solo puede ser guiado por los estilos musicales característicos de ciertas regiones o, específicamente, por aquellos que sostienen en sí mismos una supuesta "Americanidad". A partir de esta racionalidad, la comparación directa con Brasil, su gente y sus paisajes será enriquecedora a través de sonidos propios de la samba. La búsqueda de diferencias y posibles similitudes, el reconocimiento comercial de los artistas en sus respectivos países y en el mundo, el legado en la historia y en la industria de la música ayudarán a los estudiantes a construir una visión amplia y crítica de países (territorios) tan alejados como cercanos rítmicamente. Y sobre este papel geográfico en la expansión de la percepción del mundo, Carlos (1999) dice que:

El acto de conocer transforma al individuo y su condición en el mundo, lo que lo transporta a nuevas formas de ver el mundo. De esta forma, el aula puede ser el lugar privilegiado del ejercicio de la crítica (inherente al acto de conocer), de la posibilidad de manifestar lo diferente,

un espacio para la afirmación del conocimiento, para alimentar la pasión por el descubrimiento, el estímulo y la reflexión. (pág.8) [Traducción libre]

En esta lógica de explorar lo diferente dentro del aula como atracción para el alumno, el *blues* y la *samba* aparecen como una oportunidad para comprender mejor la dinámica poblacional y sus diferentes manifestaciones culturales inscritas en el espacio. Estas marcas espaciales son precisamente las que alimentan y mueven el espíritu del geógrafo. Alves (1999) confirma esta esencia del geógrafo al afirmar que:

Nosotros, los geógrafos, buscamos comprender nuestra sociedad, nuestro mundo, desde el análisis del espacio geográfico. El espacio geográfico es producto de las relaciones entre hombres y hombres con la naturaleza, y al mismo tiempo es un factor que interfiere en las mismas relaciones que lo constituían. El espacio es, entonces, la materialización de las relaciones existentes entre los hombres de la sociedad. Al estudiar el espacio geográfico, por las marcas que deja la sociedad espacializada es posible intentar comprender el proceso de desarrollo de nuestra sociedad (p. 134) [Traducción libre].

Estos registros espaciales se convierten en testigos de los procesos de transformación de la sociedad a través de diversos elementos culturales y la música es uno de ellos. Y a través de él, se pueden hacer las preguntas necesarias para comprender mejor las razones de ciertas marcas espaciales de la música. Por lo tanto, la investigación coordinada por el profesor desde diferentes contextos musicales, con raíces africanas relativamente comunes y originadas en su interfaz cultural con Europa en áreas coloniales en América, creará nuevas metodologías para la enseñanza de la Geografía en Brasil y Estados Unidos. Después de todo, como señala Berlín (2010):

La historia del movimiento y el lugar en la vida de los africanos y afroamericanos no puede entenderse completamente sin una cuidadosa atención a los sonidos que la acompañan. Nada reveló mejor las grandes transformaciones de la vida afroamericana, ya sea cultural, económica o política, que la música” (p. 36) [Traducción libre].

De la búsqueda de similitudes y diferencias en sus ritmos, surgirán cuestiones de carácter geográfico, como las ruralidades inherentes a ambos estilos, que servirán de marco inicial para el tema. A partir de entonces, será posible un estudio comparativo entre las haciendas del Deep South<sup>3</sup> (especialmente Mississippi) y las periferias rurales de la ex capital federal brasileña, a partir de la historia de la producción del espacio por parte de los esclavizados, la dinámica del trabajo posterior a la emancipación y los respectivos registros musicales.

---

<sup>3</sup> Carolina del Sur, Mississippi, Florida, Alabama, Georgia y Luisiana (seis de los fundadores de los Estados Confederados de América).

Si el *blues* y la samba tienen ADN africano (¡Además de cristiano! Regístrenlo) y rural en sus respectivas formaciones, el rápido enfrentamiento de estilos trae interesantes posibilidades. La mayor aproximación de la samba a los centros urbanos y el mantenimiento de los azules en el interior agrario, distanciando aún más ambos estilos, pueden servir para demostrar el inicio de la urbanización y la mayor penetración de la cultura negra en los círculos blancos tradicionales.

La instrumentación también es una forma de ser explorada, ya que en Estados Unidos se prohibió la percusión a los esclavizados y en Brasil no hubo una persecución tan feroz. El cantante estadounidense Earl Thomas, en una entrevista con Pate Medeiros (2018), habló sobre el tema:

Los dueños de las haciendas les quitaron sus percusiones, pues sí, pero no por miedo a posibles espíritus, sino porque sabían que se trataba de una forma de comunicación entre los esclavizados. Y, por supuesto, era un idioma desconocido para esos señores del campo. Les quitaron las percusiones y les permitieron instrumentos europeos, música europea. La estructura melódica de la música clásica europea se basa en la progresión de los acordes I-IV-V, tal como el blues. A los esclavizados se les permitió usar instrumentos/música europea, pero lo que no sabían esos señores es que esos ritmos "eliminados" simplemente se transfirieron a guitarras, al piano y a otros instrumentos sinfónicos. Tras un largo día de trabajo, los músicos de la plantación empezaron a tocar lo que se convertiría en el delta blues. Me dijiste que en Brasil esta prohibición percusiva era menos agresiva, quizás por eso el samba tiene una identidad explícitamente más africana. Es una teoría. (Entrevista con el sitio web de Coluna Blues Rock el 4 de febrero de 2018) [Traducción libre]

Esta teoría, citada por el músico estadounidense, entra en cuestiones muy pertinentes para los estudios sobre la historia de la esclavitud y la cultura afroamericana (en el sentido continental). El uso de estas investigaciones como instrumentos educativos puede garantizar a docentes y estudiantes experiencias gratificantes y sin precedentes en la construcción de valores y la expansión del conocimiento geográfico.

Este análisis de las marcas espaciales dejadas por la cultura en las sociedades más diferentes es de relevancia para la ciencia geográfica y su enseñanza. El enfoque en los dos estilos musicales, samba y blues, para la realización de la investigación se justifica por las reverberaciones en el espacio cultural de los paisajes que dejaron en los países destacados. La aplicabilidad de este tema en la enseñanza de la Geografía abrirá, como ya se ha mencionado, importantes rutas lúdicas en las actividades de educación básica. Kenski (2000) es consciente de la importancia de los diferentes idiomas dentro de la escuela, ya que:

(...) el espacio escolar es mágico. Se produce el milagro permanente del aprendizaje y la apertura al mundo. Los idiomas de la escuela son múltiples y diferenciados. Posibles formas de recuperar incluso, en nuestras historias, las imágenes y movimientos que construyeron nuestros

aprendizajes. Transforma el pensamiento racional en afecto y siente nostalgia de las múltiples escuelas que nos enseñaron tantos idiomas. (pág.123) [Traducción libre]

Construir caminos metodológicos en la enseñanza de la geografía a partir de la comunión de paisajes / música, ubicarlos históricamente y vincularlos a diferentes representaciones culturales es un abordaje eficaz para comprender la trayectoria de las naciones y sus formaciones en diferentes niveles. Los impactos del paisaje y los sentimientos inscritos a través de la música en los Estados Unidos son, respetando las respectivas diferencias, visibles en Brasil. Al igual que los negros del sur de América del Norte racista y segregado, los negros brasileños también transformaron (físicamente) el espacio, a partir de la música y su cultura. Carlos (1999) registra la evolución histórica de los espacios urbanos a partir del trabajo social en el espacio. Para ella, este trabajo es lo que:

(...) produce la ciudad como espacio de vida urbana, a partir de los contactos inmediatos de la vida cotidiana. Por tanto, la metrópoli es un producto que se constituye a lo largo de una historia que, junto con su fisonomía, transforma también la vida de sus habitantes y en consecuencia sus relaciones con el espacio urbano. (pág.86) [Traducción libre]

El estudio, por ejemplo, de las raíces portuguesas y sus efectos culturales contemporáneos puede y debe trascender las prácticas pedagógicas obvias, como las series de televisión o las películas. Dichos recursos, a pesar de ser buenos complementos, no desafían al alumno a buscar conexiones con su realidad. La producción audiovisual retrata una época y nada más. Despertar el deseo, en su interior, de crear puentes con su vida diaria es un logro pedagógico del docente. Por tanto, es posible, por ejemplo, utilizar la *caipira viola* (guitarra campesina) como objeto de estudio dentro del tema 'Colonización portuguesa', ya que el instrumento lusitano fue común en la evangelización de los indios por parte de los jesuitas. Siglos después, el estilo musical del interior, el 'sertanejo', tan extendido en los medios de comunicación y fuente de lucro para la industria discográfica, aún conserva gran parte de esa estructura. Henrique Bonna, músico dedicado a la 'cultura country', en una entrevista con Pate Medeiros (2017), explica cómo el formato del dúo country actual es una memoria genética de esas canciones al servicio de lo Sagrado:

Los indios miraron los corales jesuitas y trataron, así, de repetirlos con al menos dos voces para dar la sensación de un pequeño coral. De ahí surge la 'pareja de cantantes'. Siempre cantando terceras (distancias entre notas) acompañados de la viola, mezclando su cultura y dando forma a la 'moda de viola', considerado el primer estilo de la música brasileña, contando historias fantásticas de la vida cotidiana, aventuras, caza y accidentes. Sirvió como un informe de noticias sobre el interior. (Entrevista con el sitio web de Coluna Blues Rock el 27 de diciembre de 2017) [Traducción libre]

En el sentido de lo expuesto anteriormente por el músico, los libros y el contenido polvorientos ganarán nuevas perspectivas y posibilidades. Esta frescura pedagógica animará al alumno a investigar cómo la música del siglo XXI rescata una tradición tan lejana. ¿Fue el primer estilo musical brasileño un híbrido entre indio y jesuita? ¿La guitarra campesina vincula a los cantantes 'sertanejos' actuales con la época de la colonización? ¿La 'moda viola', sería una prima lejana del samba? En un mundo tan urbanizado, ¿existe todavía una cultura rural? ¿Hay alguna conexión entre variación 'pagode' del samba con el género 'pagode' campesino, 'sertanejo'? Preguntas intrigantes que cautivan y fomentan el deseo de respuestas.

El mismo enfoque pedagógico con la música como eje central se justifica para dilucidar e interpretar la ciudad de Río de Janeiro, capital de la Antigua República (1889-1930), en los albores del siglo XX. La samba, todavía un ritmo fuera de los espacios centrales de la cultura brasileña, representó un *evento religioso y festivo* que comenzaba los viernes por la noche y solo finalizaba los lunes por la mañana. El hogar de esta fiesta pagana era la casa de Tia Ciata, una de las muchas 'tías' (negras señoras) que venían del Recôncavo de Bahía. Neto (2017) al describir a João da Baiana, uno de los nombres más importantes de la samba, habla de la importancia de estas figuras femeninas:

(...) además de excelente percusionista, un as del pandeiro, era hijo -tal como Donga- de una de las tantas bahianas que emigraron a Río a fines del siglo XIX, llevando la influencia rural del samba a la capital del país con las Ruedas del Recôncavo - reunión en círculos para tocar y cantar. Conocidas invariablemente como "tías", estas mujeres negras de Bahia y sus respectivos "terreiros" (centros religiosos) ayudaron a dar forma a la samba urbana en Río de Janeiro. (pág.22) [Traducción libre]

El autor va más allá presentando la 'Casa de Tia Ciata', especializándola en la ciudad y descifrando por qué trasciende a la figura de la matriarca de la samba. Incluso cuando el Carnaval ganó progresivamente un estatus más lujoso entre las élites blancas, la mujer bahiana aún recibió merecidas reverencias:

El pasillo largo y estrecho, iluminado por una claraboya, conducía a la cocina, en la que ardían las ollas grandes de mermelada y las ollas de "vatapá", moqueca y acarajé (comida de típicas de Bahia). Una escalera de mano daba acceso al patio con un centro de tierra, escenario de círculos de samba y recorridos de la macumba - nombre que se da coloquialmente a religiones de origen africano. La Praça Onze, el corazón de Cidade Nova, se ha convertido en un punto de encuentro de percusionistas, músicos, religiosos, capoeiristas, bambas (los mejores en todo eso) y gente de todo tipo. Con la muerte de Tía Bebianna, desde 1913 la antigua "Lapi-nha" de Largo de São Domingos cambió de dirección. Durante el Carnaval, mientras la lujosa Avenida Rio Branco se consolidaba como pasarela de grandes sociedades, la Praça Onze acogía los ensayos y desfiles de los ranchos populares, que comenzaban a hacer una parada obligatoria frente a la casa de Tia Ciata para pedir su bendición y rendición, además hacerle homenajes. (págs. 106-107) [Traducción libre]

Los estudios sobre la capital de Río de Janeiro, por lo tanto, toman nuevas formas con este enfoque histórico y musical. Es posible realizar el estudio a partir de la biografía de la célebre 'tía' o analizando la evolución urbana de la ciudad con la Avenida Rio Branco como epicentro de la modernización. Una alternativa es relacionar la samba y el auge de los desfiles de Carnaval como la consolidación de una cultura carioca. Nuevamente, innumerables procedimientos pedagógicos son posibles y estimulantes para la comprensión espacio-temporal de los niños y jóvenes en edad escolar.

Las letras también son un campo fértil para la práctica docente, por ejemplo, utilizando canciones de *blues*. Su esencia rural y acústica suele eludir a lo profano, que necesariamente asocian las composiciones con temas como el racismo institucionalizado. Pero el *blues* puede considerarse como una versión secular del *gospel* negro; a diferencia de los versos bíblicos, el *blues* también cantaba sobre el juego, el engaño de los sureños, la prostitución y hasta sobre las desgracias que asolaban al propio músico. El documental *Diabo na Encruzilhada* (OAKES, 2019), sobre el *bluesman* Robert Johnson, muestra cómo los pastores y sus devotos más leales predicaban contra el estilo. El fragmento de la canción de *Cow Cow Davenport* (1927) expresa la indignación de vivir en medio del racismo, pero bromea sobre el hecho de abandonar a su amante:

Estoy cansado de este racismo, me voy de esta ciudad  
Demonios, mi alma negra, estoy en camino a la dulce Chicago  
Sí, me voy de esta vieja ciudad racista  
Me voy al norte donde dicen que el dinero crece en los árboles  
Me importa un carajo si mi alma negra es libre  
Voy a donde no te necesito  
Tengo un sombrero, un abrigo, no necesito nada de ti  
[Traducción libre]

Trabajar específicamente con esta canción converge en una serie de temas valiosos para la educación de los estudiantes, como el racismo y sus efectos en la cultura afroamericana y la "gran inmigración" de negros a ciudades del noreste como Chicago entre las dos guerras mundiales.

La máxima *abstrahere non est mentiri* (abstraer es no mentir) resume la esencia del artículo, que es demostrar el potencial del aula, ampliando las fuentes históricas y geográficas de conocimiento y uniendo la imaginación con el aprendizaje formal.

## CONCLUSIÓN

El artículo se estructuró, básicamente, en tres troncos teórico-metodológicos: la Geografía Cultural y los efectos del paisaje, la enseñanza de la Geografía y los nuevos enfoques

en el aula y la historia social de la música y sus transformaciones. A lo largo del trabajo se propuso un mayor diálogo entre estas áreas.

A través de la Geografía Cultural, la búsqueda de sentimientos incrustados en los paisajes permitió una nueva mirada al inventario espacial. Dado que estos sentimientos son reflejos de los objetos culturales utilizados en la relación entre las personas y el lugar, la música resultó ser una herramienta educativa y geográfica real y útil.

El formateo de nuevas prácticas pedagógicas en paisaje y estudios sociales en Brasil y en los Estados Unidos ha puesto de relieve la necesidad de superar la enseñanza basada en contenidos a partir de metodologías no comprometidas con la interdisciplinariedad. Esta necesidad de nuevas aperturas y nuevos diálogos es resaltada por Najmanovich (2000):

“La escuela moderna fue concebida como un espacio separado, dividido a su vez en compartimentos impermeables. Cada área quiere ser independiente, tiene su propia agenda de prioridades, y hace “como si” las demás no existieran. El conocimiento se presenta fragmentario y las herramientas se han convertido en fines en sí mismas” (p. 44) [Traducción libre]

Este cruce de saberes trascendió el ámbito académico y recurrió a la producción de varios profesionales que se dedicaron a la música, como los periodistas Palmer (1981) y Muggiati (1995), para rehacer mejor los caminos tomados por la música desde la época colonial. Historiadores como Neto (2017) y Berlín (2010) también fueron importantes para el trabajo.

Este tema permite enfoques ilimitados que ni siquiera se han explorado. Pero uno merece específicamente una breve cita, aunque como fuente de inspiración para una próxima publicación. Hobsbawm (2009), historiador con un profundo dominio del jazz, había escrito cómo la música afroamericana se desarrolló de manera diferente en los estados de colonización católica (francés y español) y protestante (inglés). Esta diferencia es clara en la católica Nueva Orleans, capital de Luisiana, donde existía una mayor tolerancia a la percusión africana. A la ciudad se le acuña el título de "cuna" del jazz y muchos la tienen como prima segunda de Río de Janeiro, otra capital católica que dio origen a la samba. ¿Será, pues, esta conclusión la introducción de nuevos escritos?

## REFERENCIAS

- ALVES, Glória da Anunciação. “Cidade, cotidiano e TV”. In CARLOS, Ana Fani et al. *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 134.
- BARBOSA, Jorge Luiz. “Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado”. In CARLOS, Ana Fani et al. *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 110.

- BERLIN, Jeff. *The Making of African America*. Nova Iorque: Penguin Books, 2010, p. 36.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. “Apresentando a metrópole na sala de aula”. In CARLOS, Ana Fani et al. *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 8, 86.
- CARNEY, George. *The Sounds of People and Places*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2003, p. 1, 214, 242.
- HOBBSAWM, Eric. *História Social do Jazz*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. “Múltiplas linguagens na escola”. In CANDAU, Vera Maria et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 123.
- KONG, Lily. “Música popular nas análises geográficas”. in CORRÊA, Roberto Lobato et al. *Cinema, Música e Espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, p. 132, 133, 139.
- MUGGIATI, Roberto. *Blues – Da lama à Fama*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 11.
- NAJMANOVICH, Denise. “Hacia nuevos paisajes educativos”. In CANDAU et al. *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 44.
- NETO, Lira. *Uma história do Samba: As Origens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 22, 106, 107.
- OAKES, Brian. *O diabo na encruzilhada*. Estados Unidos: Netflix, 2019.
- PALMER, Robert. *Deep Blues*. Nova Iorque: Penguin Books, 1981, p. 27.
- PATE MEDEIROS, Ugo. *Entrevista Earl Thomas*. Publicado pelo site Coluna Blues Rock, 4/2/2018. [\[Enlace\]](#)
- Henrique Bonna e a viola caipira. Publicado pelo site Coluna Blues Rock, 27/12/2017. [\[Enlace\]](#)
- RODRIGUES, Rejane Araujo et al. “Subprojeto de Geografia – Possibilidades para a formação docente e a formação cidadã no PIBID/Geografia da PUC-Rio”. In Rodrigues, Rejane et al. *Experiências na Formação de Professores – Cinco Anos do PIBID/PUC-Rio*. Rio de Janeiro, 2017, p. 68.
- SAINTOURENS, Thomas. *Soldados do Jazz: Os Heróis Negros do Harlem na Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Vestígio, 2018, p. 20.
- TINHORÃO, José Ramos. *Os Sons dos Negros no Brasil – Cantos, Danças, Folgedos: Origens*. São Paulo: Editora 34, 2008, p. 56, 91.

# EL SINTAGMA DETERMINANTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS

Mario Casado Mancebo<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Recibido 11/06/2020 Aceptado 16/11/2020

## RESUMEN

Las asignaturas de Lengua castellana y literatura del plan de estudios de Educación secundaria están marcadas por un enfoque tradicional que impide visualizar toda una serie de problemas teóricos que la lingüística superó en las últimas décadas del siglo XX. El conservadurismo gramatical en la enseñanza de español L1 impide que la educación pueda caminar en paralelo con los avances en la ciencia lingüística. En este trabajo se ofrece una propuesta de actualización metodológica centrada en el problema del tratamiento de las estructuras nominales en la Educación secundaria. Junto a la propuesta se ofrece un marco teórico y una amplia revisión bibliográfica crítica del tratamiento de los determinantes en los materiales de didáctica del español que evidencian el problema metodológico y justifican la propuesta didáctica.

## ABSTRACT

Subjects of Lengua castellana y Literatura in the Secondary Education curriculum are determined by a traditional approach that keeps us from spotting a bunch of theoretical problems overcome by linguistics through last decades of XXth century. This conservatism at grammar teaching prevents education from advancing together with linguistic progresses. In this paper, there is a proposal for a methodological update focused on the treatment of nominal phrases in Secondary Education. Together with it, you will find a theoretical framework and an extensive bibliographical review of Spanish language teaching resources which evidence the problem and justify the teaching proposal.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.004>

## PALABRAS CLAVE

Educación Secundaria Obligatoria; Bachillerato; Didáctica de la Lengua; sintagma nominal; sintagma determinante.

## KEYWORDS

Secondary Education; Bachillerato; Spanish language teaching; noun phrase; determiner phrase.

## 1. INTRODUCCIÓN

Lengua castellana y literatura es una de las asignaturas centrales del plan de estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Su currículo incluye objetivos tan fundamentales como comprender y producir texto o comprender los mecanismos de la lengua y saber aplicarlos a la hora de manejar textos de forma autónoma. Estos complejos objetivos en muchas ocasiones se ven dificultados por el enfoque que se elige para desarrollar los contenidos prescritos. Un enfoque marcadamente tradicional que obvia muchos problemas inherentes a la teoría y, lo que es peor, las soluciones que la lingüística ha dado en la última parte del siglo XX. La mayoría de los libros de texto oficiales y los manuales de didáctica de la lengua no ofrecen una solución a este problema, puesto que los unos se alimentan de los contenidos de los otros, impidiendo el avance de la enseñanza de la lengua de forma paralela a los avances en los estudios de lingüística.

Uno de los problemas clave de los contenidos en el ámbito de la competencia gramatical es el de las estructuras nominales. Este trabajo constituye una propuesta didáctica para la implementación del sintagma determinante en la asignatura de Lengua castellana en ESO y Bachillerato. Se parte del epígrafe del sintagma o grupo nominal del currículo oficial para, desde ahí, ampliar de forma coherente los tipos de estructuras nominales de la lengua. Y, puesto que este tema es uno de los principales del currículo de esta asignatura y está presente en todos los cursos, no se ha precisado un curso concreto para la aplicación de la propuesta. Los contenidos expuestos son susceptibles de ser adaptados fácilmente al nivel que corresponda. De hecho, en varias secciones, se ofrecen sugerencias de adaptación y nociones complementarias.

El trabajo se estructura en dos bloques principales: el primero, un marco teórico (apartado 2) que contiene todos los conceptos fundamentales que el docente debe conocer para poder comprender la importancia de la propuesta didáctica. Se exponen de forma argumentada los diferentes motivos por los que, alrededor de los años 80, se evidenció la necesidad de contemplar un segundo tipo de estructuras nominales. El segundo, compuesto de los apartados 3 y 4, la revisión del tratamiento de los determinantes en Educación secundaria para evidenciar el problema al que nos enfrentamos y la propuesta didáctica y metodológica para corregirlo. Estos dos apartados no deben confundirse: el marco teórico no contiene de ninguna manera una explicación apta para llevar al aula de Educación secundaria. Como ya se ha mencionado, está pensado como base conceptual para el docente; por ello, en él se manejan conceptos gramaticales que un especialista puede comprender, pero que pueden no ser accesibles a los estudiantes. El contenido destinado a los alumnos se ofrece en el apartado 4, junto a una serie de orientaciones metodológicas. El trabajo se cierra en el apartado 5 con unas breves consideraciones finales al margen de la propuesta.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Los determinantes en la tradición lingüística española

Tradicionalmente, como es habitual encontrar en los materiales didácticos de lengua, los sintagmas de tipo nominal se consideraban como la expansión de un nombre (núcleo) y sus dependencias optativas: a la derecha, complementos adjetivales o preposicionales y, a la izquierda, especificadores gramaticales (artículos, adjetivos determinativos...). El eje vertebrador de las estructuras nominales era el nombre y el determinante no era más que un complemento periférico, como se puede corroborar en el tratamiento gramatical que recibía: sin una función sintáctica clara y sin un paradigma gramatical específico. Como señalan Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 105), las gramáticas tradicionales no solían si quiera incluir una categoría gramatical específica para referirse a las palabras que, de forma constante, aparecían en los especificadores de los sintagmas nominales (SSNN). En la gramática de Andrés Bello (1847), de las más antiguas que se usan como referencia para el análisis historiográfico de los determinantes, se incluye una sección dedicada a lo que hoy denominaríamos clases de palabras (Bello, 2002: cap. 2); sin embargo, las únicas clases tratadas en él son el sustantivo, el adjetivo, el verbo, el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección. Sí se incluyen, sin embargo, varias secciones referidas a la definición y uso del *artículo* (Bello, 2002: cap. 14 y 31).

La gramática de la Real Academia de 1931 introduce en su estudio de la *analogía* (“la parte de la Gramática que enseña el valor de las palabras consideradas aisladamente”, RAE, 1931: §1.1) un apartado para el artículo como categoría distinta. De la estructuración del estudio, se desprende su consideración paralela a las otras clases de palabras (en esta obra, *nombre sustantivo*, *nombre adjetivo*, *pronombre*, *verbo*, etc.).

En la gramática de la Academia, al igual que en la de Bello, no se encuentra ningún punto de contacto sintáctico entre artículos y nombres. Si bien, en el caso de los adjetivos, estas gramáticas sí especifican la relación semántica que existe entre ambos (en la gramática de la RAE, concretamente, se habla ya de *complementos del nombre*, 1931: §14), en el caso de los artículos simplemente encontramos, en el apartado correspondiente, una descripción de los valores semánticos referenciales que estos aportan en los nombres y adjetivos sin considerarlos estructuralmente relacionados. Muy probablemente, el motivo de esta ausencia esté en la consideración que la gramática tradicional otorgaba a la clase que hoy conocemos como determinantes. Como explica la RAE, los pronombres demostrativos “pierden el acento que llevan (...) y se convierten en *adjetivos* determinativos cuando van unidos al nombre”<sup>1</sup> (1931: 36).

Entendemos, entonces, que en aquel momento no se apreciaba la diferencia funcional que hoy reconocemos entre los complementos del nombre —esos “adjetivos” — y los especificadores de este —los determinantes—. Dejando a un lado el hecho evidente de que determinantes y adjetivos son paradigmas diferentes (el primero es un repertorio de ele-

---

1 Añado la cursiva como llamada de atención.

mentos funcionales cerrado y el segundo es un repertorio de elementos léxicos abierto), existe una diferencia funcional específica que separa la clase de los determinantes de la de los adjetivos. Como explica Fernández Leborans (2003: 33) el complemento de un núcleo —la posición derecha o interna— aumenta el contenido descriptivo de este; es decir, tomando el ejemplo de la autora, en *el libro de matemáticas*, el sintagma *de matemáticas* cumple la función de añadir contenido descriptivo<sup>2</sup>. Frente a esto, el artículo *el* no aporta ninguna noción descriptiva extra, sino que proporciona la referencia; es decir, añade al grupo *libro de matemáticas* la función gramatical que permite interpretar que estamos refiriéndonos a un libro específico que ha sido previamente mencionado. De este modo, en términos semánticos, los complementos del nombre aportan datos relativos a la intención de este, y los determinantes aportan datos relativos a la extensión<sup>3</sup>.

En la tradición estructuralista española tampoco era común encontrar la referencia a los determinantes. Alarcos Llorach (1951: §53) no llega a referirse en ningún momento a una clase gramatical específica para los determinantes; sin embargo, sí que nota, por primera vez, que tienen una función gramatical específica al mismo nivel que otros *exponentes* —como él denomina a los *ítems funcionales*<sup>4</sup>— como el caso, el género y el número. Si bien es cierto que únicamente reconoce esta función en los artículos, dejando aún como “adjetivos” a los posesivos y los demostrativos, el que atribuya a los artículos en su clasificación la categoría de *morfemas* (‘exponentes dentro del plano de las unidades lingüísticas con significado’, Alarcos Llorach 1951: §30) es un avance muy importante, puesto que abre el camino hacia un enfoque más adecuado desde el punto de vista científico-teórico.

De igual forma, en la propuesta de Alarcos Llorach, se aprecia un primer acercamiento a las consecuencias sintácticas de los determinantes. En las otras gramáticas que hemos mencionado, la única significación que se reconocía a los artículos era el mero incremento referencial dentro de la semántica del nombre. Alarcos Llorach (1951: §53) reconoce que “el artículo que lleve éste [el sujeto de un predicado] es regido por el predicado” y que “éste *exige* el artículo”<sup>5</sup>. Como en el caso anterior, haber llegado a la relación de los sujetos y al hecho de que la presencia constante de un artículo en ellos no es una casualidad ni un accidente de la gramática resulta muy prometedor, ya que lo primero empieza a romper con la tradicional concepción categórica del sujeto por un lado y el predicado por otro, al mismo nivel, sin relación posible entre ambos: si los predicados “rigen” a sus sujetos, debe existir alguna relación sintáctica entre ambos; y lo segundo abre una vía hacia un estudio de la función de los determinantes en el sintagma nominal (SN): si su presencia no es optativa en un tipo de SSNN (los que tienen función de sujeto), alguna

2 Utilizo el concepto *descriptivo* como opuesto a *funcional* o *gramatical*; es decir, es contenido descriptivo aquel que corresponde a nociones del mundo y no a funciones y conceptos de la gramática.

3 Para los conceptos de *intensión* y *extensión*, véase, por ejemplo, Escandell Vidal (2004).

4 Al contrario de lo que observábamos en la nota 2 los ítems o categorías funcionales son aquellos con contenido o significado funcional, no designativo (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 109).

5 Añado la cursiva como llamada de atención.

regla debe operar sobre ellos para diferenciarlos de aquellos en los que el determinante no es obligatorio (los SSNN con función de complemento directo, por ejemplo: *Juan compra calabazas*).

En el primer modelo teórico de la gramática generativa, aún se utilizaba el SN como fórmula generalizada. De hecho, la regla de derivación de SSNN en la Teoría estándar era la conocida  $SN \rightarrow (Det)+N$  (Eguren y Fernández Soriano, 2004: 77). En primer lugar, debemos notar que, por primera vez, se formaliza una posición específica —y con un nombre de paradigma: *determinantes* (Det)— para los elementos que ocupan la posición izquierda de los SSNN. Aparece la categoría del determinante, que en este primer momento no es más que un *adjunto* paralelo al complemento de tipo “calificativo” que puede aparecer al margen derecho del SN, como se desprende de propuestas como la de Fernández Leborans (1983), que propone el esquema  $SN = [Adjunto(s) I] + Núcleo + [Adjunto(s) II]$  (p. 60). Es importante, sin embargo, destacar como la autora recurre a los números romanos para establecer claramente dos categorías de adjuntos del nombre: los de tipo I, que especifica como “determinante(s)”, y los de tipo II, “adjetivos(s)”<sup>6</sup>, distinguiendo así, como veíamos más arriba, entre dos paradigmas claramente diferenciados: el de los determinantes y el de los complementos del nombre. Que en estas propuestas el determinante se represente como optativo (entre paréntesis, corchetes, denominándolo *adjunto*, etc.) nos sirve de testimonio de la concepción nominocéntrica que aún existía de los sintagmas de tipo nominal. No obstante, a partir de este momento, la categoría gramatical de los determinantes se generalizará junto a todas las demás, uniéndose al grupo de las categorías funcionales.

## 2.2. Sintagma nominal y sintagma determinante

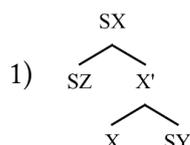
Si bien veíamos que la categoría de los determinantes como clase discreta emerge de forma estable en las teorías generativas, hay que esperar hasta el modelo de Principios y Parámetros, en los años 80, para que, al hilo de la propuesta de Abney (1987), se reconsideren las formas de categorizar los SSNN. Un cambio fundamental en este nuevo modelo fue la introducción de la Condición de Ramificación Binaria<sup>7</sup> que, como recogen Eguren y Fernández Soriano, se da en los años 80 (2004: nota 35) como forma de adecuar metodológicamente la formalización de estructuras. Un sintagma binario permite explicar de forma óptima las interpretaciones que se generan de las ambigüedades estructurales y, además, es el análisis con mayor univocidad y a la vez más informativo (Brucart y Hernanz, 2015: 37).

---

6 Fernández Leborans no olvida, evidentemente, la posibilidad de complementación preposicional del nombre. Como aclara en la nota 5 de su artículo (Fernández Leborans, 1983), al nombrar a los adjuntos de tipo II “adjetivo(s)”, se refiere a “adjetivos funcionales”. Lo mismo que yo he denominado unas líneas más arriba “complementos de tipo ‘calificativo’”.

7 La ramificación binaria exige que los sintagmas se ramifiquen estrictamente de dos en dos siguiendo el esquema “núcleo + complemento”. Esto unifica el análisis de todos los sintagmas. Es una estructura que forma parte de la gramática universal de las lenguas naturales.

La condición universal de binarismo supuso un primer problema en los análisis del SN, que, como hemos visto, solían ramificarse en tres para incluir los dos tipos de complemento (adjunto(s) I y II, cap. 2.1). La teoría X-con-barra (Chomsky, 1970 y Jackendoff, 1977, como recogen Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009), supuso una solución. Esta propuesta amplía la idea del binarismo proponiendo la siguiente estructura universal de sintagmas:



X representa el núcleo del sintagma en cuestión (SX), SY es el complemento del núcleo que, junto a este, se proyecta de forma binaria, como exige la Condición de Ramificación Binaria, en X' ('X-con-barra'). A esta primera proyección (X') se puede añadir otro complemento, el especificador (SZ). Un especificador tiene dos características fundamentales: (1) es un sintagma, no un núcleo, y (2) complementa a una proyección X-con-barra, y no directamente a un núcleo<sup>8</sup>. Esto significa que SZ en el diagrama de 1 complementa a X + SZ, no solo a X.

La estructura X-con-barra permitía formalizar los SSNN con determinante de forma binaria, puesto que contempla la posición de especificador del núcleo: una posición de complemento a la izquierda, exactamente lo que parecían los determinantes. Sin embargo, como primer inconveniente, tenemos la característica (1) de los especificadores: los elementos que ocupen la posición de especificador deben ser sintagmas, no categorías mínimas. Un segundo inconveniente surgiría con las estructuras nominales con adjetivos ocupando el especificador (p. ej., *antiguos libros de historia*). Como hemos visto, el especificador complementa al cómputo formado por núcleo y complemento, lo que encaja con el ejemplo propuesto: el sintagma adjetival *antiguos* no se refiere por separado a *libros* sino que se trata de *libros de historia* que son antiguos. Entonces, su estructura sería la que se reproduce en (2). Un SN como este no tiene un lugar disponible para el determinante, puesto que el especificador del núcleo está ocupado por el sintagma *antiguos*.

2) [<sub>SN</sub> [<sub>SA</sub> antiguos] libros [<sub>SP</sub> de historia]]

Estos argumentos de corte puramente estructural se añaden a aquello que ya notó Alarcos Llorach (1951): el determinante es obligatorio en los sujetos y seleccionado por los predicados (*\*Niño está llorando vs. El niño está llorando*). Además, las reglas de se-

8 Principio de Uniformidad estructural (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009, p. 207): las categorías mínimas o núcleos solo pueden ocupar la posición X del esquema X-con-barra; los sintagmas o expresiones máximas solo pueden ocupar la posición de complemento (SY) o la de especificador (SZ).

lección sintáctica que hacen posible la aparición de determinantes crean secuencias con significado diferente:

- 3) a. Como galletas.
- b. Me como las galletas.

En el segundo caso (3b), como notaban las gramáticas tradicionales, el hablante se refiere a unas galletas específicas que el interlocutor conoce previamente. Esto es: no solo hay posiciones donde la sintaxis exige la presencia de un determinante, sino que, en aquellas en las que su presencia parece optativa (como en 3, en realidad no lo es. La omisión del determinante o su presencia crea secuencias con significado diferente. Si ya habíamos concluido que los determinantes son visibles a la sintaxis, el hecho de que su presencia altere los significados los lleva más allá: los hace visibles al componente semántico-interpretativo. En esta línea, resulta muy clara la importancia de la capacidad referencial de los SSNN a la hora de distinguir su funcionalidad en la oración. Los SSNN con determinante son habitualmente referenciales; es decir, tienen poder semántico para referir a entidades concretas, mientras que los SSNN suelen ser predicativos o intensionales (Fernández Leborans, 2003: 39) —aportan lecturas conceptuales o de clase—.

Todas estas razones: (i) que los determinantes sean una categoría gramatical como las demás, (ii) que sobre ellos existan rasgos de selección sintáctica y, (iii) que esa selección produzca secuencias significativamente diferentes en torno a la referencia, son las que llevaron a concluir que existen dos tipos de estructuras nominales diferenciadas: por un lado, los SSNN, aquellas estructuras que no cuentan con determinante y que tienen unas posiciones específicas que, cuando se manipulan, producen la alteración de los significados; y, por otro, los sintagmas determinantes (SSDD), secuencias cuyo núcleo es el propio determinante, puesto que es visible a las operaciones sintácticas y de significado.

Hay que añadir, además, que el considerar a los determinantes núcleos de un sintagma de su misma categoría gramatical también va a favor de los principales axiomas de la gramática: por un lado, de la condición de endocentricidad de la gramática, que establece que los sintagmas de las lenguas se deben identificar y legitimar sintácticamente a través de sus núcleos. Es decir: todo sintagma es una proyección de un núcleo de su mismo signo categorial. Y, por otro, de la condición de maximidad, que establece que todo núcleo o categoría mínima debe proyectarse como sintagma o expresión máxima. Como veíamos anteriormente, el tener a la categoría de los determinantes dentro del SN como categoría mínima junto al nombre núcleo resultaba contradictorio a los principios del lenguaje (Principio de Uniformidad estructural, nota 9), puesto que, en la práctica se trata de dos categorías mínimas —dos posibles núcleos— compitiendo por ser el núcleo del sintagma.

De este modo, sabiendo ya que las estructuras nominales pueden ser de dos tipos, queda por aclarar cómo se estructuran sintácticamente. El hecho de contar con una pro-

yección máxima con el signo *determinante* podría salvar la hipótesis de los determinantes en el especificador del SN; sin embargo, hemos de recordar que la posición de especificador queda bajo el dominio de la proyección máxima del núcleo. Es decir: un sintagma determinante (SD) en el especificador de un SN está bajo el dominio del nombre. Queda dentro del dominio sintáctico del SN. Como ya hemos visto en varias ocasiones, el SD debe ser visible a la sintaxis y sus reglas. Si este queda camuflado dentro de la estructura del SN, no hay forma de que la sintaxis pueda acceder a él o “visualizarlo” para generar las reglas de distribución vistas.

Para finalizar, es importante puntualizar el lugar en el que queda una de las categorías tradicionales dentro del nuevo sistema de estructuras nominales. Ahora que hemos reconocido la importancia del determinante, por un lado, y de la referencia del grupo nominal en cuestión por otro, se hace evidente la estrecha relación entre el SD y la categoría del pronombre, como señala Bosque (2007: cap. 9). Los pronombres, efectivamente, son conocidos desde la gramatical tradicional por su poder referencial: “*Pronombre* es la parte de la oración que designa una persona o cosa sin nombrarla” (RAE, 1931: §69), y, en este sentido, parece que comparten ciertos usos funcionales con los determinantes. La gramática tradicional, de hecho, notó algunos de estos usos compartidos, utilizando las etiquetas de *pronombre demostrativo*, *pronombre posesivo*, etc. opuestas a los usos de estas formas como determinantes (*adjetivos demostrativos*, *adjetivos posesivos*, etc.). Como explica Fernández Leborans (2003, §3.2.2-3.2.4), la distinción entre determinantes y pronombres parece «pro-intuitiva», puesto que permite diferenciar una serie de expresiones que se combinan con nombres —los determinantes— de otras que conforman expresiones máximas (o sintagmas) por sí mismas; sin embargo, es frecuente encontrar definiciones en las que, en lugar de aludir al pronombre por su capacidad referencial, se dice que su función es sustituir al nombre y que, por tanto, forman SSNN. Esto no es cierto, puesto que no pueden aparecer en el lugar de los SSNN, sino en el de los SSDD<sup>9</sup>, como señalan tanto Fernández Leborans (2003: 42) como Eguren y Fernández Soriano (2006: 24). Si bien de cara a las categorías gramaticales puede resultar interesante mantener la distinción entre los determinantes, que aportan referencia, y los pronombres, que la poseen intrínsecamente, de cara a la sintaxis las dos comparten el mismo tipo de estructura: el SD<sup>10</sup>. Como hemos visto, esta estructura es la única con poder de recuperar referencias del discurso. Si mantuviésemos que los pronombres se proyectan en forma de SN, estaríamos obviando su capacidad para referir a otros SSDD del discurso.

---

9 En las estructuras donde aparece un determinante no puede aparecer un pronombre y viceversa:

- Quiero [<sub>SD</sub> *las galletas de chocolate*].
- [<sub>SD</sub> *Las*] quiero.
- \*<sub>[SD</sub> *Las* [<sub>SN</sub> *las*]] quiero.

10 Esta solución no es inusual. Pensemos que es exactamente lo que sucede con las tradicionales categorías de *artículo*, *demostrativo*, *posesivo*, etc. Aunque se mantienen como elemento gramatical con paradigmas propios, todas ellas han quedado supeditadas a la categoría de determinante, como observaremos más adelante.

### 3. LOS DETERMINANTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Antes de pasar al desarrollo de los contenidos didácticos, considero necesario revisar brevemente el tratamiento que se les da a los determinantes en la enseñanza media como forma de justificar la propuesta. Como observaremos a continuación, no es un tratamiento ni adecuado ni coherente con las reglas de análisis que los propios manuales de didáctica formulan. En este apartado, contaré con materiales didácticos de Educación secundaria obligatoria y no obligatoria —Bachillerato—. Para mayor fluidez, a partir de ahora, utilizaré la expresión genérica Educación secundaria para referirme a las dos etapas.

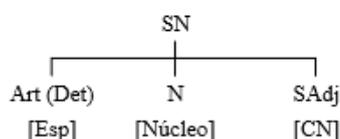
Una constante en las aulas de Educación Secundaria es la distinción categórica entre categorías y funciones, que además se ha respetado a lo largo del marco teórico de este artículo. Así lo especifica claramente el libro de texto de Santillana de 1º de Bachillerato, al que a partir de ahora me referiré con la referencia (VV. AA., 2008b) y cuya información bibliográfica completa se puede encontrar en la entrada bibliográfica correspondiente a la misma. En este manual se proporciona a los estudiantes una guía de *fases del análisis sintáctico* (p. 13) cuyas fases 2 y 3 establecen la categorización en cuestión:

- 4) 2. Determinación de la clase a la que pertenece la unidad (...)
3. Descripción de las relaciones sintácticas que mantiene la unidad con otras unidades (determinación de la función).

Así en *El tren llega con retraso, el tren* (...) es un SN formado por un núcleo nominal —*tren*— y un artículo —*él*— (**forma**).

Por lo tanto, desde el comienzo, se insta a los estudiantes a establecer dos planos diferenciados: el de las categorías gramaticales (la forma) y el de las funciones sintácticas. Como se observa en la cita 4, además, en el plano de la forma, se refiere directamente a los artículos. Sin embargo, a la hora de desglosar las clases gramaticales y sus funciones, este libro de texto no resulta claro, como esperaríamos de un material didáctico. En el epígrafe dedicado al SN y sus constituyentes (VV. AA., 2008b, p. 88), se introduce el término *determinante*, opuesto a *complemento del nombre*, para referirse al tipo de constituyente del lado izquierdo del nombre. Efectivamente, se reitera la idea de que los artículos (y lo demostrativos, posesivos, cuantificadores...) son las “clases de palabras” que pueden ostentar la etiqueta de determinante; no obstante, en el ejemplo propuesto (reproducido parcialmente en la etiqueta *determinante* aparece en el “plano de la forma” y entre paréntesis (lo que parece indicar que redundante), y lo que encontramos en el “plano de la función” es la etiqueta *especificador* (p. 88).

5)



En la línea de los primeros análisis de corte generativo, en este libro de texto se propone la función de especificador del núcleo a los complementos “con significado gramatical” que aparecen al lado izquierdo (VV. AA., 2008b, p. 14). Sin embargo, no queda claro, en primer lugar, en qué se diferencian las etiquetas *determinante* y *especificador*, puesto que en unos casos es la primera la que se opone a *complemento* (p. 88), mientras que en otros es la segunda (p. 14); y, en segundo lugar, en qué se diferencia la etiqueta de *determinante* de las que aluden a clases de palabras (artículo, demostrativo, numeral, etc.). En unos casos, parece que se adopta la perspectiva que veíamos en Fernández Leborans (1983) (p. 88); y, en otros, parece que se adopta la perspectiva de la teoría X-con-barra, clasificando bajo la función de especificador a los determinantes y adverbios a la izquierda de nombres y adjetivos respectivamente (p. 14). No podemos dejar de notar el hecho de que en este último caso se incurre en una incoherencia al poner al mismo nivel los determinantes, que no se han considerado clases gramaticales, y los adverbios.

La misma editorial, en el manual de 1º de ESO, al que a partir de ahora me referiré con la referencia VV. AA. (2009) se opta por una clasificación diferente, aunque no mucho más transparente. Si bien en un primer momento aportan una clasificación en torno a las clases de palabras de corte clásico que, en el terreno de lo nominal, solo distingue entre sustantivos y adjetivos *calificativos* (p. 28), a lo largo del desarrollo del temario de lengua, se incluyen dos epígrafes dedicados, al artículo, por un lado, al que se le atribuye la función sintáctica de determinante; y a los adjetivos determinativos, por otro, a los que en un primer momento se presenta como un subtipo de la clase gramatical de los adjetivos (p. 150), pero después se los define como una variante de los determinantes (p. 164):

6) Normalmente, los sustantivos comunes van precedidos de un determinante (...) Además del artículo (...), pueden desempeñar esta función los adjetivos determinativos (...)[:] posesivos, demostrativos, indefinidos, numerales, interrogativos y exclamativos.

En este marco, resulta confuso qué conceptos denotan clase, qué conceptos función: si los adjetivos calificativos son una clase gramatical en sí misma, ¿lo son también los adjetivos determinativos? Si es así, ¿qué función sintáctica tienen? ¿Qué objeto gramatical son los elementos que componen esa clase? No parece, por lo tanto, que sea posible llegar a un aprendizaje significativo de la gramática a través de este enfoque. Hemos de añadir a esto el hecho de que en los diferentes niveles se manejen clasificaciones que taxonomizan los conceptos de formas y con terminología diferentes.

En los manuales de otras editoriales no se proporcionan materiales más claros: en el libro de 1.º de Bachillerato de Oxford educación (Arroyo Cantón y Berlato Rodríguez, 2012) se explica que *determinantes* son un tipo de complemento del núcleo nominal y que esa función —no categoría gramatical— la pueden desempeñar artículos, adjetivos demostrativos, posesivos, etc. (p. 71); sin embargo, en el apartado correspondiente a las categorías o clases de palabras no aparece ninguna de las mencionadas. En el libro de

texto de Edelvives para 3.º de ESO (Andrés Ferrer, González Gómez, y Jiménez Escobar, 2010) sí se incluye, en un primer momento, a los determinantes entre las clases de palabras (p. 37) y, para salvar la asimetría forma-función, se aclara que con esa etiqueta se designa tanto la categoría como la función de los artículos y los adjetivos determinativos, incluyendo en esta última denominación y a los problemáticos demostrativos, posesivos, etc. (p. 40).<sup>11</sup> Esta opción no resulta menos confusa, puesto que, aunque lo haga explícitamente, sigue mezclando dos tipos de etiquetado (el formal y el categorial). Esta editorial defiende el mismo análisis ilustrado en 5. Este tipo de análisis tan extendido crea una asimetría en el sintagma. Observamos cómo se defiende el etiquetado de los complementos del lado derecho como *sintagma* —con la categoría que le corresponda— en el plano de la forma, mientras que sistemáticamente etiqueta en forma de categoría los complementos del lado izquierdo: *artículo, determinante, adverbio...* Como ya hemos visto, contar con dos expresiones mínimas en un sintagma conforma una gran incoherencia gramatical.

El caso del libro de texto de Akal (VV. AA., 2008a) es diferente, puesto que desde el comienzo se aclara la problemática en torno a las categorías de determinante y pronombre (p. 31). Con todo ello, se establece una distinción clara y categórica entre el plano de la forma y el de la función: determinantes y pronombres son categorías gramaticales y, por lo tanto, pertenecen al análisis de la forma; en el plano de la función, los autores de este manual optan por la etiqueta de *modificador* para los determinantes y aclaran que los pronombres cumplen la función de núcleo (p. 32). También proponen una solución para esas “categorías problemáticas”: demostrativos, posesivos, indefinidos, numerales, relativos, interrogativos, exclamativos y pronombres personales son una *subclase* de determinantes y pronombres (p. 31)<sup>12</sup> Este modelo de análisis es la misma que propone Gómez Torrego (2010: cap. 2.1), cambiando únicamente la etiqueta de *modificador* por la de *actualizador*<sup>13</sup>.

Como hemos visto a lo largo de este apartado, no es fácil encontrar materiales didácticos que expongan de manera clara la estructura del SN y propongan un modelo de análisis coherente con sus propias descripciones gramaticales. Aunque hemos encontrado un manual en el que sí había una propuesta firme (VV. AA., 2008a), sigue teniendo claros matices tradicionales que entran en contradicción con lo que muestran hoy los estudios de lingüística. Adoptar una perspectiva basada en modelos de análisis actualizados será lo que nos permitirá salvar algunos problemas con los que se topó la gramática tradicional.

---

11 Me parece relevante que esta editorial hace notar la habitual confluencia de determinantes y pronombres.

12 Como se desprende de ello, mantienen la distinción tradicional entre adjetivos determinativos y pronombres, aunque de forma actualizada.

13 *Actualizador*, sin embargo, es una denominación que presenta bastantes problemas, como explican Eguren y Fernández Soriano (2006: 21-22).

## 4. PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN METODOLÓGICA

A continuación, procedo a exponer la propuesta metodológica del trabajo. Dado que los contenidos tratados no corresponden si quiera a una unidad completa del currículo de Educación secundaria, no considero apropiado formalizarlo en forma de secuenciación didáctica tradicional, puesto que los contenidos deberán quedar enmarcados en una unidad didáctica mayor. Se expondrán únicamente los contenidos en forma de epígrafe y las orientaciones metodológicas correspondientes a cada sección. Los contenidos descritos en esta sección se adscriben al tema del SN de cada nivel educativo y los objetivos, criterios y estándares de evaluación son los correspondientes a tal unidad. La secuencia queda evidenciada en la estructura de epígrafes de este apartado: en primer lugar, definir qué es un determinante y qué clase de elementos forman parte de esta categoría; en segundo lugar, explicitar la diferencia entre SN y SD y justificar la necesidad de esta distinción; en tercer lugar, estructurar el repertorio de expresiones que forman la categoría de los determinantes; por último, estudiar la estructura sintáctica de los SSDD y sus posibles manifestaciones.

### 4.1. ¿Qué es un *determinante*?

Para comenzar, es importante conocer qué es un determinante y qué tipo de palabras forman ese repertorio. Habrá que comenzar explicando que la gramática se estructura en torno a una serie de clases de palabras o categorías. Habitualmente nos referimos a las categorías léxicas (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios); sin embargo, hay otras categorías de tipo gramatical entre las que se encuentra la de los determinantes —y la de los pronombres—. Para una caracterización detallada de los determinantes como categoría gramatical se puede recurrir a los libros de texto Andrés Ferrer et al. (2010) y VV. AA. (2008a).

Es importante aclarar que las tradicionales clases de *artículo*, *demonstrativo*, *posesivo*, etc. actualmente no se incluyen entre las categorías gramaticales, puesto que no hay muestras de que sean visibles a la sintaxis de la oración. Por lo tanto, su único interés gramatical reside en los paradigmas propios que configuran y en los matices de significado que aportan. Todas ellas son en realidad subtipos de determinantes, como veremos a continuación.

#### 4.1.1. Los artículos

Son el determinante que tradicionalmente se considera central. Esto se debe a que es el único determinante cuya única función es referencial: no añade ningún tipo de significado conceptual. Únicamente nos sirve para reconocer que nos referimos a una expresión ya conocida por nuestro interlocutor.

Para la descripción de las propiedades semánticas del artículo se puede recurrir a cualquier libro de texto o manual didáctico de Lengua española<sup>14</sup>. Se recomienda, además, mostrar a los estudiantes el paradigma de los artículos del español para que sean capaces de identificar correctamente sus formas a la hora de realizar los análisis.

En los niveles más avanzados, se puede introducir la noción de determinación fuerte y determinación débil, como explica Fernández Leborans (2003: 39), ya que esta distinción podría facilitar el análisis y reconocimiento de los sujetos posverbiales. Recordemos que estos solo pueden ser SSNN o SSDD débiles (*Hay unos hombres/\*Hay los hombres, Fueron encontradas unas joyas/\*Fueron encontradas las joyas*).

#### 4.1.2 Los “adjetivos determinativos”

En este punto es clave tratar el asunto de los tradicionales adjetivos determinativos, puesto que, en muchos casos, los estudiantes habrán estado en contacto previo con esta terminología. Se debe aclarar el error de incluir a los posesivos, demostrativos, numerales e indefinidos en la categoría de los adjetivos aun añadiéndole la etiqueta de determinativos, puesto que, como señalan Eguren y Fernández Soriano (2006: 16), si lo fueran no existirían los contrastes siguientes, donde se compara la sustitución de uno de estos elementos por adjetivos:

- 7) a. Esta novela ha recibido un premio./\*Sorprendente novela ha recibido un premio.
- b. Cada actor representó un papel en la obra./\*Antiguo actor representó un papel en la obra.
- c. Muchos profesores suspenden a pocos alumnos./\*Verdaderos profesores suspenden a pocos alumnos.

Si estas palabras fuesen adjetivos, no habría agramaticalidad al sustituirlas por otros adjetivos; sin embargo, lo cierto es que no lo son. Son una clase de palabra diferente: determinantes. Por ello, sí que resulta posible intercambiarlos con artículos: *La novela...*, *El actor...*, *Los profesores...* Por lo tanto, hemos de considerar a todas estas elementos una subclase de determinante, que, a su vez, forma una categoría gramatical como los sustantivos, los adjetivos, los verbos, etc.

#### 4.2. Sintagma nominal y sintagma determinante

En esta sección se explicarán las diferencias clave entre los dos tipos de estructura nominal. El SN es el tipo de sintagma que tiene como núcleo de significado al nombre. Como ya sabemos, los nombres o sustantivos son un tipo de palabras que nos evocan imágenes

---

<sup>14</sup> Recordemos que la descripción de los elementos gramaticales no era el problema de estos recursos didácticos, sino la forma de clasificación y la coherencia a lo largo de las unidades.

de los elementos que existen en el mundo real. En este punto es importante aclarar que los nombres no sirven para “referirse” a objetos, sino que su función es evocar o traer a nuestra mente conceptos del mundo real. Si decimos *ventana*, esa palabra –por sí sola– no tiene suficiente fuerza para hablarnos de ningún objeto concreto del mundo real: no se puede decir que *ventana* exista ni represente ningún objeto del mundo. Debemos añadirle otro elemento delante: el determinante. Desde el momento en que decimos {*la/esa/su/una/etc.*} *ventana*, hacemos que la ventana exista, que sea una ventana del mundo real. El determinante es fundamental, además, porque es el que determina lo que vamos a entender finalmente. No es lo mismo *la* ventana, *su* ventana, *esa* ventana, *otra* ventana, etc. Como esto es así: decimos que, aunque el núcleo de significado –el que aporta el contenido descriptivo– es el nombre, el núcleo de la estructura sintáctica es el determinante, puesto que es el que decidirá dónde y cómo podremos insertar ese sintagma.



Ilustración 1: Ejemplo de material de apoyo para el desarrollo del epígrafe 4.1. Se muestra la importancia del determinante a la hora de obtener la referencia de un nombre.

La explicación se puede acompañar de apoyo audiovisual o de alguna diapositiva que ilustre los contenidos. La ilustración 1 ofrece un ejemplo. En ella se muestran dos planos: el mundo real –el de los objetos– y el lenguaje –el de las palabras–. En el mundo del lenguaje hay dos zonas diferenciadas: una primera columna, con una matriz de significados que representa al SN, y una segunda zona en la se añade el determinante a esa matriz. Se observa como los nombres encarnan ideas que proceden del mundo real (la flecha que conecta la ventana con la matriz); sin embargo, esos nombres no pueden conectar por sí solos con elementos concretos del mundo real (la flecha con una cruz roja). Dentro de la matriz de significados hay una expresión en amarillo que representa el complemen-

to del nombre<sup>15</sup>. Incluso con complementos del nombre que especifiquen el significado del núcleo, el SN no tiene la capacidad de referirse a objetos específicos.

Únicamente conseguimos conectar la expresión nominal con el objeto al que queremos referirnos cuando añadimos el determinante, que es el que determinará finalmente el significado del sintagma. SN y SD, por lo tanto, son dos objetos con funciones diferentes y, como veremos en el siguiente epígrafe, estructuras diferentes.

#### 4.3. ¿Por qué un SD?

Podríamos pensar en por qué es necesario hablar de una categoría sintáctica nueva si hasta ahora analizábamos esas mismas estructuras bajo una misma etiqueta. Pues bien, en lengua, como en todas las ciencias, se introduce un nuevo concepto cuando existen una serie de procesos que afectan únicamente a un grupo concreto de elementos. Cuando esto ocurre, se dice que estos elementos forman un grupo o clase diferenciado del resto. En biología, se habla de *mamíferos* porque este grupo de seres vivos tienen unas determinadas características propias que los diferencian del resto y hay una serie de procesos naturales que los afectan de forma separada al resto de seres. Si algo fuera igual que el resto, no tendría sentido llamarlo de otra forma ni tratarlo por separado. Los SSDD cumplen estas condiciones:

- Les afecta la selección sintáctica, ya que en posición preverbal los sujetos solo pueden ser un SD.
- Les afecta la selección semántica: por ejemplo, cuando en una posición podemos elegir entre un SN o un SD, la elección de uno u otro condiciona el significado de la oración (ver ejemplos en 3).
- De igual modo, tienen unas condiciones estructurales fijas: un determinante siempre selecciona como complemento otro SD o un SN.

#### 4.4. La estructura del SD

La última edición de la gramática de la RAE (RAE y ASALE, 2009) ya incluye la noción de que el determinante afecta a la interpretación final del sintagma y que los sintagmas no conforman estructuras lineales, sino jerárquicas. De este modo, el determinante afecta a la interpretación del conjunto nombre + complemento del nombre y no únicamente al nombre<sup>16</sup>. La estructura tradicional en cajones no nos permite dar cuenta de los elemen-

---

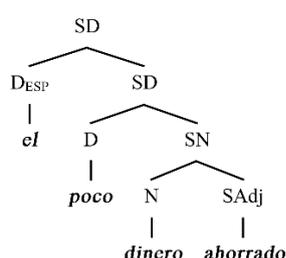
15 Esto representa gráficamente la idea señalada en el marco teórico de que los complementos del lado derecho del sintagma nominal añaden propiedades intensionales o descriptivas; es decir, no permiten obtener referencia, simplemente restringen el significado.

16 En esta línea se mostraba la ilustración 1, donde las nociones de los complementos del nombre (color amarillo) se incluían en la matriz del sintagma nominal y al conjunto de todo ello se añadía el determinante.

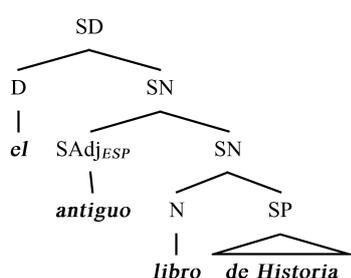
tos más altos (más fuertes, dominantes) y los más bajos (dominados). Por esto, se recomienda utilizar la estructura en árbol, como en los ejemplos de 8.

Como el determinante es el constituyente más alto, afecta a todo el SN. Y, de esta forma, por primera vez, podemos dar cuenta de la importancia de los determinantes. El SD y el SN son dos sintagmas ensamblados pero autónomos: cada uno tiene su estructura interna independiente con sendos núcleos, complementos y especificadores. La posición de especificador es esencial, puesto que sin ella no podríamos explicar estructuras como las de 8, donde a. incluye un especificador del SD, y b. uno del SN.

8) a.



b.



#### 4.4.1. El SN sin nombre

Aunque este epígrafe debería formar parte del apartado concreto dedicado al SN, es importante resaltar la existencia de estructuras nominales sin el nombre. Tradicionalmente, estas estructuras se denominaban sustantivadas; sin embargo, como demuestran Eguren y Fernández Soriano (2006: cap. 1.3), no es así. En estructuras como *Quiero las azules*, debemos reconocer que hay un nombre omitido, puesto que no es posible entender esa secuencia sin que previamente hayamos mencionado a qué entidades azules nos referimos. El análisis de estas secuencias, por tanto, debe incluir un SN, cuyo núcleo está omitido, mediando entre el SD y el sintagma adjetival (complemento del nombre).

#### 4.4.2. El SD sin determinante

Este epígrafe está concebido para introducir, en primer lugar, los pronombres que, como veíamos en el marco teórico, forman SSDD y no SSNN. De esta forma, hay que explicar

a los estudiantes la proximidad entre las categorías de determinante y de pronombre en cuanto a sus propiedades referenciales y que ambas se proyectan en SSDD. Por lo tanto, en este caso, estaríamos ante sintagmas determinante sin un determinante. Sería óptimo hacer notar que estas eventualidades no son inusuales: en el apartado anterior hemos visto que es posible formar SSNN sin el nombre núcleo.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Tras todo el trabajo, podemos concluir que la enseñanza de las estructuras nominales a través de los materiales didácticos tradicionales está, en la mayoría de los casos, condenada a caer en el error de no distinguir entre dos categorías fundamentales: el nombre y el determinante. La confusión de sus funciones y de sus estructuras lleva a contradicciones internas a la gramática y a incoherencias en el discurso didáctico.

Asimismo, se ha podido observar que las nociones más actualizadas de gramática no están reñidas con la enseñanza de la lengua en Educación secundaria, puesto que todo contenido es susceptible de adaptarse al nivel necesario. En esta propuesta de actualización metodológica, hemos visto cómo es posible adaptar las cuestiones en torno al sintagma determinante a los objetivos gramaticales básicos de la enseñanza. Esto, además, nos permite romper con la linealidad y monotonía de los contenidos del área de lengua y poder ampliar progresivamente los conceptos hasta alcanzar los más complejos, como los diferentes tipos de determinante o las estructuras nominales complejas.

Es importante que los docentes de Educación secundaria no solo cumplan con los contenidos y objetivos esenciales del currículo, sino que, además, doten a los estudiantes de un conocimiento actualizado y con mayor coherencia.

## REFERENCIAS

- ABNEY, STEVEN P. (1987): *The English noun phrase in its sentential aspect* (Tesis doctoral), M.I.T., Massachusetts.
- ALARCOS LLORACH, EMILIO (1951): *Gramática estructural*, Madrid, Gredos.
- ANDRÉS FERRER, PALOMA, M. GONZÁLEZ GÓMEZ, Y M. JIMÉNEZ ESCOBAR (2010): *Lengua castellana y Literatura (Vol. 1)*, Zaragoza, Edelvives.
- ARROYO CANTÓN, CARLOS, Y P. BERLATO RODRÍGUEZ (2012): *Lengua castellana y Literatura*, Madrid, Oxford Educación.
- BELLO, ANDRÉS (2002): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- BOSQUE, IGNACIO (2007): *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*, Madrid, Síntesis.

- BOSQUE, IGNACIO, Y J. GUTIÉRREZ-REXACH (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Akal.
- BRUCART, JOSÉ M., Y M. L. HERNANZ (2015): “Las posiciones sintácticas”, en *Perspectivas de sintaxis formal*, GALLEGO, Á. J. (ed.), Madrid, Akal, 33-104.
- CHOMSKY, NOAM A. (1970): “Remarks on nominalizations”, en *Readings in English Transformational Grammar*, JACOBS, R. A. Y P. S. ROSENBAUM (eds.), Waltham, Ginn, 184-221.
- EGUREN, LUIS J., Y O. FERNÁNDEZ SORIANO (2004): *Introducción a una sintaxis minimalista*. Madrid, Gredos.
- EGUREN, LUIS J., Y O. FERNÁNDEZ SORIANO (2006): *La terminología gramatical*. Madrid, Gredos.
- ESCANDELL VIDAL, MARÍA V. (2004): *Fundamentos de Semántica composicional*. Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, MARÍA J. (1983): “Notas sobre el sintagma en la lengua española”, *DICENDA - Cuadernos de filología hispánica*, 2, 57-75.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, MARÍA J. (2003): *Los sintagmas del español (Vol. I, El sintagma nominal)*, Madrid, Arco Libros.
- GÓMEZ TORREGO, LEONARDO (2010): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- JACKENDOFF, RAY S. (1977): *The Architecture of the Language Faculty*, Cambridge, Mass, The MIT Press.
- RAE (1931): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- RAE, y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y Sintaxis I (Vol. 1)*, Madrid, Espasa.
- VV. AA. (2008a): *Lengua castellana y Literatura 1.o Bachillerato* (J. Rodríguez Puértolas, ed.), Madrid, Akal.
- VV. AA. (2008b): *Lengua y Literatura para 1.o de Bachillerato* (P. López Lara, ed.), Madrid, Santillana.
- VV. AA. (2009): *Lengua y Literatura para 1o de ESO*. (F. López Martínez, ed.), Madrid, Santillana.

# CONOCIMIENTO SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Lipselotte de Jesús Infante Rivera<sup>1</sup>

José Manuel Armada Pacheco<sup>2</sup>

Universidad Continental (Perú)

Fernando Viterbo Sinche Crispin<sup>3</sup>

Universidad Nacional de Huancavelica (Perú)

Recibido 18/09/2020 Aceptado 30/10/2020

## RESUMEN

La investigación tiene la finalidad analizar el conocimiento sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de enseñanza de los docentes universitarios en tiempos de pandemia. Dicho estudio se enmarcó dentro de la modalidad de proyecto factible, como un estudio de campo con carácter descriptivo basado en un diseño transeccional y apoyado en un enfoque cuantitativo. En la recolección de los datos primarios y de contenidos se emplearon las técnicas de la revisión documental y la encuesta.

## ABSTRACT

The research aims to analyze the use of Information and Communication Technologies as a university teaching tool for teachers in times of pandemic. This study was framed within the feasible project modality, as a descriptive field study based on a transectional design and supported by a quantitative approach. In the collection of primary data and content, the techniques of document review and survey were used.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.005>

## PALABRAS CLAVE

Tecnologías de la Información y la Comunicación; Herramienta de enseñanza; Pandemia.

## KEYWORDS

Information and Communication Technologies; Teaching tool; Pandemic.

1. [linfante@continental.edu.pe](mailto:linfante@continental.edu.pe)

2. [jarmada@continental.edu.pe](mailto:jarmada@continental.edu.pe)

3. [fernando.sinche@unh.edu.pe](mailto:fernando.sinche@unh.edu.pe)

## INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de información y comunicación son en la actualidad la herramienta y/o recurso mayormente utilizado por las personas. En el ámbito educativo se ha visto como se ha acrecentado el uso de las tecnologías tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Siendo estos últimos los que mayormente utilizan herramientas tecnológicas para lograr una mayor diversidad en las fuentes de trabajo o actividades educativas. Este es un hecho que se había venido observando desde hace por lo menos una década. Y por lo que ya se sabía que iba en aumento con el avance de dichas tecnologías y la globalización que se encargó de acelerar ese proceso. Sin embargo, pese a que se tenía la certeza de que iba a llegar el momento de utilizar la inteligencia artificial y las muchas herramientas tecnológicas que se ven actualmente, las personas no estaban preparadas para asumir una condición que se puede tornar ilimitada en lo que respecta al uso de la internet como un recurso para hacer sus actividades desde el hogar, llamándolo teletrabajo, trabajo remoto y en otros casos *home office*.

Este es el caso de la comparación que hace un docente en torno a lo que es la presencialidad con la no presencialidad en su labor educativa, puesto que la mayoría de preferencia desean impartir sus actividades de manera presencial y no a través de la pantalla de un computador. En relación a esto, es importante recordar que no se trata de un trabajo más o de realizar una presentación desde su hogar, sino que en estos momentos ya la virtualidad arrojó la mayoría de las formas que eran presenciales en las universidades, haciendo el trabajo solo desde la casa. Y es que, fue una situación que tomó desprevenidos no solo a los docentes sino a los trabajadores a nivel mundial; el hecho de que en marzo de este año 2020 un virus se tornara en pandemia, para dejar a las personas aisladas y no poder salir a realizar sus labores diarias.

En estos casos el dominio las tecnologías de información y comunicación se convierte en un deber que identifica la formación del docente, en donde se puede definir la posibilidad del éxito o el fracaso, como formador educativo. Desde el punto de vista didáctico la introducción de las TIC en las instituciones universitarias provoca necesariamente transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las estrategias docentes, en el aprovechamiento del entorno cultural y en los roles de los sujetos o actores educativos.

En este sentido, es importante destacar que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación constituyen un objeto de preocupación, debate y reflexión para el entorno educativo universitario. Así pues, uno de los retos más importantes de los profesionales de la educación debe centrarse, sin lugar a dudas, en el uso de estas nuevas tecnologías en el abordaje de las clases virtuales. Estas tecnologías expanden las posibilidades de la comunicación, generan nuevas culturas y posibilitan el desarrollo de nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento; y además es el paliativo perfecto para la situación que se vive por el aislamiento social colectivo.

Es por esto y por mucho más, que las tecnologías son útiles y además la respuesta ante las necesidades de educarse que tienen los estudiantes; son cada vez más una condición necesaria para la renovación educativa, puesto que el nivel de desarrollo educativo a través de las tecnologías pasa por nuevas herramientas de autodesarrollo de la docencia, gestión educativa, evaluación académica y organización docente, por lo que se hace indispensable formar a los profesores, en el uso y manejo de estas tecnologías para que se adapten a la nueva forma de ser y de trabajar del sector de la enseñanza, es esencial entonces, una apuesta por la formación tecnológica, que conlleve, además, una metodología de apoyo para que el docente pueda evolucionar desde su rol de transmisor de conocimientos a facilitador y guía en la interpretación de los mismos. De esta manera, lo destaca (Urribarrí, 2002):

Con la tecnología podemos crear espacios de aprendizaje de gran riqueza, donde los estudiantes se formen como constructores de conocimiento y nosotros como organizadores de experiencias de aprendizaje... si nosotros creamos espacios para crear conocimiento, los jóvenes podrán compartir lo que están descubriendo cada día y su intercambio cotidiano los llevará a descubrir el valor de la red como tal (p. 5).

Argumentado lo anterior, cabe destacar que hacer uso de las TIC es bastante enriquecedor, puesto que ofrecen la posibilidad de mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje, y transformar el quehacer docente alrededor de un nuevo modelo didáctico integrado de trabajo en la red que se desarrolla en un espacio de comunicación o ciberespacio y que cede la iniciativa del proceso formativo al educando que podrá trabajar cooperativamente y acceder a información presentada de manera diferentes (audio, video, texto...). Al mismo tiempo, los educadores adquieren un papel con nuevas prioridades y responsabilidades de mayor complejidad educativa y formadora que, como ocurría en la enseñanza tradicional seguirán marcando el desarrollo de la educación.

Del mismo modo, el hacer uso de las TIC en el aula es un desafío para que los educadores y los estudiantes se preocupen por hacerse más competentes en su uso técnico, tomar conciencia de que no es la cantidad de información que se consigue en la red lo que aporta el conocimiento sino el hecho de que esta sea procesada, analizada, y digerida en la mente, para convertirla en ideas. Con el uso de las TIC se pueden obtener materiales con base en los cuales se puede dar completamente una clase, y al mismo usarlos de mejor manera para obtener ideas que enriquezcan las planificaciones, adaptando las propuestas que se encuentran en la red y rescatando lo que sea útil, minimizando así la tendencia de repetir con nuevas tecnologías lo que siempre se ha hecho sin éstas.

Es evidente, que cada vez la tecnología se implementa con mayor rapidez en más campos laborales, como hay una gran disposición al uso globalizado de estas, la interdisciplinariedad invade la sociedad, ya ningún área queda aislada, todas se interrelacionan y esto es por el uso de la tecnología en el quehacer diario. Los gobiernos buscan la forma de hacer por la vía legal que el uso de la tecnología sea de libre acceso, y la educación es

un campo que no se puede quedar atrás, es preocupante que en los países con menores recursos los docentes y estudiantes no tienen acceso a esta, mientras que en los países desarrollados esto parece una utopía. En este orden de ideas, (Ávila, 2011), enfatiza que:

La integración de las TICs en los procesos educativos se ha convertido en un objetivo prioritario en todos los países desarrollados, debido a entre otras razones, a que las tecnologías digitales, pueden mejorar los procesos de enseñanza a través de la innovación en materiales didácticos, metodologías didácticas más activas y eficaces (p. 93).

Significa desde luego, que es importante que los estudiantes al realizar actividades estén guiados y apoyados por pautas del educador de tal manera que enseñe a explotar la tecnología disponible, sin que para esto sea necesario que la domine, dado que, cuando se trata de integrar las TICs en el aula de clases es muy importante que éstas no se conviertan para los estudiantes tan sólo en una herramienta “entretenida”. Es importante mantener claridad en los objetivos planteados antes de comenzar y, en función de estos, promover en los estudiantes el análisis de los recursos y servicios que se les presentan. Y es que, hay que reconocer que en la actualidad el docente se encuentra en desventaja ante el estudiante con el uso y manejo de los dispositivos tecnológicos y la internet como tal. De acuerdo a esto, (Díaz-Barriga, 2013) expresa que

En la actualidad los docentes se encuentran en conflicto ante las nuevas tecnologías, y son varias las razones. Por primera vez en la historia de la humanidad, un alumno está en condiciones de saber más o tener mayor habilidad en el manejo de una computadora que el docente. Los jóvenes de la generación actual, llamados nativos digitales, han crecido y se han desarrollado desde estos instrumentos. No les tienen miedo a las nuevas tecnologías. Diferente situación es para los llamados migrantes digitales, es decir, la mayoría de los docentes, en quienes estos acercamientos a la nueva tecnología pueden resultar complicados, especialmente cuando no encuentran la información que buscan para seguir avanzando en el conocimiento de una nueva tecnología. En este contexto el docente se siente en desventaja con respecto de sus estudiantes (p. 5).

Es por esto, que el docente está llamado a hacer de su actividad docente algo más que proporcionar información que ya conoce y de forma monótona, aburrida y desmotivada. Está en el deber de formarse y/o capacitarse para estar a la par de la nueva generación de los nativos digitales para ir en correspondencia de sus conocimientos, ya que actualmente los jóvenes se encuentran muchas veces mejor preparados que los mismos docentes, ocasionando una pérdida de interés en las clases. En ese sentido es importante que el docente utilice de muy buena forma el internet y las diversas herramientas que ofrece, ha de ser creativo e innovador en ese aspecto, para poder captar la atención del estudiante y mantenerlo concentrado en las clases.

Y es que, la sociedad no ha parado, el avance no se detiene. Se pudo observar en el segundo semestre que va del año como se reactiva día a día la economía, la educación y se

vuelve a mover todo; pero esta vez con la diferencia que casi todo ha sido de forma digital. El ser humano actual es un ser virtual, es sin lugar a dudas alguien que no se va a quedar con un solo conocimiento y es por ello que sigue a pasos agigantados las nuevas tecnologías. En torno a esto, (Richta, 2010), señala que

el hombre no puede ya conformarse con una serie de conocimientos elementales completados con un aprendizaje artesano-manual, dado que, en base a ellos no le sería posible estar a la altura de los adelantos científico – técnicos ocurridos, ni podría hacerles frente a los cambios que el progreso impone, por lo tanto la carencia de cultura asociada a las aplicaciones tecnológicas informatizadas genera un problema importante para la interpretación de la dinámica social y los avances de la ciencia (p. 26).

De igual manera, la tecnología avanza día a día, y cada vez con mayor velocidad, es notable como lo que hoy representa una innovación, ya mañana es historia. El mundo globalizado en el que se vive no permite lo estático, todo desempeño debe ser dinámico, cambiante y adaptable. Por último, conveniente hacer referencia al papel del docente en este proceso de cambio y desarrollo tecnológico. El docente clásico se proyectaba en sus aulas de manera presencial con una tiza y un borrador, posteriormente empezaron a aparecer algunos otros medios auxiliares de la docencia como pancartas, retroproyectores y proyectores de vistas fijas. Cada uno de estos recursos representaban un reto a la labor del docente, si bien eran considerados medios auxiliares que contribuían a elevar el nivel cualitativo de las clases, no exigían al profesor mucha preparación cognoscitiva de la técnica que se iniciaba como apoyo a la docencia. En palabras de (Velasco, 2009) cuatro son los medios que los profesores consideraban como imprescindibles para la realización de su actividad profesional: la biblioteca, la pizarra, los libros de lecturas personales, y los libros de textos (p. 65).

Como se puede observar no se hace mención a las tecnologías. En unos pocos años esta situación se ha revertido totalmente, ya que actualmente se maneja un lenguaje totalmente diferente, ahora el docente habla sobre las pizarras interactivas, los programas de apoyo para la realización de mapas mentales y conceptuales, en ingeniería se utilizan modelados matemáticos que se expresan a través de un programa computacional, hay calculadoras inteligentes. En fin, existen hoy en día muchas herramientas de apoyo tanto para el docente como para el estudiante. Esto es así porque las tecnologías de información y comunicación forman nuevos matices a la labor educativa y amplían el diapasón de información al alumno, razón por la cual se requiere de una preparación óptima del profesor en las herramientas y recursos TIC, así como una formación continua en función de las transformaciones que se suscitan en el proceso del docente universitario a nivel macro social para adaptarse paulatinamente a las condiciones actuales de clases virtuales.

Se puede decir entonces que, para dotar de competencias tecnológicas a los estudiantes no basta con introducir ordenadores y otras herramientas tecnológicas en el ámbito

educativo universitario, es también imprescindible que los docentes estén preparados. Deben contar con la suficiente competencia en TIC, que les permita integrarlas en condiciones óptimas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen en sus video clases. Es preocupante el hecho de que, pese a la situación actual, frente a la pandemia que se vive, el docente de la vieja escuela aún no se tome en serio la responsabilidad de seguir educando, seguir enseñando de acuerdo a sus conocimientos y a otros nuevos, ya que el profesor debe estar actualizado en relación a las nuevas formas de enseñanza y temas que surgen con frecuencia en todos los ámbitos.

Como ya se ha planteado, esta realidad expuesta se presenta en el contexto universitario de la provincia de Huancayo (Perú), donde se puede apreciar que las prácticas educativas en las universidades no han logrado un gran propósito en los meses de aislamiento debido a la pandemia covid-19, ya que algunos docentes siguen siendo muy tradicionales en este caso y el cambio no es un hecho que se de en ellos, pues se basan en que el suministro de la información por parte del docente no debe darse a través de una pantalla de computador; sino utilizando como únicos recursos el pizarrón, cuaderno de apuntes, papeletes, entre otros; lo que convierte al estudiante en un ser pasivo, con poca habilidad para analizar y procesar información a través de otro recurso. Es conveniente hacer notar que si bien es cierto algunos docentes y estudiantes cuentan con los dispositivos tecnológicos apropiados, otros se encuentran en desventaja, ya que no tienen la misma suerte.

Agregando más elementos a este contexto problematizado en torno a lo que se vive en tiempos de pandemia respecto al docente y el uso de las herramientas tecnológicas para impartir sus clases, la realidad observada indica que los docentes asumen una actitud muy pasiva frente a los estudiantes, pues, sus acciones en el diario accionar no trascienden ni van más allá de una presentación en *PowerPoint*, una explicación sin el uso por lo menos de una pizarra digital interactiva, colocando a los estudiantes en un estatus metafórico de ser una cuenta bancaria donde lo ideal es depositar información para luego evaluarla de acuerdo a unos criterios que deberían estar por lo menos actualizados. Esto por supuesto, es un comportamiento intencional equivoco, siendo que, hoy más que nunca se ha transitado hacia la transformación educativa en todos los niveles, dejando claro que el desafío para el docente es avanzar e ir a la par de las transformaciones y los cambios tecnológicos, no rechazado las nuevas formas de enseñar y aprender sino más bien, aprovechando consonantemente sus beneficios.

También se considera parte de la realidad observada el hecho de que no puede negarse que, si hay un intento de uso de las tecnologías de información y comunicación por parte de los estudiantes y docentes, sin embargo, este uso es algo limitado por cuanto algunos no tienen acceso a internet y otros no dominan las herramientas tecnológicas. Y aquellos que pueden acceder de mejor forma y con señal, utilizan en el aprovechamiento de las redes sociales (*Facebook, Hotmail, Gmail*, entre otros); con fines personales, familiares, e individuales, pero pocas veces con fines educativos.

La problemática descrita condujo a plantearse como interrogantes de interés para orientar la investigación, las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tienen los docentes universitarios sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación en tiempos de pandemia?
- ¿Cuáles son los elementos de recursividad que brindan las tecnologías de la Información y la Comunicación a los docentes?
- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizajes en las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas de enseñanza en tiempos de pandemia?

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Objetivo General

Analizar el conocimiento sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de enseñanza de los docentes universitarios en tiempos de pandemia.

### Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes universitarios sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación en tiempos de pandemia.
2. Describir los elementos de recursividad que brindan las tecnologías de la Información y la Comunicación a los docentes.
3. Determinar las estrategias de aprendizajes en las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas de enseñanza en tiempos de pandemia.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se ubicó bajo una concepción paradigmática empírico analítico o positivista, con un enfoque cuantitativo, por tratarse de una realidad existente, palpable, observable y plenamente objetiva. En relación al tipo de investigación el presente estudio se encuentra sustentado en una investigación de campo de tipo descriptiva, la cual está enmarcada en analizar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de enseñanza de los docentes universitarios en tiempos de pandemia. El diseño de la investigación se ejecutó mediante un diseño de tipo transeccional, no experimental ya que los datos fueron recolectados directamente de la realidad objeto de estudio. La población del estudio estuvo constituida por 22 docentes. La muestra del estudio es censal, lo cual significa que la misma quedó conformada por el total de la población, es decir, 22 sujetos.

En relación a las técnicas de recolección de datos, en esta investigación se utilizó la técnica de revisión documental de fuentes bibliográficas y electrónicas, cuyo procedimiento implicó la revisión exhaustiva de la información, la selección de la misma y el correspondiente acopio documental. Cabe destacar que también se utilizó la observación directa dirigida a la población objeto de estudio, con la finalidad de recopilar toda la información necesaria para plantear y delimitar el problema, además conocer todos los pormenores de interés para esta investigación. Otra técnica que se empleó fue la encuesta la cual fue aplicada a los elementos de la muestra del presente estudio. Como instrumento se diseñó un cuestionario compuesto por 18 preguntas cerradas, de tipo dicotómicas, que permitió al consultado elegir una de dos alternativas: (a) Sí o (b) No.

Con relación a la validez de este estudio, se obtuvo mediante el juicio de expertos: un experto en diseño de instrumentos, que se aseguró que las preguntas estuviesen bien construidas desde el punto de vista sintáctico que no presentara ambigüedades o confusiones o ideas inconclusas en los ítems; un experto en metodología, quien revisó si las preguntas se adaptan tanto al diseño de la investigación como a los indicadores de las variables estudiadas (nivel de conocimiento sobre las TIC y herramienta de enseñanza) y a las técnicas que se utilizaron para procesar la información recogida por el instrumento; y un experto en contenido quien se aseguró que las preguntas se ajusten al marco teórico de la investigación y a la problemática estudiada así como también a los objetivos de la investigación.

Para obtener el coeficiente de confiabilidad de los instrumentos, se aplicó una prueba piloto a una población con las mismas características de la muestra de ésta investigación. Los resultados de dicha prueba suministraron los datos necesarios para determinar el índice de confiabilidad. Los resultados se procesaron matemáticamente mediante la técnica Kuder-Richardson (KR21) cuya fórmula es:

$$KR_{20} = \frac{K}{K - 1} \left( \frac{1 - p.q / \text{ítems}}{S2T (\text{aciertos})} \right)$$

Donde:

KR<sub>21</sub> = Técnica Kuder-Richardson

Nivel de Confianza = 89%

Después de ser aplicado el instrumento de recolección de datos, los investigadores procedieron a analizar el conjunto de datos obtenidos. Las técnicas de análisis de datos fueron las siguientes:

- Uso de la estadística descriptiva.
- Construcción de tablas de frecuencias de doble entrada.

- Diagramación circular.
- Análisis e inferencia con apoyado en el sistema de autor fecha y la descripción e interpretación referente a los datos expuestos en cada diagrama.

## RESULTADOS

**Variable:** nivel de conocimiento sobre las TIC.

### Conocimientos sobre las TICS:

N.º Item	Descripción	SI		NO		TOTAL	
		fa	%	fa	%	fa	%
1	¿Domina eficientemente los programas básicos de computación Word, Excel, PowerPoint?	10	45,45	12	54,55	22	100

Cuadro 1. Fuente: Base de datos de la investigación (2020)

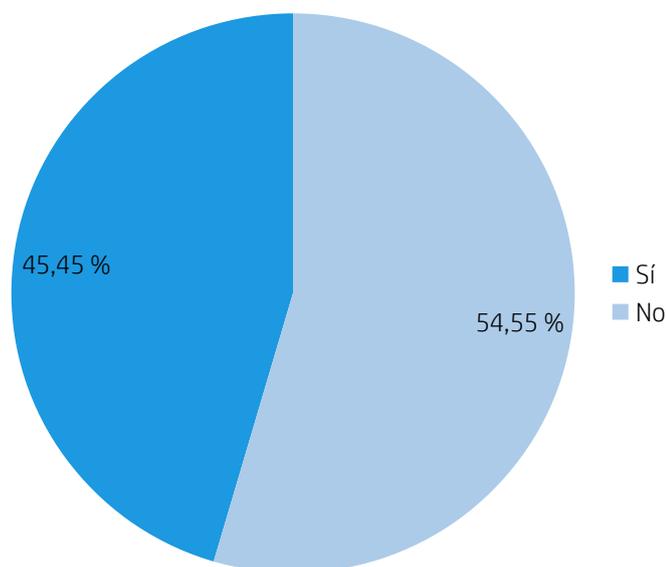


Gráfico 1: Distribución porcentual del indicador conocimiento sobre las TIC.

### *Análisis*

La postura del 45,45% de los encuestados coincide en que dominan eficientemente los programas básicos de computación Word, Excel, Power Point, mientras que el 54,55% restante afirma no posee dicho dominio, situación que es severamente preocupante ya que en la actualidad debido a la situación de aislamiento por efectos de la pandemia por

covid-19 se vuelve un requisito indispensable para la presentación y explicación de las clases a través de las vídeo clases.

**Habilidades en el manejo de programas y herramientas virtuales para vídeo clases:**

N.º Item	Descripción	SI		NO		TOTAL	
		fa	%	fa	%	fa	%
4	¿Involucra en uso programas y herramientas virtuales en el desarrollo de sus clases?	13	59,09	9	40,91	22	100

Cuadro 2. Fuente: Base de datos de la investigación (2020)

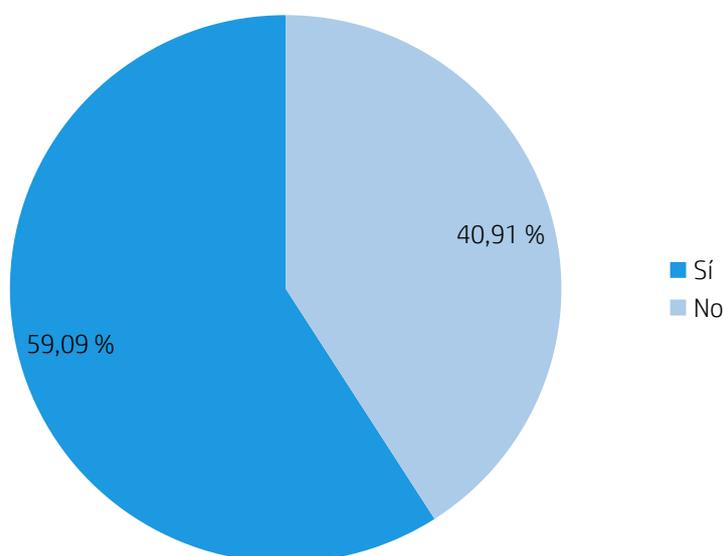


Gráfico 2: Distribución porcentual del indicador habilidades en el manejo de programas y herramientas virtuales.

*Análisis*

La toma muestral consultada permitió evidenciar que en el 59,09% de los casos, el docente involucra en el manejo programas y herramientas virtuales en el desarrollo de sus clases, mientras que el 40,91% restante no lo hace. De esta aseveración se infiere que el docente no está formado y/o preparado para enfrentar el reto de las clases no presenciales por la costumbre de la presencialidad que desde siempre se había mantenido.

**Dificultad para manejar internet:**

N.º Item	Descripción	SI		NO		TOTAL	
		fa	%	fa	%	fa	%
7	¿Impartir sus clases haciendo uso del Internet es un reto que usted se había planteado?	3	14	19	86	22	100

Cuadro 3. Fuente: Base de datos de la investigación (2020)

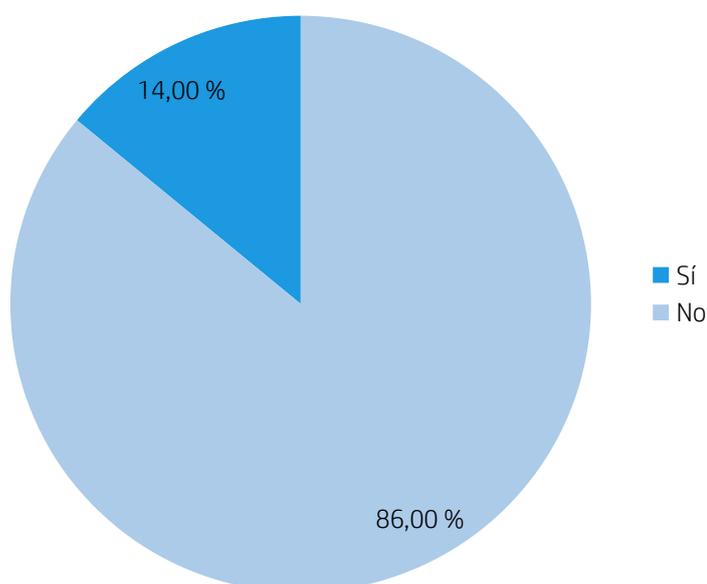


Gráfico 3: Distribución porcentual del indicador dificultad para manejar la internet.

*Análisis*

Los porcentajes expuestos reflejan que un 86% de los docentes que no se habían planteado usar el internet. Este planteamiento es expresado por Islas (2007), cuando enfatiza el docente debe usar la internet para disminuir la monotonía en el aula. El 14% de la toma muestral restante considera que usar el internet no es un reto para ellos, pues, asumen como mecanismo adecuado para sus clases. Con ello se pone en evidencia la marcada tendencia de seguir propiciando estrategias de enseñanza y aprendizajes tradicionales, que no son cónsonas a los avances tecnológicos y a la forma de trabajo remoto que se está llevando a cabo con los estudiantes en la actualidad a causa del aislamiento social. La consecuencia directa de ello es que la actitud docente no se nota creativa y no se encuentra formado para asumir retos tan importantes como los de aplicar nuevas estrategias y herramientas para poder mantener al estudiante motivado en las clases virtuales.

**Percepción de las TIC por parte de los estudiantes:**

N.º Item	Descripción	SI		NO		TOTAL	
		fa	%	fa	%	fa	%
10	¿El uso de Internet estimula la atención de los estudiantes?	14	63,64	8	36,36	22	100

Cuadro 4. Fuente: Base de datos de la investigación (2020)

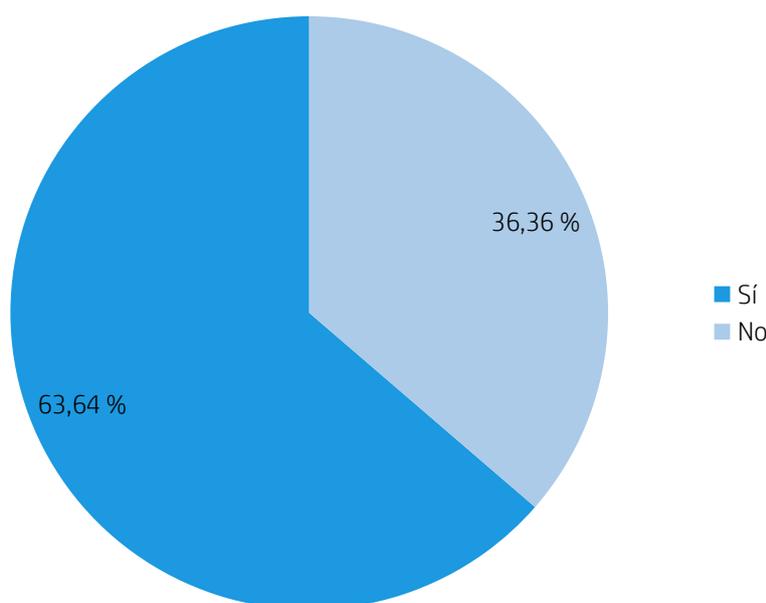


Gráfico 4: Distribución porcentual del indicador dificultad para manejar la internet.

*Análisis*

El 68% de los docentes señalan que el uso de internet motiva a sus estudiantes. Esta evidencia es un reforzador de la importancia del buen uso del internet por parte del docente que debe actualizar sus estrategias para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y estar a la vanguardia de la situación actual, en donde la creatividad e innovación por parte del docente es esencial para impartir sus clases a través de un aula virtual que puede ser síncrona o asíncrona. Solo el 36,36% restante señala que sienten que sus estudiantes no se encuentran motivados por las clases a través de las tecnologías basadas en el internet. En tanto, se infiere que el docente, debe prepararse y formarse para los cambios que se han suscitado en estos tiempos de pandemia, por lo que las capacitaciones podrían ser una buena opción que las universidades en todo caso deberían asumir y tocar temas de relevancia en estrategias virtuales sobre metodologías de aula invertida, metodología basa en caso, en proyecto. Asimismo, motivarlos a que utilicen programas que capten la atención de sus estudiantes.

**Uso didáctico de las TIC:**

N.º Item	Descripción	SI		NO		TOTAL	
		fa	%	fa	%	fa	%
15	¿Considera usted que mediante el uso de internet y las diferentes herramientas virtuales se estimula el trabajo cooperativo de los estudiantes?	18	81,82	4	18,18	22	100

Cuadro 5. Fuente: Base de datos de la investigación (2020)

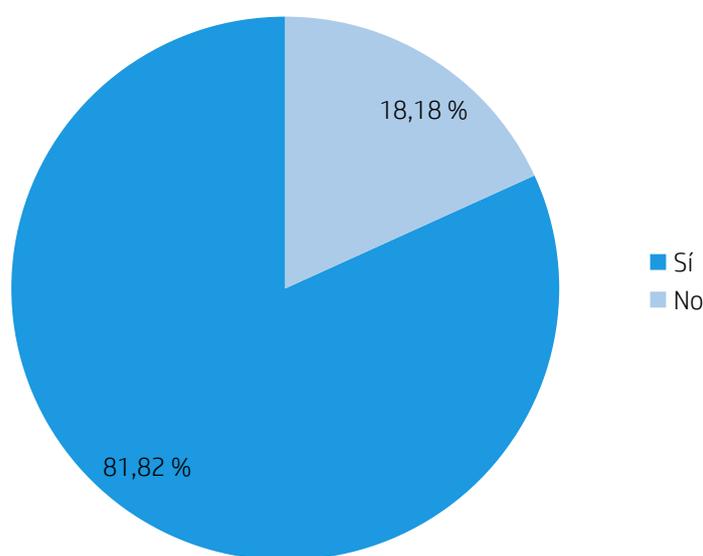


Gráfico 5: Distribución porcentual del indicador dificultad para manejar la internet.

*Análisis*

La opinión de los encuestados permite observar que en un (86%) están de acuerdo en afirmar que mediante el uso del internet se estimula el trabajo cooperativo de los estudiantes, situación que es muy positiva en la actualidad. Al respecto, el 14% restante opina de manera contraria. En este sentido, la interpretación apunta a una crítica reflexiva debido a que el uso de las tecnologías desde la visión del docente o del estudiante, tiende más bien a reducir el proceso de comunicación e interacción humana, de allí que el trabajo en equipo se sustituye más bien por el trabajo individual.

**DISCUSIÓN**

Las TIC son herramientas esenciales de trabajo y aprendizaje en la sociedad del conocimiento donde la generación, procesamiento y transmisión de información es un factor

esencial de poder y productividad, en consecuencia, resulta cada vez más necesario educar para la sociedad de la información desde las etapas más tempranas de la vida escolar, con el fin de que el individuo pueda llegar al entorno universitario con el conocimiento y competencias necesarias para asumir los retos de la virtualidad en la que se vive actualmente. Para que pueda haber un verdadero impacto de las TIC en la configuración de nuevos modos de enseñanza y aprendizaje se requiere de una visión integradora y creativa del docente, en donde exista interés por prepararse y estar a la vanguardia de los cambios que subyacen día a día.

De acuerdo a la encuesta aplicada se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes no se encuentran preparados para asumir con creatividad e innovación las clases de manera remota o clases virtuales. Asimismo, muchos no motivan a sus estudiantes con las diversas formas, herramientas, programas y planificación necesaria para captar la atención del estudiante, lo que requiere una puesta en práctica de aplicación de herramientas y recursos que ofrece la internet. El docente está llamado a investigar y estar en correspondencia con lo que se vive en la actualidad en donde todo es asumido de manera virtual. Muchos programas que existen actualmente le dan tanto al docente como al estudiante la posibilidad de reinventarse frente a esta crisis social y sanitaria que está pasando a nivel mundial.

Un ejemplo de la innovación es la plataforma de Google, la cual ofrece diversas herramientas que se encuentran en el *site*, desde donde el docente puede hacer uso de ellas y de forma gratuita. La gran plataforma posee desde pizarras interactivas, formularios para exámenes o diagnósticos, aula virtual o salón de clases (*classroom*), calendario, comunicación por *Meet* o *Hangouts*, *Drive* (para guardar información en la nube y realizar trabajo colaborativo de forma simultánea), *Blogger* (para presentar la información al público) y documentos, entre otros. Con esta cantidad de herramientas y que solo es de una plataforma que es Google, el docente puede manejar de forma virtual sus clases de manera síncrona y asíncrona.

De igual forma se presenta una diversidad de recursos en internet que pueden ser usados por docentes y estudiantes de manera tal que se logre optimizar tiempo y calidad educativa a través de una plataforma. Tal es el caso de plataformas como *GoConqr*, *Edpuzzle* que es una aplicación gratis y con fines educativos que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Y así como las anteriores hay variedad que solo se tienen que buscar en internet. En el caso de las presentaciones online se tiene desde el tan usado *PowerPoint* hasta el *Prezzi*, *Emaze* y otros que permiten captar la atención con presentaciones dinámicas.

Por otro lado, es importante también reconocer, que el ordenador y las nuevas tecnologías son de gran ayuda al docente, cuestión que es coincidente con las observaciones sostenidas por (Quines, 2009), al señalar que las nuevas tecnologías son un gran elemento (denominador) de ayuda al docente. En ese sentido, los encuestados aseveraron la preeminencia del uso de los recursos tecnológicos en la actualidad, sin embargo, dicha

aseveración solo es teórica, pues, la realidad empírica evidencia que en la práctica docente no están debidamente preparados para tal fin y lo hacen solo por cumplir.

Existe una marcada tendencia de seguir propiciando estrategias de enseñanza y aprendizajes tradicionales, que no son cónsonas a los avances tecnológicos de la actualidad y con lo que se vive producto del aislamiento social.

## CONCLUSIONES

Se concluye de acuerdo a la información obtenida a través de las encuestas y el desarrollo de la investigación como tal, que la postura de un 45,45% de los encuestados coincide en que dominan eficientemente los programas básicos de computación *Word*, *Excel*, *PowerPoint*, mientras que el 54,55% restante afirma no posee dicho dominio, situación que es severamente preocupante ya que en la actualidad debido a la situación de aislamiento por efectos de la pandemia por covid-19 se vuelve un requisito indispensable para la presentación y explicación de las clases a través de las vídeo clases.

De la misma forma, se evidenció que existe un marcado desinterés sobre los beneficios que ofrecen las TIC a la praxis educativa, situación que se puede corregir con la constante formación docente sobre las bases del auge virtual en tiempos de pandemia. El docente no está formado y/o preparado para enfrentar el reto de las clases no presenciales por la costumbre de la presencialidad que desde siempre se había mantenido. Y, existe una marcada tendencia de seguir propiciando estrategias de enseñanza y aprendizajes tradicionales, que no son cónsonas a los avances tecnológicos y a la forma de trabajo remoto que se está llevando a cabo con los estudiantes en la actualidad a causa del aislamiento social. La consecuencia directa de ello es que la actitud docente no se nota creativa y no se encuentra formado para asumir retos tan importantes como los de aplicar nuevas estrategias y herramientas para poder mantener al estudiante motivado en las clases virtuales.

El docente debe prepararse y formarse para los cambios que se han suscitado en estos tiempos de pandemia, por lo que las capacitaciones podrían ser una buena opción que las universidades en todo caso deberían asumir y tocar temas de relevancia en estrategias virtuales sobre metodologías de aula invertida, metodología basada en caso, en proyecto. Asimismo, motivarlos a que utilicen programas que capten la atención de sus estudiantes. El uso de las tecnologías desde la visión del docente o del estudiante, tiende más bien a reducir el proceso de comunicación e interacción humana, de allí que el trabajo en equipo se sustituye más bien por el trabajo individual.

Un docente actualizado, formado en el uso de las tecnologías y con una actitud amigable y no resistente a los avances tecnológicos, tendrá una mayor participación en los escenarios de aprendizajes considerando que su acervo está más nutrido que nunca y que es necesario para proyectar esta virtualidad que día a día crece aún más. Se considera que el uso de las tecnologías de información y comunicación incorporadas a la práctica

docente, permite una enseñanza y aprendizaje más adecuado que nunca a la sociedad del conocimiento en el que se vive en la actualidad, donde los ordenadores, las redes sociales, la información virtual es un común denominador en la vida del ser humano.

Los docentes consideran que las TIC aumentan la responsabilidad del estudiante en el propio proceso de aprendizaje. Tal responsabilidad es un desafío hoy día para los docentes, ya que no solo deben vigilar que tal herramienta se emplee adecuadamente, sino que también, deben crear conciencia en los estudiantes para que sean prudentes a apoyarse en las TIC sin que se lleguen a generar los vicios mal entendidos que normalmente se disfrazan de facilismo tales como: El corta y pega, el desinterés por la lectura crítica y reflexiva de los libros, el uso de los dispositivos móviles solo para la interacción en redes sociales (tomando en cuenta que a través de estas redes también se puede ganar en la obtención de información de interés, ya que se promocionan cursos, talleres gratuitos), entre otros.

## REFERENCIAS

- ÁVILA, T. (2011). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2013). *Tic en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica*. Revista Iberoamericana de educación superior, 3-21. Disponible en: [\[Enlace\]](#)
- QUINES, R. (2009). *Las nuevas tecnologías como elemento dinamizador del aprendizaje significativo en el contexto de la educación a distancia*. Repositorio de la Universidad Rómulo Gallegos.
- RICHTA, E. (2010). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
- URRIBARRÍ, R. (2002). *Educación y TIC: Nuevas prácticas pedagógicas*. Laboratorio de Investigación Educativa, 1-10.
- VELASCO, O. y. (2009). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.

# EL TRATAMIENTO DEL MOVIMIENTO OBRERO EN LOS MANUALES DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Julián Vadillo Muñoz<sup>1</sup>  
Universidad Carlos III de Madrid

Recibido 02/09/2020 Aceptado 02/10/2020

## RESUMEN

Los grados de educación media y el estudio del Bachillerato son fundamentales para entender determinados conceptos que van a perdurar a lo largo de tu trayectoria vital. En el caso de la historia es evidente si el sujeto no se va a dedicar al estudio de esta en los niveles superiores. Por eso, la forma de transmisión de los contenidos es fundamental para que nos hagamos una idea de la importancia de la historia. Uno de esos contenidos en la historia del mundo contemporáneo es la importancia del movimiento obrero en el siglo XIX, en las respuestas que se dieron al desarrollo de la sociedad industrial y de corte capitalista. El objetivo de este artículo es analizar, a través de distintos manuales de los últimos años, el tratamiento que se ha dado a ese aspecto de la historia, y si existe conexión entre los contenidos ofrecidos y las investigaciones sobre la temática.

## ABSTRACT

Secondary education and the study of the Bachillerato is fundamental to understanding certain concepts that will last throughout your life. In the case of history, it is evident if the subject is not going to dedicate himself to the study of history in the higher levels. For this reason, the way in which the contents are transmitted is fundamental in order for us to get an idea of the importance of history. One of those contents in the history of the contemporary world is the importance of the labour movement in the 19th century, in the responses to the development of the industrial and capitalist society. The objective of this article is to analyse, through different manuals of the last years, the treatment given to this aspect of history, and if there is a connection between the contents offered and the research on the subject..

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.006>

## PALABRAS CLAVE

Movimiento obrero; Anarquismo; Marxismo; Sindicalismo; Internacionales.

## KEYWORDS

Labour movement; Anarchism; Marxism; Trade unionism; Internationals.

## INTRODUCCIÓN

No cabe ninguna duda que el tratamiento de la educación en nuestro país ha cambiado en las últimas décadas, adaptando los distintos manuales de texto a las circunstancias y las leyes que se han aprobado en el marco del sistema democrático. El tratamiento de la Historia Universal y del movimiento obrero en este sentido han cambiado mucho, desde los manuales que se utilizaron en nuestro país en tiempos pretéritos para analizar la historia autóctona o la Europea y Universal. Así nos lo atestiguan párrafos como los siguientes. Este primero corresponde al análisis que se hacía en un manual alrededor de la Revolución de 1848 en Francia:

Por esto se esforzaron los miembros radicales del gobierno provisional, Ledru-Rollin y Luis Blanc, en impedir las elecciones y en afianzar su poder mediante concesiones al proletariado parisién. (...) Las orientaciones socialistas se introdujeron con los ‘Talleres Nacionales’ de París. En estos se consumían muchos millones para alimentar a miles de obreros holgazanes (Sternfeld, 1935, pps. 252-253).

Otro ejemplo lo tenemos, en el tratamiento de un acontecimiento clave para el obrerismo como la Comuna de París de 1871:

El 18 de marzo sobrevino en París una terrible revolución, la Commune, cuyas raíces estaban en una conjuración socialista internacional. Sus focos se encontraban en los barrios obreros, en los cuales ya durante el sitio habían ocurrido desordenes. Esta revolución tuvo aterrorizada a la capital con sus crueldades durante dos meses. (...) el 28 de mayo pudo sofocarse la revolución, después de sangrientas luchas en las calles, no sin que los revolucionarios hubiesen incendiado antes magníficas construcciones como las Tullerías (Sternfeld, 1935, p. 271).

Estos textos, con sus visiones apocalípticas, fueron utilizados durante muchos años en diversos manuales de historia universal. El movimiento obrero era visto o bien como una maldición divina, siempre relacionado con la violencia y desde luego, como un grave problema de orden público. Unas ideas, que se mantuvieron durante mucho tiempo y que, incluso, en algunos casos se siguen asimilando, aunque no la visión de aquel manual de Sternfeld.

Aunque las visiones son distintas y adaptadas, lo cierto es que hay que hacer una valoración de cómo se aborda la Historia del Mundo Contemporáneo en los libros de texto. Aquí nos vamos a aproximar a como han trabajado los libros de texto de Primero de Bachillerato un tema central para entender las consecuencias de la revolución industrial, las respuestas al modelo económico del momento y a lo que supuso las alternativas sociales durante el último tercio del siglo XIX y casi todo el siglo XX: el movimiento obrero.

Lo que se va a hacer es un análisis de los temas que los manuales dedican a este periodo del siglo XIX, a los orígenes del obrerismo y las primeras respuestas, así como a las organizaciones de las grandes organizaciones internacionales y las tendencias revolucio-

narias más importantes: el marxismo y el anarquismo. Y se hace con un muestrero de manuales, desde el más antiguo que data de 1996 hasta el moderno que hemos seleccionado de 2015. Veinte años de diferencia entre uno y otro, donde cambiaron los planes de estudios, pues el modelo BUP-COU, impartía la Historia del Mundo Contemporánea en el Curso de Orientación Universitaria (COU) y en la actualidad, en la modalidad ESO-Bachillerato, esta materia se imparte en Primero de Bachillerato. En el primer caso eran los contenidos que se evaluaban en la Selectividad como medio de acceso a la Universidad.

Las razones que motivan este análisis son variadas, si bien se pueden entender en una falta de conexión entre las investigaciones que se hacen en el espacio académico y el mundo de secundaria. Un déficit que se dan por ambas partes, pues existe una laguna de secundaria hacia la investigación universitaria y un abandono de la Universidad hacia los centros de enseñanzas medias. Aquí lo hemos reducido al tratamiento de un aspecto concreto en manuales de Bachillerato, pero se podía hacer extensivo a otros campos. Evidentemente, no se dan en todos los casos y dependiendo del manual y del autor de este, el tratamiento del tema es abordado de una u otra manera.

En este artículo no nos fijamos tanto en esos cambios de planes de estudio sino en los contenidos, independientemente de las Comunidades Autónomas, que son las que tienen la competencia en materia educativa, y del curso en cuestión.

Un tema de interés que se podría hacer extensible a otros acontecimientos de la edad contemporánea como la Revolución Francesa, la Revolución rusa o las guerras mundiales.

## EL MOVIMIENTO OBRERO EN LA HISTORIA RECIENTE

No cabe duda, que tras la caída del Muro de Berlín en 1989 y la desaparición de la URSS en 1991, la historia social, y con ella la historia del movimiento obrero, se sumergió en una profunda crisis de la que tardaría en salir. No porque los historiadores que la trabajasen fuesen defensores acérrimos del sistema soviético, sino porque el trabajo y tratamiento de estas cuestiones automáticamente se vinculaba a ello y comenzó a emerger nuevos planteamientos de la historia que hizo poco atractivo el estudio del obrerismo.

Además, tanto en España como en el resto de Europa comenzó a aparecer una nueva historiografía del obrerismo que intentaba dar un trazado de investigación distinto al que se había ofrecido hasta el momento o no tan sujeto a un esquema del marxismo más clásico:

Más allá de la historia del movimiento obrero, la historia obrera se englobó en el marco más general de una historia social preocupada por aprehender los diferentes aspectos del mundo obrero y las mutaciones más recientes de las sociedades industriales (Ceamanos, 2004, p. 148).

Dejando a un lado que no toda la historia del movimiento obrero se trabajaba de la misma manera, pues no era lo mismo las diferentes escuelas del bloque socialista y las escuelas del mundo occidental, donde incluso en ambos casos había variantes y distintas visiones, incluso las mejores referencias partían de escuelas que diferían entre sí. La escuela francesa con personajes como Jean Maitron o Annie Kriegel era sensiblemente distintas a la británica de historiadores como E.P. Thompson o Eric J. Hobsbawm. En España, se tendría el caso característico de Manuel Tuñón de Lara.

Ese concepto de historia más clásico, por utilizar una denominación, fue variando con el paso de los años. En Francia aparecieron personajes como Alain Cottereau, que analizó las condiciones de trabajo y la salud de los trabajadores, acotando los espacios de estudio del obrerismo y alejándolo lo puramente organizativo, cuestión que siguió siendo trabajada por otros como Jacques Droz o Michel Winock. En España aparece una nueva historiografía del obrerismo vinculada a profesores como Manuel Pérez Ledesma o José Álvarez Junco que comenzaron a trabajar la historia del movimiento obrero, ya fuese socialista o anarquista, con implicaciones sociológicas y antropológicas (Pérez Ledesma y Álvarez Junco, 1982; Pérez Ledesma, 1987; Álvarez Junco, 1991).

Ello dio paso a una nueva generación de historiadores que se fueron formando en criterios abiertos y que, en muchas ocasiones, rescataban la reconstrucción organizativa pero la llevaba a los espacios micro o locales, aportando grandes cuestiones a la historia del movimiento obrero. Sin parar a citar trabajos concretos aquí podemos ubicar las obras de historiadores como Julio Aróstegui, Javier Paniagua, Julián Casanova, Pere Gabriel, Santos Juliá, Alejandro Díez Torre, Santiago Castillo, Rafael Cruz, José Luis Gutiérrez Molina, etc., por referirnos a un marco español. Muchos de ellos volvieron a trabajar las organizaciones, ya fuesen socialistas, comunistas o anarquistas, en su amplio espectro pero introduciendo novedades y trabajando fuentes que eran inaccesibles en los años de la dictadura franquista y que se fueron abriendo poco a poco.

A ellos, se fueron uniendo con el paso del tiempo, y ya en la década de 2000 historiadores de nuevo cuño que fueron confeccionando una nueva historiografía. Aquí cabría Fernando Hernández Sánchez, Chris Ealham, Francisco Sánchez Pérez, Juan Pablo Calero Delso, Dolors Marín Silvestre, Sandra Souto Kustrín, Carlos Gil Andrés, Roberto Cea-manos Llorens, José Luis Ledesma, etc., siguiendo con los ejemplos de la reciente historiografía española. Muchos de ellos analizan movimiento en toda su extensión o bien aspectos concretos de algunas ideologías y organizaciones.

No es una cuestión de analizar cada una de las obras de estos autores, cada una en su campo y si ha tenido reflejo en los libros de textos que estudia el alumnado en el Instituto, sino mostrar que la historia del obrerismo ha sido trabajada, ha ido superando lugares comunes y avanzado en el campo historiográfico y que en muchas ocasiones, esas cuestiones no se han visto reflejadas en los libros de textos.

## EL MOVIMIENTO OBRERO EN LOS MANUALES DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Una de las variaciones que se ha dado a lo largo del tiempo y de los cambios legislativos en materia de enseñanza secundaria ha sido el estudio de la Historia del Mundo Contemporáneo. Si bien, con el modelo BUP-COU, esta parte de la historia se abordaba en parte de 1º de BUP y en COU, con la reforma educativa que llevó a la ESO y Bachillerato, la historia universal contemporánea se aborda en parte del temario de 4º de la ESO y en Primero de Bachillerato.

Además, tanto en España como en el resto de Europa comenzó a aparecer una nueva historiografía del obrerismo que intentaba dar un trazado de investigación distinto al que se había ofrecido hasta el momento o no tan sujeto a un esquema del marxismo más clásico:

Mas allá de la historia del movimiento obrero, la historia obrera se englobó en el marco más general de una historia social preocupada por aprehender los diferentes aspectos del mundo obrero y las mutaciones más recientes de las sociedades industriales (Ceamanos, 2004, p. 148).

Dejando a un lado que no toda la historia del movimiento obrero se trabajaba de la misma manera, pues no era lo mismo las diferentes escuelas del bloque socialista y las escuelas del mundo occidental, donde incluso en ambos casos había variantes y distintas visiones, incluso las mejores referencias partían de escuelas que diferían entre sí. La escuela francesa con personajes como Jean Maitron o Annie Kriegel era sensiblemente distintas a la británica de historiadores como E.P. Thompson o Eric J. Hobsbawm. En España, se tendría el caso característico de Manuel Tuñón de Lara.

Ese concepto de historia más clásico, por utilizar una denominación, fue variando con el paso de los años. En Francia aparecieron personajes como Alain Cottereau, que analizó las condiciones de trabajo y la salud de los trabajadores, acotando los espacios de estudio del obrerismo y alejándolo lo puramente organizativo, cuestión que siguió siendo trabajada por otros como Jacques Droz o Michel Winock. En España aparece una nueva historiografía del obrerismo vinculada a profesores como Manuel Pérez Ledesma o José Álvarez Junco que comenzaron a trabajar la historia del movimiento obrero, ya fuese socialista o anarquista, con implicaciones sociológicas y antropológicas (Pérez Ledesma y Álvarez Junco, 1982; Pérez Ledesma, 1987; Álvarez Junco, 1991).

Ello dio paso a una nueva generación de historiadores que se fueron formando en criterios abiertos y que, en muchas ocasiones, rescataban la reconstrucción organizativa pero la llevaba a los espacios micro o locales, aportando grandes cuestiones a la historia del movimiento obrero. Sin parar a citar trabajos concretos aquí podemos ubicar las obras de historiadores como Julio Aróstegui, Javier Paniagua, Julián Casanova, Pere Gabriel, Santos Juliá, Alejandro Díez Torre, Santiago Castillo, Rafael Cruz, José Luis Gutiérrez

rez Molina, etc., por referirnos a un marco español. Muchos de ellos volvieron a trabajar las organizaciones, ya fuesen socialistas, comunistas o anarquistas, en su amplio espectro pero introduciendo novedades y trabajando fuentes que eran inaccesibles en los años de la dictadura franquista y que se fueron abriendo poco a poco.

A ellos, se fueron uniendo con el paso del tiempo, y ya en la década de 2000 historia-dores de nuevo cuño que fueron confeccionando una nueva historiografía. Aquí cabría Fernando Hernández Sánchez, Chris Ealham, Francisco Sánchez Pérez, Juan Pablo Calero Delso, Dolors Marín Silvestre, Sandra Souto Kustrín, Carlos Gil Andrés, Roberto Ceamanos Llorens, José Luis Ledesma, etc., siguiendo con los ejemplos de la reciente historiografía española. Muchos de ellos analizan movimiento en toda su extensión o bien aspectos concretos de algunas ideologías y organizaciones.

No es una cuestión de analizar cada una de las obras de estos autores, cada una en su campo y si ha tenido reflejo en los libros de textos que estudia el alumnado en el Instituto, sino mostrar que la historia del obrerismo ha sido trabajada, ha ido superando lugares comunes y avanzado en el campo historiográfico y que en muchas ocasiones, esas cuestiones no se han visto reflejadas en los libros de textos.

## EL MOVIMIENTO OBRERO EN LOS MANUALES DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Una de las variaciones que se ha dado a lo largo del tiempo y de los cambios legislativos en materia de enseñanza secundaria ha sido el estudio de la Historia del Mundo Contemporáneo. Si bien, con el modelo BUP-COU, esta parte de la historia se abordaba en parte de 1º de BUP y en COU, con la reforma educativa que llevó a la ESO y Bachillerato, la historia universal contemporánea se aborda en parte del temario de 4º de la ESO y en Primero de Bachillerato.

La estructura que han seguido estos manuales es muy similar a la hora de abordar el movimiento obrero, a pesar de los cambios de legislación. Temas como los orígenes y concepto del proletariado, desarrollo del obrerismo industrial y las respuestas al mismo, desde el ludismo al socialismo utópico hasta llegar a la conformación de los grandes bloques ideológicos y organizativos del obrerismo: el marxismo, el anarquismo y las Internacionales. Algunos de estos manuales, también abordan la respuesta que la Iglesia dio a finales del siglo XIX con su doctrina social y la expansión de las ideas de la *Rerum Novarum* de León XIII. En la mayoría de las ocasiones estas explicaciones amplias en el cuerpo de texto están acompañada de algunos cuadros explicativos o textos de época para poder reforzar el conocimiento y la ubicación del tema tratado.

En la parte de mundo contemporáneo se ha seleccionado los siguientes manuales. El primero de los libros que hemos analizado corresponde al coordinado por el profesor Julio Montero y editado por Tempo en el año 1996 con el título *Historia del mundo con-*

*temporáneo*. Era uno de los manuales que se utilizaba para la preparación de la selectividad en COU (Curso de Orientación Universitaria). Un libro completo que, incluso, aparecía referenciado en algunas bibliografías de la Licenciatura de Historia, como manual de apoyo para la preparación de las asignaturas de mundo contemporáneo. En sus páginas colaboraron profesores de enseñanzas medias y universitarias, destacando de entre estos últimos a especialistas de reconocido prestigio como Carlos Hermida, Javier Cervera Gil o el propio Julio Montero. El capítulo concerniente al movimiento obrero es obra de Pedro Gago, como complemento al capítulo sobre el desarrollo del industrialismo de Antonio González Pacheco y completando lo dicho por María Antonia Paz en el capítulo donde se incluye las primeras respuestas al modelo económico capitalista. Otro es el de María Candelas González y Elena Cabezalí publicado por Akal en 2002. El tercero es el libro colectivo publicado por Anaya en 2008, donde escriben reconocidos contemporaneistas como Carlos Forcadell. El de Oxford de 2011 se ha seleccionado por haber sido escrito por uno de los especialistas actuales en historia del movimiento obrero: el profesor de la Universidad Carlos III de Madrid Francisco Sánchez Pérez. Por último, el manual que Vicens-Vives publicó en 2015 tiene como uno de sus principales autores a otro de los especialistas en movimiento obrero como fue el catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Julio Aróstegui Sánchez. Todos los manuales se titulan de la misma forma: *Historia del Mundo Contemporáneo*.

Vamos a hacer un seguimiento a los mismos desde apartados algunos de los principales aspectos que van a abordando en sus páginas.

### Las respuestas y los orígenes del movimiento obrero

Una cosa en la que coinciden todos los manuales es en hablar, en primer lugar, de las respuestas que se dieron a la sociedad industrial, partiendo de principios como el socialismo utópico o movimientos como el ludismo. Aunque bien es cierto, que el manual dirigido por Montero en 1996 tiene más estructura de un libro de carácter universitario a los que ahora se tiene en los centros de enseñanzas medias.

Esos orígenes en el manual de Montero son abordados en el capítulo 2, escrito por María Antonia Paz, y donde la autora analiza los fundamentos ideológicos de la revolución liberal, se incluyen las primeras respuestas al desarrollo del modelo capitalista, y aquí, junto al liberalismo y la democracia, la autora introduce los primeros socialismos:

Nacen de los principios de la Ilustración y buscan un nuevo orden basado en la armonía social. Se caracterizan por tender a implantar un sistema de organización colectiva de producción apoyado, no en la fuerza, sino en la libre voluntad de los hombres, tanto obreros como empresarios (Montero Díaz, 1996, p. 32).

Aunque de una forma muy sintética y sin abordar aspectos más profundos, se explican las respuestas de Robert Owen, con el desarrollo del cooperativismo y de proyectos

como New Harmony (por ejemplo no cita las medidas laborales que Owen introdujo en otro proyecto como New Lanark, cuestión de enorme importancia), las de Saint-Simon y Fourier, pero sin citar los falansterios, la de Louis Blanc y sus Talleres Nacionales o la de Pierre Joseph Proudhon, que acertadamente coloca como iniciador del anarquismo al intentar sustituir el Estado por una federación. No profundiza el manual en esas respuestas, y se deja en el tintero algunas cuestiones de importancia, sobre todo el impacto que el owenismo tendría sobre las Trade Unions, o de Proudhon como un socialista que intentó dar una respuesta científica a la economía del momento (Álvarez Layna, 2015; De Cabo, 1995). Tampoco se desarrolla como funcionaban los Talleres Nacionales en la época de la Revolución de 1848 y en que quedaba las propuestas de Louis Blanc al respecto. Otros socialismos, como los de Cabet o Auguste Blanqui, ni aparecen.

La cuestión es que los límites de estos nunca tienen un establecimiento único ni unificado en los manuales, y cada autor incluye a una serie de personajes que complementan a los clásicos de Saint-Simon, Fourier u Owen. El manual de María Candelas González y Elena Cabezalí tiene la peculiaridad de que no solo aborda los orígenes ideológicos sino que se centra en movimientos como los luditas. Para las autoras, este movimiento no solo era destruir la máquina sino que servía como medida de presión para conseguir mejoras a la clase obrera (González González y Cabezalí García, 2002, p. 32). Además, es muy interesante porque sitúan el desarrollo del movimiento obrero en la oleada democratizadora del siglo XIX y aunque no se detiene en exceso en ello, habla de las fronteras difusas que existían entre distintos movimientos políticos renovadores y revolucionarios, algo que si está muy en relación con los estudios del obrerismo en otros ámbitos de los niveles educativos superiores:

Los socialistas de los primeros decenios del siglo XIX compartían muchas ideas con los republicanos radicales, pero tenían además una ideología propia que se ha dado en llamar socialismo utópico, un movimiento que quería transformar la sociedad en beneficio de los más pobres, que pretendían acabar con las injusticias y el deterioro al que la industria y el liberalismo habían dado lugar (González González y Cabezalí García, 2002, p. 33).

Sin embargo, esos primeros socialismos o socialismo utópico, es algo que todos manuales abordan de una forma u otra. El manual de Forcadell, con buen criterio, lo denomina “socialismo premarxista” pues ciertamente la categorización de “utópico” proviene de la contraposición que el marxismo le hace al socialismo por denominar el suyo como “científico”. Hilando más fino establece las tendencias socialistas (Owen Saint-Simon y Fourier), las preanarquistas (aparece Godwin, Stirner y Proudhon), las precomunistas (Babeuf y Cabet). Son citas, que en ocasiones quedan confusas por no entrar, aunque sea de forma somera, a analizar cada una de las propuestas establecidas.

En el caso de Francisco Sánchez Pérez este primer periodo solo es citado, pues su análisis más consistente se produce con el movimiento obrero organizado como organismo político y de masas. El manual de Aróstegui sí que se detiene a analizar cada uno de esos

primeros socialismos, analizando el vanguardismo e igualitarismo de Babeuf y Blanqui, el falansterio de Fourier, la Icaria de Cabet, el cooperativismo de Owen. Es quizá el más completa en este sentido.

Y habría que destacar una cosa de estos primeros socialismos. En la mayoría de los casos quedan esquemáticos y a veces desdibujados. Solo el manual de Aróstegui tiene una mayor consistencia. Y este último manual hay que destacar una cosa. No cita a Saint-Simon como un originario socialista, pues en realidad el pensador francés no era socialista sino un liberal avanzado. Sería su escuela, el sansimonismo, la que adoptaría el ideal socialista como respuesta, y aquí se puede ver una explicación de las razones por las que se obvia. Sin embargo, estos primeros socialismos quedan más en el aire, y se incluye o no a personajes que o bien son de entre épocas (Blanc o Blanqui que responderían a un paso intermedio entre los primeros socialismos y las grandes organizaciones de masas) o bien fundamentan el movimiento obrero organizado (Proudhon) y otros no pasan de ser filósofos (como Stirner). Y es que el genérico de “utópico” motiva que su tratamiento sea menor a pesar de las importancias de sus ideas.

## El marxismo

La influencia que ha tenido el marxismo a lo largo de la historia contemporánea y su trascendencia en la política y la sociedad merece un tratamiento exhaustivo y serio del rol que jugó en su nacimiento y expansión en el entorno natural que se originó: el movimiento obrero. Esto le convierte en un tema clave de estudio en la historia del mundo contemporáneo, por su implicación en periodos posteriores como la Revolución rusa o la política de bloques tras la Segunda Guerra Mundial. Partiendo de una buena historia comparativa y de los debates en interior del marxismo, se pueden y debe entender las distintas corrientes, movimientos y procesos que se fueron originando a lo largo de la historia contemporánea. Pero no solo eso, pues el marxismo fue también una herramienta de análisis de la historia que generó distintas escuelas y corrientes de interpretación durante el mismo periodo (Droz, 1979; Beer, 1973; Winock, 1992).

En este aspecto hay una enorme diferencia entre el modelo de abordar el marxismo por los distintos manuales.

Para Pedro Gago, autor del capítulo dedicado al movimiento obrero en el manual de Julio Montero, el marxismo en una concepción doctrinal que une diversas corrientes e influencias, desde Hegel hasta los avances científicos del siglo XIX; pasando por el socialismo francés y la economía clásica británica. El componente marxista lo va a sintetizar en cuatro puntos básicos: a) Materialismo histórico, con la influencia de Hegel; b) La lucha de clases que el autor define como una interpretación simple de la historia; c) La contradicción del sistema capitalista, referenciando obras como *El Capital*; d) Dictadura del proletariado, definida por el autor como el paso por el cual la humanidad saldría de la prehistoria para entrar en la historia (Montero Díaz, 1996, p. 122). En líneas generales, se

le aplica al marxismo una enorme carga negativa sin entrar a analizar su importancia en el desarrollo del movimiento obrero a partir de la segunda mitad del siglo XIX o la influencia del marxismo en sociedades revolucionarias como las ligas (ejemplo de la Liga de los Comunistas).

González y Cabezalí se apoyan más en textos como el *Manifiesto Comunista* para ir exponiendo de forma sintética la teoría marxista de análisis social en un entorno de sociedad de clases. Aquí si van a engazar la importancia del marxismo en el nacimiento de la Internacional, aunque establecen con muy buen criterio que esa AIT, nacida en Londres en 1864, era la convergencia de multitud de tendencias y no solo la marxista, que en muchos otros manuales y en la historia en general se sobredimensiona. No varía mucho, en este sentido, el manual de Forcadell donde se centra un poco más que los anteriores en las figuras de Marx y Engels y en la importancia que tuvieron para el desarrollo de los partidos socialistas en el mundo.

Pero los dos mejores manuales para la explicación del marxismo, lo tenemos con los ejemplos de Sánchez Pérez y Aróstegui. El manual de Oxford, a pesar de la brevedad de su tratamiento, es muy completo. Partiendo de una miniintroducción de Marx y Engels, citando el *Manifiesto Comunista*, posteriormente en un cuadro se especifican las aportaciones del marxismo (Sánchez Pérez, 2011, p. 93): el motor de la historia es la lucha de clases, las contradicciones del sistema capitalista llevarán a su colapso y autodestrucción y el trabajo de la clase obrera para la conquista del poder político. En el caso del manual de Vicens Vives, el marxismo es trabajado a la perfección en cuatro consistentes párrafos donde se desgrana lo más significativo de la ideología marxista (Aróstegui y otros, 2012, p. 72).

Dentro del marxismo, podríamos incluir el concepto de la socialdemocracia y la formación de los partidos socialistas por el mundo. La desaparición de la Primera Internacional significó una resignificación de muchas cuestiones en el marxismo político.

Para analizar la socialdemocracia, el libro de Montero parte del congreso de unificación de Gotha. También destaca nombres de personajes que luego no volverán a aparecer en otros manuales como el de Ferdinand Lasalle. Sin embargo, este manual reduce las aportaciones de la socialdemocracia al propio Lasalle y Bernstein, olvidando cualquier referencia a los debates que se dieron en el SPD con personajes como Karl Kautsky o Rosa Luxemburg. Además, define la socialdemocracia de la siguiente manera:

La democracia es un instrumento fundamental del progreso social así como un medio de lucha por el socialismo. Es, además la forma de realización del socialismo. La democracia social, síntesis de la democracia propiamente dicha y del liberalismo, constituye el único régimen que puede conseguir la extracción de todo lo que ha tenido de valioso los diferentes sistemas culturales y políticos precedentes (Montero Díaz, 1996, p. 123).

El hecho de no abordar una cuestión tan importante como el debate del socialismo alemán o francés, rompe un poco la dinámica explicativa de debates posteriores como la posición del socialismo ante la Primera Guerra Mundial y la Revolución rusa de 1917.

El libro de González y Cabezalí no aborda esta cuestión, aunque si lo hace el de Forcadell en Anaya, al poner al SPD como el partido paradigmático entre los socialistas del momento y citar los casos de Gran Bretaña con el nacimiento a inicios del siglo XX del Partido Laborista o el de España con el nacimiento del PSOE en 1879. Sin embargo, Francia con los debates entre Guesde (y Lafargue) con Jaurès ni siquiera son citados.

El de Francisco Sánchez Pérez, aunque sintético, sí que cita el nacimiento de los principales partidos socialistas en el mundo: SPD en Alemania, SFIO en Francia, Partido Laborista en Gran Bretaña y el PSOE en España.

Una vez más, el de Vicens Vives vuelve a ser el más completo en este aspecto. En él se distingue muy bien en el interior del SPD la corriente revisionista de Bernstein, la de Kautsky y la revolucionaria de Rosa Luxemburg y Karl Liebknecht. Muy bien explicadas y sintetizadas para alumnos del nivel de Primero de Bachillerato. Igualmente, en este punto también se cita la importancia de Lenin dentro del socialismo en las corrientes más maximalistas y con buen criterio se citan los casos de Francia y Rusia, diferenciando entre la posición de la “ortodoxia revolucionaria” (Aróstegui y otros, 2012, p. 78) frente a la posición de Jean Jaurès, tendente a acuerdos con el resto de las fuerzas obreras y progresistas y cuyo trabajo y tendencia desembocaría en la fundación de la SFIO. Un pequeño espacio lo dedican al PSOE y al socialismo austriaco de Otto Bauer, lo que hace que este manual sea uno de los más completo y coherentes en este sentido.

## El anarquismo

Sin embargo, como norma que se cumple en casi todos los manuales, es el anarquismo el movimiento peor abordado (Paniagua, 2012; Woodcock, 1979; Joll, 1978; Horowitz, 1990). El manual de Julio Montero establece una conclusión común al anarquismo que es su oposición al proceso de industrialización afirmando lo siguiente:

Todos sus partidarios vienen a coincidir en el rechazo, expreso o no, del proceso de industrialización y pretenden establecer una sociedad cooperativa de individuos de base agraria (Montero Díaz, 1996, p. 122).

Una afirmación sin base histórica, pues el anarquismo y los anarquistas no se oponen al proceso de industrialización y de avance sino al modelo que lo lidera (coincidiendo en ello con el marxismo). Además, la afirmación está fundamentada en la dicotomía y argumento binario de que el marxismo hablaba al proletariado industrial y el anarquismo al mundo agrario y atrasado. Junto a esta valoración del anarquismo, realiza una división de su doctrina en distintas tendencias que reduce a sindicalismo, pacifismo y terrorismo

indiscriminado, con lo que la violencia se sitúa en este caso como eje central de la doctrina. Junto a ello cita a autores como William Godwin o Max Stirner, a los que sitúa en la base individualista (en el caso de Godwin no se sostiene), León Tolstoi, al que cataloga de moralista, y a Piotr Kropotkin, Errico Malatesta, Jean Grave y Mijaíl Bakunin a los que denomina comunistas. En el caso de Bakunin es un error situarlo como comunista, pues era un colectivista. El comunismo en el anarquismo aparecerá posteriormente de forma extendida en base a los primeros autores citados. Por último, en el juicio de valor sobre el anarquismo, establece que su doctrina tiene “(...) escasa coherencia y falta de sistematización” (Montero Díaz, 1996, p. 122).

Y es que el eje de la violencia como parte inherente al movimiento anarquista o la falta de organización, son lugares comunes que no solo se repiten en los manuales de Bachillerato, sino que incluso alcanza a alguno de los manuales más utilizados en el ámbito universitario. Para González y Cabezalí, el anarquismo queda desdibujado, no encajando bien con ninguna concepción obrera ni con una participación coherente en la Primera Internacional. Aunque bien es cierto, que cita bien a las distintas escuelas o interpretaciones del anarquismo en el siglo XIX (mutualismo de Proudhon, colectivismo de Bakunin y comunismo de Kropotkin), no deja de citar la violencia como eje transversal y, al mismo tiempo, ubicar el triunfo del anarquismo a los lugares de escasa industrialización (Rusia, España, Italia, etc.). Incluso el manual de Anaya habla muy poco del anarquismo, tan solo vinculando sus ramas a la organización sindical o la actuación terrorista y obviando cualquier tipo de referencia al federalismo, la Alianza de la Democracia Socialista, la diversidad organizativa, etc. El planteamiento que este manual ofrece del anarquismo es completamente confuso.

El manual de Oxford de Sánchez Pérez si se acerca de forma más consistente al anarquismo si bien afirma que el movimiento se separó del socialismo cuando éste se hizo marxista (Sánchez Pérez, 2011, p. 93), cuando en realidad el anarquismo nunca dejó de ser socialista y se reclamó como tal, con los apellidos de antiautoritario o bakuninista. Sin embargo, Sánchez Pérez es un buen conocedor de la historia del obrerismo y si marca muy bien la dualidad organizativa que los anarquistas tuvieron (grupos específicos y sindicato), aunque no deja de aparecer la dicotomía industrialización y falta de ella para hablar de las zonas de afianzamiento del anarquismo:

La influencia anarquista fue notable en países de industrialización atrasada y democracia débil o inexistente (como España, Italia y Rusia). En su radicalismo, algunos anarquistas llegaron incluso a cometer atentados contra jefes de Estado y políticos (Sánchez Pérez, 2011, p. 93).

Los lugares comunes tampoco son ajenos al manual donde participa Aróstegui, sobre todo en la cuestión de la violencia. Aun así, el anarquismo es trabajado correctamente, aunque de forma mucho más laxa que el marxismo. El manual ubica bien y resume de forma correcta la doctrina anarquista, colocando a Proudhon y Bakunin como sus principales representantes. Aunque el manual si tiene un especial interés en marcar una infe-

rrioridad doctrinal del anarquismo respecto al marxismo, no resta ningún tipo de importancia a lo que supuso en el desarrollo del movimiento obrero internacional. Además, el manual analiza el movimiento anarquista tras la desaparición de la AIT y enlaza con la importancia del Congreso de Londres de 1881. Aunque este manual, incluso en contra de las visiones de libros específicos sobre la materia, no vincula a personajes como Kropotkin o Malatesta en esta corriente. El eje fuerte del anarquismo en este libro de texto se comprueba en la visión que se da entre las tendencias de carácter sindical, de las que hablaremos más adelante, y la violencia. Resaltando en este caso la importancia que para el anarquismo tuvo movimientos como el antimilitarismo, el anticlericalismo o la visión internacionalista.

### Las Internacionales

El siglo XIX fue testigo del nacimiento de dos internacionales obreras: la Asociación Internacional de los Trabajadores (AIT) o Primera Internacional, nacida en 1864 en Londres y que comenzó a tener una importancia en el continente europeo a partir de 1866. Y la Segunda Internacional en 1889, más estructurada hacia los partidos políticos y que contó con la exclusión del movimiento anarquista (Kriegel, 1977; Freymond, 1973, Eckhardt, 2017).

Es un tema nada baladí para la comprensión del movimiento obrero, pues la fundación de estas entidades supranacionales marcó el acervo internacionalista de este movimiento y, al mismo tiempo, la importancia de los debates que se dieron en el interior del movimiento obrero entre las principales escuelas en el último tercio del siglo XIX.

Sin embargo, sobre la proyección e importancia de esas internacionales, no todos los manuales lo abordan de la misma manera, y a veces quedan de una forma muy esquemática que impiden ver la verdadera importancia que tuvieron. Si bien el manual coordinado por Montero sí que sitúa bien los orígenes de la Primera Internacional en la influencia de las ideas de Proudhon, no marca bien la evolución de esta y afirma que los sindicalistas británicos abandonaron la Internacional por su oposición a la Comuna de París. Y aunque la fractura de la Internacional la sitúa en el Congreso de La Haya de septiembre de 1872 (sin citar el congreso de Saint-Imier), se afirma que Bakunin fundó, una vez expulsado de la Internacional la Alianza de la Democracia Socialista (Montero Díaz, 1996, p. 125), organización que en realidad había sido fundada mucho antes y disuelta por el propio Bakunin en 1869 para convertirla en una sección de la AIT en Ginebra.

De la Segunda Internacional lo que destaca es su fundación en el año 1889 (aunque contiene una errata) y la diversidad de tendencias que se dieron en un interior, dividiendo el periodo entre 1889-1905, destacando las figura de Millerand como socialista que participó en un consejo de ministros en Francia, y un segundo momento entre 1905-1914, donde se habla del revisionismo de Bernstein, el modelo de Luxemburgo-Liebne-

cht y el modelo bolchevique de Lenin, en un reduccionismo que desfigura los debates profundos que tuvieron en la Segunda Internacional.

El manual de González y Cabezalí, aborda la Internacional tras explicar el marxismo y antes de hablar del anarquismo, lo que hace que muchas cuestiones queden difusas. Aunque con muy buen criterio se establece una diversidad de tendencias en la fundación de la Internacional, las aportaciones de Proudhon no se citan, al no haber sido aun explicado el propio anarquismo. Aunque se marca la necesidad del organismo por parte de los trabajadores, no hay mucha explicación en cuanto a su funcionamiento. Se habla de una implantación rápida, no se remarca las zonas de influencia y una de forma irremediable los sucesos de París de 1871 con el propio programa de la AIT, cuando en realidad la Comuna fue un acontecimiento mucho más profundo. Sin entrar a fondo en las diferencias de tendencias en el interior de la AIT, se marca la ruptura de esta en 1872 por las posiciones discordantes entre Marx y Bakunin. La Segunda Internacional de 1889 no es analizada.

El manual de Anaya hace un recorrido explicando el marxismo, la AIT y el anarquismo prácticamente en un bloque, donde se analiza el origen de la AIT y la preminencia que el manual le da a Marx en la fundación y desarrollo de esta, cuando en realidad el pensador alemán no fue tan determinante en los orígenes y sí a posteriori en los debates. Y aunque se habla de distintas tendencias en el interior del organismo, no se establece un cambio gradual de las mismas ni la basculación entre ellas, importante para entender el devenir de la Internacional. Sin mucha solución de continuidad, tras una explicación muy somera del anarquismo, se pasa rápidamente a hablar de la Comuna de París y de la ruptura de la Internacional, que sitúa en el Congreso de La Haya de septiembre de 1872. Aquí hay una cuestión que repite otros manuales, y es que esa ruptura parece que se dio en un congreso con todas las partes presentes, cuando en realidad el Congreso de La Haya fue una excepcionalidad donde no todos los anarquistas asistieron. Por último coloca el fin de la AIT en 1876, obviando que los anarquistas mantuvieron una estructura internacional heredera tras el congreso de Saint-Imier y que duró mucho más en el tiempo.

De la Segunda Internacional lo único que destaca es que fue un intento de coordinación de todos los partidos socialistas del mundo, excluyendo a los anarquistas, y hablando de acontecimientos de calado internacional como el 8 de marzo o el 1 de mayo, pero sin hablar del origen de estos.

Aunque el manual de Sánchez Pérez es muy sintético en lo que se refiere al desarrollo de las Internacionales y no se aborda con profundidad los debates de estas, si introduce una novedad de enorme valor. Aparejado a estos movimientos supranacionales van apareciendo una serie de movimientos sociales que van a surgir en la época como el derecho de la mujer por su emancipación, centrado en EEUU y Gran Bretaña, y la lucha del pueblo judío y el nacimiento del sionismo (Sánchez Pérez, 2011, p. 96), muy vinculado en ocasiones al socialismo aunque sin entrar en el manual en partidos clave como el Bund. Y estas cuestiones de carácter internacional son muy importantes en un contexto de edu-

cativo de secundaria, lo que indica que el autor está al día de las corrientes historiográficas más modernas que introducen las variables de género u otros aspectos de carácter internacional importante, no solo ceñido al ámbito puramente obrero.

El libro de Aróstegui aborda el nacimiento de la Primera Internacional de forma muy coherente, hablando de la fundación, de los debates doctrinales entre Marx y Bakunin, etc. Pero en la desaparición de la Internacional también pone su final en 1876, cuando Marx disuelve su facción en Nueva York obviando, en este caso, las estructuras que se guían manteniendo los anarquistas.

En lo que respecta a la Segunda Internacional, este manual es el más completo de todos, pues le dedica dos páginas y tres epígrafes a esta organización supranacional. En primer lugar hace una comparativa con la desaparecida AIT, dando a esta nueva Internacional un toque más homogéneo, pues lo que se coordina son partidos socialistas. Y se habla de la aprobación de cuestiones de calado como la celebración del Primero de Mayo a partir de 1890 en base a los sucesos de Chicago de 1886. Por otra parte, aborda los debates de la Internacional, donde por una parte establece lo que se discutió alrededor de la guerra, haciendo referencia a los congresos de Copenhague en 1910 y de Basilea en 1912 para marcar la contradicción entre esos acuerdos y las disposiciones de las distintas secciones en las vísperas de la Primera Guerra Mundial. Y aquí, en un nuevo epígrafe, se marca la diferencia de facciones y grupos dentro de la propia Internacional, entre los pacifistas, los patriotas y los revolucionarios que querían convertir la guerra en un efecto transformador social, anticipando la importancia de los bolcheviques (Aróstegui y oros, 2012, p. 81) y la determinación que estos debates tendrían para el nacimiento de la Komintern o Tercera Internacional.

### La Comuna de París

Pocos acontecimientos en la historia del movimiento obrero han sido tan importantes como la Comuna de París. Un proceso abierto en plena Guerra franco-prusiana y que pasa a ser el mejor exponente del control por parte de los trabajadores de una ciudad. Con un concepto federalista de la organización política, en París convergieron en su reestructuración y defensa distintas escuelas políticas de la izquierda y del obrerismo pujante que desarrollaron una experiencia que pasaría al imaginario colectivo de los revolucionarios posteriores.

Si bien en España no ha habido muchas investigaciones en específico sobre la Comuna de París, destacando en este caso la obra del profesor Roberto Ceamanos (Ceamanos, 2014), conocemos muchas traducciones de libros franceses o, incluso, nos podemos acercar al idioma de nuestro país vecino. En los libros y manuales sobre la historia del movimiento obrero en España sí que se ha trabajado el impacto que tuvo el acontecimiento en nuestro país, pero no se han hecho estudios exhaustivos sobre el proceso parisino desde

las universidades españolas. Esto quizá es una razón por la que el proceso tampoco es especialmente tratado en los libros de texto de Bachillerato.

Aunque todos la citan, vamos a centrarnos en como trata el acontecimiento dos manuales. El coordinado por Julio Montero y el que participa Julio Aróstegui, para ver también como en perspectiva se puede trabajar el acontecimiento con casi 20 años de diferencia. También porque ambos textos son los que más se centran en el suceso o le dedican más espacio.

Pedro Gago, en el manual de Julio Montero, utiliza el último epígrafe del libro para hablar de la Comuna de París. Comienza hablando de los grupos mayoritarios en el acontecimiento, que eran los proudhonianos y los blanquistas, dinamizadores del obrerismo francés en los años precedentes. Sin embargo, el autor carga en el epígrafe contra la visión de Marx sobre la Comuna a la que considera distorsionada. Aun así, el autor dice que solo se adoptó una medida socialista durante la Comuna de París:

Sin embargo, solo adoptó una medida socialista: elaborar planes para formar cooperativas de producción integrados por trabajadores despedidos (Montero Díaz, 1996, p. 126).

Aquí el autor no se para a comprobar cuales fueron las medidas reales de la Comuna ni se aborda los distintos debates, los grupos etc. Junto a toda una serie de medidas como las reducciones de jornadas laborales, control de los trabajadores de los medios de producción, democracia directa en los distintos barrios, etc., tampoco se aborda los efectos de la Comuna a nivel general en Francia ni la represión que liquidó la experiencia en la llamada Semana Sangrienta de finales de mayo de 1871.

Muy distintos es el enfoque que se dio en el manual de Julio Aróstegui, donde la Comuna de París no queda desapercibida sino que se le dedica un epígrafe completo, definiendo su estructura como la plasmación de la República democrática y social (Aróstegui y otros, 2012, p. 75), en un contexto de guerra que perjudicó su desarrollo. Además de definir bien para el nivel de estudios lo que fue la Comuna de París, la refuerza con cuadros explicativos de personajes como Louise Michel, una de las principales dirigentes del acontecimiento y que sería, después, representante del anarquismo francés. También aporta datos específicos sobre la represión, con cuadros numéricos de la misma. Un tratamiento muy acertado.

### La doctrina social de la Iglesia

Aunque menos trabajado en los niveles educativos medios, en muchas ocasiones los manuales completan el panorama del movimiento obrero con la aportación realizada en la conocida como “doctrina social de la Iglesia” y de la implicación del mundo eclesiástico en las visiones del liberalismo, el capitalismo y las respuestas socialistas a finales del siglo XIX. No es que la Iglesia organice y desarrolle un movimiento obrero, pero dio una

respuesta, mayoritariamente en la década de 1890, a la expansión del industrialismo, del capitalismo y del mismo socialismo que comenzaba a tener mucha influencia entre la base obrera y campesina.

No podemos decir que esa doctrina social de la Iglesia fuese un movimiento obrero, básicamente porque negaba y renunciaba a la lucha de clases y lo que pretendía era una conciliación entre capital y trabajo de carácter asistencial y caritativo, dando una cara más suave a un modelo que estaba generando enormes desigualdades sociales. Además, muchos grupos alrededor de la doctrina social de la Iglesia acabaron por organizar sindicatos de clase que defendían los intereses de los trabajadores, que creaban organismos asistenciales pero que también se enfrentaban a los poderosos sindicatos obreros socialistas y anarquistas.

Es importante, por lo tanto, establecer las características de este fenómeno, que en algunos países llegaron a tener influencia y que dio origen a distintos movimientos dentro de una estructura rígida y ortodoxa como la Iglesia católica. Aun así no dejaron de ser minoritarios y testimoniales en muchos lugares. Pero los manuales que se han analizado abordan de distinto modo este fenómeno, dándole mayor o menor importancia, incluso omitiendo en algunos de ellos su propia existencia.

De todos ellos el que más sorprende es el texto de Pedro Gago, dentro del manual de Julio Montero. Lo es porque el primer aspecto que analiza el autor en el tema dedicado al movimiento obrero es precisamente este, el del catolicismo y la doctrina sociales de la Iglesia. Aunque sobredimensiona su importancia, el tratamiento no deja de ser original ya que habla de una organización obrera católica, resaltando la importancia que tuvo la encíclica de León XIII *Rerum Novarum* y destaca figuras que ningún otro manual va a abordar: el Marqués de La Tour du Pin, Frederik Le Play o Wilhem Emmanuel Ketteler. Estableciendo ese punto de crítica al capitalismo y al comunismo, el manual no deja de emitir un juicio de valor sobre la importancia de esta doctrina social:

El comunismo es un sistema cerrado que ofrece una visión integral del mundo, de la historia, y de la ética, fundado en el ateísmo militante (Montero Díaz, 1996, p. 120).

Sin entrar a valorar si es conveniente o no utilizar el término comunismo en genérico, lo cierto es que el manual sobredimensiona un movimiento que no fue tan determinante en el ámbito obrero (excepto en algunos espacios).

Curiosamente, ninguno de los otros manuales analizados trata este aspecto, aunque sí aparece en numerosos manuales de Historia de España de Segundo de Bachillerato, teniendo en cuenta que uno de los lugares donde el catolicismo social tuvo influencia fue en España.

### Otros aspectos por destacar

Aunque las cuestiones abordadas anteriormente son transversales a casi todos los manuales, algunos de ellos abordan cuestiones de interés que luego no se repiten en otros, lo que en muchas ocasiones genera un vacío o una falta de continuidad de los contenidos tratados en este aspecto. Aquí se van a destacar algunas peculiaridades de “esas otras cosas” que se analizan.

Un ejemplo lo tenemos con el texto de Pedro Gago, en el manual de Julio Montero, cuando dentro del desarrollo del movimiento obrero analiza lo que denomina “sindicalismo apolítico”. Una curiosa forma de denominar a lo que en realidad intenta explicar, que es el sindicalismo revolucionario francés, aunque con algunas peculiaridades. Si bien el manual habla de la estrategia de acción directa y de huelga, divide el sindicalismo en “posibilista”, liderado por Millerand, “anarcosindicalista” que lo define como que “pretendía apoyar al obrero en todos los aspectos de la vida” (Montero Díaz, 1996, p. 124) y “sindicalismo revolucionario” definido como aquel que tiene “una participación violenta contra el Estado”. De una forma muy confusa, el autor confunde términos. El anarcosindicalismo sería un fenómeno muy posterior a lo que el autor pretende establecer y, al mismo tiempo, desconoce la evolución del sindicalismo revolucionario. En este aspecto no cita ni la Federación de Bolsas de Trabajo o la CGT en Francia, base de ese sindicalismo. Y tampoco aparecen personajes clave para la evolución de este como Fernand Pelloutier o Émile Pouget. Por el contrario, sí que cita a George Sorel, pero le adjudica cuestiones que no son propias u originales de este pensador francés, como la estrategia de huelga general. Un modelo de lucha obrera que estaba presente en la mentalidad y organización societaria francesa a través de las aportaciones de Tortelier, Pelloutier, Pouget o Yvetot, personajes muchos más influyentes en ese sentido que Sorel.

El movimiento sindical, por su parte, es analizado por el manual de Cabezalí y González como antecedentes a los movimientos obreros internacionales, enganchándolo con el cartismo. En parte es un argumento correcto, pues el sindicalismo británico de esa época estaba en plena ebullición, pero su origen es anterior, pues en el contexto británico habría que enmarcarlo en las consecuencias de la represión del ludismo y la conformación de un sindicalismo de carácter antiestatal que combatió en la década de 1820 el parlamentarismo de algunos reformistas (Beer, 1973, p. 270). Posteriormente, el cartismo y el desarrollo de tendencias como el owenismo lograron articular el *tradeunionismo* como una de las bases fundamentales del movimiento obrero británico.

En el manual de Prats y Forcadell de la editorial Anaya, el sindicalismo es tratado de forma muy sucinta, vinculado como término a Francia pero sin dejar claro si se refiere al sindicalismo revolucionario de finales del siglo XIX o a modelos de sociedades obreras anteriores.

El manual de Sánchez Pérez si hace una interesante aproximación al modelo sindical, como elemento de desarrollo del movimiento obrero, resaltado los instrumentos de los

que se valió como la acción directa y la huelga. En este sentido, Sánchez Pérez, con buen criterio, pone la fuerza del sindicalismo en las estrategias que los libertarios adquirieron, aunque pone ejemplos basados en España con el importante desarrollo que tuvieron entidades como la UGT y la CNT. También como la huelga se convirtió en un instrumento de lucha científica frente a los antiguos motines de subsistencia, lo que hace que el movimiento obrero post Primera Internacional adquiriese un carácter más extensivo. Este manual introduce un cuadro explicativo de la evolución de los sindicatos desde sociedades de socorros mutuos a sociedades de resistencia, muy esclarecedor para cualquier alumno (Sánchez Pérez, 2011, p. 96).

El libro de Julio Aróstegui también analiza de forma pormenorizada el sindicalismo y su origen. Lejos de otros manuales, este incide sobre el desarrollo del sindicalismo en el primer tercio del siglo XIX en Inglaterra. Esas sociedades obreras que van surgiendo en la década de 1820, que recogen la tradición de lucha obrera legada por el ludismo pero le dotaron de una organización, tiene un fuerte componente antiestatal. Son uniones locales, tal como establece el manual. Y como esa idea sindical va creciendo a lo largo del tiempo, esas sociedades se fueron haciendo más grandes y más fuerte. Es importante estas cuestiones, porque la base sobre la que creció el movimiento obrero británico fue la base sindical. Owen la perfeccionó y el propio Partido Laborista nació en base a los sindicatos. De hecho, esto les sirve para enganchar con el siguiente epígrafe, que no es otro que la Carta del Pueblo o el cartismo, muy influyente desde 1838, que nació como fruto de la experiencia de la Great Trade Union y de recientemente fundada Working Men's Association. Se condensan muy bien las peticiones de la Carta del Pueblo: derecho al sufragio y la representación, derechos sociales y políticos, laborales, etc., con toda una estrategia de movilización (Aróstegui y otros, 2012, pps. 68-69).

Posteriormente volverá a incidir sobre la vía sindical, tras la ruptura de la Primera Internacional, tanto por parte del sector marxista, que desarrollaría sus entidades sindicales ligadas al desarrollo de los partidos obreros (Aróstegui y otros, 2012, p. 77), o de la rama anarquista con el modelo del sindicalismo revolucionario que sería paradigma en Francia y en España con la CGT y la CNT respectivamente (Aróstegui y otros, 2012, p. 78).

Como último dato a destacar, tan solo el libro de Julio Aróstegui analiza de forma un poco más profunda el origen de fechas simbólicas para el obrerismo como el Primero de Mayo, vinculado a la represión contra los trabajadores de Chicago en 1886 por la petición de las ocho horas de trabajo.

## CONCLUSIÓN

Los libros y manuales analizados a lo largo del presente trabajo trabajan de forma muy distinta la historia del movimiento obrero, adaptada para alumnos de Bachillerato y con los respectivos cambios introducidos en los últimos veinte años a raíz del cambio, de forma permanente, de las legislaciones educativas. Aunque la ley educativa es estatal ha pe-

cularidades autonómicas que habría que tener en cuenta y que no han sido objetivo del presente trabajo. En realidad, los manuales analizados corresponden todos a estudios concernientes a la Comunidad de Madrid, aunque se podría hacer extensivo a otros espacios autonómicos.

Lo cierto, es que la totalidad de los manuales analizados coinciden, con el paso del tiempo, en los contenidos, si bien las visiones, conclusiones o la importancia que se ofrece a la historia del movimiento obrero varía.

Se puede establecer una primera conclusión en relación con el tratamiento de los orígenes del movimiento obrero o las respuestas socialistas al desarrollo industrial, que todos hablan sobre el denominado “socialismo utópico”, si bien la profundización en cada una de sus propuestas es distinta. El primer componente de diferenciación es a quien se incluye dentro de ese grupo y la propia denominación. No son en los distintos manuales los mismos protagonistas, pues varían. Aunque Owen y Fourier aparece prácticamente en todos, la inclusión de otros como Louis Blanc, Auguste Blanqui, Étienne Cabet, etc., genera polémica. Si algo ha aclarado la historiografía sobre el socialismo, es que esas respuestas van a pasando por distintas etapas. Que la terminología de “utópico” responde más bien a una contra visión del socialismo “científico” marxista y que estas respuestas sirven para nutrir en el futuro respuestas más cerradas en organizaciones más contundentes.

Aunque en algunos manuales, la visión del marxismo tiene una enorme carga peyorativa, es el anarquismo el que se lleva la peor parte al desfigurar su trayectoria organizativa y no quedar claro los límites de sus tendencias. La idea de la desorganización del anarquismo y su especial énfasis en la violencia, son aspectos muy remarcados que impiden ver cual es la verdadera dimensión de un movimiento que fue determinante en la historia de muchos países, incluido España. Esta es una carga negativa que desfigura la participación protagonista del anarquismo en muchos procesos históricos de la edad contemporánea.

Igualmente, al acercarnos a acontecimientos como la Comuna de París o los orígenes de fecha tan marcadas en el calendario obrerista como el Primero de Mayo, los manuales son escasos a la hora de analizarlo. La Comuna de París, episodio poco trabajado por la historiografía en España, salvo para ver el impacto que tuvo en las organizaciones obreras de nuestro país, tiene un manto de desconocimiento general sobre lo que supuso, su impacto, sus medidas y el imaginario colectivo que legó a la historia del movimiento obrero. Sobre el origen del Primero de Mayo, del 8 de Marzo u otras fechas de interés, casi ningún manual nos hace algo aproximativo. Es algo sencillo de explicar y que sirve para que el entorno que rodea al alumnado conozca las razones del simbolismo de determinadas fechas.

También hay que destacar que los contenidos que se analizan tienen un amplio carácter eurocéntrico. Lugares como EEUU, el Extremo Oriente o América Latina apenas tienen espacio para ver el desarrollo del obrerismo.

Sin embargo, es cierto que hay manuales que trabajan de forma muy correcta el movimiento obrero. De los analizados hay que destacar el de la editorial Oxford escrito por el profesor Francisco Sánchez Pérez, y el de la editorial Vicens-Vives donde participa el catedrático de la UCM, hoy tristemente desaparecido, Julio Aróstegui. En caso de estos dos manuales se unen cuestiones de interés. Ambos autores han sido profesores de educación secundaria y de educación universitaria. Ambos, también, son reconocidos especialistas en la historia del movimiento obrero. Esa conexión que se da entre el ámbito de los Institutos y el universitario permite que estos profesores estuviesen al día de los novedosos trabajos sobre la historia del movimiento obrero. Hoy esos manuales, que se podían haber adaptado a las nuevas normativas, están en desuso o las editoriales han renovado sus plantillas de profesores.

La conclusión general es, que aunque hay manuales que se ajustan a una comprensión muy acertada de la historia del obrerismo, la mayoría de los casos hay una desconexión entre los estudios del movimiento obrero que se realizan en los ámbitos universitarios y los contenidos que se imparten en las aulas de secundaria y bachillerato. Esa desconexión es recíproca, pues si bien el no tratamiento de obras actuales hace que aspectos superados se repitan con el paso del tiempo, generando con ellos lugares comunes desfasados en una parte de la población, también motiva que haya una falta de interés por parte de los investigadores a como se imparten determinados contenidos en los niveles medios. Una situación que habría que superar con una mejor interconexión entre ambos espacios académicos.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1991): *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Madrid: Siglo XXI.
- ÁLVAREZ LAYNA, J.R. (2015): *Robert Owen. Socialista utópico*, Madrid: McGraw Hill
- ARÓSTEGUI, J. ET ALT. (2012): *Historia del mundo contemporáneo*, Barcelona: Vicens-Vives.
- BEER, M. (1973): *Historia general del socialismo y de las luchas sociales*, Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- CEAMANOS LLORENS, R. (2004): *De la historia del movimiento obrero a la historia social. L'Actualité de l'HIstoire (1951-1960) y Le Mouvement Social (1960-2000)*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- CEAMANOS, R. (2014): *La Comuna de París (1871)*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

- DE CABO, I. (1995): *Los socialistas utópicos*, Barcelona: Ariel.
- DROZ, J. (1979) : *Historia del socialismo. De 1875 a 1918*, Barcelona, Destino.
- ECKHARDT, W. (2017): *La Primera Internacional y la Alianza en España*, Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo.
- FREYMOND, J. (1973): *La Primera Internacional*, Madrid: Zero ZYX.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.C. y CABEZALÍ GARCÍA, E. (2002): *Historia del mundo contemporáneo*, Madrid: Akal.
- HOROWITZ, I.L. (1990) : *Los anarquistas. La teoría. La práctica*, Madrid, Alianza.
- JOLL, J. (1978): *Los anarquistas*, Barcelona, Grijalbo.
- KRIEGEL, A. (1977): *Las internacionales obreras*, Barcelona: Martínez Roca.
- MONTERO DÍAZ, J. (1996) (Coordinación y realización): *Historia del mundo contemporáneo*, Madrid: Tempo.
- PANIAGUA, J. (2012): *Breve historia del anarquismo*, Madrid: Nowtilus.
- PÉREZ LEDESMA, M. (1987): *El obrero consciente*, Madrid: Alianza.
- PÉREZ LEDESMA, M. y ÁLVAREZ JUNCO, J. (1982): “Historia del movimiento obrero ¿una segunda ruptura?” en *Revista de Occidente*, Madrid, 1982.
- SÁNCHEZ PÉREZ, F. (2011): *Historia del mundo contemporáneo*, Bilbao: Oxford.
- STERNFELD, R. (1935): *Historia de Francia*, Barcelona: Editorial Labor, Barcelona.
- WINOCK, M (1992): *Le socialismo en France et en Europe (XIX-XX siècle)*, París, Éditions du Seuil.
- WOODCOCK, G. (1979): *El anarquismo. Historia de las ideas y movimientos libertarios*, Barcelona, Ariel.

# ADQUIRIR COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ELE EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE: EL CASO DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE ARTES, LETRAS Y CIENCIAS SOCIALES (FALSH) DE LA UNIVERSIDAD DE MAROUA

Patrick Toumba Haman<sup>1</sup>

Universidad de Maroua (Camerún)

Recibido 17/08/2020 Aceptado 09/12/2020

## RESUMEN

El presente artículo parte de la doble influencia recibida por los alumnos de ELE de la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Sociales de la Universidad de Maroua, en Camerún. En efecto, se trata de una doble influencia institucional y sociológica, si tomamos en cuenta el que por una parte, cada uno de ellos ha recibido una larga formación en francés, por ser francófonos, y otra relativa en inglés, ambas siendo lenguas oficiales; por otra parte, estos alumnos entienden por lo menos un idioma local con el que han entrado en contacto desde su infancia, en el medio familiar y comunitario. ¿Cómo adquirir debidamente competencias comunicativas en castellano, idioma de su formación en los estudios superiores, en este espacio plurilingüe?

## ABSTRACT

This paper is centred on the double influence received by the students of SFL at the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences of the University of Maroua, in Cameroon. In fact, it is a double influence at institutional and sociological levels, as for in one hand, each of those learners, who are francophone speakers, has a large background in French and a relative one in English, both languages having an official status. In the other hand, each of those students speaks at least one local tongue learnt from the childhood in the family and the community. How can they easily acquire communicative competences in Spanish, their academic language, in such a highly linguistic milieu?

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.23.007>

## PALABRAS CLAVE

Doble influencia; Estudios superiores; Francófonos; Competencias comunicativas.

## KEYWORDS

Double influence; Higher studies; French speakers; Communicative competences.

1. [toumbahamanpat@yahoo.fr](mailto:toumbahamanpat@yahoo.fr)

## INTRODUCCIÓN

De entrada, señalemos que África es, en palabras de Nana Tadoun (2016: [\[Enlace\]](#)), “un continente esencialmente políglota, donde conviven, casi siempre de modo armonioso, una pléthora de idiomas intraafricanos a los que, por varias razones, se injertan pacífica o violentamente el francés, el inglés, el portugués”. De la misma manera, puede aplicarse a Camerún esta descripción lingüística, sobre todo cuando recordamos que suele considerarse este país un África en miniatura. En el medio de todas estas lenguas, el español está cobrando cada vez más peso por el número creciente de sus aprendientes. El interés de esta reflexión radica, desde luego, en la importancia, por parte de los alumnos de ELE de la Universidad de Maroua, de mejorar sus habilidades comunicativas en un espacio altamente influenciado por lenguas que más utilizan en su cotidiano.

Estructuramos dicha reflexión en tres apartados. Primero, presentaremos el sitio que ocupa el español en el sistema educativo de Camerún, en comparación con varias otras lenguas con estatutos diferentes, sin olvidar las propias lenguas maternas que ejercen un gran peso en nuestros aprendientes. Luego, nos detendremos en la doble influencia que reciben nuestros alumnos de ELE, por el francés considerado como su segundo idioma materno— el primero siendo sus idiomas locales—, por proceder ellos de la parte francófona del país y el español, el idioma de su formación académica. Esta situación crea enormes interferencias en el aprendizaje del español, como veremos, con la finalidad de dejar constancia de la dificultad de poder adquirir eficazmente competencias comunicativas en un contexto similar. En fin, haremos unas propuestas de cara a ayudar a nuestros alumnos a mejorar su comprensión y expresión, gracias al uso de los medios de comunicación y a través de actitudes más responsables como la determinación y la autonomía de las que muchos carecen habitualmente.

## EL SITIO DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CAMERÚN

El subsistema francófono, en el sistema educativo de Camerún, ofrece a los alumnos de la enseñanza general, a partir del tercer curso del instituto, la posibilidad de optar por un idioma extranjero, aparte de las dos lenguas oficiales, heredadas del sistema colonial, que son el francés y el inglés utilizados con porcentajes muy desproporcionados. Se trata de una desproporción heredada desde la presencia colonial cuando después de la derrota de Alemania en la primera Guerra Mundial y tras el Tratado de Versalles de 1919, Francia ocupó el 80% del territorio camerunés e Inglaterra el 20%<sup>1</sup>. Desde esta perspectiva, se han

---

1 Por esta realidad histórica y su consecuente herencia lingüística, los habitantes de la parte anglófona de Camerún se consideran marginados. Por limitarnos tan solo al aspecto lingüístico, piensan que el bilingüismo previsto por la Constitución está siendo mal aplicado por el uso minoritario del inglés al nivel institucional. Además, el sistema judicial heredado de Francia es el que se aplica a todo el país, lo que se considera como un engaño del que son víctimas los profesionales de la justicia que ejercen en la zona anglófona. Esta ‘injusticia’ y otras más están al origen de la guerra iniciada hace unos tres años por secesionistas que reclaman la autonomía de la parte anglófona a la que denominan ‘Ambazonia’.

introducido varias lenguas, el español, desde 1951 en la enseñanza secundaria, según el modelo del currículo educativo francés y en 1963 en la enseñanza superior- en la antigua Universidad de Yaundé, convertida en Yaundé I, desde la reforma de 1992 que dio lugar a la creación de otras universidades- como menciona Kem-Mekah-Kadzue (2014: 463). En el año 2010-2011, el número de los alumnos de español de la enseñanza secundaria y universitaria, en Camerún, asciende a 193.018 mil<sup>2</sup>, según un estudio realizado por Onomo-Abena<sup>3</sup> (2014), por lo que este país es el undécimo país del mundo y el cuarto africano con más alumnos de español, después de Benín, Costa de Marfil y Senegal. Lo cual constituye un fuerte potencial para la difusión de esta lengua.

En Camerún, esta lengua se imparte plenamente en cinco universidades públicas: Yaundé I (en el actual departamento de estudios ibéricos, iberoamericanos e italianos, desde 1963 cuando el español era un idioma optativo, y en la Escuela Normal Superior), Duala (desde 1994), Dschang (desde 1995), Maroua (en la Escuela Normal Superior desde el año académico 2008-2009 y en la Facultad, desde el 2013-2014) y en la Escuela Normal Superior de Bertoua (desde el año 2017-2018), de creación más reciente y dependiente de la Universidad de Ngaoundéré. Existe un ciclo de doctorado en estudios hispánicos en las cuatro primeras universidades. En Yaundé I, por ejemplo, cinco alumnos han leído sus tesis (el primero en 2009, Essissima Michel-Yves, el segundo en 2015, Mvondo Wilfried, el tercero en 2017, Zambo Bomba Apollinaire, el cuarto en 2019, Mbesse Akamse François Désiré y el último en 2020, Fotso Toche Rodrigue). En el mismo orden de ideas, cuatro alumnos han leído sus tesis en la Universidad de Duala (Eloundou Eloundou Girex en 2019, Loe Odile Marie Rose, Nami Leumi Agnès y Fouodji Wagoum Roseline en 2020) y dos en la Universidad de Dschang (Tchinele Daghuie Joseph Sévérant y Fomekong Narcisse en 2020). En la Unidad de Formación Doctoral 'Literaturas, Lenguas y Ciencias del Lenguaje' de la Escuela Doctoral de la Universidad de Maroua, siete alumnos se han hecho doctores en estudios hispánicos. Se trata de Hatolong Boho Zacharie (2014), Yaouba Daïrou (2017), Touotsap Tiayon Ignace (2018), Barki Simala, Donfack Sounna Anicet Christian y Koudjou Beaudelaire Collince (2019) y Develeme en 2020. Como se ha podido comprobar, en unos once años, se han doctorado dieciocho alumnos en universidades

---

2 Para dar cuenta del importante lugar ocupado por el español, y refiriéndose a su enseñanza en la educación secundaria, Mbarga (1995: 243) menciona que "compite con el alemán, y ocupa la tercera plaza detrás del francés y el inglés que son los idiomas oficiales". Para comprobarlo, Kem-Mekah Kadzue (2014: 364) presenta, por ejemplo, el número de alumnos de español y alemán en Camerún en los años 1999, 2001, 2003 y 2005. Según las estadísticas del Ministerio de la Enseñanza Secundaria, que nos ofrece Onomo-Abena (2016), en el año 2010-2011, hay unos 1036 profesores de de la enseñanza secundaria en Camerún, para más de 610 institutos y colegios. Es importante señalar que el contexto actual de globalización hace del continente una especie de laboratorio lingüístico, en que van enseñándose más lenguas con el paso del tiempo. En Camerún, hoy en día, si exceptuamos algunas lenguas nacionales que van introduciéndose paulatinamente en el currículo educativo, el francés y el inglés, idiomas oficiales, el español y el alemán introducidos antes de la independencia, van ganando terreno, aunque en diferentes grados, el latín, el árabe, el japonés, el portugués, el italiano, el turco y el chino.

3 Señala el autor que "la lengua española ha sido, es y seguirá siendo una preocupación tanto de los docentes como de las autoridades gubernamentales camerunesas" (2014: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo7.htm>).

camerunesas, de los que hasta siete sólo para el año 2020. Muchos otros alumnos están adelantados en sus investigaciones o a punto de doctorarse, lo que es una prueba del crecimiento del español en Camerún<sup>4</sup>. Estos alumnos, antes de sacar este título, tienen la obligación de hacer una estancia en España o en cualquier país hispanoamericano<sup>5</sup> con la finalidad no sólo de enriquecer su bibliografía en sus diferentes campos de investigación sino también de empaparse en la lengua, con el objetivo de mejorar sustancialmente sus competencias comunicativas. El mapa de la siguiente página deja aparecer las cinco universidades estatales donde se imparte español, en Facultad y/o en Escuela Normal Superior donde se forman a futuros profesores de colegios e institutos, con sus años de creación.

Conviene recordar que todos esos alumnos de ELE en Camerún, para matricularse en estudios hispánicos en la universidad, han estado en contacto con el idioma al menos durante cinco años. Desde luego, el castellano viene a equipararse con la lengua del colono, el francés en su caso, porque ambos vehículos del diálogo en el medio estudiantil han formado la personalidad de dichos alumnos. La consecuencia directa es que aparecen muchas influencias del francés y el castellano en ellos. Y por limitarnos tan solo a la influencia del castellano como lengua extranjera, es fuerte su influencia en los comportamientos de los aprendices, quienes, desde luego, se identifican mucho, en su cotidianeidad, con figuras simbólicas del mundo hispánico: son, por ejemplo, héroes históricos o de películas, a través de telenovelas que han venido invadiendo el mercado cinematográfico de Camerún, estrellas del mundo futbolístico. Todos estos ingredientes contribuyen, del mismo modo, a fortalecer y a animar a dichos estudiantes a seguir optando por los estudios hispánicos como rama de su formación académica, lo que les permite sacar diplomas tanto académicos como profesionales. Conviene señalar que su dedicación al aprendizaje y a la formación en esta lengua de Cervantes no se hace por un mero pasatiempo, pues, existen fuertes motivaciones por parte de los alumnos, entre las cuales se encuentran los objetivos profesionales, entre otros, como queda dicho. Todos estos alumnos, no cabe duda, están al tanto de las posibilidades que brinda esta lengua muy utilizada hoy en día, en Guinea Ecuatorial, Marruecos, o en la veintena de los países hispanoamericanos que la

---

4 El crecimiento de la enseñanza del español en Camerún tiene enormes resultados, entre ellos el nacimiento de “la literatura hispanocamerunesa cuyos pioneros son: Céline Clémence Magnéché Ndé, Boniface Ofogo, Inongo-vi- Makomé, Magloire Mol Nang, Germain Metanmo, Guy Merlin Nana Tadoun, Robert Marie Johlio y Germain Metanmo. A estos se asocian la generación de escritores emergentes como Alain Lawo-Sukam y Romuald Achille Mahop Ma Mahop” (Lawo-Sukam, 2014: 903). Conviene recordar que no es exhaustiva esta nómina de los cameruneses que expresan su talento literario en español.

5 Por la proximidad geográfica y, sobre todo, por el carácter original del español de la metrópoli, todos los doctores cameruneses han hecho más bien una estancia en España. Cabe recordar que esta práctica ha sido instituida por el que consideramos en Camerún el padre del hispanismo, jubilado en 2019, el Profesor Onomo-Abena Sosthène, ex Director del Departamento de Estudios Ibéricos, Iberoamericanos e Italianos de la Universidad de Yaundé I. Por lo general, los doctorandos financian su viaje y estancia. Existen convenios con unas universidades españolas. Son, por ejemplo, los casos de la Universidad de Yaundé I con la de Oviedo, o de la Universidad de Maroua con la de Salamanca, entre otros. Son convenios que facilitan el acceso de los doctorandos a las bibliotecas.

tienen por lengua oficial, o por su uso en negocios o en organismos internacionales, sin olvidar su paulatina extensión por el mundo, por tomar solo el caso de Estados Unidos donde se expande con mayor velocidad.

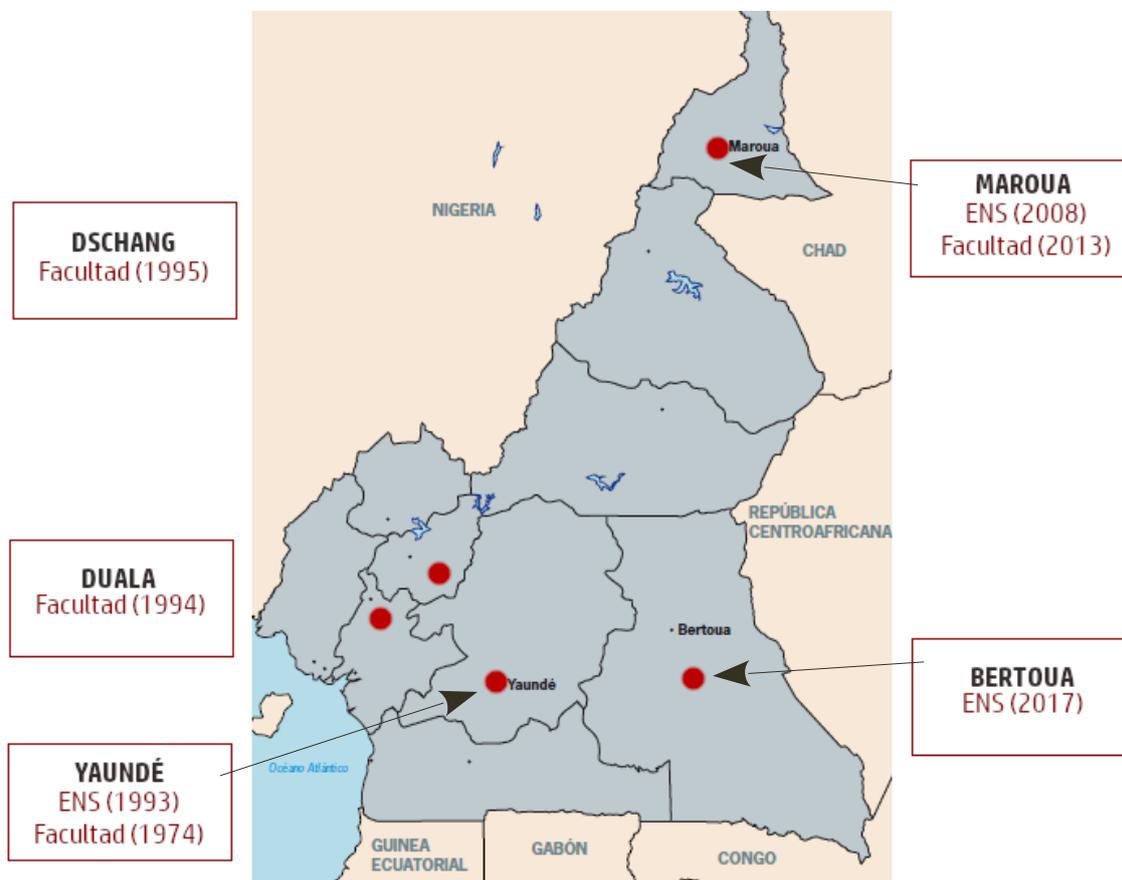


Figura 1. Mapa con la situación de cinco universidades de Camerún

Una formación completa de nuestros alumnos, hasta su llegada a las universidades, supone así la adquisición de varios conocimientos relacionados con el mundo hispánico. Ello aparece en los currículos elaborados para la enseñanza, tras las reformas del sistema educativo camerunés, con las conferencias generales de la educación de 1995 que dieron lugar a la ley de orientación escolar de 1998, donde la formación del aprendiz ha de hacerse de cara a ofrecerle una formación completa o más decente. En la mayoría de los casos, estos currículos, en la práctica, toman en cuenta la formación del individuo en todos los ámbitos para que luego este pueda estar más preparado en la sociedad. Ello se debe a la evolución de los métodos de enseñanza/aprendizaje, ya no centrados en la mera transmisión sino en el propio alumno que deja de ser un receptáculo. Ya no se trata de ofrecer conferencias magistrales a los alumnos, seguidos de ejercicios de aplicación. Esta ruptura fundamental en la naturaleza de la relación pedagógica se había introducido por Rousseau (1966), en *Emile ou de l'éducation*, ya que hasta entonces la pedagogía se preocupa-

ba mucho más por la transmisión del mensaje. El mayor objetivo perseguido sería, desde luego, romper los esquemas escolásticos y tradicionales para llevar al alumno a pensar. Como menciona Giry (2002: 15), “En [las] nuevas pedagogías, se aprende primeramente a aprender, o a pensar<sup>6</sup>, y para ello es necesario concentrarse en el alumno”. Es, entre otros objetivos, el perseguido por el llamado ‘Approche par Compétences’ (APC)<sup>7</sup>, método que sigue implementándose en el sistema educativo, a raíz de la necesidad de una reforma curricular en Camerún. Para conseguirlo, existen estrategias pedagógicas que hay que poner en marcha.

Una de estas estrategias, presentes en todo proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera es la toma en cuenta de las cuatro destrezas de la comunicación: la lectura, la escucha, el habla y la escritura. Las destrezas han supuesto un avance considerable en la metodología comunicativa en ELE ya que incrementan la capacidad comunicativa de los estudiantes. Conforman así el cerebro del aprendiz, ofreciéndole una conciencia que le permite reflexionar, hasta cierto grado, como un nativo de una determinada lengua, en este caso la que se aprende. En el caso de nuestros alumnos, en Camerún y específicamente en Maroua, es importante subrayar la configuración de su pensamiento, a diferencia de lo que sucedería con un nativo de España que lo hace todo en castellano, ya desde su nacimiento, donde a la hora de aprender lo hace todo de manera intuitiva, sin referencia a otro sistema. No está fuera de lugar recordar que ellos son de la parte francófona, donde con mayor grado se ha implementado la enseñanza del español como subrayamos anteriormente. Para la mayoría de ellos, entran por primera vez en contacto con esta lengua extranjera a partir del tercer curso, entre los 14 y los 16 años. Pero antes, casi todo lo que constituye su formación, hasta al menos el bachillerato, lo reciben en francés, si exceptuamos la única asignatura de inglés, que puede variar de dos a tres horas semanales dependiendo del nivel escolar, sin olvidar que gran parte de estos alumnos solo lo tienen como asignatura a partir del colegio. Por otra parte, desde su nacimiento,

---

6 López Reyes (2009: 2) hace una distinción entre aprender a aprender y enseñar a pensar. Enseñar a pensar tiene como finalidad el estímulo de las capacidades cognitivas de los alumnos mediante la comprensión, la codificación, la elaboración y la memorización, mientras aprender a aprender consiste en poner al alcance del alumno una serie de instrumentos y estrategias concretas para que le sea más fácil y más productivo el aprendizaje. Varios escritores han reflexionado en lo importante que es llevar a los educandos a pensar en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Es el caso de Einstein, cuando afirma que “el valor de una educación universitaria no es el aprendizaje de muchos datos, sino el entrenamiento de la mente para pensar” [\[Enlace\]](#) o de Harris, a través de su metáfora siguiente: “Muchos estudiantes toman al estudio como un líquido que hay que tragar, y no como un sólido que debe masticarse. Luego se preguntan por qué proporciona tan poco nutrimento real” [\[Enlace\]](#).

7 Este método, de carácter funcional, rechaza la idea de considerar al alumno como un receptáculo y despierta así en él la necesidad de llevarlo a descubrir sus aptitudes y a implementar sus competencias, el saber reaccionar con prontitud frente a una diversidad de situaciones. Ser competente es entonces poder poner en práctica y en el debido momento los saberes adquiridos. Ello define el tipo de ciudadano que necesita Camerún, no orientado hacia conocimientos empíricos, sino capaz de raciocinar. En otras palabras, los educadores que somos debemos saber asociar los saberes proporcionados por la institución con estrategias nuevas de cara a llevar a los aprendices no solo a aprender para sacar un diploma sino a aprender a razonar a lo largo de su vida. Este nuevo paradigma pedagógico forma a los alumnos tomando en cuenta las necesidades de la sociedad.

todos están inmersos en un universo donde la práctica de un dialecto materno casi es exclusiva y obligatoria para las necesidades cotidianas. Asimismo, unos alumnos llegan a hablar perfectamente dos, tres o más lenguas nacionales, a veces, por razones de vínculos familiares o por su proximidad geográfica con otras áreas lingüísticas con las que acaban por familiarizarse. Y dentro de estas lenguas, aparece una presencia bastante importante de vocablos procedentes del francés o del inglés, consideradas lenguas más fuertes. En cualquier caso, el francés y el inglés acaban teniendo más peso en el sistema camerunés como menciona Onomo-Abena (2014: [\[Enlace\]](#)):

En el currículo camerunés, las lenguas extranjeras tienen primacía sobre las nacionales. Aquellas llegaron con la colonización y se establecieron como las primeras y prioritarias en el sistema educativo de Camerún, siendo estas el francés y el inglés. Por este motivo, tienen el estatuto de lenguas oficiales. Ambos idiomas son endógenos, pues si bien son extranjeros, se impusieron y se adoptaron en un contexto donde existe una diversidad etnolingüística con un sustrato cultural camerunés, pero con una fachada occidental. Ambas son lenguas de enseñanza en distintos niveles de la docencia.

En el medio de todas estas manifestaciones culturales, ¿cómo pueden nuestros alumnos desenvolverse eficazmente en clases de español que reciben, al lado de los demás idiomas que los acompañan en su vida diaria?

## FORMACIÓN ACADÉMICA EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE

Así hechas estas consideraciones anteriores, nuestros alumnos de español de la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Maroua<sup>8</sup> tienen un itinerario escolar y académico del cual salen con una doble formación lingüística. Si bien si en Camerún, el bilingüismo institucional se hace a través del francés y el inglés, este ‘bilingüismo’ es más visible en ellos mediante el español y el francés. El inglés siendo así relegado en un segundo plano, aunque el mencionado bilingüismo francés/inglés se sigue en la universidad a través de la enseñanza de una asignatura de inglés para los francófonos, en este caso, nuestros alumnos de español, y el francés para los escasos anglófonos o alumnos francófonos de cultura anglófona de la universidad. Ello se justificaría por la poca atención dedicada a la enseñanza del inglés, en el caso de nuestros alumnos, hecho reconocido, a veces, incluso por los propios docentes encargados de implementar este bilingüismo. El francés es el primer idioma con el que entran en contacto a nivel escolar. Y

---

8 La Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas es funcional desde el año académico 2013-2014 como queda señalado. Ya desde este primer año de su funcionamiento, los alumnos del tercero de la Escuela Normal Superior acudían para sacar el diploma de ‘Licence’. Como se puede notar, va creciendo el número de nuevos alumnos de ELE matriculados cada año, de modo que en el año académico 2019-2020, el total de los alumnos de español ha crecido considerablemente, aproximando los trescientos cincuenta para los tres niveles académicos. Este número creciente también es observable en otras universidades del país, de manera que hoy por hoy, el número de los estudiosos de español en la enseñanza superior en Camerún asciende a unos tres mil y de aquí a diez años, será un efectivo susceptible de triplicar.

hasta su ingreso en la universidad, por lo menos el 95% de las clases que reciben se imparte en francés. Se les inculcan las primeras reglas de gramática o de aritmética en francés. Antes que en sus dialectos, el primer abecedario lo reciben en francés, al igual que las sílabas, palabras u oraciones que forman, así sucesivamente hasta construir reflexiones en torno a textos o discursos en ejercicios de disertación. En estas circunstancias nuestros alumnos llegan a convertirse en expertos en la lengua de Molière, a veces incluso hasta olvidar progresivamente sus propios dialectos.

Una vez a la hora de elegir un idioma extranjero, en el tercer curso del colegio, la mayoría no duda en seleccionar el español, por varias razones. Primero por la proximidad lingüística, siendo el francés más próximo al español por sus comunes raíces latinas. Lo cual no les plantearía muchas dificultades en varios aspectos relacionados con el aprendizaje de su nuevo idioma. Segundo, por el sitio que ha venido a ocupar España en el fútbol. En efecto, los cameruneses son aficionados a este deporte, por lo que siguen casi todos los campeonatos europeos, entre otros. Por España, por ejemplo, han pasado muchos deportistas cameruneses, al ejemplo del goleador Eto'o, quien ha dejado marcas positivas en el mundo futbolístico. Ello ha contribuido a reforzar los lazos entre Camerún y España y a llevar a los cameruneses a interesarse más por este país de la península ibérica. Tercero, con la reciente explosión de la industria de las telenovelas, de cultura hispánica, mucha gente ha venido a interesarse por las historias de amores, decepciones, etc. que aparecen en ellas, donde cada televidente es capaz de identificarse fácilmente con un personaje o una circunstancia. Del mismo modo y como un efecto de moda, muchas personas dan a sus hijos nombres de algunos personajes, héroes o heroínas. Si en el punto de vista puramente académico o escolar, todos estos factores contribuyen sin duda a generar cierta simpatía de los alumnos cameruneses hacia los españoles, como bien observa Mbarga (1995: 243), esta simpatía puede incluso extenderse a la población, en general.

Una encuesta realizada por nosotros, entre noviembre de 2015 y febrero de 2016, a unos cuarenta y cinco alumnos (de ambos sexos) de los tres niveles de estudio deja constancia de esta doble conciencia orientada hacia el español y el francés. En dicha encuesta, había que enumerar por orden de interés e importancia, desde el punto de vista de los encuestados, diez elementos, a nivel internacional, sobre los aspectos siguientes: los personajes históricos, los acontecimientos históricos, los autores en literatura, las obras literarias (todos los géneros confundidos), los músicos y los platos en lo culinario. De las respuestas, muy pocas, el 5% se ha orientado hacia el mundo anglosajón, mientras que el 46% y el 49% de alumnos se han situado en las esferas culturales francesa y española, respectivamente. Lo cual se explicaría por la fuerte dosis, en los programas escolares, de aspectos relacionados con la cultura de Francia que ellos reciben hasta el nivel del bachillerato y de España, sobre todo, por la ya mencionada influencia cultural hispana que vehiculan los medios de comunicación, así como por las enseñanzas que van recibiendo en la educación superior, en las que abundan elementos culturales de los diferentes pueblos representados por la lengua en la que impartimos clase. Porque de acuerdo con Abreu Espinosa (2009: 126), los docentes nos situamos en una situación desventajosa y por lo tan-

to fallamos en nuestros objetivos de lograr que nuestros alumnos hablen con fluidez la lengua que les enseñamos, al separar el componente cultural del lingüístico en las prácticas del aula.

La casi ausencia de datos relacionados con el mundo anglosajón en las respuestas de nuestros alumnos podría explicarse por el que estos se interesan poco por la actualidad o cultura universal, mediante el autodidactismo posibilitado a través de otros medios como lecturas personales o medios de comunicación como noticias radiofónicas o televisivas. El objetivo directo para ellos es la consecución de un futuro puesto de trabajo, en la mayoría de los casos, en la función pública donde para ingresar, harían ellos prevalecer así sus conocimientos en el reducido ámbito de su formación. De hecho, todos los alumnos, en general, están de acuerdo en que el español les ofrecería un puesto de docencia<sup>9</sup>, de traductor/intérprete, o les brindaría una oportunidad para trabajar en algún organismo internacional donde se utiliza la lengua de Cervantes. A pesar de los esfuerzos realizados por la profesionalización de la formación escolar y académica, hecho posible gracias a las exigencias del conocido sistema LMD (Licenciatura-Máster-Doctorado), introducido en Camerún y elaborado por primera vez en 2007<sup>10</sup>, este estado de cosas podría dar cuenta del fallo de un sistema educativo en el que los alumnos aún estarían condenados a restituir o a contentarse con la enseñanza que reciben y más allá de la cual carecerían competencias. Del mismo modo, la formación que reciben no está exenta de ciertas consecuencias como el olvido, a veces, de sus propias culturas.

Esta doble formación lingüística, basada en una aculturación o progresiva aculturación de los alumnos de español de la universidad de Maroua se debe, como queda señalado, a los efectos producidos en ellos por el francés, primero, y el español, segundo, instrumentos en los que se apoyan mayoritariamente para su formación escolar y académica. Esta aculturación va constituyendo, no cabe duda, una amenaza real, en la medida en que piensan en ambos idiomas. Los saberes que reciben se hacen, con prioridad, en castellano, pero a la hora de captarlo todo, el francés resulta importante. Buen ejemplo de ello es el diccionario bilingüe español/francés que manejan en clase, con el fin de buscar el significado de algún vocablo cuyo sentido se les escapa. Para asimilar mejor una palabra,

---

9 Desde este punto de vista, al nivel local, para limitarnos tan solo a la ciudad de Maroua, a menudo el hecho de haberse orientado hacia esta elección del español posibilita cierto acercamiento entre los alumnos de la Facultad y los de la Escuela Normal Superior (donde se forman profesores de colegios e institutos), y se crea así cierta comunidad por afinidad lingüística. Asimismo, llega a observarse cierta complementariedad entre todos ellos.

10 Inicialmente, el sistema LMD nace en los acuerdos de 1999 en Bolonia, y los objetivos eran, entre otros, la adopción de una mejor lisibilidad y comparación de los diplomas, de un sistema de créditos transferibles o la promoción de la movilidad, todo esto con la finalidad de mejorar el sistema educativo dentro de los países de la Unión Europea. Pero más tarde, se ha universalizado el concepto, y en África central, por ejemplo, han sido importantes la conferencia de rectores de la misma subregión, por una parte, y la reunión de rectores de la CEMAC (Comunidad Económica y Monetaria del África Central), por otra parte, ambas en 2003. Estos encuentros llevaron a la Declaración de Jefes de Estados de 2005 en la ciudad Libreville en Gabón. Si se consideraba la introducción del LMD como factor de la economía de estos países, es de notar, en cambio, que se han invertido pocos medios para su mejor sistematización.

un giro o una expresión idiomática, en clase o no, el francés les resulta de interés porque se identifican mejor con esta lengua, por las razones ya evocadas. Por una parte, no todos hablan el mismo idioma materno y si fuera el caso, por ejemplo, con el *fulfuldé*<sup>11</sup>, no todos tienen suficientes e iguales dotes para manejarlo. O lo que es lo mismo, el *fulfuldé* de los alumnos que lo tengan como idioma materno tendría especificidades (la pronunciación, la entonación, la sintaxis, etc.), sin olvidar que dentro de esta misma lengua, aparecen dialectos que varían en cada una de las tres regiones de la parte septentrional de Camerún (Adamaoua, Norte y Extremo-Norte).

En efecto, estamos ante un buen ejemplo de aulas donde los alumnos proceden de muchas culturas, con un grado de diferencia relativamente alto entre unas y otras. En el sentido en que algunos de los idiomas que manejan ellos encierran lazos ciertos otros por tener las mismas familias de lenguas. Por otra parte, no siempre sus idiomas maternos les ofrecen suficiente vocabulario, en comparación con el que proporciona el español o el francés, lo cual hace que esos idiomas se consideren al margen de la construcción de su personalidad dentro del marco socioeducativo en el que evolucionan. De hecho, en los idiomas maternos, a veces, se usan préstamos de palabras francesas o de origen francés, - o inglés en escasos casos, a pesar de estar los alumnos de Maroua en la parte francófona-prueba de la consecuente fuerte influencia del francés en la zona. Del mismo modo, se estructura su porvenir en torno a dichos idiomas, considerados de referencia, en los que se expresarían en el marco de su futura profesión, nacional o internacional.

Esta doble formación lingüística se construye dentro de cierto bilingüismo, aunque con rasgos específicos, pues, es un bilingüismo distinto del conocido en la parte anglófona del mismo país, o en España, por ejemplo. Como se ha visto anteriormente, el español y el francés son los dos idiomas que posibilitan este bilingüismo de nuestros alumnos de Maroua, a través de un mecanismo de interacción y compenetración. Es importante señalar, para concordar con Saussure (1995: 109), que cada lengua representa una cultura, con sus especificidades. Una palabra puede revestir significados duales de los que carecería en otra lengua. Del mismo modo, el fenómeno de alteración de una palabra puede variar de una lengua a otra, dificultando así el sentido de palabras que creemos captar fácilmente. Ya que, como opina Coseriu (1986: 70), “los signos que encontramos en un sistema en un momento dado, pueden haber pertenecido antes a otros sistemas (a otras comunidades sociales), lo cual a menudo nos explica las particularidades que pueden presentar en su forma o en su significado”. Pueden multiplicarse casos parecidos, en distintos niveles de un discurso, también a través de interferencias lingüísticas como préstamos, calcos, sin olvidar los casos de falsos amigos... Cada concepto, dentro de una lengua precisa, conlleva una carga semántica y evolutiva propia, incluso dentro de lenguas que

---

11 Lengua hablada por los *fulanis* o *peul*, procedentes del África del oeste, que sometieron, a partir de finales del siglo XIX a la zona correspondiente a las actuales tres regiones del norte de Camerún. Por lo que hoy en día, esta es la lengua materna de los musulmanes de esta zona. Sin embargo, por su uso en una zona bien larga y su carácter práctico de comunicación entre diferentes tribus, la hablan también los pueblos *kirdis* que se habían resistido a dichas invasiones y se habían recluso en zonas montañosas.

tengan un mismo origen como es el caso con el español y el francés. Por lo que en opinión de Abreu Espinosa (2009: 128), lo adecuado sería lograr instalar entre los aprendices una competencia comunicativa<sup>12</sup> basada en el aspecto intercultural. En cierta medida, este estado de cosas pone en el tapete la problemática de la adecuación de los manuales escolares al contexto español. Porque como piensa Manga (2009: 28), la estancia de muchos docentes por España les ha permitido actualizar sus conocimientos sobre la percepción que a través de los manuales tenían del mismo país. Como consecuencia se puede notar una mejora significativa entre los actuales y los anteriores en la enseñanza secundaria (Kem-Mekah Kadzue, 2014: 271-272), manuales en los que también se han apoyado nuestros alumnos de Maroua.

No hemos de olvidar que, en ocasiones, algunas asignaturas facilitadas por el programa escolar contribuyen a reforzar de manera significativa este bilingüismo español/francés. Es el caso de la traducción, del español al francés y viceversa, todavía considerada como una de las vías por excelencia de construcción y adquisición del vocabulario y otras competencias lingüísticas. Si, por ejemplo, el método tradicional de la enseñanza se focalizaba tan solo en la traducción para medir el grado de competencia lingüística de los aprendices, hoy en día, los llamados métodos activos incitan a cierta espontaneidad comunicativa por parte del alumno, sin que este necesite forzosamente recurrir a una lengua primera, el francés en este caso. No es superfluo señalar que los objetivos preconizados por los nuevos métodos de enseñanza siguen tardando en concretarse eficazmente. Porque nuestros alumnos aun se sitúan en la esfera de una especie de condena a recurrir al francés, mediante una gimnasia interiorizada consistente ora en pensarlo todo en la lengua primera antes de plasmarlo en la lengua 'extranjera', como solemos ver en tareas de disertación literaria en que por lo común lo escriben en francés en el borrador antes de transcribirlo al español; ora en tratar de asimilar sus clases de español, impartidos asimismo en español, pero pensando y relacionándolo con el francés. Por supuesto, este ejercicio no es exento de algunas trampas debidas a las especificidades de cada lengua como hemos tenido la oportunidad de mencionarlo arriba. Todo lo expuesto nos lleva a esbozar unas propuestas para mejorar las competencias comunicativas por parte de nuestros alumnos de ELE.

---

12 El concepto de competencia comunicativa no sabría entenderse al margen de la competencia lingüística que reviste una amplia significación. La definición que le ofrece a esta última Carzon (Véase Belinga Bessala, 1996: 25-26) nos parece mejor explicitada, en el sentido en que abarca otras competencias que debe seguir el alumno a la hora de aprender una lengua extranjera. Por ejemplo, son seis los elementos que deben tomarse en consideración: primero la facultad para mejor usar e interpretar la lengua en cuestión, en un plano general; segundo, la facultad para mejor usar e interpretarla en una determinada situación, lo cual hace referencia a la sociolingüística; tercero, la habilidad de percibir y realizar la coherencia de oraciones en contextos de significación (competencia discursiva); cuarto, la habilidad y empatía de aprender situaciones sociales involucradas en la comunicación (competencia social); quinto, la adecuación y familiaridad del hablante en un contexto sociocultural (competencia sociocultural) y, por último, la habilidad de usar estrategias verbales y no verbales para compensar las lagunas en el conocimiento del código de la lengua del usuario (competencia estratégica).

## ALGUNAS REFLEXIONES DE CARA A UNA MEJOR ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ESPAÑOL

El contexto globalizado actual, por ser cada vez más competitivo, incita a tener más exigencias en todo lo relacionado con la formación, desde la concepción de los programas hasta su implementación en las aulas, y son conscientes de ello los encargados de llevar a cabo las políticas educativas en Camerún<sup>13</sup>. Se trata, en efecto, de una competición a la que además de estar preparado en el terreno ajeno, hay que aportar también lo suyo propio. Es una cita del dar y del recibir, en que valen tanto lo exógeno y lo endógeno, y desde este punto de vista hay razones para señalar que los alumnos de español de la Facultad en Maroua van menos preparados. En la práctica, su bilingüismo español/francés, que es una riqueza inconmensurable, sería más ventajoso, con tal de conseguir más equilibrio entre ambas lenguas. Asimismo, con la introducción de una asignatura optativa de español desde la enseñanza primaria, aunque fuera una hora semanal, como ya es el caso a partir del tercer curso en la secundaria, los alumnos, al llegar a la universidad, tendrían más vocabulario y otras competencias; todo ello con el espíritu de seguir fomentando lo local y, en este sentido, son muy loables los esfuerzos que se realizan en la paulatina introducción de más idiomas maternos en el sistema educativo. A nuestro modo de ver, esta situación reforzaría más las competencias expresivas y comprensivas de nuestros alumnos de español, lo cual les proporcionaría más visibilidad a nivel internacional. Porque sin tener la pretensión de descreditar los conocimientos que ellos van adquiriendo, es posible, en las condiciones actuales, que un alumno graduado no pueda ofrecer indicios satisfactorios con sus compañeros de otras universidades en el mundo.

Si en la mayoría de los casos les achacamos la culpa a nuestros alumnos de esforzarse poco o menos, es de notar que las responsabilidades también pueden situarse en niveles más altos. En este sentido, es importante señalar los escasos medios materiales invertidos en la enseñanza superior para una formación continua de los docentes, lo cual tiene incidencias en los resultados de los alumnos, o el insuficiente acento puesto en la profesionalización de la enseñanza<sup>14</sup>, con el objetivo de garantizar un empleo a cada alumno; la fal-

---

13 El ministerio de la enseñanza superior de Camerún, en 2010, ha elaborado un documento (06/231/MINESUP del 16 de mayo del mismo año), con el fin de crear órganos para la implementación efectiva del LMD. Desde entonces, se han organizado varios encuentros sobre el aspecto.

14 En la profesionalización de la enseñanza, han de tomarse en cuenta una serie de retos: los académicos (armonización de los aspectos curriculares a nivel global), pedagógicos (apoyarse en los métodos nuevos de enseñanza/aprendizaje), infraestructurales (construcción de bibliotecas, mediatecas, pinacotecas, laboratorios adecuados...) y de la gobernanza (más rigor en la gestión de recursos humanos y materiales, etc.). Todo ello debe tomarse en cuenta para una mejor profesionalización de nuestro sistema de la educación superior. Pero en el terreno, ¿cuántas infraestructuras adecuadas aparecen, para tomar solo el caso de la universidad de Maroua, donde nuestros alumnos carecen de sitio propio y reciben así clases en condiciones difíciles, en aulas que no cumplen los requisitos, por faltar sitios, salubridad o aeración, entre otras cosas? No tienen acceso a la documentación por la falta de bibliotecas donde puedan tener acceso a manuales. En estas condiciones, no suele sorprender que algunos alumnos confiesen no haber tocado nunca un libro original editado en español, durante tres años de estudios universitarios, pues, sólo se contentan con manejar algunas copias sueltas. Y su poder adquisitivo está muy lejos de ofrecerles otras posi-

ta de existencia, de manera oficial, de programas armonizados para los alumnos de ELE de todas las universidades de Camerún. La consecuencia directa son las formaciones diferentes que ellos reciben. Uno de los problemas que esto plantea es el de la transferibilidad de créditos, porque a un alumno de español, de la Facultad de Artes y Letras de la universidad de Maroua que haya capitalizado sus ciento veinte créditos de los dos primeros cursos, y que quiera seguir sus estudios en otra universidad del país, se le exigirá sin duda que repita algunas asignaturas, si no es todo el segundo curso, con el fin de situarse al mismo nivel de los alumnos de la nueva universidad en cuestión. Para una efectividad del sistema LMD, urge una armonización de los módulos de enseñanza en las universidades de Camerún. Además, deben trabajar los actores en el sentido de mejorar las condiciones de trabajo. Si todos estos criterios no están reunidos, nuestros alumnos siempre estarán limitados y condenados así a evolucionar al margen de la globalización que, en realidad, ofrece un abanico de oportunidades.

Una formación sólida en lenguas extranjeras requiere un mejor manejo del idioma, no sólo al nivel de la escritura, la lectura o la escucha sino también en la práctica. Desafortunadamente, parece insuficiente el tiempo dedicado a actividades prácticas en nuestras aulas universitarias. Para suplir esta carencia, los docentes deben insistir mucho más en el enfoque comunicativo, poniendo así a los alumnos al centro de las actividades didácticas. Lo cual requiere aptitudes por parte de los propios educadores que carecen, las más de las veces, dotes para la organización y selección de saberes que potencian las competencias lingüísticas, como apunta Belinga Bessala (1996: 132). Es más, la competencia comunicativa va más allá de las lingüísticas ya que como señalan Essome Lele y Hatolong Boho (2019: 194), citando a Melero Abadía, es “el fluir de varias destrezas o subcompetencias que se interrelacionan”. Deben multiplicarse actividades prácticas como son exposiciones escritas y orales, individuales y en parejas o en grupos, en las que se velará en la organización y la claridad de ideas. Por eso, ya no deben considerar a los alumnos como receptáculos, en quienes hay que verter enormes cantidades de conocimientos teóricos durante largas horas. El alumno debe sentirse en confianza y ser actor en la construcción de sus conocimientos.

En la historia de la didáctica, han existido tres tendencias fundamentales centradas respectivamente en el profesor, en los contenidos y en el alumno. La primera sitúa al docente al centro de las actividades, por lo que es el detentor exclusivo e indiscutible de los conocimientos. Es omnisciente y todopoderoso, frente al alumno que es un mero receptáculo. En este sentido, el aprendiente es considerado un eterno ignorante y depende, por lo tanto, de su maestro. En la segunda tendencia, se pone énfasis en los contenidos. Por eso, se piensa que el éxito del alumno depende de la cantidad de informaciones puestas a su alcance. En consecuencia, esto termina aburriéndolo ya que, en definitiva, no retiene

---

bilidades como es el uso de libros electrónicos que necesita poseer previamente un soporte. A propósito del impacto negativo, por la falta de infraestructuras adecuadas, en las competencias de los alumnos de español de la Universidad de Maroua, consúltese a Toumba Haman (2018).

mucho de lo que tiene. La última tendencia es considerada como la más operativa, por cuanto coloca al alumno al centro de su formación. El alumno participa en su propia formación, aprendiendo a construir los saberes que le parezcan más adecuados. Se trata de la autonomía en el aprendizaje. Pero antes, el alumno debe ser consciente de sus lagunas. Un tal hecho puede entonces despertar en él más curiosidad para aprender por sí solo y mejorar su expresividad. Por eso, en los tiempos libres como en el recreo, los alumnos deben hablar entre sí en español y no en otras lenguas como solemos observar. En estas palabras de Montes Mozo (2004: 11-12), leemos bien algunos factores que facilitan la comunicación entre nuestros aprendientes de lenguas extranjeras, cuando apunta que:

la habilidad comunicativa como la respuesta efectiva a una situación de relación interpersonal, puede ser favorecida, como las demás habilidades, con estímulo, información y métodos de trabajo específicos y ocasiones de continua práctica, que debe facilitar el profesor, y que se hacen más necesarios cuando la interacción se realiza entre individuos que no comparten la misma lengua y la misma cultura, ya que una premisa para la comunicación es que los interlocutores dispongan del mismo código o de códigos parecidos y compartan conocimientos previos que no están contenidos en el acto de habla sino que se presuponen.

Además de la labor profesional del docente, los alumnos deben recurrir a otras actividades fuera del aula. Con las facilidades que brindan los medios de información, cada vez más asequibles hoy en día, nuestros aprendices, con la finalidad de mejorar sus habilidades comunicativas para así competir a nivel internacional, deben ser más responsables aprendiendo de manera autónoma. Ya que es muy insignificante el tiempo dedicado para las clases en el aula universitaria y eso, ya desde la enseñanza secundaria. Lo cual se entiende mejor a partir de la siguiente interrogación de Kem-Mekah Kadzue (2016: 99): “¿Por qué después de cinco años aprendiendo español el alumno camerunés es incapaz de mantener una conversación en español?”. La mayoría de nuestros alumnos, incluso después de adquirir el diploma de ‘Licence’, tras tres años de estudios superiores, siguen teniendo muchísimas dificultades para entablar una buena conversación en español. Una solución a este problema es el autoaprendizaje y la autoevaluación a los que han de someterse. Por eso y de manera permanente, deben mirar películas y programas variados, escuchar audios de clases, libros, canciones y otras actividades que les propicien conocimientos para mejorar sus habilidades comunicativas a través de una correcta escucha, lectura y actividades oral y escrita. Para mejor integrarse en la comunidad hispánica mundial, deben adquirir estas competencias que son esenciales para su afirmación.

## CONCLUSIONES

En definitiva, la presente reflexión se ha centrado en la problemática de la doble formación lingüística, basada en el español y el francés, de los alumnos de la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Maroua, específicamente. Si muchos de

ellos son capaces de manejar varios idiomas maternos, en determinados grados, en cambio, es de interés señalar que no piensan, desafortunadamente, en dichos idiomas. Lo atestiguan las diferentes interferencias léxicas y sintácticas muy frecuentes en sus prácticas académicas. Todos se identifican así con el francés, por proceder de la zona francófona y por el lugar importante que ha venido teniendo este mismo idioma a lo largo de su formación escolar, hasta el nivel del bachillerato. Sin embargo, el español, por haberse orientado ellos hacia estudios hispánicos en la enseñanza superior, ocupa un lugar determinante en su vida, en la medida en que casi todos sueñan con tener un futuro empleo en el que vayan a poner en práctica lo estudiado. Junto con el español, el francés viene a ocupar así un sitio no menos preponderante, en la medida en que se identifican con él, como anteriormente apuntado. Y lo notamos en las prácticas de clase, donde recurren mucho a este idioma para mejor entender sus apuntes de español.

Así entendido, el español y el francés estructuran la personalidad de nuestros alumnos, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo, como recomiendan los nuevos métodos de enseñanza de una lengua extranjera, para que ellos no recurran a una primera lengua, el francés en este caso, a la hora de adquirir competencias comunicativas. De ahí que hayamos hecho propuestas con vistas a mejorar el sistema educativo camerunés que tarda todavía en la puesta en práctica de algunas de las recomendaciones del sistema LMD, en vigor en muchos países del mundo, paradigma idóneo para el acercamiento y la preparación del alumno a su futuro trabajo en la sociedad. Del mismo modo, sería importante dejarles más autonomía y margen de maniobra a los actores del sistema educativo, en quienes suele planear la sombra de los políticos. Además de dedicar más espacio a actividades comunicativas en el aula, una mejor adquisición de competencias comunicativas por parte de nuestros alumnos debe pasar necesariamente por su autoaprendizaje y autoevaluación, mediante la sarta de actividades audio y vídeo que ofrecen los medios de comunicación.

## REFERENCIAS

- ABREU ESPINOSA, Y. (2009): “Lengua y cultura: componentes esenciales en la comunicación”. En *Islas, Revista de la Universidad Central ‘Marta Abreu’ de las Villas, Cuba*, 159, pp. 126-131.
- BELINGA BESSALA, S. (1996): *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Lothar.
- COSERIU, E. (1986): *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- ESSOME LELE, G. A. y HATOLONG BOHO, Z. (2019): “Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la competencia”. En *Revista de Educación*, Año X, 17 pp. 187-202, [en línea] [[Enlace](#)].

- GIRY, M. (2002): *Aprender a razonar. Aprender a pensar*, Traducción de Glenn Gallardo. México-Argentina: Siglo XXI editores.
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2016): *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*. Tesis doctoral, Universidad de Lleida.
- (2014): “La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos”. En *Centro Virtual Cervantes*, pp. 363-374, [en línea] [[Enlace](#)].
- LAWO-SUKAM, A. (2014): “Hispanismo en África subsahariana más allá de la colonia: una aproximación a la literatura hispano-camerunesa”. En *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXX, 248-249, pp. 899-917, [en línea] [[Enlace](#)].
- LÓPEZ REYES, F. (2009): “Técnicas para enseñar a pensar y métodos de aprender a aprender”. En *Educativa, Revista Digital*, 15, pp. 1-9, [en línea] [[Enlace](#)]
- MANGA, A. M. (2009): “Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: caso de la situación del Español en Camerún”. En *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, pp. 19-28, [en línea] [[Enlace](#)].
- MANGA, A. M. y GARCÍA PAREJO, I. (2007): “Las prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano”. En *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa de África, pp. 232-242.
- MBARGA, J.-C. (1995): “Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: el caso de la enseñanza media”. En *Revista de Lenguaje y Textos*, 6 y 7, pp. 243-247, [en línea] [[Enlace](#)]
- MONTES MOZO, C. (2004): “Facilitar la adquisición y el desarrollo de la habilidad comunicativa, un reto para el profesor de lenguas extranjeras”. En *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 9-26, [en línea] [[Enlace](#)].
- NANA TADOON, G. M. (2016): “Otras literaturas de expresión española: África entre francofonía, anglofonía e hispanidad”. En *Letralia, Tierra de Letras*, [en línea] [[Enlace](#)].
- NGUEPI, G. V. (2007): “Interferencias lingüísticas y variedades dialectales en la enseñanza del español como segunda lengua en un contexto africano: caso de Camerún”. En *Tonos digital, Revista electrónica de estudios filológicos*, 14, [en línea] [[Enlace](#)].

- ONOMO-ABENA, S. (2014): “La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria”. En Javier Serrano Avilés (Coord.), *Enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: La Catarata, pp. 176-190, [en línea] [[Enlace](#)].
- ORTIZ FONSECA, M. (2011): *Competencia comunicativa en el aula universitaria*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- ROUSSEAU, J.-J. (1966): *Emile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion.
- SAUSSURE, F. de (1995): *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot et Rivages.
- ST-YVES, A. (1982): *Psychologie de l'apprentissage-enseignement. Une approche individuelle ou de groupe*. Canada: Presses Universitaires du Québec.
- TOUMBA HAMAN, P. (2018): “La incidencia de los problemas infraestructurales en las actividades de enseñanza-aprendizaje del E/LE en los alumnos de la FALSH de la Universidad de Maroua: unas estrategias didácticas”. En Zacharie Hatolong Boho y Gilles Kuitche Talé (Coords.), *Enseignement, diffusion et ancrage social des langues étrangères au Cameroun: histoire, enjeux et perspectives*. Yaoundé: Proximité, pp. 185-201.

# **Páginas educativas del ayer**

## CANTERAS DE CIUDADANÍA: LUIS BELLO Y SUS VIAJES A LAS ESCUELAS DE ESPAÑA

FERNANDO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ<sup>1</sup>  
Universidad Autónoma de Madrid

Decía Bartolomé Cossío que si enseñar fuese como los antiguos oficios, los maestros deberían ser tan reconocidos como los docentes de los niveles medio y superior, si no más, porque son como los canteros, que extraen el bloque de piedra del sustrato original y lo desbastan y perfilan, dejándolo preparado para que el escultor acabe de pulir y dar forma final a la estatua. Pero para que las escuelas fueran esas canteras de ciudadanía a las que aspiraba la Institución Libre de Enseñanza y, en general, el pensamiento regeneracionista, hacía falta dotarlas suficientemente de medios y reconocer adecuadamente la función social del magisterio.

Las escuelas nacionales creadas por la Ley Moyano de 1857 habían llegado al primer cuarto del siglo XX en un estado de penosa postración. Un siempre cicatero presupuesto, confiado a los ayuntamientos y a sus exhaustas arcas; una baja consideración de los maestros, con malos salarios, rudimentarios recursos y pobre o nula formación pedagógica; unos contenidos que no iban más allá de la adquisición de las cuatro reglas matemáticas y una paupérrima lectoescritura; y unos currículos entregados en monopolio a los dictámenes de la iglesia católica en su etapa histórica más oscurantista desde los tiempos de la Contarreforma surtieron un efecto letal: al iniciarse la década de 1930, el índice del analfabetismo en España se situaba en el 44 por ciento, como media. En las regiones meridionales, las tasas podían alcanzar cotas aún más escandalosas, pudiendo hablarse en puridad de un estadio de cuasi analfabetismo universal entre las clases trabajadoras agrarias.

Luis Bello Trompeta perteneció a aquellas generaciones de escritores, a caballo entre la del 98 y la del 14, a los que preocupó sobremanera el estado de postración nacional, en comparación con la Europa a la que aspiraban a parecerse, e indagaron sobre sus causas no para lamentarse, sino para ponerles remedio. Bello nació en Alba de Tormes (Salamanca) en 1872, aunque pronto su familia, debido a la carrera de su padre, juez de primera instancia, se instaló en Asturias. Sus primeros recuerdos de la escuela de Luarca, “una habitación oscura que olía a vacas y a paja húmeda” y de la elemental de Madrid, “aulas enormes y largos corredores” con frío insoportable le marcaron para siempre.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.  
fernando.hernandez.sanchez@uam.es | <https://orcid.org/0000-0002-5300-0130>

Estudió Derecho en la Universidad Central de Madrid, sita entonces en la calle de San Bernardo. Su inclinación ideológica al liberalismo – entre sus influencias citaba frecuentemente al krausismo, a Joaquín Costa y Giner de los Ríos- hizo que, al acabarla entrase a trabajar como pasante en el despacho del futuro ministro y presidente del gobierno, José Canalejas (1854-1912). Pero su verdadera vocación fue la de periodista. Bello recorrió las redacciones de los más importantes periódicos liberales de la época, en sus distintas corrientes: del *Heraldo* pasó a *El Imparcial*.

Como buen liberal francófilo, hizo su experiencia de estancia en el París de la Tercera República como corresponsal del diario España, en cuyas páginas también escribían autores de la generación del 98 como Azorín y el primer Maeztu. La perspectiva europea le permitió ampliar los horizontes del cambio deseable en España, pasando de un cierto regeneracionismo localista a un reformismo estructural anhelante de la modernidad. Si los regeneracionistas del 98 habían diagnosticado como males endémicos de España el lastre de la oligarquía y el caciquismo y habían prescrito como remedios terapéuticos desde arriba –es decir, desde la acción de gobierno- “pan y escuela”, en expresión de Joaquín Costa, la generación de 14, la de los José Ortega y Gasset, Manuel Azaña, Luis Araquistáin, Salvador de Madariaga y Luis de Zulueta acentuó su mirada crítica con rasgos aún más orientados a lo social y a la participación política desde la sociedad civil, de lo que fue ejemplo la Liga de Educación Política, de la que Bello, como los antes citados, formó parte. Bello obtuvo acta de diputado en las Cortes entre los años 1916 y 1917, año este último en el que el régimen de la Restauración, aquel rigodón de alternancia metódica, pactada y manipulada entre representantes de la oligarquía latifundista, proteccionista y ultracatólica y defensores del librecambio, de la burguesía urbana retóricamente laicista, conservadores y liberales en suma, entró definitivamente en crisis.

A su vuelta de París, Bello colaboró con una prensa situada cada vez más a la izquierda del liberalismo y en rumbo de colisión con la monarquía, como *El Mundo* y *El Radical*. Asumió durante un tiempo la dirección de *El Liberal* de Bilbao, el diario donde destacó una figura política ascendente, Indalecio Prieto. Su etapa más brillante, fue la que vivió en el periódico de Ortega y Gasset, *El Sol*, en cuyas páginas llevó a cabo su reivindicación de la escuela a través de las crónicas de sus viajes para conocer su realidad in situ.

Sus viajes por las escuelas de las distintas regiones tuvieron lugar entre 1925 y 1929 y de ellos nacieron los artículos que fueron publicados en varias series y reunidos en cuatro volúmenes, que son los que se pueden encontrar en el enlace que figura al final de este texto. La escuela, como centro de interés en la obra de Bello, era el condensador de la potencialidad de la nación con vocación de regeneración, el instrumento de dignificación de la patria y la garantía de futuro como cantera de sus hijos e hijas, sobre todo los de las clases populares hasta entonces excluidas de cualquier oportunidad de promoción social, pero también, en aquel momento, el reflejo de los males que acometían al país y que precisaban de urgente sanación.

Los artículos que narran los viajes de Bello a decenas de escuelas de Madrid y su entorno, Castilla y León, Asturias, Cataluña, Galicia y Andalucía describieron con toda crudeza el estado generalizado de deterioro de sus instalaciones, la obsolescencia de sus programas y métodos y la precariedad material de sus docentes, con los que habló y recogió sus quejas en cada pueblo. Todo ello era fruto de un contexto político atrasado cuya continuidad en aquel estado de cosas no podría sino repercutir, como una profecía autocumplida, en la perpetuación del subdesarrollo económico, social y moral de la nación española. En el trasfondo de los artículos de Bello, escritos durante la última fase de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) se percibe un cambio de formulación: del fracasado regeneracionismo desde arriba –del que el dictador no tendría empacho de reclamarse en calidad de “cirujano de hierro”- a la ruptura como necesidad histórica para la refundación del país. Como diría poco después su maestro, Ortega, “españoles: vuestro Estado no existe ¡Reconstruido! Delenda est monarchia...”

En el tramo final de la Dictadura, la posición política de Bello se orientó hacia el republicanismo. Se afilió a Acción Republicana, el partido de Manuel Azaña, y en junio de 1931 fue elegido diputado por Lérida. Participó en la comisión que redactó el texto de la nueva constitución republicana y presidió la que trató sobre el Estatuto de Cataluña, en cuyo seno mantuvo un duro enfrentamiento con Miguel de Unamuno acerca de la enseñanza en catalán en la escuela primaria, Como decía el clásico, “nihil novum sub sole”.

Su proximidad a Manuel Azaña le valió ser encarcelado con él en el vapor *Uruguay*, surto en el puerto de Barcelona, tras los acontecimientos de octubre de 1934 en Cataluña y Asturias. En 1935, recuperada la libertad, fundó el semanario *Política*, órgano del nuevo partido azañista, Izquierda Republicana, pero no alcanzó a ver el ascenso a la presidencia de la República de su amigo: Bello murió en Madrid en noviembre de aquel año, dejando la impronta de una cohorte intelectual que se comprometió con la reforma de la escuela como cantera de la nación y de su edificación desde la base. También se podría decir que, afortunadamente para él, no tuvo que ser testigo del desguace de la obra de toda una generación tras la victoria del bloque reaccionario y clerical en 1939, ni del retraso histórico al que sumió a España durante al menos otras dos generaciones.

## Acceso

Los cuatro volúmenes de Viaje por las escuelas de España (1926-1929) son accesibles en la red en la siguiente dirección:

<https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.cmd?id=1073>

Cada volumen tiene estos contenidos:

1. El cerco de Madrid; viaje a la sierra; por Castilla y León; Asturias; el prejuicio contra el maestro; la Sociedad de Amigos de la Escuela .
2. Por Andalucía: Cádiz, Málaga, Granada; Las dos Castillas: Toledo, Soria.
3. Extremadura: suma de varios viajes, Cáceres y Badajoz, cien kilómetros en Portugal
4. Más Andalucía: las siete Huelvas, Sevilla: viaje preliminar; viaje de instrucción a Tánger ; Jaén: viaje a Santiago de la Espada

# **Noticias y comentarios**

## PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL

### ESTADO-NACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y COVID-19

La actual pandemia de COVID-19 ya ha alcanzado más de 40 millones de infectados en la faz de la Tierra y más de 1 millón de muertos, su impacto en las actividades económicas es colosal, igual que en la demografía, medioambiente, relaciones sociales, investigación etc. Pero hay un campo el de la política que es importante analizar, pudiéndonos preguntar cómo ha afectado la pandemia a la estructura política, y más realmente al actual proceso de globalización, que puede haber sido afectado por la pandemia y suponer una relativa vuelta al Estado-nación. En este comentario vamos a hacer una reflexión sobre este hecho por lo que se planteará diacrónicamente.

#### El Estado-Nación

Para comprender que es un Estado-nación hay que partir de la Paz de Westfalia (1648) que vino a superar en el viejo continente la estructura piramidal de tipo feudal-hereditario que predominaba en el mismo desde el Medioevo. En dicho tratado que finalizó con la Guerra de los Treinta Años fue imponiéndose lentamente el llamado Estado-nación hasta los años ochenta del siglo XX, es decir, el mundo occidental estuvo regido por el equilibrio entre naciones. En la décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado se inicia un proceso de globalización que abarca hasta nuestros días, cuestionándose la idea de Estado-nación, dicho proceso entra en crisis en la actualidad, pudiendo preguntarnos cuál va a ser el futuro de la organización mundial: ¿la vuelta al nacionalismo, que motivó en el siglo XX dos guerras mundiales?, ¿la formación de bloques político-económicos supranacionales como la Unión Europea y la Euroasiática o el intento fallido de Mercosur? ¿La existencia de amplios espacios dominados y controlados por grandes potencias económicas como ocurre con Latinoamérica respecto a EEUU? . Y África ¿cuál va a ser su porvenir?

El susodicho tratado puede considerarse el primer congreso diplomático moderno e inició un nuevo orden político internacional basado en el concepto de soberanía nacional, estableciéndose el principio de la integridad territorial, fundamento de la existencia de los estados, frente a la concepción feudal de que territorios y pueblos constituían un patrimonio hereditario. El Estado-nación, por tanto, es una forma de organización política que se caracteriza por tener un territorio claramente delimitado, una población relativamente constante, y un gobierno. Pero no obstante, las naciones, grupos humanos iden-

tificados por características culturales, tienden a formar Estados con base a esas similitudes.

Cómo indica Bremer, en Westfalia se configuran las reglas de un nuevo orden político y social. La convivencia de las religiones institucionales, las nuevas normas que enriquecieron el derecho de gentes o derecho internacional y la modernización de la política trascienden hasta nuestros días. Por tanto, este nuevo orden supuso la quiebra del universalismo católico medieval representado por el Sacro Imperio Romano Germánico, acabándose con la política centralizadora introducida por el Imperio Austriaco y con sus intentos de unificar la luterana Alemania bajo el credo católico. El poder soberano de los príncipes alemanes en asuntos políticos y religiosos quedó reforzado en perjuicio de las dietas imperialistas.

Europa evoluciona con estos parámetros hasta la Revolución Francesa (1789) que terminó con la implantación del régimen napoleónico y su imperio, primer intento de unificar los territorios europeos por la fuerza bajo los preceptos de la Revolución Francesa. Tras el Congreso de Viena se volvió a las normas de Westfalia y al equilibrio europeo que a mediados del siglo XIX unos hechos van a alterar: la aparición de nuevas naciones, Alemania e Italia paralelas a la Revolución Industrial. Desde el XIX la idea de Estado-nación sale de los límites de Europa occidental y se va extendiendo por el orbe. A ello hay que añadir el surgimiento del Estado Socialista, primero con la URSS y posteriormente en otras naciones, que supuso reprobación de la idea de Estado-nación burgués y capitalista para competir con éste por el control del mundo.

Este equilibrio westfaliano se rompe con las dos guerras mundiales que arrasaron el viejo continente, y que representan el enfrentamiento entre dos capitalismo el liberal y totalitario. Para explicar este último hay que acudir al economista Paul Sweezy que en su libro *Teoría del desarrollo capitalista* analiza el mecanismo socioeconómico por el cual se generan las fuerzas que hicieron subir los fascismos al poder. Las clases burguesas, para defender el capitalismo en países donde el sistema estaba amenazado por la guerra, el paro, las luchas sociales, recurrieron a un capitalismo totalitario, donde desaparecían las libertades formales, y se incrementaba la intervención del Estado en conexión con los intereses económicos representados por las grandes empresas. Este fue el caso del fascismo italiano, al nacionalsocialismo alemán, el corporativismo portugués, el franquismo en España, en las primeras décadas del siglo XX.

Meses antes de la finalización de la Segunda Guerra Mundial EEUU se diseñaron diversas instituciones comerciales, monetarias y crediticias internacionales para la refundación del capitalismo, que había sufrido crisis, la última y más grave la de 1929. Su objetivo era reglamentar, desde el punto de vista del derecho internacional, su predominio en los asuntos mundiales. Se crearon organismos como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Todas estas instituciones vieron la luz en la llamada *Conferencia de Bretton Woods* (1944), que reunió a representantes de 44 naciones durante 21 días en la localidad de Bretton Woods, estado de New Hampshire (EEUU). Los ins-

piradores fueron el británico John Maynard Keynes y el norteamericano Harry Dexter White. Por último, se había previsto la constitución de un tercer organismo económico mundial, la Organización Internacional de Comercio (OIC), que no se aprobó. Tres años después, en La Habana (1947), se firmó el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT). En 1995, el proceso culminaría con la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC), que se ocupa de las normas que rigen el comercio entre los diferentes países. Su objetivo es ayudar a los productores de bienes y servicios, a los exportadores e importadores. Pero esta institución está al servicio del capitalismo global, así que atiende únicamente a los intereses de un número reducido de naciones y no ayuda a los países subdesarrollados o en vías de desarrollo.

Éstas instituciones evolucionaron paulatinamente a un proceso de globalización, como puede observarse en la enumeración de intenciones cuando se constituyó la Comisión Trilateral (1973) bajo el patrocinio de David Rockefeller. Su objetivo era establecer unas grandes líneas de colaboración entre EEUU, Europa y Japón. En 1975 se declaraba que la Comisión Trilateral espera que, como feliz resultado de la Conferencia, todos los gobiernos participantes pondrán las necesidades de interdependencia por encima de los mezquinos intereses nacionales o regionales. Zbigniew Brzezinski, Consejero de Seguridad Nacional de EEUU durante el período 1977-1981, manifestaba a la prensa en 1976 que en nuestros días, el estado-nación ha dejado de jugar su papel. Con mucha mayor claridad se explicó David Rockefeller, fundador de la Comisión Trilateral, al afirmar que de lo que se trata es de sustituir la autodeterminación nacional, que se ha practicado durante siglos, por la soberanía de una elite de técnicos y financieros mundiales. Se pretende imponer, pues, una tecnocracia al servicio de la oligarquía económica, que establece organismos supranacionales en función del control económico mundial.

### La Globalización y la crisis del Estado-nación

De esta forma se llega al proceso de globalización, nombre que se da a la más moderna, según Sampredo, avanzada y amplia forma del mercado mundial. Es un sistema en el que se ha liberalizado al máximo la circulación de los flujos financieros y monetarios; con ciertas limitaciones y controles los movimientos de mercancías y, más restringidamente, los desplazamientos de trabajadores. El objetivo de los operadores no es tanto incrementar la producción de bienes para elevar el nivel de vida colectivo como multiplicar sus beneficios aprovechando diferencias en los tipos de cambio. En ocasiones se llega incluso a provocar o explotar desestabilizaciones y hasta crisis monetarias con auténticos ataques especulativos, que los gobiernos afectados no pueden atajar por la superioridad de recursos de los atacantes, y porque los poderes políticos han renunciado, y renuncian cada vez más, a su capacidad de legislar contra tales operaciones.

Realmente, la globalización es una inmensa reestructuración de los sistemas de explotación y de distribución del producto mundial. Ofrece como resultados negativos un in-

menso crecimiento de la pobreza y el agotamiento de los recursos naturales, produciendo una degradación medioambiental. Este capitalismo global no es, pues, más que la globalización de la miseria y la destrucción del medio ambiente, porque su fin es el despojo de los medios de producción a las grandes mayorías, que no tienen otra opción que contribuir a la acumulación a través de la venta de su fuerza de trabajo. Supone el libre movimiento de capitales en el mundo. Ese movimiento conlleva el dominio de las economías de las naciones por entidades financieras y corporaciones multinacionales.

Frente a esta situación se han alzado muchas voces, como la del geógrafo brasileño Milton Santos (2000) quien califica a la globalización de perversa. También Joseph Stiglitz (2002), premio Nobel de Economía, denuncia los devastadores efectos del neoliberalismo sobre los pueblos. Para él, la globalización tiene un efecto contrario a los intereses de la Humanidad porque ha ensanchado la brecha entre países pobres y países ricos. Además ha resultado un sistema adverso para las sociedades que no llegaron a la era de la industrialización, puesto que las ha condenado a la pobreza.

Para el economista egipcio Amin (1989) tras la globalización se esconde una ofensiva del capital, que quiere aprovecharse de las nuevas relaciones de fuerza que le son más favorables para aniquilar las conquistas históricas de las clases obreras, obtenidas en el periodo que abarca desde el fin de la segunda guerra mundial hasta la desmembración de la Unión Soviética y sus satélites. A partir del derrumbe de la URSS el triunfo del capital es total y este encuentra condiciones más favorables para dar marcha atrás en los logros de los pueblos. Amin propone que los países subdesarrollados se "desconecten" del sistema capitalista mundial. Esta necesidad de desconectarse no está planteada en términos de autarquía, sino que lo que se pretende es poner en pie un internacionalismo de los países subyugados por el capitalismo planetario.

La globalización va a suponer si no una superación del Estado-nación sí una readaptación del mismo a las nuevas características del orden mundial en cuanto que se impone un marco en que las naciones están rebasadas por este proceso, creándose un espacio único dirigido por técnicos y financieros. Durante siglos el Estado-nación fue la única institución que se encargó de la instauración de reglas nacionales e internacionales de intercambio comercial siguiendo el modelo liberal-capitalista, pero la globalización hace casi imposible el desarrollo del nacionalismo como elemento de cohesión nacional.

Hasta el proceso globalizador los Estados eran responsables de diferentes áreas gestión, comunicación, pero sobre todo defensa y seguridad. Actualmente, los Estados ya no tienen un monopolio de la fuerza, como demuestra el crecimiento del terrorismo transnacional y los sucesos del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York. Por primera vez en la historia la seguridad nacional sólo puede lograrse de forma efectiva si los Estados-nación se unen y agrupan recursos, tecnología, inteligencia, poder y autoridad. Sí el enemigo común para los Estados capitalistas era el comunismo actualmente es el terrorismo.

Para Velázquez Becerril y Perez Perez son cuatro las características de la economía internacional que afectan y transforman al Estado nacional:

1. La inversión ya no está sometida a limitaciones geográficas. En este momento, sea cual sea el lugar del mundo en que se asiente, si la oportunidad es atractiva, el dinero llegará a ella.
2. En segundo lugar tenemos que la industria tiene también una orientación mucho más global en la actualidad que la que tenía antes. La deslocalización industrial es un ejemplo de que los empresarios buscan el lucro indagando países o regiones más baratas en el proceso de producción.
3. El movimiento tanto de inversiones como de industrias se ha visto facilitado en gran medida por la tecnología de la información, que hace posible que hoy una empresa pueda operar en diferentes partes del mundo sin tener que construir un sistema empresarial completo en cada uno de los países en los que tiene presencia.
4. Los individuos consumidores también han adoptado una orientación mundial. Los consumidores cada vez desean más productos, mejores y más baratos, vengan de donde vengan.

Este proceso de globalización ha sido posible por tres causas. Por un lado está la desaparición de la URSS. Soviéticos y estadounidenses eran los representantes de dos sistemas políticos opuestos, comunismo y capitalismo. Alrededor de estos dos colosos se creó un sistema de alianzas que condujo a la bipolaridad, que está magníficamente analizada por Gustavo Rosales en el libro *Geopolítica, Geoestrategia. Liderazgo y Poder*. Al caer el mundo comunista, sólo han quedado el primero, cada vez más rico, y el tercero, cada vez más pobre y esquilado por el otro. Además, la globalización no necesita ya el dominio militar del espacio sino del control del mismo (pero sin olvidar acciones militares puntuales), que se ha desarrollado mediante la utilización de las denominadas Técnicas de Información y Comunicación (TIC), la revolución informática y el control por los satélites del espacio geográfico. Por último, alienta el proceso de globalización la difusión e imposición de las teorías neoliberales.

#### Crisis de la Globalización. El impacto del COVID-19

Este proceso globalizador ha sido cuestionado por la contestación social y política representado por el nacionalismo y el populismo. La aparición de movimientos radicales anti sistema supone un revulsivo al capitalismo planetario.

A ello se añade una propensión de ascenso de fuerzas nacionalistas y de extrema derecha frente al orden global y contra la clase dominante que lo respalda. Este es reciente caso de Bolsonaro en Brasil. En Europa ha empezado a darse un giro hacia la derecha

con tres gobiernos derechistas: Polonia, Hungría y Bulgaria, además de la salida de Reino Unido de la Unión Europea (Brexit) reforzada por la mayoría conservadora obtenida por Boris Johnson en diciembre de 2019.

A este resurgir de la extrema derecha, que debilita el proceso globalizador, hay que añadir un hecho que ha emergido como un terremoto y está arrasando el mundo: la pandemia de COVID-19, que se ha extendido por el planeta. Como indica Ramonet estamos padeciendo en nuestra propia existencia el famoso "efecto mariposa": alguien, al otro lado del mundo, se come un extraño animal y tres meses después, media humanidad se encuentra en cuarentena. Esto es una prueba de que el mundo es un sistema en el que todo elemento que lo compone, por insignificante que parezca, interactúa con otros y puede influenciar el conjunto. La respuesta inmediata a la crisis sanitaria no ha sido totalmente global sino nacional, se han adoptado diferentes soluciones en cada nación, resurgiendo en cierto sentido la potencialidad del Estado-nación, que se constituye como garante principal de la salud de las personas y sujeto activo de la gestión de la crisis sanitaria.

Nos podemos preguntar si este protagonismo nacional corresponde al declive de lo global y supranacional. En este contexto, el coronavirus parece haber dado más importancia a lo nacional ya que ha sido el Estado quien ha marcado las reglas del comportamiento social: movilidad, confinamiento, medidas sanitarias como prohibición de reuniones, uso de mascarillas, hidrogel, etc. Incluso han existido divergencias entre estados centrales y regionales o autonómicos. Como afirma Pol Morillas, Director del CIDOB probablemente el recurso a lo nacional sea necesario para frenar la curva de contagios del Covid-19, dado que son los Estados los principales responsables en materia de política social, sanitaria o de control de fronteras. Este recurso revela asimismo un retorno a lo conocido: un sistema de Estados articulador de las relaciones internacionales desde la Paz de Westfalia, y con el que, bajo perspectiva histórica, no pueden rivalizar unas instituciones internacionales frágiles y con menos de un siglo de historia.

Pero no todo es nacional en la crisis provocada por el COVID-19, empezando por la pandemia en sí misma que se ha expandido en pocos meses por todo el mundo. Hay que tener en cuenta que la Organización Mundial de la Salud marca las pautas y consignas a seguir. La investigación para una nueva vacuna se desarrolla en grupos de investigación transnacionales. Los planes de estímulo deberían enmarcarse en las reglas de instituciones financieras internacionales. Las cadenas globales de valor influyen tanto como los confinamientos nacionales en la capacidad productiva de las empresas, muchas de ellas en cierre forzado por falta de suministros desde Asia.

China ya ha ofrecido a Italia y a España equipamiento médico. La cancelación de eventos deportivos y ferias depende de las decisiones de instancias internacionales. Tampoco gusta a las fuerzas populistas la revalorización de los expertos y el uso de datos científicos para la gestión de la crisis, así como la atención pública que recibe el mensaje

político y sus mensajeros, los líderes políticos, cada vez que comparecen proponiendo un nuevo plan de choque

Por tanto, ni el Estado-nación sale totalmente fortalecido con la crisis del coronavirus ni estamos ante el repliegue definitivo de lo global y supranacional. Como siempre, ambos niveles conviven. En la UE, la capacidad de acción común en materia sanitaria o de control de fronteras es mucho menor que las prerrogativas de los Estados miembros. No obstante, sí falta una mayor coordinación europea de las medidas para “aplanar la curva”, en las iniciativas para asegurar el abastecimiento de material médico en el mercado único y en el liderazgo para activar un ambicioso paquete fiscal y de inversiones

La cuestión que se plantea es si la crisis de la globalización va a determinar un resurgimiento del Estado-nación que se presenta cada vez con mayor ímpetu ante el globalismo imperante. Pero el capitalismo globalizado, que está en fase de decadencia, conjuga un poder político y económico casi totalitario con una agresividad cada vez más intensa acercando de manera inquietante el riesgo de guerra generalizada. Lo evidente es que los países imperialistas del Occidente histórico (Estados Unidos, Europa Occidental, Japón) no van a permitir a otros Estados emergentes salgan del marco impuesto por ellos saliendo de las periferias dominadas. La tensión entre Occidente y Rusia, China e Irán, es el núcleo de una nueva remodelación violenta del mundo en provecho de las burguesías occidentales.

Con mayor o menor grado de globalización es claro que el capitalismo y los intereses económicos de las grandes potencias controlaran y articularan los espacios geográficos aprovechando las nuevas tecnología, dictarán las normas de producción, cambio, distribución y consumo de los bienes materiales. El manido esquema explotador-explotado se está cambiando a controlador-controlado.

**Clemente Herrero Fabregat**  
Universidad Autónoma de Madrid

## COVID-19: CIENCIA, ECONOMÍA Y POLÍTICA NO SON SISTEMAS AISLADOS

*Prof. Dr. Pedro A. García Bilbao*  
*Universidad Rey Juan Carlos*  
*pedro.garcia.bilbao@urjc.es*

Una pandemia como la que se extendió en 2020, y según se observa se prolongará activamente en el futuro inmediato, es un buen ejemplo de cómo ante cierto tipo de fenómenos, los observadores se ven inmersos en ellos sin poderlo evitar. Esto es algo que tiene que ver y se ve modulado por el grado de la intensidad y la extensión de los fenómenos. Extensión muy grande en este caso, pues la transversalidad de una enfermedad como la Covid-19 es algo que no encuentra barreras fácilmente, e intensidad pues la profundidad en la que se han notado efectos de su impacto es notable, no importa en que sector social, económico, geográfico o cultural. Esto ha hecho que no ha habido investigador, como en pocas situaciones en la historia, que se haya visto a salvo de los efectos de la enfermedad, sea en lo personal, lo familiar, en su propio entorno social o laboral. Tal desafío ha sido respondido masivamente como pocas veces un fenómeno global ha generado, tanto en interpretaciones y reflexiones como en investigación científica aplicada. En realidad reorientarse y reflexionar es casi un paso obligado tras haberse sufrido un shock, y desde luego la Covid-19 ha sido un shock. Este es el sentido con el que se emprenden estas palabras y a tal efecto quisiera abordar ciertos aspectos para apuntar algunas de sus conexiones con la pandemia: ciencia y sociedad, la cuestión socio-económica y la marcha global en un momento histórico donde se citan crisis de diferente naturaleza.

### 1. LA CIENCIA NO ES UN SISTEMA AISLADO

La ciencia moderna y los sistemas sociales en los que se sustenta el desarrollo del pensamiento científico, tienen unas características de red que permiten hacer su trabajo como un sistema activo, avanzándose de forma colectiva, intercambiando información, aplicando protocolos comprobados, metodologías adecuadas y capaces de reorientarse, acudiendo al bagaje de conocimiento adquirido durante años y ahora disponible globalmente, de forma que el impacto de la pandemia que tan grande ha sido en algunos sectores, el sistema científico lo ha podido contener primero y responder después. El sistema científico global no ha colapsado, no ha retrocedido, sino que se ha reorientado, ha redistribuido sus recursos o logrado otros nuevos, y ha encarado el fenómeno en busca de una solu-

ción. La carrera por lograr vacunas es solamente una parte de esa respuesta —precisamente una parte en la que observa la capacidad para hacer frente al desafío con cierto éxito—; desde las primeras medidas contra la pandemia y sus efectos, se pudo ver como el subsistema sanitario se reorganizó, en cada lugar según sus posibilidades, pero no han faltado ni conocimiento al que acudir, ni estrategias de confrontación, ensayos de terapias, de formas de tratamiento, de cuidados, de reorganización del trabajo y los profesionales; las dificultades más graves para diseñar y aplicar planes de contención de la enfermedad no proceden de las limitaciones del conocimiento científico: proceden del entorno sociopolítico fundamentalmente. Se hace necesaria una reflexión sobre estas conexiones.

El sistema de ciencia y tecnología no es algo separado del contexto social que lo hace posible, en el que se inscribe y funciona. Y si conocimiento, ciencia y técnica tienen contacto cotidiano con lo desconocido y su trabajo consiste en desentrañarlo o bien en gestionar el mantenimiento y reproducción de lo conocido para su aplicación allí donde proceda, el que puedan desempeñar estas sus funciones sociales es algo que va a depender no solo de los límites y la dinámica interna del mundo natural en relación al estado de nuestro conocimiento, sino también de las decisiones en el ámbito social y político en un sentido amplio. Aplicar recursos o no, establecer unas prioridades u otras, disponer de estructuras e instituciones académicas, de investigación o sanitarias no es algo que aparezca de la nada, sino que responde a las opciones tomadas a lo largo del tiempo por los actores sociales con capacidad para tomarlas. No es lo mismo disponer de un sistema sanitario público y que cubra a toda la población, que uno basado en sistemas privados con coberturas segmentadas por la capacidad adquisitiva; no es lo mismo tomar decisiones considerando una obligación la defensa de la salud pública y la necesidad de salvaguardar la seguridad y la salud del conjunto de la población, que tomarlas desde una perspectiva darwinista social en la que se niega o falsifica el propio concepto de salud pública y se justifican ideológicamente las diferencias en el acceso a la atención culpabilizando a los que no tienen recursos propios. Tal tensión entre extremos ideológicos es algo que en estos meses hemos podido comprobar, no solo en sus efectos, sino casi públicamente escenificado ante los medios de comunicación masivos en las tensiones entre los “técnicos” —o científicos— y las autoridades, sean cargos políticos con responsabilidades de gobierno o funcionarios especializados. Las apelaciones a la ciencia y a la «neutralidad científica» han sido constantes por parte de todas las tendencias. Lo hemos visto en los debates sobre la llamada «neutralidad de rebaño» que produjeron en Reino Unido al inicio de la pandemia —para luego desdecirse tras hacerse evidentes los trágicos efectos de la enfermedad y las proyecciones que se hicieron en tal sentido—, los choques entre el presidente Trump de EE.UU y su equipo de asesores médicos o sin ir más lejos, en los debates en España, enfrentamientos más bien, a múltiples bandas entre gobierno central y la Comunidad de Madrid y los distintos actores políticos.

Contra buena parte de lo que un tanto superficialmente se ha afirmado en ocasiones, la pandemia fue algo que ya había sido considerado como una posibilidad. Desde el ámbito de la medicina y la salud pública, nunca dejaron de monitorizarse los casos de epide-

mias anteriores, se habían desarrollado procedimientos e investigación de base o planes de contingencia, desde las ciencias sociales y muy particularmente desde la sociología, el estudio del impacto social de las epidemias en tiempos pasados, la experiencia de 1918 o las más recientes fueron tenidas en cuenta en investigaciones y trabajos académicos. La cuestión no ha sido falta de conocimiento sobre los peligros que implicaba una epidemia global y cómo se debía proceder para afrontarla. Sistemas nacionales de salud sólidos, coberturas amplias, redes de atención primaria, investigación de base, fondos para personal y medios, planes de contingencia de todo tipo, industrias y depósitos de recursos y consumibles sanitarios estratégicos siempre se ha sabido que eran imprescindibles si se quería afrontar cualquier emergencia sanitaria global, ese no ha sido el problema. Si hacemos una analogía que pueda ilustrar la situación vivida, podríamos decir que la suerte y evolución de la enfermedad en un paciente, no depende solamente de la naturaleza de la enfermedad o del estado de la cuestión en medicina, sino de factores como el estilo de vida del paciente, sus recursos propios, los recursos disponibles en su entorno y desde luego, de sus propias decisiones. El sistema científico puede parecernos que es autónomo pues tiene su propia lógica interna y es autoreferencial en gran medida, pero no opera en el vacío. La ciencia es una construcción social y su suerte y evolución está mediatizada por el entorno y las conexiones del «exterior» del sistema con su interior. Esto estructuralmente, pero también en el plano de los actores individuales. La ambivalencia sociológica, es decir, el cruce de roles que los actores individuales puede generar conflictos y hasta forzar elecciones a los actores que acabaran resolviendo de acuerdo con su sistema de valores y su visión personal, es decir, su ideología, un factor en cierto modo invisibilizado o no reconocido pero que opera en el mundo real. Conviene recordar que la ideología no es solo una forma de referirnos a la forma de interpretación del mundo y los referentes de conducta de los individuos, sino también un constructo de origen social y estructural que es fruto de las condiciones dominantes en una época que configuran un marco dentro del cual los actores se ven inmersos. Las sociedades occidentales del periodo post-1945, desarrollaron un modelo social que se denominó Welfare-state, aludiendo a la expresión empleada por un líder laborista británico en la Conferencia de San Francisco que daría lugar a la formación de Naciones Unidas, con la que quiso expresar que el esfuerzo colectivo de todas las clases sociales británicas para ganar la guerra, había ayudado también a hacer posible un cambio social que sustentase un estado comprometido con el bienestar público y las necesidades sociales de la población. Ese «estado del bienestar», así expresado, sería un modelo de estado que tendría entre sus obligaciones proteger a la población, prever los riesgos y desarrollar medidas legales, instituciones y sistemas que aseguraran una protección a la ciudadanía, contra el paro, la vejez, la inseguridad en el trabajo y ante la enfermedad. Ese estado previsor surge de ahí y como resultado de ello se produjo el enorme desarrollo de los sistemas de salud pública y de las condiciones de vida de la población. Tal opción respondía a unos criterios ideológicos, obviamente, pero que fueron combatidos desde otros puntos de vista hasta que finalmente, tras la entrada en escena del neoliberalismo en la gestión política de los estados y el retroceso

de la socialdemocracia, del estado previsor se pasó a la «sociedad del riesgo», en la que la ideología dominante pasó a ser que la gestión de los «riesgos» debía volver a ser algo privado, personal, y la tarea del estado la de un facilitador de que esa gestión privada pudiera hacerse, retrocediendo los sistemas nacionales de salud —y en general de todos los sistemas públicos que atendieran necesidades de la población—. Pero si esta visión «ideológica» es la que domina, la estructuras reales y las resistencias a tales designios son también fuerzas que ejercen su influencia y los avances concretos logrados y en cierto modo la conciencia de la necesidad de una seguridad pública, se han mantenido y contenido hasta cierto punto esa tendencia dominante. Llegado el día de la pandemia, ante su embate y dimensiones, se ha reforzado la consideración general de que los estados y las sociedades deben dar respuesta colectiva a lo que son problemas colectivos, de forma que el enfrentamiento entre «estado previsor» y «estado del riesgo» no se ha cerrado.

El fenómeno de la pandemia será estudiado —lo está siendo— desde múltiples perspectivas, pero sin duda alguna, un abordaje desde la sociología de la ciencia se hace imprescindible y ayudaría a esclarecer lo sucedido y a trazar sendas futuras que le dieran a nuestra sociedad mayores opciones para seguir adelante con más seguridad y menor riesgo.

## 2. LA ECONOMÍA NO ES UN SISTEMA AISLADO

Lo sucedido en España puede ser tomado como objeto de estudio con un notable valor representativo. En el plano sanitario, pero también en el socioeconómico. Un país desarrollado, con un sistema democrático, sistemas de salud pública y con capacidades científicas importantes que se vio casi sobrepasado en las primeras semanas de la pandemia, pero también un estado y una sociedad con un modelo productivo con sectores importantes muy vulnerables a ciertos cambios en las circunstancias, las fluctuaciones en las condiciones al crédito internacional —como las que acabaron en la llamada Gran Recesión de 2008—, pero también a condiciones tales como la movilidad de las personas —el turismo y el sector servicios—, sin entrar al detalle de otras debilidades del modelo productivo español.

A señalar que si bien España ha sufrido con especial intensidad el embate de la pandemia, algo observable en las ratios de muertes por total de habitantes, duración de los picos y olas, extensión de la enfermedad o impacto en la economía, la naturaleza de la pandemia, combinada con las circunstancias de cada país, ha llevado a que algunos países que parecieron a salvo o sencillamente «administraban» su respuesta mucho mejor, se han encontrado con que no han logrado evadirse, sino que la pandemia se ha escalonado en momentos diversos, en fechas distintas. Países en los que se creyó que se había acertado por ofrecer mejores cifras de evolución, se pudo ver que la variación lo ha sido en los momentos y por causas diversas. Portugal, Francia, Suecia, Alemania y otros que fueron tomados por ejemplos de éxito puntualmente, han sufrido una evolución que

muestra que modular el impacto y desarrollo de la enfermedad no ha sido tarea fácil. No es la falta de conocimiento lo que ha generado las faltas de previsión y los errores, sino las decisiones políticas y económicas que se han estado tomando durante años y que han escogido otros caminos. En cualquier caso, ante la realidad de la extensión de la epidemia, cada país se encontró en la necesidad de afrontar la realidad. Lo que fue considerado impensable en noviembre de 2019 cuando llegaron las noticias de una epidemia en una ciudad china lejana, se volvió una realidad inmediata e inexorable a finales de febrero de 2020 cuando los datos de extensión del contagio y las entradas en hospitales mostraban una ola creciente que podría sobrepasar la capacidad de absorción del sistema nacional de salud de cada país. Esto pasó en toda Europa, pero muy particularmente en Italia y en España. No falló el sistema de ciencia y tecnología, no falló el sistema nacional de salud, fallaron las políticas de gestión de recursos y de sistemas sanitarios que los gobiernos habían estado aplicado desde hacía años y *que habían limado* las capacidades de esos sistemas para responder.

Ante la amenaza del colapso de la capacidad de absorción de pacientes en un contexto en el que de no tomarse medidas la situación podría derivar hacia el pánico colectivo y el caos, los gobiernos de numerosos países declararon estados de emergencia y ordenaron el confinamiento de la población en sus domicilios. Sorprende la rapidez de los acontecimientos y cómo se pasó en apenas unos días de una aparente normalidad a una realidad cuasi-distópica, con la población confinada, las calles vacías, con un tráfico casi nulo, con solo las fuerzas de seguridad y los servicios de emergencia activos. Volviendo la vista a los meses de marzo, abril y mayo de 2020, en España, resulta estremecedor lo vivido. Si lo fue para la población en general, lo sucedido en determinados ámbitos sobrepasa cualquier previsión. Lo ocurrido en las residencias de ancianos es algo difícil de imaginar y que ofrece un cuadro de detalles terribles, con una alta proporción de muertos y enfermos, personas aisladas en sus habitaciones, fallecidos en sus camas sin ser recogidos, bloqueo a los traslados a hospitales, personal desbordado cuando no enfermo y sometido a una presión brutal.

Las medidas recomendadas por el sistema sanitario fueron confinamiento general, medias higiénicas, mascarillas, distancia social, y desarrollo de sistemas de contención, al tiempo que centrar todos los recursos disponibles en el tratamiento de los enfermos, triaje de emergencia en las zonas de entrada de los hospitales, dotación de nuevas unidades de cuidados intensivos, búsqueda urgente de suministros médicos. En paralelo a estas medidas se desarrollaron y tomaron decisiones sobre la movilidad de la población que se tradujeron en el confinamiento obligatorio. A la fecha, diciembre de 2020, se sigue con restricciones fluctuantes, aunque no se ha vuelto a ordenar un confinamiento absoluto como el de los primeros meses.

El confinamiento masivo tuvo un impacto global. Global en su sentido en castellano significa total, de conjunto, en todos los ordenes de una realidad, no es igual que en inglés donde la idea tiene connotaciones «geográficas». El confinamiento significó muchas

cosas, unas en el orden de lo personal y psicológico, de lo familiar y colectivo, y desde luego en la suspensión de la posibilidad de trabajar presencialmente o en actividades en las que el concurso de los demás es fundamental: como resultado del confinamiento millones de personas pasaron a depender o bien de sus ahorros y recursos personales, o bien de la suerte de sus empleos y salarios en condiciones de aplazamiento de la actividad laboral, o bien de las ayudas públicas que pudieran habilitarse. Pero además de considerar este frente de impacto, tenemos un frente general: la actividad económica cayó en picado al suspenderse sectores enteros de la economía. Se mantuvieron abiertos algunos sectores que se revelaron estratégicos: producción de alimentos en todas sus formas, distribución y logística, el sistema sanitario, energía, comunicaciones, servicios urbanos, seguridad, limpieza. Hubo también algunos sectores, como construcción, en los que el poder de influencia política de sus promotores fue capaz de presionar para quedar exentos de la restricción en un primer momento. En cualquier caso, la inmensa mayoría de la sociedad «paró» durante casi dos meses. Cayeron los índices de consumo eléctrico por la ausencia de la gran industria, se multiplicó el uso de la red informática y el consumo de producciones televisivas, las emisiones contaminantes bajaron hasta extremos insospechados que demostraban hasta que punto el día a día de nuestra sociedad y forma de vida incide negativamente en el medio ecológico. La estructura social no se desmoronó porque quedaron asegurados el suministro de agua, electricidad, comunicaciones y alimentos. Pocas veces se ha estado tan cerca de un abismo como en marzo-abril de 2020; pasado el shock de las primeras semanas, el «deshielo» permitió aflorar de nuevo las viejas tensiones que ahora eclosionaban injertadas por los nuevos condicionantes y temores surgidos de la enfermedad y las respuestas a ella.

Las medidas de confinamiento y las de contención que se han ido tomando han provocado una gran distorsión en la vida personal y colectiva de la población, pero para el sistema económico español el impacto está siendo muy importante. La caída del PIB es de las mayores en el conjunto mundial. La caída de llegadas de turistas al cerrarse fronteras exteriores e interiores o los vuelos internacionales ha sido enorme. La crisis del sector es ya estructural y se cuestiona seriamente su evolución futura y la capacidad de recuperación. Otros sectores, como la hostelería, muy importante en España, afrontan la situación con quiebras, despidos y cierres de buena parte del tejido empresarial. Las tensiones sociales derivadas eclosionan en movilizaciones y protestas en las que se exige o bien el fin de las restricciones o mediadas de ayuda efectivas que permitan la supervivencia de empresas o trabajadores.

Se ha podido ver con claridad que si bien el estado español y su gobierno asumían una lucha firme contra los efectos en la salud pública de la pandemia —la decisión del confinamiento fue firme y drástica—, los efectos en la salud «económica», fuere en el plano vital individual de los trabajadores, o en en el plano colectivo del conjunto de la economía y sus sectores y actores, exigían para hacerles frente adentrarse en terrenos en los que las opciones exigían en ocasiones escoger caminos en contradicción. Surgió el debate entre economía y salud como dicotómicas; consideración y enfrentamiento que es básica-

mente ideológico y que se compadece mal del estado de la cuestión en ciencias sociales, pues sabemos que sin salud pública y seguridad las poblaciones no sobreviven o bien se retraen, o en todo caso alteran sus conductas, de forma que mantener a ultranza la idea de que no «pasa nada» y que el problema son las medidas de emergencia más que las dinámicas de la enfermedad, es sencillamente un absurdo. Las medidas para hacer frente a ambos frentes requerían tomar decisiones comprometidas ideológicamente y en un territorio sometido al escrutinio público, a diferencia de otros momentos históricos en los que estas decisiones podían tomarse fuera de foco. Un punto clave ha sido el frente europeo.

La sociedad europea contemporánea no solamente contaba con un sistema de ciencia avanzado y unos sistemas nacionales de salud importantes, sino con recursos económicos muy grandes y con la potencialidad de activar otros. El desafío ha sido también en el orden político ideológico. Una enfermedad no depende solamente de la lógica de la naturaleza de su agente patógeno y el estado de la cuestión de la medicina sobre su conocimiento, sino también, decíamos, del estado de vida del paciente y su circunstancia. Y en esa circunstancia está, entre otras, *la arquitectura del euro*, y las relaciones de poder en Europa.

En diciembre de 2020, del frente europeo llega la noticia de la aprobación de fondos en grandes cifras cuyos importes permitirán gasto social, apoyo a empresas y a planes de reestructuración tanto industrial como de los sistemas sociales, económicos y productivos. En España la noticia coincide con la aprobación de Presupuestos Generales con notables cambios en la ratio de gasto social y que se hacen posibles no solo por los acuerdos de apoyo parlamentario, sino por el cambio en la política económica europea que los va alimentar. En todo caso, el acierto de las medidas que se tomen se verá a medio largo plazo, y se comprobará si la apuesta del gobierno español de contener la enfermedad y su impacto social se podrá lograr sin alterar la relación de fuerzas y la posición de poder de los grupos económicos, industriales y financieros con mayor influencia en España. Lo que ha quedado claro es que si la ciencia no es un sistema aislado, la economía tampoco.

### 3. LA POLÍTICA NO ES UN SISTEMA AISLADO

Cuando afirmo que la política no es un sistema aislado estoy queriendo decir que está en interrelación con el entorno social en el que se manifiesta y con el que interactúa. Política es el nombre de un tipo de relación social en el que se ejerce poder entendido como capacidad para alterar las conductas de los otros a nivel global; es un sistema de toma de decisiones y de aplicarlas que puede adoptar muchas formas. Las políticas son, por su parte, otra cuestión; serían las medidas concretas, las prácticas, los modos, las formas, los procedimientos y, sobre todo, los contenidos de lo que se va a aplicar. La estructura política condiciona las políticas, pero tanto una como otras están conectadas con la realidad, y la realidad tiene su propia lógica, aunque la ideología que inspire las políticas y las aliadas pueda querer negarla.

Hubo políticas que desdeñaron la posibilidad de una pandemia global. Que llevaron a que países con conocimiento, recursos y gran desarrollo, no tuvieran ni reservas de material sanitario desechable, ni capacidad productiva efectiva para producirlo de forma inmediata, algo que puede ser considerado un despropósito o un absurdo, pero que respondía a una lógica económica, pero también política. Lo ocurrido con mascarillas, guantes o respiradores en España al inicio de la crisis es un buen ejemplo: un producto como mascarillas que no ofrece mayores desafíos tecnológicos se producían en España por una sola empresa en el País vasco y con una capacidad de producción semanal muy limitada, confiándose las necesidades cotidianas a las importaciones de China. El caso de los respiradores de uso en Unidades de Cuidados Intensivos, fue particularmente significativo: de nuevo existía una única empresa española que los producía, precisamente en modelos especializados para usos en unidades de ambulancia o sobre el terreno en hospitales de emergencia, con un desarrollo tecnológico propio y con un nivel de calidad situado en posición de vanguardia en la escena internacional: pero sin embargo, tal empresa no disponía de capacidad de producción en grandes números, no contaba con contratos nacionales procedentes del sistema español y no se contemplaba el producto como estratégico, pero bastaría que esta consideración cambiara para que con nuevos contratos establecidos en plena crisis con el gobierno español, se mostró capaz de atender el desafío de las nuevas necesidades.

Las decisiones que habían rechazado la capacidad de autoabastecimiento y de soberanía tecnológica en sectores estratégicos, no respondían solamente a factores netamente internos, sino a formas «globales»: Europa llevaba años deslocalizando a China la producción de todo tipo de materiales y productos, con una confianza ciega en un mercado internacional que supuestamente no afrontaría nunca situaciones que llevaran a los países a cerrar sus fronteras y a hacer acopio de materiales ante una emergencia. La realidad fue despreciada, no tanto negada, hasta que un día hubo que acudir a ella, y la realidad impuso su lógica.

La pandemia de Covid-19 es un fenómeno que ha alcanzado el ámbito de la geopolítica convirtiéndose en un factor condicionante global sumándose a los otros factores ya circulantes y entremezclándose en tanto que «crisis» con las otras crisis globales existentes. Esa interacción de la pandemia con los problemas económicos, de modelo productivo, de los relacionados con el cambio climático, las migraciones vuelve la gestión de todos estos otros problemas como algo más complejo. En el plano de la geopolítica la pandemia ha acelerado las tensiones con China y ha coincidido con el periodo final de la presidencia de Trump en los Estados Unidos. Hasta tal punto ha sido un factor distorsionante que el impacto de la pandemia se ha hecho notar en el estado de opinión pública en Estados Unidos convirtiéndose en uno de los factores que pueden explicar la derrota del presidente Trump.

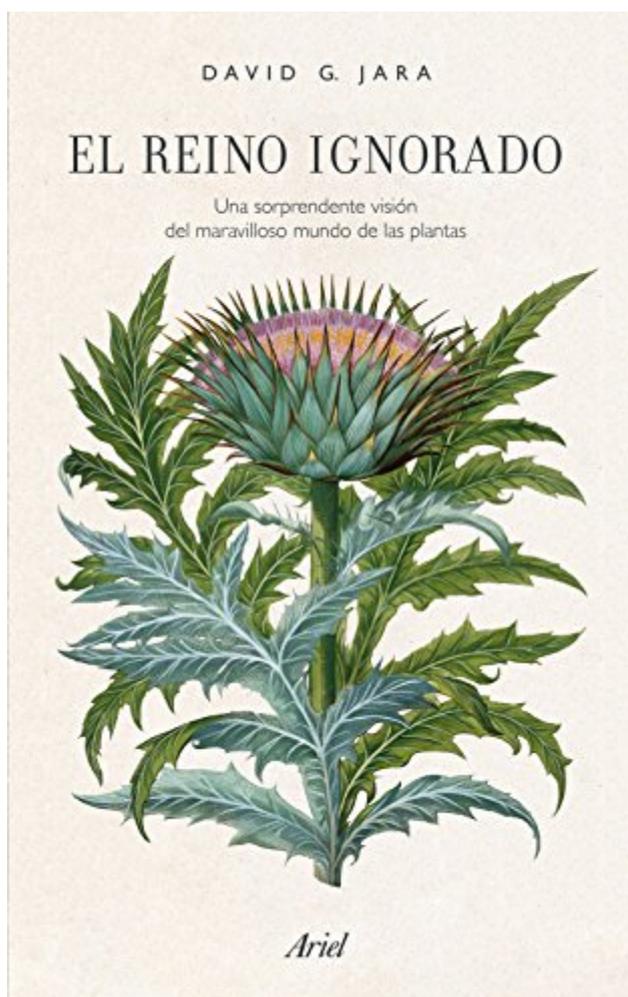
Diciembre de 2020 se ve marcado por la confirmación del triunfo de Biden en su pulso con Trump por la presidencia estadounidense, la entrada en escena de las primeras vacu-

nas —de origen chino, ruso o del conglomerado occidental de industrias del sector —, la penúltima escena del Brexit con sombras todavía no resueltas y los acuerdos en la Unión Europea que dan entrada a fondos importantes en condiciones positivas y no demasiado onerosas —lo contrario, al menos a corto plazo, de lo que fue la salida a la Gran Recesión— que no deben hacer olvidar la preocupación con la deriva autoritaria en Polonia y Hungría, y de fondo un ascenso de de China que ve reforzada su posición estratégica entre otros motivos por su rápida absorción de los efectos negativos de la pandemia en su territorio y su recuperación económica. La crisis abierta por la pandemia no se ha cerrado y sus efectos en la estructura social (población, sistema cultural, económico, educativo, familiar, de clases, político) están todavía sin contener. Este es el marco general. Hemos podido comprobar, una vez más, y esta vez muy dolorosamente, que la realidad es una y está interconectada, que ciencia, economía y política no son compartimentos estancos sino que forman parte de un todo.

*Diciembre de 2020*

# **Reseñas bibliográficas**

GONZÁLEZ JARA, David: *El reino ignorado: Una sorprendente visión del maravilloso mundo de las plantas*, Ariel, 2018



Este libro está dirigido a público de todas las edades, a docentes e incluso, me aventuraría a decir, que puede ser ideal para adolescentes atraídos por la asignatura de Biología en Educación secundaria. En él descubriremos multitud de secretos de las plantas, que nos permitirán conocer más de cerca este reino, desconocido para muchos de los lectores. Si eres curioso por naturaleza, sumergirte en sus páginas va a resultar apasionante sin ningún lugar a dudas.

Cuando nos referimos a alguien que no responde a estímulos decimos que “es un vegetal” o que se encuentra en estado vegetativo. Tras leer este libro, descubrirás que esta analogía con la vida de un vegetal es inapropiada e incluso despectiva. Las plantas, lejos de ser unos seres pasivos, interactúan continuamente con su entorno des-

plegando sorprendentes adaptaciones y comportamientos que les han permitido colonizar todos los ecosistemas.

Este libro está estructurado en 15 capítulos que se pueden leer de forma independiente unos de otros. Cada uno de ellos centrado en una temática de interés, la extensión de los capítulos no es excesiva y su lectura se hace amena. El autor, profesor de instituto, siempre empieza hilando cada capítulo a partir de anécdotas que ha vivido con sus alumnos en el aula, para luego lanzarse a explicar un fenómeno a través de investigaciones que sorprenderán y engancharán al lector en partes iguales. La revisión bibliográfica en la que se basa el autor para llevar a cabo las explicaciones es actual y está muy bien escogida. Desafortunadamente, las ilustraciones del libro son en blanco y negro, por lo que re-

comiendo tener cerca un dispositivo conectado a internet para desplegar a todo color la imagen deseada.

En el capítulo 1, «Dame veneno que quiero morir», se explica cómo algunos vegetales que se sienten amenazados, y “ante la imposibilidad de salir por patas”, han desarrollado la estrategia de fabricar venenos (la adelfa, la cicuta, el ricino y el almendro). Los vegetales alertan de su toxicidad a aquellos que se los quieren comer, a través de un estímulo químico, el sabor amargo.

En el segundo capítulo, «La postura de la mimosa», explica las estrategias que utilizan las plantas para protegerse de los depredadores herbívoros: 1) retrayendo o replegando sus hojas ante un estímulo táctil (*Mimosa pudica*); 2) presentando púas o espinas (*Acacia seyal*); 3) liberando sustancias irritantes a través del vello como en la ortiga (*Urtica dioica*).

«De hormigas, cristales y croquetas de arena», el capítulo 3, habla de la asociación mutualista que establecen hormigas y árboles. Los árboles mirmecófilos consiguen protección frente a herbívoros debido a que sus amigas las hormigas atacan a cualquiera que se atreva a importunarlos. Las hormigas por su lado tienen a su disposición refugio y alimento que produce el árbol para ellas.

El capítulo 4, «Miénteme... miénteme mucho», cuenta como los vegetales “se han convertido en unos embusteros profesionales”: 1) hay plantas nutricias que mimetizan en sus hojas los huevos de la mariposa para evitar la recurrente ingesta de sus hojas por sus orugas; 2) plantas del género *Lithops* que se mimetizan con el color del suelo para evitar ser comidas; 3) otras plantas, producen frutos sin semillas, señuelo que utilizan como una adaptación defensiva frente a la presión ejercida por algunos insectos, desviando así su atención del fruto fértil que contiene las semillas.

El quinto capítulo, «Cuando las barbas de tu vecino veas cortar...», nos habla de comunicación entre las plantas. Las sustancias volátiles que una planta libera cuando está siendo atacada, que tiene como objetivo avisar a otras partes de su cuerpo para que pongan en marcha sus defensas, pueden ser detectadas por otras plantas mediante “marujeo entre verduras”.

El capítulo 6, «Gutiérrez, que le ven», se constata que las plantas, a pesar de carecer de sistema nervioso, pueden “ver” no solo los colores del espectro visible, sino también otras regiones del espectro electromagnético pertenecientes al ultravioleta y al infrarrojo.

El séptimo capítulo, «Recuerdos vegetales», nos desvela cómo la memoria vegetal presenta ciertas similitudes con la memoria inmunológica de los animales. Las plantas “recordarán” eventos que sean relevantes para su supervivencia del tipo “¿en qué momento terminó el invierno?”.

El octavo capítulo, «Los colores del otoño», nos habla de cómo los árboles de hoja cauduca, antes de desprenderse de las hojas, reabsorben la clorofila dejando a la vista otros

pigmentos que tiñen las hojas de tonalidades que van del amarillo al naranja (carotenos y xantofilas). En determinadas regiones o determinados árboles sintetizan antocianina, lo que les confiere una tonalidad rojiza. Las antocianinas protegen a las hojas de la fotooxidación que causa importantes daños al vegetal. Además, este color es una señal que persuade a los pulgones de alimentarse de esas hojas. En este capítulo también se habla de las adaptaciones de... ¡plantas endotérmicas que son capaces de generar calor en pleno invierno! atrayendo así a los polinizadores.

En «Las plantas inuit», el capítulo noveno, el autor nos habla de las plantas que fijan el nitrógeno con la ayuda de bacterias del género *Rhizobium*, o de hongos a través de una asociación denominada “micorriza”. También explica cómo las plantas “carnívoras” se han adaptado a suplir las deficiencias de un suelo con baja presencia en compuestos nitrógenados, atrapando insectos que les aportan los nutrientes de los que adolecen.

El capítulo 10, «Puro marketing», describe cómo las plantas angiospermas “se promocionan” y despliegan todos sus encantos para atraer a los polinizadores a través de flores coloridas que desprenden sustancias olorosas y portan un exquisito manjar, el néctar. Hasta hay casos como el de las orquídeas del género *Ophrys*, que recrean la forma y los colores del abdomen de hembras de himenópteros. Los machos engañados, al intentar copular con ellas, participan en la polinización.

«¡Te quiero!... pero de lejos», el capítulo 11, el autor nos comenta cómo las plantas dispersan sus semillas lejos. Cuánto más se alejen los vástagos de sus progenitores, más probabilidades tendrán de sobrevivir.

El duodécimo capítulo, «La energía de la vida», nos explica de forma muy didáctica el proceso de la fotosíntesis.

El capítulo 13, «Vegetales con mucha jeta» habla de las estrategias que utilizan plantas como la higuera o el muérdago para aprovecharse de los recursos que generan otras plantas.

En el capítulo 14, «La utilidad del boniato», nos habla de cómo hemos “domesticado” plantas como el maíz seleccionando de forma artificial variantes muy productivas que, a pesar de no poder competir con las variantes silvestres, gracias a la mano humana salen adelante. También se destaca la importancia de las plantas en proporcionar principios activos de medicamentos. El autor destaca el uso de fármacos “antimitóticos” que impiden la división de células cancerosas.

«Todo tiene un principio» es paradójicamente el último capítulo, el 15, y en él nos cuenta, de forma muy didáctica, el origen y evolución de las plantas. Desde las menos evolucionadas con alta dependencia por el agua (musgos y helechos), hasta las más evolucionadas que dan el “jaque mate”, las angiospermas.

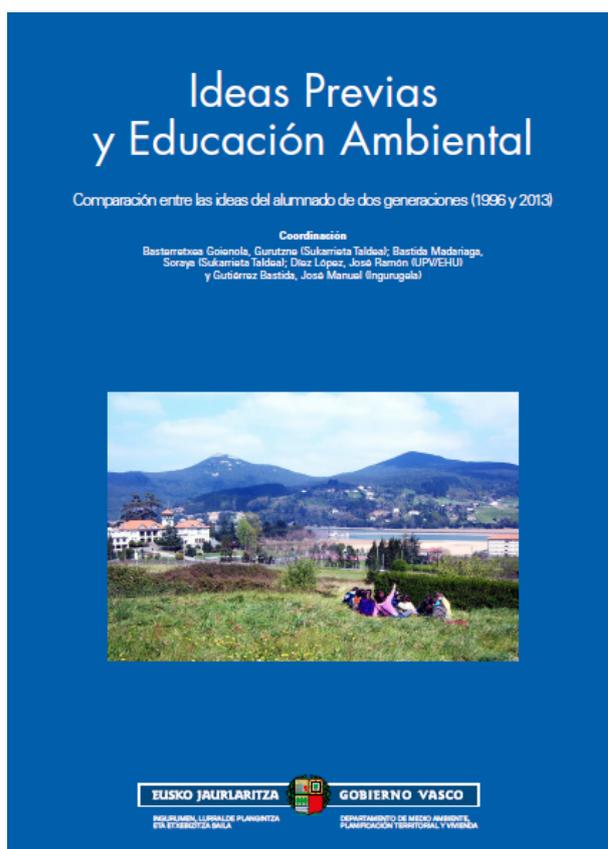
Para finalizar me gustaría parafrasear las palabras del autor en su epílogo: “Las plantas son seres admirables y prodigiosos capaces de percibir e interpretar multitud de estí-

mulos y de elaborar recuerdos; capaces de establecer vínculos de colaboración o de defenderse sin piedad de sus enemigos; que no dudan en engañar y aprovecharse de otros seres vivos para asegurar su propia supervivencia; y dotadas de una capacidad de adaptación que le ha permitido colonizar todos los ecosistemas”... ¿Son o no son maravillosas?

Rosa Gálvez Esteban  
[rosa.galvez@uam.es](mailto:rosa.galvez@uam.es)

Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad Autónoma de Madrid

BASTERRETxea GOIENOLA, G. et al. (coords):  
*Ideas Previas y Educación Ambiental. Comparación  
entre las ideas del alumnado de dos generaciones  
(1996 y 2013)*, Servicio Central de Publicaciones  
del Gobierno Vasco, 2019



Este informe se inicia con una introducción donde se presenta una reflexión de hacia dónde debe ir, y dónde se está quedando la Educación Ambiental en estos momentos. Esta reflexión es rica ya que presenta, con más detalle que documentos anteriores de otras fuentes, que la promoción del respeto y protección medioambiental es una cuestión poliédrica y multifactorial, donde evidentemente el medio ambiente es el centro. Sin embargo, también nos traslada la idea de que, todavía, los organismos políticos promotores de esta cuestión tienen poco peso para cambiar el mundo, y finalmente se priorizan situaciones económicas y sociales antes que la protección del medio ambiente.

Además, reflejan, en un valiente manifiesto social, las dificultades para conseguir este cambio de paradigma porque en la actualidad predomina un sistema económico capitalista neoliberal, en el que, aunque se empiezan a utilizar términos como crecimiento económico sostenible, todavía pervive la idea del individuo como consumidor y se promueven los actuales ritmos de vida. Por lo tanto, el informe sitúa la Educación Ambiental y el Desarrollo sostenible en un marco teórico de Educación en valores y Justicia social, concretamente, en el marco de la Justicia Ambiental.

Por otro lado, cuestiona la investigación educativa en España, a la que relaciona con la debilidad que tienen las Ciencias sociales en general, y la acusa de un gran déficit en lo que respecta a respuestas educativas eficaces para abordar la crisis ambiental en la que estamos inmersos.

En la introducción, se plantea el enfoque del informe, y se contextualiza en el Centro de Experimentación Escolar de Pedernales (País Vasco), presentando sus objetivos y valores educativos, así como sus líneas pedagógicas y metodologías didácticas. En este centro se vienen realizando actividades de Educación Ambiental desde hace más de 30 años y en base a sus resultados se han analizado los impactos sobre dos cohortes de estudiantes, una de 1996 y otra en 2013. En dicho análisis se analizan las ideas previas que manejan los estudiantes de dos momentos históricos muy diferentes. Hay que destacar que, como bien indican los autores del estudio, analizar ideas previas es una tarea muy valiosa para la práctica educativa y que, en el caso de la Educación Ambiental, no está muy extendida en nuestro país. Los autores concluyen que el análisis de su práctica educativa de los últimos 17 años ha favorecido, al menos incipientemente, varias de las dimensiones educativas de la cultura ambiental ya que, en algunas actividades, se ha producido una mejora entre los niveles de complejidad que manejaba la cohorte de 1996 y la de 2013.

En el segundo capítulo del informe, se presenta la teoría pedagógica sobre el aprendizaje, concretamente la definición de idea previa. Este capítulo resulta relevante para que se comprende lo difícil que resulta promover cambios conceptuales, aunque esta parte del documento resulta bastante teórica y algunas citas no figuran en el listado de referencias.

En el apartado de resultados, se indica que hay una ligera tendencia a la mejora del nivel de complejidad de las cuestiones ambientales evaluadas con el paso del tiempo, pero no en todas, y muy pocas de ellas son estadísticamente significativas. De hecho, el estudio al completo muestra que no hay diferencias entre ambas cohortes. Los resultados se obtuvieron a partir de unas actividades que analizaban los siguientes contenidos y que se muestran en el apartado de anexos:

- 1 Las plantas: desarrollo y proceso de alimentación.
- 2 Elementos de un ecosistema (bosque).
- 3 Relaciones dentro de un ecosistema (bosque).
- 4 Relaciones dentro de un ecosistema (costa).
- 5 Ciclo del agua.
- 6 Recorrido urbano del agua.
- 7 Usos del agua por el ser humano.
- 8 Deforestación.
- 9 Impacto humano en la naturaleza.

En los resultados, también se presentan los niveles de complejidad de las respuestas para cada actividad, aunque no explican cómo se procede para la identificación de ideas alternativas. Parece sugerirse que a través de una falta de comprensión del aprendizaje, lo que se extrae desde el análisis de niveles de complejidad, por ejemplo, el nivel I de la

actividad 1: “*Producciones en las que se nombran solamente algunos de los elementos que necesitan las plantas para desarrollarse*”; el nivel II: “*Producciones en las que, además de nombrar algunos elementos necesarios para la alimentación de las plantas, expliquen de dónde van a tomar las distintas sustancias y por dónde las van a tomar*”. Las ideas alternativas se extraen y detallan en el apartado B de cada actividad, titulado observaciones complementarias, donde se profundiza en qué ideas manejan los estudiantes según la edad. En base a estos resultados, se cuestionan varios motivos de la falta de un gran impacto educativo:

- a La madurez de los estudiantes que participan en el estudio.
- b El déficit del modelo de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la práctica educativa para las temáticas evaluadas.
- c La educación informal en la Educación Ambiental.

En las conclusiones del informe, los autores reconocen la utilidad de la identificación de las ideas previas para trabajar en el aula la Educación Ambiental. Además, por otro lado, a ojos de los propios autores, se cuestionan la validez y fiabilidad de los resultados, dudando de si se trata de una metodología adecuada, ya que entienden que quizás otras variables no controladas o cuestiones de diseño hayan podido influir en dichos resultados (falta de atención, tareas y/o enunciados ambiguos, etc.).

Como conclusión, los autores proponen un conjunto de ideas que deberían ser tenidas en cuenta para conseguir una mejora formativa de los ciudadanos, que les permita empoderarse y actuar en consecuencia. También reflexionan sobre su programa educativo y cuáles son sus futuras líneas de mejora y actuación. Del mismo modo, muestran las dificultades que impiden realizar dichos cambios en los modos de vida, por el paradigma socioeconómico actual.

En este punto queremos hacer unas consideraciones que resultan relevantes para reseñar el artículo, y que ayuden a los lectores a una mejor comprensión. En primer lugar, destacar la importancia que le otorgan los autores a las ideas alternativas: se mencionan en el título del informe y se le dedica un capítulo para explicar qué son y su importancia en el aprendizaje. Por ello, hubiera sido de gran utilidad haber recogido todas las ideas previas identificadas en un listado final, facilitando su organización y evitar que pasen desapercibidas en el texto.

Por último, queremos destacar que, a pesar de las buenas intenciones de este informe y de la utilidad de publicar las ideas previas que manejan los estudiantes de diferentes edades sobre algunos aspectos de la educación ambiental, hay que tratar de poner en su justa medida alguna de las aseveraciones que se trasladan en él, así como juzgar críticamente el éxito de la propuesta educativa que se presenta. En primer lugar, en cuanto a la crítica a la ineficacia de las respuestas educativas a la crisis ambiental, hay que reconocer que la crisis ambiental tiene muchos factores, pero quizás uno puede radicar en los pro-

blemas a nivel de financiación de la investigación en Educación. Sin embargo, en nuestra opinión, una componente principal de gran peso que induce la falta de éxito de los programas educativos ambientales son los problemas de enfoque del marco teórico de la Educación Ambiental que se ha promovido en España, desde hace ya más de 20 años. En nuestro país, se ha construido una imagen de la Educación Ambiental que muestra problemas ambientales y sus efectos ecológicos; algo muy divulgativo y fácil de escuchar, pero poco cotidiano, poco didáctico (lo divulgativo no es didáctico, es accesible), y alejado de las realidades del aula.

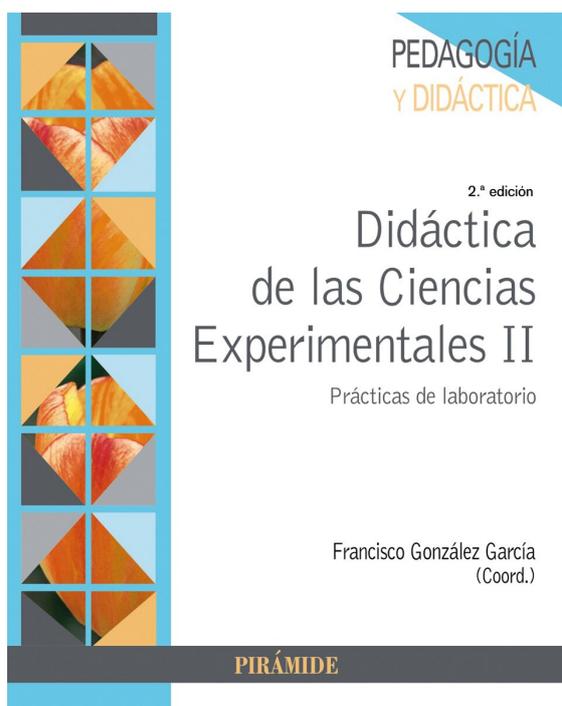
De modo que hay que señalar que la Educación Ambiental siempre ha sido presentada en las aulas como un catálogo de problemas ambientales que tenían que solucionarse con unas acciones individuales muy sencillas que los aprendices debían poner en marcha en su vida cotidiana, sin cuestionarse nada. Esta situación quizás haya derivado en un elevado nivel de concienciación medioambiental, que se asuma que hay que proteger el entorno natural, pero sin llegar a integrar conceptualmente los requerimientos de dicha realidad. Por lo que hemos construido una alfabetización ambiental paternalista y simplista en algunos casos, llevándonos al “buenismo ambiental”, que consiste en que todos sabemos lo que está bien y lo que está mal, pero nos cuesta involucrarnos en la participación y la toma de posición en nuestro día a día, porque carece de un sentido profundo para cada uno de nosotros.

En cambio, desde hace ya algún tiempo, la Didáctica de las Ciencias Experimentales está promoviendo acciones más participativas en este sentido, con metodologías didácticas que obligan al aprendiz a pensar, a posicionarse y a actuar. Entre ellas, cabe destacar el Aprendizaje-Servicio, las Comunidades de Aprendizaje y, sobre todo, el enfoque de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) a través de las controversias socio-científicas. En todos los casos, estas investigaciones, que valoran y cuantifican los aprendizajes, aplican métodos cualitativos de análisis de discurso para la argumentación y el uso de pruebas. Estas metodologías quizás sean denostadas por los padres de la Educación Ambiental, bien por desconocimiento y/o por no ser un método estadísticamente cuantificable. Pero han demostrado sobradamente su utilidad, y sí permiten la doble vía que pretenden los autores del informe en sus aulas: detección de ideas previas y construcción de aprendizajes profundos que empoderen, yendo más allá de un documento en el que se evalúen aciertos y errores al realizar una actividad ya que, con la estrategia utilizada en el análisis de este informe, sabemos qué saben correctamente y qué no, pero no siempre sabemos por qué no lo saben, y cómo debemos proceder para lograr aprendizajes profundos.

José Manuel Pérez Martín y Tamara Esquivel Martín  
[josemanuel.perez@uam.es](mailto:josemanuel.perez@uam.es) y [tamara.esquivel@uam.es](mailto:tamara.esquivel@uam.es)

Departamento de Didácticas Específicas - Universidad Autónoma de Madrid

GONZÁLEZ GARCÍA, Francisco (coord.): *Didáctica de las Ciencias Experimentales II. Prácticas de laboratorio (2ª Edición)*, Madrid: Pirámide, 2019



En la obra titulada *Didáctica de las Ciencias Experimentales II. Prácticas de laboratorio* se presenta un manual de prácticas centradas en el aprendizaje de Biología y Geología y su importancia en la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria. Es un recurso de gran utilidad para el aula, ya que presenta experiencias concretas, descritas con gran detalle. Tras una cuidada justificación sobre la utilidad de cada una de las prácticas en la formación del profesorado acerca de planteamientos básicos y fundamentales en las ciencias de la vida, se ofrece los materiales concretos que se podrían utilizar en cada una de ellas. De tal forma que este manual se

convierte en una herramienta muy útil también para los docentes en ejercicio, ya que muchas de las prácticas que aquí se presentan, o al menos parte de ellas, puede ser utilizadas de forma directa, o con pequeñas adaptaciones, en las aulas de Educación Primaria.

El texto compuesto por seis prácticas, cuyo índice es introducción, observaciones con lupa binocular, observaciones con microscopio óptico, manejo de tablas de composición nutricional de alimentos, diseño y utilización de claves dicotómicas, los fósiles en la escala de tiempo geológico e interpretación didáctica de conceptos de ecología, hace un recorrido que comienza en las prácticas 1 y 2 centradas en el manejo de destrezas básicas como el uso de la lupa binocular o el microscopio, y el reconocimiento de estructuras celulares, hasta aquellas, como la cuarta práctica, que consideran por ejemplo, la comprensión y construcción de claves dicotómicas, demanda que aparece a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, permitiendo abordar en el aula destrezas tan relevantes como la clasificación e identificación, y contenidos cruciales para la comprensión de nuestro entorno como la biodiversidad.

En la tercera, se propone a los futuros docentes un ejercicio de gran relevancia en esta etapa educativa, en la que se fijan definitivamente los hábitos de los escolares, como la

alimentación, y a los que tanta importancia se da desde el punto de vista curricular. Esta práctica requiere a los estudiantes comparar las características de macronutrientes y micronutrientes, reconocer los principales alimentos donde encontrar cada uno de ellos y reflexionar sobre los requisitos que ha de tener para conformar una dieta saludable. También se introduce el uso e interpretación de tablas de datos, dificultad que habitualmente encuentran tanto los futuros docentes como sus alumnos. Todo ello, a través de actividades centradas en estudiar sus propios hábitos, reflexionando sobre los mismos y considerado su importancia en la enseñanza de las ciencias.

Otra actividad, que destaca por la dificultad que supone al alumnado la comprensión de amplias escalas temporales, es la que se aborda en la práctica 5, en la que se trata la formación de los fósiles, y el papel que juegan en la comprensión sobre cómo ha cambiado nuestro planeta a lo largo del tiempo. Sirviéndose de la analogía del calendario, y una breve explicación de su aplicación en el aula, se ayuda al alumnado a manejar escalas cercanas a ellos, y que les permite acercarse a estos cambios desde otra perspectiva.

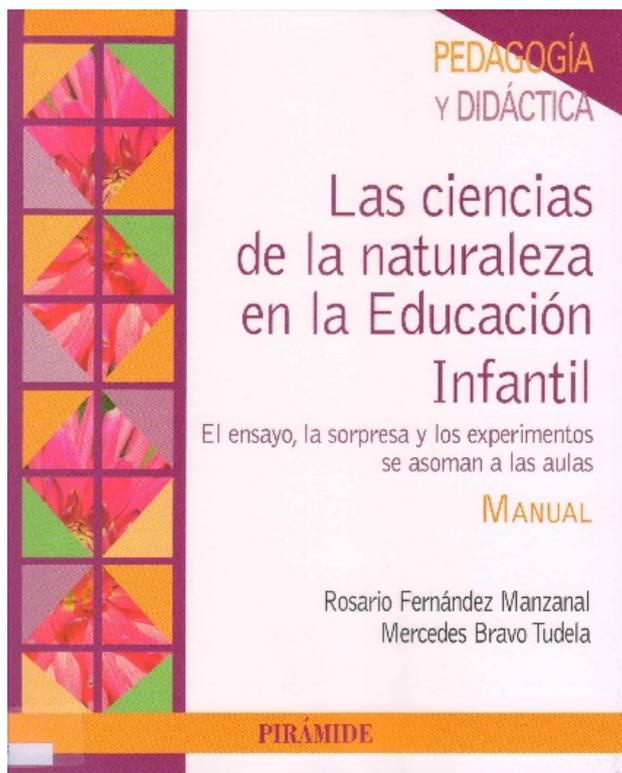
Por último, la sexta práctica, se centra en una temática de gran relevancia en la enseñanza de las ciencias como la construcción de representaciones, en concreto, como indica el título que aparece en el índice, se aborda la construcción de cadenas y redes tróficas, presentando especial atención a la comprensión del significado de las flechas. A esto se une, para completar la práctica, el uso de una analogía concreta para entender cómo se realizan los muestreos en ecología.

Todas las prácticas siguen la misma estructura, se inician considerando los objetivos a alcanzar, así como las principales dificultades que se pueden encontrar respecto a su aplicación, tanto sobre los conocimientos que se abordan, como sobre los procedimientos que se aplican. Esta permite tener una visión general de lo que puede aportar la realización de esta práctica al aprendizaje del alumnado, tanto sobre ciencia como sobre cómo hacer ciencia. Tras esto, se enumeran los materiales necesarios para su realización y se presentan brevemente los contenidos teóricos que las fundamentan. Por último, se desarrolla cada práctica en su totalidad. La secuencia de actividades propia de cada práctica comienza con unas preguntas previas que ayuda al alumnado a centrarse en la actividad que va a realizar, y a activar su conocimiento previo, ayudándole a ser consciente de lo que sabe y de lo que ha de aprender. Tras esta sección, se desarrollan cada una de las actividades que se implementaran en el aula. Sin duda, considero que este manual se puede convertir en una herramienta imprescindible para favorecer los aprendizajes del alumnado, y, sobre todo, como guía para el profesorado implicado.

Beatriz Bravo Torija  
[beatriz.bravo@uam.es](mailto:beatriz.bravo@uam.es)

Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid

FERNÁNDEZ MANZANAL, Rosario, BRAVO TUDELA, Merce: *Las ciencias de la naturaleza en la Educación Infantil: el ensayo, la sorpresa y los experimentos se asoman a las aulas*, Madrid: Pirámide, 2015



El manual las ciencias de la naturaleza en la educación infantil surge de la perfecta combinación entre la realidad de la escuela de Educación infantil y la formación de futuros maestros. El libro se divide en seis grandes bloques, en los que se aborda de forma clara y sencilla (pero muy bien fundamentada) por qué es necesario enseñar ciencias en esta etapa educativa y cómo hacerlo, mostrando siempre ejemplos concretos y reales llevados a cabo en el aula.

En el primer bloque “Cómo ayudar a los niños a aprender ciencias” las autoras argumentan la importancia de la escolariza-

ción temprana, de la enseñanza de las ciencias en esta etapa, así como el valor de las emociones y contacto continuo con la naturaleza. Para ello usan los grandes referentes psicológicos y psicopedagógicos de forma amena y siempre muy orientados a la práctica de la educación infantil.

Todo ello, acompañado de ejemplos o situaciones reales vividas por las autoras que ayudan a situar al lector en el mensaje que se está transmitiendo. De esta manera, este primer bloque se convierte en una guía detallada y útil tanto para los maestros en activo en educación infantil, como para los futuros docentes. Este manual permite aprender cómo generar material de aprendizaje, identificar su papel activo en la enseñanza y cómo generar proyectos de trabajo aprovechando las dudas planteadas por los estudiantes. A su vez, muestra al lector estrategias para resolver paso a paso conflictos surgidos de las experiencias cotidianas vividas por los niños de infantil.

En el segundo bloque, se presentan 21 experiencias de ciencias probadas en clase, con alumnos de segundo ciclo, muy sencillas y asequibles. Este es probablemente el apartado de mayor valor para el lector, especialmente para estudiantes del grado de Maestro de educación Infantil que necesiten visualizar y analizar estrategias concretas y reales de cómo llevar las ciencias al aula. De manera muy acertada, en cada experiencia las autoras han creado diferentes apartados que guían perfectamente al lector en el diseño: una pequeña introducción, notas de la profesora, ¿Cómo empezamos?, ¿Qué hacemos? y ¿Cómo terminamos?

Con cada apartado se va mostrando los objetivos, metodología y resultados de cada actividad. Así, en la introducción se indica muy brevemente, -con mente de niño- qué ha ocurrido en clase y qué ideas han surgido. En “notas de la profesora”, se muestra de forma escueta qué se pretende conseguir con la actividad, la relación con otras ideas previas, las oportunidades que presentan para el alumnado, sus motivaciones, así como las habilidades que se pretenden promover, entre otros aspectos.

En ¿Cómo empezamos? se muestra cómo debe de introducirse esa actividad, obtener las ideas previas, el vocabulario nuevo que se pretende adquirir, cuándo introducir el material y las preguntas que se realizan a los niños, siendo de gran valor las respuestas reales que se reflejan en algunas de ellas y cómo podemos utilizarlas para hacer nuevas preguntas.

En el apartado ¿Qué hacemos? se indica cómo llevar a cabo la actividad, cómo observar el fenómeno, las cuestiones que se realizan para guiarlos durante la realización de la experiencia, se describen respuestas y acciones de los niños y los pasos que ha seguido la profesora para desarrollar la actividad. Este apartado siempre suele ir acompañado de imágenes en las que se muestran cómo el alumnado manipula instrumentos, observa y experimenta, lo que facilita en muchas ocasiones la comprensión del ambiente del aula en esos momentos y cómo se activa la curiosidad en el alumnado.

¿Cómo terminamos? Detalla como concluir la actividad de una forma eficaz, repasando en grupo lo ocurrido en el aula para resaltar aquellas ideas que se pretenden promover, mostrando la relación entre lo observado y acciones cotidianas de los niños o actividades previas realizadas. Aunque en su conjunto se trabajan diferentes fenómenos científicos, se plantean hipótesis, asociaciones, relaciones causa efecto... la última actividad, es la más completa, ya que se trata de un proyecto en el que, siguiendo el mismo esquema, se incluye además un experimento que implica a los padres en la actividad. Al final de este capítulo, se puede ver la relación de objetivos que se han tratado en cada actividad y los niveles a los que se ha aplicado cada una.

Una vez que el lector se ha situado en la piel del docente y en la realidad del aula, comprende mucho mejor los capítulos 3 y 4. En ellos se describe de forma más específica cada una de las fases que debe de tener en cuenta el profesor al diseñar las estrategias de aprendizaje, en las que las formas de realizar las preguntas a los niños son las grandes

protagonistas. Además, se describen las funciones de los rincones de ciencias, cómo organizarlo y, además, se proporciona una valiosa lista de materiales, recursos bibliográficos, webs y vídeos esenciales para cualquier docente, pero especialmente para el novel.

Uno de los aspectos más complejos de la docencia es la evaluación, no siempre bien realizada o valorada. En este caso, las autoras proporcionan técnicas y herramientas concretas de evaluación, relacionándolas siempre con las actividades descritas en el capítulo 2, lo cual facilita su comprensión. Un aspecto a destacar son los epígrafes destinados a la evaluación que realizan padres y alumnos, y más especialmente la destinada a la que se hace el profesor, algo que no suele ser frecuente de encontrar.

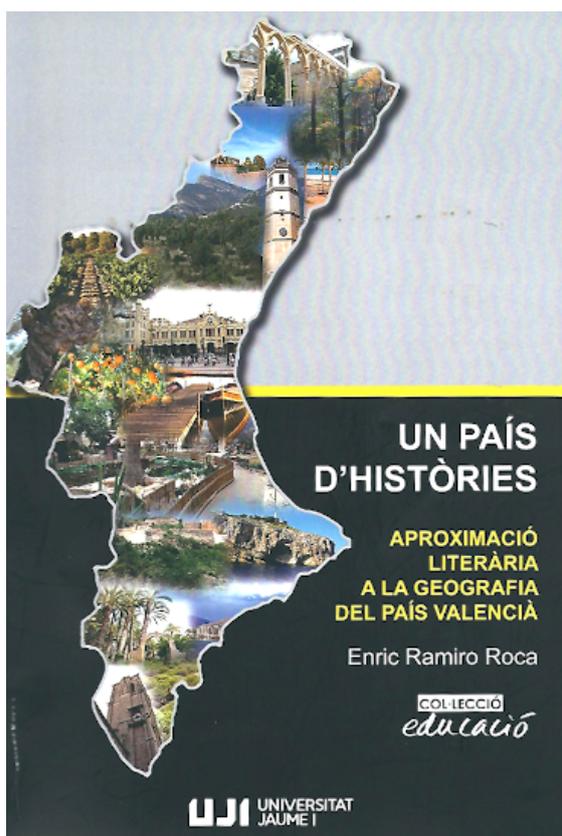
Finalmente, en el último capítulo se describen las características del currículo. Aunque es quizás el contenido que más van a conocer los lectores, es especialmente interesante el apartado en el que se comenta cómo a lo largo del libro se ha ido trabajando algunas de las concepciones que se pueden encontrar en el currículum “oculto”.

En síntesis, la obra trata de dar respuesta y situar a los docentes y estudiantes de grado en cómo enseñar ciencias en infantil. Este libro suple las deficiencias que se pueden encontrar en otros al plasmarse la clara experiencia de las autoras en la docencia con estudiantes de educación infantil. Permite así contribuir a la formación del profesorado, ser una guía útil para el docente activo que aún pueden resultarles complejas las ciencias, o que en sus primeros años de labor docente no sepa bien cómo abordarlas. Son por tanto los maestros de educación infantil, sus principales destinatarios, quienes se sorprenderán al encontrar en estas páginas un discurso poco teórico y muchas situaciones reales, concretas y actividades ya contrastadas que ayudan a determinar qué es lo que se hace en las aulas, qué debería hacerse y especialmente cómo mejorar la práctica docente.

María del Carmen Romero López  
[romero@ugr.es](mailto:romero@ugr.es)

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada

RAMIRO I ROCA, Enric: *Un País D'Histories. Aproximació literària a la Geografia del País Valencià*. Castelló: Universitat Jaume I, 2020.



La enseñanza de la Geografía en España alcanzó un buen nivel en las décadas de los años 20 y 30 del siglo pasado con figuras como Ricardo Beltrán y Rozpide, Pedro Chico, Leoncio Urabayen, Luis Carandell, Pau Vila, entre los más insignes profesores dedicados a su didáctica, la mayor parte vinculados a las Escuelas Normales e Institutos de Enseñanza Media.

La traumática situación que dejó la Guerra Civil en la sociedad española supuso que las propuestas de este movimiento se cortasen de raíz, reduciéndose la educación geográfica en los niveles de Primaria y Bachillerato a una enumeración de accidentes geográficos, comarcas, regiones, capitales, que no aportaban nada a la formación del estudiante. Incluso en algunos casos en la educación universitaria su enseñanza

se convertía en el dictado de apuntes algunas veces idénticos a los libros de donde procedían, sin citar la fuente bibliográfica.

Con el proceso de transición a la democracia se abrió la sociedad en todos los sentidos, creándose en el plano educativo movimientos de renovación pedagógica, que iniciaron nuevos caminos para la enseñanza, y sobre todo, para la educación geográfica con nuevas técnicas y propuestas. Paralelamente a ello hubo una renovación conceptual de la Geografía superándose los viejos esquemas regionalistas. Se afirmaba que era una ciencia de múltiples accesos, y si partimos de esta concepción su didáctica también lo es. En este sentido para comprender el espacio geográfico se puede acceder desde muchas perspectivas, una clásicas y otras modernas como la que utiliza el profesor Ramiro i Roca en el libro que vamos a reseñar que accede a la comprensión del paisaje del *País Valencià*

a través de la literatura. La trayectoria profesional de este profesor se caracteriza por buscar alternativas novedosas a la Didáctica de la Geografía, como ya reseñamos en el número anterior de esta revista con la Baraja de África. En este caso nos presenta 51 breves narraciones.

Las historias llenas de imaginación nos plasman diversas situaciones históricas y paisajes en diversas épocas utilizando un lenguaje sencillo, lleno de ironía y humor, que sitúan al lector en un entorno amable y agradable. La temática es variada pero siempre tiene como fondo geográfico el territorio valenciano, algunas veces van acompañadas de buenas fotografías que enriquecen las narraciones. El conjunto son 51 historias que tienen unas seiscientas palabras cada una, en las que aparecen relatos que reflejan el paisaje y la cultura de más de un centenar de poblaciones y la práctica totalidad de las comarcas del país. No se trata de relatos costumbristas locales, sino de situar el País Valenciano en el conjunto del planeta. De hecho, en otras ocasiones y muchas veces entremezcladas, aparecen referencias a otros espacios geográficos lejanos que hábilmente relaciona con su entorno. Al final de cada una de las narraciones, hay una reflexión para el debate como una especie de fábula moderna.

En el conjunto de estas breves historias se presentan muy diversos personajes como anacoretas, músicos, maestros... al lado de figuras históricas como Darwin, Einstein, o el elefante Ho Chi Min entre otros. Todo ello con la finalidad de comprender y amar la Geografía del *País Valenciá* y su cultura y tradiciones donde nació, vive y ejerce docencia el autor de este libro. Al final de las narraciones en un recuadro hay lo que podríamos calificar como una orientación educativa y moral que extrae de la narración. Por ejemplo, el cuento 26 titulado *Lliria, el poble de la creilla*, con una gran imaginación describe esta población, sus frutos, calles, ermitas, su alegría. La Luna observa desde el cielo este paradisiaco paisaje y decide bajar a la Tierra. Se encuentra con Llorenç que la salva dos veces de peligros que le acechan. Cena con él y su mujer. Al día siguiente contempla desde arriba donde había estado la noche anterior, y observa que sus amigos no tenían alimentos ni bebida ya que la habían gastado con ella la noche anterior. La Luna manda nubes y una lluvia que convirtió las tierras de secano en un floreciente regadío, que les permitió su alimentación y la venta de los productos agrarios. La enseñanza que saca se refiere a que la amabilidad y hospitalidad siempre tienen alguna recompensa.

A estas 51 narraciones acompañan una seleccionada bibliografía que descubre las fuentes de los relatos que obedecen a una gran variedad de creencias y filosofías. Aparecen libros de referencias budistas, sufistas, cristianas, hinduistas a lado de otros de tradiciones como las africanas o de los indios americanos. Todo ello le confiere al libro una proyección universal muy cohesionada con las raíces valencianas propias. Seguidamente, se localizan ocho índices que nos permiten acceder alfabéticamente a las historias que se narran: topónimos, gentilicios, accidentes geográficos, conceptos generales y personajes históricos, y modismos, índice onomástico y, por último, otro fotográfico. Se trata, por tanto, de un magnífico libro escrito en catalán, que se constituye una herramienta básica

para conocer la Geografía del País Valenciano desde una perspectiva literaria con muchas indicaciones y posibilidades educativas, al mismo tiempo que se pasan buenos y agradables momentos de lectura con alegría y sorpresas.

Clemente Herrero Fabregat  
[clemente.herrero@uam.es](mailto:clemente.herrero@uam.es)

Universidad Autónoma de Madrid

### Enfoque y alcance

La revista electrónica de investigación educativa del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid tiene como objetivo la divulgación de investigación en didácticas específicas, con atención especial a las áreas de didáctica de la matemática, ciencias experimentales y sociales. La revista está dirigida a todos los profesionales de la enseñanza y también a los alumnos.

### Periodicidad

La revista cuenta con una periodicidad de publicación semestral.

### Proceso de evaluación por pares

Los artículos serán revisados por dos evaluadores externos que emitirán su valoración sobre los mismos, y la conveniencia o no de su inclusión en la revista. En caso de evaluación dispar se recurrirá a un tercer evaluador. Todos los trabajos serán originales para ser sometidos a evaluación de los mismos y a su publicación.

### Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

### Indización

Didácticas Específicas se encuentra indexada en las siguientes bases de datos: Dialnet, ISOC, Latindex, MIAR, CIRC, Qualis-CAPES (B1) y Dulcinea.

