

kronotipo de aldomanucio

**n.º 75 (julio-septiembre de 2024)
año XIX, n.º 3
ISSN 1886-3515**


**El arte, simulador emocional
Registro académico del español
Verónica Ruth Frías
Apadrinamiento lector
Octavio Paz
Más allá de la biblioteca
Godfried Schalcken
Cifras del mercado. Gasto cultural**

**Públicos
Autoría y escritura
Instalación / Performance
Biología de la lectoescritura
Diseño editorial en museos
Entrevista al bibliotecario
Retrato de lector
Cifras del mercado**

ÍNDICE

PÚBLICOS El arte parece funcionar como un simulador emocional: introduce al observador en una situación ficticia y plantea interrogantes sobre la escena	3
AUTORÍA Y ESCRITURA El registro académico de los hablantes de español se caracteriza por el uso de estrategias de cortesía positiva que involucran a los lectores en el texto	13
INSTALACIÓN / PERFORMANCE Verónica Ruth Frías: <i>Woman House</i> .	31
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA Apadrinamiento lector: más actividad, felicidad y reconocimiento tras la intervención	35
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS Octavio Paz: <i>Vrindaban</i>	51
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO En sectores donde las necesidades son tan urgentes, no se puede promover la lectura solo como un acto placentero o la biblioteca solo como espacio para leer e ir a hacer las tareas	57
RETRATO DE LECTOR Godfried Schalcken: <i>Hombre barbado leyendo a la luz de una vela</i>	67
CIFRAS DEL MERCADO Gasto de consumo cultural de los hogares ...	69

PÚBLICOS
público lector
público espectador
público interlocutor
público receptor
público comprador



El arte parece funcionar como un simulador emocional: introduce al observador en una situación ficticia y plantea interrogantes sobre la escena, al igual que ocurre en diferentes situaciones sociales

Javier González García

«Alfabetización emocional a través de arte contemporáneo»

En: VV. AA., *Prácticas inclusivas, experiencias y políticas desde la infancia*, coord. por Naiara Berasategi Sancho, Idoia Legorburu Fernández, Israel Alonso Saez y Ainhoa Gana Dañobeitia, Madrid, Octaedro, 2024. Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de junio de 2024.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de una línea de investigación que explora una variedad de experiencias significativas de aprendizaje a través de distintos lenguajes artísticos. En esta ocasión, nos vamos a centrar en el arte contemporáneo. Para ello, se ha replicado en cuatro escuelas públicas en México y España, un programa de alfabetización emocional, centrado en tres factores: percepción, comprensión y regulación emocional. La muestra del estudio se compone de 80 jóvenes entre 15 y 23 años, escolarizados en centros de Educación Media y Superior. Los resultados parecen apuntar a que el programa puede proporcionar entrenamiento en habilidades relacionadas con la observación y reflexión sobre las emociones de forma continuada. Se observa un ligero aumento en cada una de las escalas. Las artes visuales y la música pueden servir como un mecanismo de regulación emocional, produciendo una sensibilización inicial. La capacidad para imaginar e involucrarse en el juego puede considerarse un factor que contribuye al progreso observado.

Palabras clave: alfabetización emocional, educación artística, experiencias significativas de aprendizaje, arte contemporáneo.

INTRODUCCIÓN

Muchos de los problemas con que se encuentran las personas tienen que ver con el «analfabetismo emocional» (Bisquerra, 2009), algo que tiene unos efectos altamente negativos, no solo sobre las personas, sino también sobre las sociedades. La educación emocional propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones, «con objeto de capacitar al individuo para afrontar la vida cotidiana» (Bisquerra, 2005, p. 251).

En un momento en que muchos niños parecen tener dificultades con el manejo de sus problemas, de prestar atención o de concentrarse, de controlar sus impulsos, de sentirse responsables por su trabajo o de interesarse en su aprendizaje, cualquier cosa que sostenga estas habilidades ayudará a su educación (Moscatel, 2021), y justificará la necesidad de una educación emocional en la escuela (Colmenero *et al.*, 2013). La alfabetización emocional mejora la capacidad que tiene la escuela para enseñar. La formación intelectual por sí sola no se sostiene si no se complementa con el desarrollo de hábitos adecuados de conocimiento emocional, expresión y comprensión de emociones, automotivación, habilidades interpersonales básicas para su equilibrio social y técnicas de autocontrol del comportamiento.

La escuela de hoy está haciendo grandes esfuerzos por que esta formación integral no quede en papel mojado y sea una realidad diaria en el currículo oficial y vivido en todos sus elementos. La enseñanza de emociones depende más del entrenamiento y su perfeccionamiento que de la instrucción verbal. Una parte importante del aprendizaje se realiza a través del ejemplo y de la imitación. Muchas veces, sin pretenderlo, estamos transmitiendo un determinado modelo de gestión de las emociones que tendrá consecuencias duraderas para la vida emocional de los alumnos (Fernández-Berrocal *et al.*, 2010).

La teoría y la práctica educativa reorientadas desde el nuevo panorama que nos ofrecen el estudio y aplicación de las emociones se enfrenta una serie de obstáculos:

[...] la visión restringida y negativa del propio concepto de emoción, la falta de perspectiva y la escasa formación del profesorado en las dimensiones personales (Rebollo, Hornillo y García, 2006, pp. 14-15).

El primer obstáculo se refiere a los tópicos y confusiones en torno al concepto de 'emoción' y a la complejidad que este encierra. La diversidad de perspectivas no tiene que ser por sí misma un obstáculo. Es muy fácil caer de nuevo en la visión tradicional de las emociones como algo puramente fisiológico que ocurre a nuestro pesar (Pekrun, 2006), y que no solo no tiene que ver con la inteligencia, sino que representa un estorbo o una amenaza (Pallarés-Domínguez, 2021).

El segundo es que los nuevos aportes de inteligencia y educación emocional han empezado a dar algunos resultados, pero son conceptos tan próximos y recientes todavía que seguramente habrá conciencia de su importancia cuando tengamos una mayor perspectiva (Rivero, 2020).

El último obstáculo alude a una paradoja que los profesionales de la educación dan por sobreentendido: las emociones a educar son las de los alumnos y «nuestra principal preocupación, a veces incluso obsesión, es elaborar programas o conseguir programas para los alumnos» (Darder y Bach, 2006, p. 60), olvidando la formación docente necesaria.

El reto que plantea la vida actual y la educación es el de volver a «integrar conocimiento estético y analítico». Estas formas de conocimiento demandan la presencia de varios elementos en el plan de estudios sobre el desarrollo de las «habilidades imaginativas» necesarias para el proceso de inventar, «igualdad entre las asignaturas», un plan de estudios «holístico e integrado» que sustituya al conocimiento fragmentado (Brierley, 2013, pp. 10-11).

En este trabajo nos vamos a centrar en el lenguaje plástico-visual. En nuestra cultura gran parte de los estímulos son de naturaleza visual y táctil. Hoy, las imágenes pueden realizarse mediante procedimientos convencionales, pintura, modelado o grabado y otros generados por las técnicas no convencionales, cine, video, instalación, fotografía. Cada uno de estos medios posibilita diversas formas de representación y expresión, que conducen a la creación y ejecución concreta de un mundo figurativo o no. De ahí la necesidad de implementar metodologías que incluyan la lectura de las imágenes y el análisis crítico de los mensajes icónicos.

METODOLOGÍA

Se ha replicado en cuatro escuelas públicas en México y España el estudio realizado por Boyano y López de Villalta (2009) Arte/Emocional, una experiencia de alfabetización emocional dirigida a jóvenes entre 16 y 25 años. La experiencia está basada en un programa informático interactivo, que utiliza fotografías de obras artísticas, pinturas y esculturas, y formula preguntas sobre las vivencias emocionales de los personajes. Las preguntas son abiertas, para fomentar la creatividad y la imaginación, o el pensamiento lateral (De Bono, 1991), y pretende favorecer procesos cognitivos implicados en la comprensión emocional en la vida diaria.

En Arte/Emocional, las pinturas o esculturas constituyen el estímulo inicial, a partir del que los participantes imaginan qué está ocurriendo, de modo análogo a una situación social, en la que se infiere, a partir de información sensorial, qué emociones están presentes, para actuar en consecuencia.

La muestra del estudio se compone de 80 jóvenes entre 14 y 23 años, escolarizados en centros de Educación Medio-Superior. Para evaluar el mundo emocional interior, se utiliza la escala TMMS-24 (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), que proporciona información sobre tres factores: Atención a los propios sentimientos (Percepción); Claridad emocional (Comprensión); y Reparación de las propias emociones (Regulación).

Se aplica la experiencia a lo largo de 3 meses, en una sesión semanal de una hora. Los alumnos están situados en clase formando parejas, que disponen de un ordenador. La tarea sigue las siguientes fases (Boyano y López de Villalta, 2009, p. 524):

1. El alumno, individualmente, responde a las preguntas por escrito, durante 10 minutos.

2. Cada pareja dialoga sobre la interpretación, para favorecer la expresión de sentimientos, y desarrollar un lenguaje descriptivo sobre el mundo emocional.
3. Los alumnos consultan textos de ayuda, que permite replantear, o completar las respuestas. Las ayudas son abiertas se organizan como sugerencias.
4. Se ponen en común las conclusiones de todos, con ayuda del profesor.

El programa se divide en 4 series, con diferentes niveles de dificultad:

1. Serie «Clásicos». Las obras forman parte de la historia de la pintura. Son de carácter figurativo, plantean una lectura fácil icónica y trabajan conceptos básicos en alfabetización emocional. Los trabajos recogen las emociones básicas, el alumno debe desarrollar habilidades para reconocerlas, percibir las y explicar sus manifestaciones externas.
2. Ciclo «Emociones en la música». Se presentan fragmentos musicales, tomados de obras clásicas. Se pretende trabajar el primer nivel de alfabetización emocional, que es la identificación de las emociones básicas. Dada la naturaleza abierta de las composiciones instrumentales, fomenta la imaginación y el pensamiento lateral.
3. Serie «Perfiles de Mujeres». Las obras son figurativas. Los personajes aparecen masculinos y femeninos, para fomentar diferentes interpretaciones. Se hace reflexión sobre las relaciones de género y el universo emocional que las rodea. Los trabajos representan la existencia de conflictos y frustraciones en el mundo real, y las tareas cuestionan al estudiante sobre las posibilidades de afrontamiento. Se da prioridad al trabajo en el campo de las relaciones y el autocontrol.
4. Ciclo «Reflexión sobre los valores en el mundo actual». Es un nivel avanzado. Las obras son escultóricas. Combinan lo figurativo con lo simbólico y requieren una formación previa para facilitar su interpretación. Se centra en el papel de las emociones en la convivencia. Se plantean conceptos afines, como la violencia, la desconfianza o la relación del hombre con su entorno. Se pretende desarrollar habilidades para percibir y comprender sentimientos complejos o contradictorios.

Las ayudas son sutiles, el alumno debe volver a interrogarse sobre las emociones, la asimilación de su significado y la utilidad social.

RESULTADOS

Aunque las diferencias no sean significativas entre el pretest y posttest, en los resultados se observa un ligero aumento en cada una de las escalas (Percepción, Comprensión y Regulación), de forma más pronunciada en la variable percepción (Tabla 1). Parece ser que las acciones del programa apuntan a la aparición de una sensibilización inicial a la atención y reflexión sobre las emociones y los sentimientos propios y ajenos.

Los resultados parecen indicar que el programa puede proporcionar entrenamiento en habilidades relacionadas con la observación y la reflexión sobre las emociones de forma continuada, así como apoyar al desarrollo de una sensibilización inicial en la percepción emocional. El gran número de estímulos visuales, el diálogo con sus compañeros y la verbalización de sentimientos habría podido evocar y favorecer estos procesos internos de reflexión.

Tabla 1. Prueba de Mann-Whitney de las diferentes escalas

Escalas	Pretest	Posttest
Percepción	.398	.474
Comprensión	.533	.572
Regulación	.386	.402

$p > 0.05$

Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN

Los resultados apuntan a que las artes visuales y la música, junto al resto de los lenguajes artísticos, suelen funcionar como un mecanismo de regulación emocional, en la medida que produjeron en los participantes una sensibilización inicial acerca de la percepción de sus emociones. Las habilidades específicas de la regulación emocional se relacionan con entender, identificar y etiquetar las emociones, ya que

refuerzan una determinada actitud para cambiarla y, con ello, generan una transición que mejore las emociones extremas en el ámbito de la regulación.

Parece ser que, cuando las personas dedican tiempo a la expresión artística, a su vez realizan una reflexión interior (Belén, 2019). El arte parece funcionar como un simulador emocional: introduce al observador en una situación ficticia, y plantea una serie de interrogantes sobre la escena, al igual que ocurre en diferentes situaciones sociales. Las habilidades para percibir y comprender el sentido de las emociones, incorporadas en un rostro pintado, o en la mirada de una escultura, han de ser posteriormente transferibles a la vida y a las relaciones interpersonales (Boyano y López de Villalta, 2009, p. 528).

Con relación a la música, en concreto, al pedir al alumnado que exponga las emociones que su escucha le sugiere, o bien invente una historia que pudiera ajustarse a lo que la música le invita a sentir, estas experiencias hacen significativa la presencia de la música en la escuela como puente sensibilizador y como fuente de conocimiento y placer (Díaz, 2010).

Asimismo, se observa una ampliación y profundización del vocabulario emocional, a partir de las actividades anteriores en las que puede recogerse una variedad de términos relacionados con las emociones que los alumnos emplean, puede establecerse un debate acerca de su significado y utilización. Palabras como 'respeto', 'miedo', 'valor', 'fuerte', 'cobarde'...

¿Qué diferencia hay entre tenerle miedo y respeto a una persona?, ¿la persona que es valiente nunca tiene miedo?, ¿se puede ser fuerte en todo momento?, ¿es igual tener miedo que ser cobarde?, ¿de qué otra manera podríamos decir cobardía? ¿Es lo mismo estar alegre que estar ilusionado?, ¿cómo describirías a una persona feliz? (Olmedo, 2009, p. 15).

El fomento del manejo emocional ha sido clave. Manejar las emociones como proceso de aprendizaje en el ámbito escolar podría considerarse sinónimo de 'motivación'. Y dos motores de esta motivación intrínseca son la curiosidad y los retos personales (Seco, 2015).

Por último, en este proceso de interacción entre la educación emocional y la artística, emerge la figura del artista-pedagogo, que es poco conocida en el contexto universitario. A pesar de que son frecuentes las referencias al «arte de enseñar» relacionadas con profesionales expertos en el manejo de situaciones de «la incertidumbre, la indeterminación, la singularidad y el conflicto» (Montané, 2009, p.

123), no es tan habitual identificar características propias del hacer docente en la intersección vital arte-universidad. En la figura del profesorado-artista se reconoce un saber docente que incorpora un pensamiento, unas estrategias y unas técnicas susceptibles a ser estudiadas (Motos y Navarro, 2021).

CONCLUSIONES

El desarrollo del programa Arte/Emocional influye en la percepción emocional, que juega un papel importante en la realización de un proceso de comprensión y regulación, que, para ser alcanzados en su generalidad, requieren mayor trabajo y número de sesiones. La percepción es relevante para el inicio y el desarrollo de la regulación emocional.

La revisión teórica y los primeros resultados convergen en tres aspectos clave:

a) Autoeficacia creativa: la confianza en la capacidad y competencia de uno mismo para ser productivo es un gran estímulo. La autoeficacia creativa fomenta los estilos de pensamiento que posee la gente creativa, como la curiosidad o la capacidad de asumir riesgos intelectuales (Beghetto y Kaufmann, 2010).

b) Libertad y seguridad psicológicas: para mantener esta autoeficacia creativa, debe haber un ambiente de apoyo. Siempre cabe la posibilidad de equivocarse, pero un entorno propicio para la creatividad otorgará a los estudiantes la libertad de asumir riesgos y la seguridad de que los errores no tengan consecuencias negativas. Los espacios de formación creativa deben ser, en definitiva, un lugar seguro en el que equivocarse, del que deben tomar nota escuelas y universidades. Una institución educativa creativa es incompatible con el miedo a la autoridad, especialmente cuando es al profesor a quien se considera la autoridad (Romo, 2013, p. 7).

c) Aprendizaje o resolución de problemas lúdicos: además del placer y la diversión, asociar el juego con el aprendizaje tiene consecuencias muy positivas para el desarrollo evolutivo (Nickerson, 2010). Por desgracia, existe una fuerte barrera cultural en contra, resumida dramáticamente en el refrán «la letra, con sangre entra», que afortunadamente se está quedando obsoleto.

Es importante no olvidar las fuertes conexiones que vinculan el juego con la creatividad y el mundo de posibilidades que abren (Del Río y Álvarez, 2007), conceptos clave para futuras investigaciones, aspectos que desarrollaremos en siguientes trabajos. Una de las variables que ha de tenerse en cuenta para futuras investigaciones es involucrar a padres de familia y profesores que ayuden a favorecer el desarrollo de habilidades en regulación emocional y durante un tiempo prolongado, con mayor número de sesiones.

Entre las limitaciones del estudio, se puede mencionar que la muestra de la población especial es pequeña, debido a las dificultades de acceso, por lo cual es preciso realizar nuevas investigaciones con análisis estadísticos de avance que evidencien las diferencias de las variables de forma significativa y, por tanto, permitan confirmar los hallazgos obtenidos en el presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beghetto, R. y Kaufmann, J. (2010). *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Belén, M. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista Para el Aula*, 29, 18-29.
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar*. Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Boyano, J. T. y López de Villalta, C. (2009). Arte/Emocional: una experiencia educativa de alfabetización emocional. En: *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. Libro de Resúmenes del II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 531-536). Fundación Marcelino Botín.
- Brierley, D. (2013). *Investigando lo vivido. Experiencias escolares que inciden en la revelación de una profesión creativa*. Plataforma Educativa. Fundación Marcelino Botín.
- Colmenero, V. C., García, P. Á. C. y Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 410-410.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la educación*, 18, 55-84.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Paidós.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33(6), 543-551.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (2010). Adaptación al castellano de la escala rasgo de

- metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey *et al.*: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Lácarcel, J. (2003). Psicología de la Música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)*. Adaptación española de N. Extremera y P. Fernandez-Berrocal (2009). Madrid: TEA.
- Montané, A. (2009). Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 117-129.
- Moscatel, L. R. (2021). El arte de educar singulares. La educación expandida inspirada por las pedagogías emergentes: en la búsqueda de la experiencia autónoma y el aprendizaje colaborativo. *Desbordes*, 12(1), 116-136.
- Motos, T. y Navarro, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 10, 109-125.
- Nickerson, R. S. (2010). How to discourage creative thinking in the classroom. En: Beghetto, R. y Kaufmann, J. *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 132-65). Cambridge University Press.
- Olmedo, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los primeros años de escolarización. *Libro de Resúmenes. III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín.
- Pallarés-Domínguez, D. (2021). La reflexión crítica sobre los neuromitos en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 87-106. <https://doi.org/10.14201/teri.25288>
- Pekrun, R. (2006). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- Rebollo, M. A; Hornillo, I. y García, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 7(2), 28-44.
- Rivero, A. (2020). *La educación emocional en el contexto escolar. Estudio de caso de un proyecto de educación emocional y resolución de conflictos* [trabajo fin de máster, Universidad de las Islas Baleares]. Repositorio Institucional. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/156363>
- Seco, R. N. (2015). Buenas prácticas y arte inclusivo en la Universidad: la figura del artista-pedagogo y metodologías innovadoras/Good practices and inclusive Art at the University: the image of the Artist/ Teacher and Innovative Pedagogies. *Arteterapia*, 10, 281.





AUTORÍA Y
ESCRITURA

El registro académico de los hablantes de español se caracteriza por el uso de estrategias de cortesía positiva que involucran a los lectores en el texto

David Sánchez Jiménez

«El metadiscurso en la escritura académica:
singularidades e investigaciones en lengua española»

En: *Contenidos del Neo-Humanismo del siglo XXI*, coord. por José Antonio Marín Casanova, Diana Ramahí García y Francisco José Salguero Lamillar, Valencia, Tirant lo Blanch, 2022. [Acceso abierto en CUNY \(City University of New York\) Office of Library Services](#). Última consulta: 13 de junio de 2024.

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la escritura académica ha experimentado en los últimos años una nueva orientación hacia la interpretación de los textos como artefactos dialógicos, elaborados con el fin de persuadir al lector y guiarlo sobre las ideas y valoraciones expuestas por el autor en el escrito (en español, véanse Cassany, 2007; Castelló *et al.*, 2011; Sánchez-Jiménez, 2022). En este sentido, destaca la importancia concedida a cómo el emisor interacciona con el lector y las fuentes intertextuales que pueblan el escrito (Hyland, 2005; Sancho-Guinda, 2019), además de cómo se posiciona en el texto y construye su voz propia en el discurso (Castelló *et al.*, 2011; Hyland y SanchoGuinda, 2012; Sánchez-Jiménez, 2018a, 2022).

Escribir un texto académico, de esta forma, implica participar en una conversación polifónica con la comunidad disciplinaria, que será la encargada de aceptar o refutar en última instancia las afirmaciones y puntos de vista presentados. Para que lo primero ocurra, será fundamental que el autor se adapte a las convenciones establecidas por el contexto social (disciplina, género, lengua, etc.) hacia el que se dirige el texto (Hyland, 2005, 2017). Pero esto, por sí solo, no resulta suficiente, ya que, para lograr este fin, el escritor debe tener siempre presente la necesidad de valerse de recursos discursivos que modifiquen, transformen y completen las proposiciones establecidas en el texto de forma efectiva. Solo de este modo podrá seducir al lector sobre el valor de sus ideas, a quien debe involucrar en el escrito de manera cómplice y activa. Como consecuencia de este propósito, resulta comprensible la atención prestada a las unidades metadiscursivas en las últimas décadas —especialmente en el ámbito anglosajón— como medio para dotar el contenido proposicional de un texto de un estilo más personal, coherente, claro y fácil de seguir (Hyland, 2017).

Con base en estas ideas, en el presente artículo se expone una revisión teórica del concepto del ‘metadiscurso’ a lo largo de su evolución durante los últimos cuarenta años. Seguidamente, se abordarán sus características idiosincrásicas en los textos escritos en español. Esta revisión incluye la perspectiva retórica intercultural, la cual define los recursos del metadiscurso en español por contraste con otras lenguas. La base de tal comparación en este trabajo será el contexto anglosajón, en el cual nació y se desarrolló el modelo, y desde el que se han realizado las contribuciones más relevantes publicadas hasta la fecha. En definitiva, este artículo pretende ser una introducción, un bosquejo que inspire futuros trabajos de mayor calado y envergadura, los cuales contribuirán de manera profusa y sistemática a expandir las notas apuntadas en las próximas líneas.

METADISCURSO: DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN

La definición del término metadiscurso implica una distinción de inicio entre dos maneras diferentes de entender este concepto, una acotada, que se refiere a un conjunto de recursos pragmalingüísticos que tienen como función principal contribuir a la adecuada organización del discurso, y otra más amplia, mediante la cual se trata de vincular al hablante con su audiencia en la interacción comunicativa. En la segunda, el fin último que persigue el emisor es el de convencer al receptor de la pertinencia de las ideas expresadas en el texto a través de la proyección de una representación creíble de sí mismo y de sus juicios (Ädel, 2006; Ädel y Mauranen 2010, Hyland, 2010). Partiendo de esta distinción, Ädel y Mauranen (2010) asocian ambos enfoques del metadiscurso con dos tradiciones históricamente diferenciadas. En la versión reducida, prima la función reflexiva del lenguaje como característica principal. En aquella, el texto es utilizado para hablar sobre el texto, mientras que, por otro lado, en la versión extendida la interacción comunicativa resulta fundamental. A la primera se la conoce como «modelo no integrativo» o «modelo reflexivo», y a la segunda como «modelo integrativo» o «interactivo».

En este trabajo parto de la versión amplia o modelo integrativo/ interactivo desarrollado por Hyland (2005, 2017) tras su última revisión, por ser la más extendida de las propuestas que estudian la interacción en el discurso académico escrito y estar avalada por la mayoría de los estudiosos especializados en el tema (p. ej. en español, Beke, 2005; Mur Dueñas, 2011; Suau-Jiménez, 2011; Carrió-Pastor, 2016; Sánchez-Jiménez, 2018a). Además, esta concepción del metadiscurso se emparenta directamente con otros aspectos discursivos importantes, tales como la evaluación, la cortesía verbal, el criticismo, la organización textual, el lenguaje persuasivo o la voz expresada por el autor en el texto (para una revisión bibliográfica de estos temas, véase Sánchez-Jiménez, 2022), los cuales resultan altamente relevantes para la consecución de las metas pedagógicas enunciadas al principio de este artículo.

Hyland (2005) considera que el modelo integrativo/ interactivo desempeña principalmente una función interpersonal en ambas de las dos dimensiones en las que lo divide, una compuesta por recursos «interactivos» y otra por «interaccionales». La primera de ellas, la interactiva, coincide en cierta medida con la concepción no integrativa enunciada por Ädel y Mauranen (2010), la cual permite a la audiencia reconstruir la estructura textual y seguir el avance del discurso de forma ordenada. A pesar de reconocer este valor principal en las unidades interactivas, Hyland (2005, 2010, 2017) considera que los recursos listados bajo esta categorización todavía conservan un valor interpersonal mediante el cual el escritor se posiciona y guía al

lector en el texto. Sin duda alguna, los recursos interaccionales están más específicamente enfocados hacia este fin, ya que se emplean en este contexto tanto para evidenciar la actitud propia del autor hacia la información expuesta como para realizar la evaluación de los contenidos y la audiencia del texto.

Categoría	Función	Ejemplos
RECURSOS INTERACTIVOS	Guían al lector a través del texto	
Conectores lógicos	Expresan relaciones semánticas entre las cláusulas	Además, pero, entonces, y
Marcadores ilocutorios	Se refieren a los elementos que conectan las partes del discurso, secuencias	Finalmente, para concluir, mi objetivo es
Marcadores endofóricos	Expresan las referencias anafóricas y catafóricas a otras partes del texto	Obsérvese arriba, véase Fig., en la sección 2
Evidenciales	Indican las fuentes procedentes de otros textos	Según X, Y afirma
Glosas de código	Ilustran el significado del contenido proposicional	A saber, p. ej., semejante a, en otras palabras
RECURSOS INTERACCIONALES	Involucran al lector en el argumento	
Mitigadores	Matizan el compromiso con la información expuesta	Podría, quizás, posiblemente
Intensificadores	Enfatizan el compromiso con la información expuesta	En efecto, por supuesto, está claro que
Marcadores de actitud	Expresan la relación afectiva con las afirmaciones producidas	Lamentablemente, estoy de acuerdo, desafortunadamente
Marcadores relacionales	Explicitan la implicación del autor con el lector	Considere, nótese, puede ver que
Automenciones	Hacen referencia a la presencia del autor en el discurso	Yo, nosotros, mi, nuestro

Tabla 1. Modelo de metadiscursos en textos académicos. Fuente: Hyland, 2005, p. 49.

El esquema de la Tabla 1 ha sido empleado en miles de estudios centrados en el análisis de la interacción oral y escrita, lo que ha dotado al término de gran entidad dentro de las disciplinas en las que ha sido ampliamente utilizado, como es el caso de la Lingüística Aplicada y el Análisis del Discurso (Hyland, 2017). El metadiscurso permite entender la lengua en uso en la exploración que realizan los escritores para introducir sus ideas y presentarse a sí mismos, de negociar los argumentos y de implicar al lector en los contenidos expuestos en el escrito. En otras palabras, estos recursos metadiscursivos facilitan que el receptor pueda comprender, procesar y digerir convenientemente la información contenida en el escrito. Los recursos pragmlingüísticos puestos en práctica para cumplir este fin dependen de cada género, lengua y comunidad disciplinaria y, por lo tanto, se modificarán en función del contexto concreto de uso sujeto a estas variables.

CRÍTICAS AL MODELO DE METADISCURSO INTEGRATIVO/ INTERACTIVO

A pesar de la innegable aceptación, favorable acogida y prestigio del que disfruta este concepto, no ha estado exento de críticas en diversos frentes desde su nacimiento (Thompson, 2008; Ädel y Mauranen, 2010; Flowerdew, 2015; Hyland, 2017). Sobre esto, Thompson (2008, p. 138) señala que una debilidad del esquema de Hyland radica en su propio empeño por subrayar los fallos de los modelos precedentes, ya que algunos de los problemas que este autor critica parecen ser inherentes al constructo y, por lo tanto, irresolubles y, desde luego, también aplicables a su propuesta. Así, por ejemplo, en la bibliografía existente sobre el tema, se distinguen algunos problemas centrales que afectan a la propia definición y a los estudios específicos centrados en el análisis del metadiscurso, los cuales se explican a continuación:

- a) El valor metadiscursivo de un escrito solo puede ser reconocido en su contexto, ya que una misma forma lingüística puede ser categorizada de diferentes maneras. En algunas ocasiones, una misma forma léxica adopta valores metadiscursivos, pero no en todos los casos. Así ocurre con la palabra «siempre» en los siguientes ejemplos. En el primero de ellos adquiere un valor enfático condicional: «La operación debe realizarse “siempre” que los cirujanos sean expertos”. En este otro caso, sin embargo, el lexema es referencial y posee un valor denotativo temporal exento de valor metadiscursivo: «Estos contratiempos ocurren “siempre” en las operaciones de este tipo».

b) En relación al punto anterior, la decisión individual de cada investigador para seleccionar las formas que participan del modelo metadiscursivo en su estudio (y en su lengua) imposibilita la comparabilidad entre los corpus. En este sentido, conviene recordar la diferenciación que establecían Ädel y Mauranen (2010) entre los modelos del metadiscursivo integrativo y no integrativo, los cuales adoptan también diferentes metodologías cuantitativas y cualitativas. Mientras que los primeros tienden a seleccionar unidades léxicas individuales del discurso como base de los estudios cuantitativos en un modelo metodológico de análisis «estrecho» (denominado *thin* por Ädel y Mauranen, 2010), en las investigaciones de tipo cualitativo —más frecuentes en el modelo no integrativo— se presta una mayor atención al componente textual-discursivo (versión «ancha» o *thick* en la terminología de Ädel y Mauranen, 2010). Debido a que el metadiscursivo es un fenómeno funcional, no existe una sola categoría lingüística formal que pueda identificarse con cada realización metadiscursiva. Las unidades de este sistema pueden adoptar la forma de palabras, frases, cláusulas, e incluso series de cláusulas en función de las decisiones metodológicas tomadas por cada investigador según su propio criterio subjetivo de análisis (Hyland, 2017). Como su computación resulta compleja, en las investigaciones de corte cuantitativo habitualmente se prefiere trabajar con unidades léxicas más fácilmente medibles, lo que lo convierte en el sistema más extendido entre los modelos metodológicos utilizados para analizar el metadiscursivo (Flowerdew, 2015).

c) Las unidades metadiscursivas están sujetas a multifuncionalidad, es decir, un mismo elemento lingüístico puede desempeñar más de una función metadiscursiva al mismo tiempo. En estos casos, Ädel (2006) propone elegir una de las posibles funciones como la primaria y principal, aunque esta decisión no siempre permite despejar incertidumbres, ya que la selección depende —nuevamente— del criterio subjetivo del investigador. Por lo tanto, este hecho dificulta sustancialmente la comparabilidad entre el análisis de los corpus realizados por diferentes autores, como veíamos que sucedía también con otros factores descritos más arriba. Esta práctica es doblemente sesgada si consideramos la imposibilidad de que la persona que analiza —e interpreta— el texto tenga certidumbre de lo que el escritor quiso decir en el momento de redactarlo.

d) Otro motivo de desacuerdo y discusión entre los expertos ha sido el de la representatividad de la muestra analizada, pues los corpus solo pueden dar cuenta de un fragmento parcial del discurso en un género de una disciplina

concreta. Sobre dicha representatividad, Swales (2002, cit. en Flowerdew, 2015, p. 25) expone cómo existen categorías lingüísticas (p. ej. glosas de código) que resultan infrarrepresentadas en el nivel cuantitativo con respecto a otras (p. ej. intensificadores), pues a pesar de su menor frecuencia de aparición en el texto, son elementos cualitativamente más relevantes para interpretar el discurso de modo eficaz.

e) La inclusión de los evidenciales dentro del grupo de los recursos interactivos ha sido criticada por Thompson (2008), quien entiende acertadamente que estas unidades están claramente orientadas a la interacción que el escritor mantiene con el lector (Sánchez-Jiménez, 2018a) y relacionadas, por lo tanto, con la modalidad epistémica. Thompson (2008) sostiene que Hyland (2005) incluye los evidenciales dentro del grupo de recursos interactivos con el solo propósito de mantener el esquema interpersonal de su modelo dividido en dos pares simétricos de cinco elementos cada uno.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE METADISCURSO

Tras haber definido los distintos modelos de metadiscurso en los apartados anteriores, haber expuesto la propuesta de Hyland y comentado las críticas vertidas sobre su definición y metodología de análisis, a continuación, se describe la evolución histórica que ha experimentado este fenómeno pragmático desde su surgimiento a finales de los años cincuenta hasta nuestros días.

El término 'metadiscurso' fue acuñado por Harris (1959) en el contexto de la lingüística estructural, aunque no comenzó a ganar presencia hasta los años ochenta del pasado siglo con los trabajos de Schiffrin (1980), Vande Kopple (1985), Crismore (1989) y Crismore, Markkanen y Steffenson (1993), entre otros. Desde una perspectiva cada vez más cercana a la lingüística funcionalista, estos autores exploraron la capacidad de este término para trascender el valor proposicional del texto en la organización, interpretación y evaluación de los elementos dispuestos en el discurso.

Fundada en las metafunciones textual e interpersonal descritas por Halliday (1973, 1978), Vande Kopple (1985) ideó una taxonomía en la que dividía el metadiscurso en dos categorías, la textual (*text connectives, code glosses, illocution markers, narrators*), intrínseca al lenguaje, y la interpersonal (*validity markers, attitude markers, commentaries*), orientada a los fenómenos no proposicionales, ambas relacionadas respectivamente con las funciones lingüísticas de «modo» y «tenor» del registro

identificadas por Halliday (1973, 1978). Esta tipología sirvió de base para otras clasificaciones posteriores, como la de Crismore, Markkanen y Steffenson (1993), quienes revisaron esta taxonomía. Para ello, mantuvieron la división anterior, aunque escindiendo la categoría textual en dos, la textual y la intertextual.

Por su parte, Hyland y Tse (2004) introdujeron una serie de modificaciones en la división clásica del metadiscurso (textual e interpersonal) apoyándose en la descripción de Thompson (2001), quien distinguía entre recursos interactivos e interaccionales. Esta nueva concepción del metadiscurso considera que las elecciones discursivas realizadas por los interlocutores en el texto son el resultado de la relación comunicativa construida entre el autor y su audiencia dentro de una comunidad discursiva determinada. Además, y a diferencia de las propuestas anteriores, tanto los recursos metadiscursivos interactivos (ponen en común las distintas partes del texto facilitando la comprensión e interpretación del lector) como los rasgos interaccionales (posicionan la presencia del autor e implican al receptor en el texto) se entienden como opciones válidas para expresar el componente interpersonal en la escritura.

Como mostramos en el apartado «Metadiscurso: definición y descripción», esta es la base del modelo de metadiscurso presentado por Hyland (2005), en el que se reconoce como central la función interpersonal de todos sus componentes. Además, también mantiene relación con las tres metafunciones descritas por Halliday (1973, 1978), la ideacional, la interpersonal y la textual. La primera de ellas se refiere al significado proposicional del lenguaje, mientras que las otras dos se relacionan con las funciones interactiva (textual) e interaccional (interpersonal) delimitadas por Hyland y Tse (2004) y Hyland (2005) en su propuesta. Un rasgo característico de la división planteada por Halliday que la diferencia de Hyland se relaciona con la percepción del lenguaje, ya que el primero analizaba simultáneamente los segmentos discursivos —sin llegar a delimitarlos aisladamente— para adherirlos funciones textuales, interpersonales e ideacionales. Hyland (2005), por su parte, trabajaba con unidades léxicas independientes que adquieren un valor metadiscursivo determinado. En revisiones posteriores se referirá a esta concepción metodológica como un error en el diseño para analizar el metadiscurso, cometido en sus primeros estudios y que corrige convenientemente en los realizados durante esta última década (Hyland, 2010, 2017).

Esta postura, como comentamos arriba, se enfrenta a concepciones diversas defendidas por otros lingüistas que abogan por el modelo no integrativo/ reflexivo, como el *metatalk* (Schiffrin, 1980), el meta-texto (Mauranen, 1993; Valero-Garcés,

1996) o el discurso reflexivo (Mauranen, 2010), quienes estiman que el metadiscurso debe hacer únicamente referencia a los aspectos metatextuales y organizativos del lenguaje. Todas estas calificaciones parten de la función en la función metalingüística del lenguaje de Jakobson (1987) y las categorías del lenguaje estudiadas por Halliday (1973, 1978) en relación al metafenómeno. Sin embargo, como comenta Hyland (2010, 2017) cuando se refiere a trabajos como el de Mauranen (1993), existe cierta dificultad para justificar un modelo encorsetado en estas lindes, el cual rehúye — aunque incluye— en la descripción de sus categorías la consideración interpersonal de ciertos aspectos sociales relacionados con cómo los escritores se relacionan con sus lectores.

Otro conocido modelo sobre el metadiscurso es el desarrollado por Ädel (2006), quien sigue la propuesta de Mauranen (1993, 2010) en algunos aspectos —incluso en el nombre, reflexivo—, pero que los transgrede en otros. Esta investigadora reconoce, por una parte, los recursos dispuestos para organizar el escrito, los cuales se refieren al texto mismo. Sin embargo, también comprende en su clasificación los elementos compositivos que se tienen en cuenta en la interacción mantenida entre el emisor y el receptor, los cuales guardan una relación estrecha con la dimensión interaccional descrita por Hyland (2005).

Con el fin de sellar la controversia entre estas diferentes propuestas del metadiscurso, activas todas y coexistentes en la actualidad, Flowerdew (2015) propone el reconocimiento de una serie de constantes comunes a todas ellas, postura con la que no podemos estar más de acuerdo. Primero, este autor considera el metadiscurso como un elemento referido al significado no proposicional del texto. Segundo, y asociado a esta idea central, destaca la función comunicativa que desempeñan estos recursos en la transmisión de la información, cuyo propósito último no es otro que el de dirigir al lector hacia una interpretación adecuada de los contenidos propuestos en el escrito. Estos dos puntos, por lo tanto, trascienden las diferencias anteriormente explicadas sobre los modelos integrativo y no integrativo.

MODELOS DE METADISCURSO EN ESPAÑOL

En este apartado me referiré de forma específica a los modelos planteados en lengua española sobre el metadiscurso, concretamente los de Chao Parapar (2018) y Salas (2015), que representan el trasunto en español de las propuestas integrativa/interactiva de Hyland (2005) y la no integrativa/reflexiva de Ädel (2006),

respectivamente. En los dos casos se han trasladado a la lengua española conceptos provenientes del mundo anglosajón, pasando por alto la identificación de nuevos elementos funcionales que supusieran una modificación sustancial con respecto al marco de partida. Los mayores esfuerzos que han realizado ambos autores en estas calificaciones tienen que ver con la reestructuración de las categorías presentadas en sus respectivos estudios y la redefinición de los elementos léxico-gramaticales incluidos en cada una de ellas, siempre teniendo en cuenta las diferencias lingüísticas existentes entre el inglés y el español. Tanto el modelo de Chao Parapar (2018) como el de Salas (2015), aunque interesantes y novedosos, no representan por sí solos una concepción diferente del metadiscurso, ya que están fuertemente subordinados a las clasificaciones originales de las que proceden. El de Chao Parapar (2018), aunque resulta original y sugerente, carece de una justificación explícita más detallada que explique las decisiones tomadas en la realineación de las categorías. Por el mismo motivo, tampoco queda claro el objetivo que persigue el autor con su división, más allá de su admirable intento por diferenciar algunos de los rasgos de la interacción lingüística disonantes entre las dos lenguas. Comenta este investigador, por ejemplo, que algunos de los recursos interaccionales utilizados en español, a diferencia de lo que ocurre en inglés, no se dirigen al lector, sino al propio autor del texto o a ambos interlocutores.

Por su parte, Salas crea nuevas realizaciones en su modelo, añadiendo una tercera categoría al esquema propuesto por Ädel (2006). En esta, la autora agrupa algunas de las formas léxico-gramaticales que son propias del sistema lingüístico español y que no encuentran correspondencia en lengua inglesa. Aunque esta exploración es ciertamente una tarea bien necesaria, sin embargo, disentimos con la autora en su enumeración de los tres procedimientos lingüísticos distintivos del español (auto menciones realizadas a través del sistema verbal, auto menciones a través de varias formas impersonales de verbos discursivos y directivos impersonales), especialmente en la marca de idiosincrasia de la realización VDI, de cuyas cuatro subcategorías solo la de pasivas con se impersonal parece ser propia del español.

En un intento similar por hallar formas idiosincrásicas del metadiscurso en español, Beke (2005) identificaba las estructuras hendidas como propias de esta lengua. A diferencia de Salas (2015), esta autora las integraba dentro del modelo preexistente de Hyland (2005), el cual tomaba como punto de partida para realizar el análisis de su corpus.

Como se ha comentado en las líneas anteriores, la exploración del metadiscurso en español no se ha prologado en busca de un nuevo paradigma y los investigadores se

han servido frecuentemente de los ya existentes en el contexto anglosajón. Por lo tanto, podemos concluir este apartado afirmando que las funciones del metadiscurso en lengua española coinciden plenamente con las descritas en lengua inglesa y no se contempla la existencia de categorías funcionales nuevas, a diferencia de lo que sí ocurre en otros campos, como el de la cortesía verbal (Sánchez-Jiménez, 2022). En este sentido, los estudios más extendidos en español son los que aplican la taxonomía de los recursos metadiscursivos a diferentes géneros especializados del ámbito académico y profesional, así como los de tipo contrastivo entre lenguas diferentes. Estos últimos han comparado preferentemente el funcionamiento de los recursos metadiscursivos empleados en español con los utilizados en lengua inglesa. Es por este motivo que hemos tomado este idioma como referencia para establecer las características principales del metadiscurso en español, las cuales definimos a partir de su contraste con el inglés en el siguiente apartado.

CARACTERÍSTICAS DEL METADISCURSO EN ESPAÑOL

El modelo integrativo/interactivo de Hyland (2005) ha sido también el más utilizado en la gran mayoría de los estudios contrastivos realizados entre el inglés y el español, cuyos resultados han permitido perfilar las características más frecuentes del metadiscurso en lengua española (p. ej.: Mur Dueñas, 2011; Suau-Jiménez, 2011; Lafuente-Millán, 2014; Lee y Casal, 2014; Sánchez-Jiménez, 2020). Por imperativo de espacio, no voy a reproducirlos todos en este trabajo, sino que destacaré una serie de características y resultados comunes que comparten las investigaciones que han tenido en cuenta este recurso en español.

Sin duda, los resultados más equidistantes con la lengua inglesa se han obtenido en la dimensión interactiva del metadiscurso. Así, en un estudio contrastivo realizado por Lee y Casal (2014) en el que los autores analizaron un corpus de 200 memorias de máster escritas por estudiantes nativos de ingeniería en español y en inglés, los datos revelaban que existían diferencias significativas en la frecuencia de uso de las unidades metadiscursivas entre ambas lenguas, más abundantes en la primera de ellas. Esta desigualdad se reflejaba también en la mayoría de las subcategorías del metadiscurso analizadas. Los datos coinciden con otros estudios similares realizados entre las dos lenguas (Pérez-Llantada, 2010; Mur Dueñas, 2011; Suau-Jiménez, 2011; Lafuente-Millán, 2014, Lee y Casal, 2014), lo cual permite establecer un patrón diferenciador de partida entre estos idiomas en cuanto a la cantidad y la frecuencia de uso del metadiscurso interactivo.

Así lo hace Mur Dueñas (2011), quien advierte de la diferencia significativa en el modo de concebir el discurso académico entre los escritores de estas dos lenguas. La autora se hace eco de la división establecida por Hinds (1987) entre los escritores que adoptan un estilo que orienta la comunicación hacia el lector (*reader-responsible writing style*), frente a los que favorecen la perspectiva contraria (*writer-responsible writing style*) y se afanan por guiar al lector a través del texto. Esto último se logra mediante el uso frecuente de conectores lógicos, marcadores ilocutorios y endofóricos en el discurso, recursos todos que tienen como fin facilitar la comprensión del escrito por parte del lector. Mur Dueñas (2011, p. 3072) observa en los resultados de su estudio que los escritores españoles generalmente descuidan el uso del metadiscurso interactivo para priorizar algunos de los aspectos interaccionales del discurso (intensificadores, marcadores, de actitud, marcadores relacionales y automenciones), mediante los cuales pretenden establecer vínculos con la audiencia del texto (*reader-responsible writing style*). Según esto, y como confirman otras investigaciones (Lafuente-Millán, 2014; Lee y Casal, 2014; Sánchez-Jiménez, 2020), los escritores que tienen el español como lengua materna exigen un mayor esfuerzo de los lectores para interpretar los contenidos del trabajo académico escrito. Por el contrario, los autores que redactan sus trabajos en inglés muestran una actitud bien distinta, pues facilitan la comprensión del texto por medio de la construcción de una estructura bien organizada en la que abundan los recursos interactivos (conectores lógicos, marcadores ilocutorios, endofóricos, etc.) para guiar al receptor en la lectura. Estos elementos metadiscursivos interactivos, como señalaron los autores de estos estudios (Dueñas, 2011; Lafuente-Millán, 2014; Lee y Casal, 2014), no son tan frecuentes ni abundantes en español, por lo que las partes del texto no aparecen tan explícitamente cohesionadas en esa lengua y, como consecuencia, resulta más complejo establecer relaciones claras entre los diferentes temas expuestos en su discurso. Esto, sumado a la ya natural tendencia del español a la subordinación y a la digresión, dificulta y oscurece la interpretación de los textos académicos escritos en esta lengua.

Otro aspecto del metadiscurso interactivo que merece comentario aparte es el de los evidenciales, un recurso que sirve para contextualizar y polemizar con otros autores que se han referido previamente al tema objeto de estudio de la investigación. En este sentido, la bibliografía al respecto muestra que los escritores anglosajones criticaban más frecuentemente que en el grupo español el trabajo de sus colegas al establecer evaluaciones de las fuentes con el propósito de promocionar sus estudios (Sánchez-Jiménez, 2018b). Por su parte, los españoles rehuían la crítica directa de forma estratégica con el fin de evitar el enfrentamiento.

De las categorías interaccionales del metadiscurso señaladas por Hyland (2005), la tendencia observada en los estudios empíricos realizados con escritores que tenían el español como lengua materna —en contraste con los anglosajones— apunta a que los recursos que sobresalen en su producción son los intensificadores (Mur Dueñas, 2011) y los marcadores de actitud (Suau-Jiménez, 2011). En otras investigaciones, los marcadores relacionales (Mur Dueñas, 2011; Lafuente-Millán, 2014; Lee y Casal, 2014) y las automenciones (Lorés-Sanz, 2006; Lee y Casal, 2014; Sánchez-Jiménez, 2020) presentan también un mayor número de ocurrencias en español con respecto a los resultados obtenidos en lengua inglesa, aunque estos datos están sujetos a la variación de género y disciplina. Por otro lado, la categoría que prolifera en inglés en todos los estudios consultados es la de los mitigadores. Este recurso se utiliza con el objetivo de expresar opiniones de forma indirecta y matizada, en cierto modo, eludiendo el compromiso con la afirmación propuesta. La tendencia a atenuar el discurso se ha relacionado frecuentemente con un aspecto cultural expresado a través de la lengua, la cortesía negativa, a través de cuyo empleo el emisor del mensaje trata de protegerse de las posibles reacciones del interlocutor, es decir, trata de evitar las amenazas a su imagen negativa. Esta decisión metadiscursiva dota al texto de un estilo más persuasivo, pues se esquivo la imposición directa dirigida al lector sobre las ideas y los juicios expresados en el escrito, en favor de una interacción negociada más dialógica.

Frente a esto, el registro académico de los hablantes de español se caracteriza por el uso de estrategias de cortesía positiva que involucran a los lectores en el texto apelando a la solidaridad del grupo. Para ello, estos escritores tienden a reforzar su relación con el lector mediante el uso frecuente de marcadores relacionales en el texto. En palabras de Lafuente-Millán (2014), los escritores nativos de español utilizan más estrategias de cortesía positiva con el propósito de realzar la imagen positiva del escritor, para lo que resulta necesario mostrar la solidaridad con el grupo mediante el uso de pronombres de primera persona y otros recursos relacionales inclusivos (como el imperativo o las preguntas) que implican al autor con la audiencia y le hacen partícipe de los argumentos expuestos. Relacionado con esto, la cortesía positiva se manifiesta en la expresión más asertiva, personal y comprometida con los contenidos emitidos mediante el uso frecuente de intensificadores y marcadores de actitud. Esto coincide, como describimos arriba, con otras de las características propias del metadiscurso escrito en español.

A esto contribuye también el uso de las automenciones o auto-referencias, es decir, el uso de pronombres de primera persona y adjetivos posesivos. Las automenciones ocupan un lugar destacado en la escritura académica, ya que mediante este recurso

los escritores enfatizan y definen su posición como autores en la negociación del significado con el lector en el texto. Este recurso permite que el autor establezca su lugar en una determinada comunidad social, es decir, que posicione las virtudes de su estudio en el contexto de la disciplina frente a otras investigaciones similares que se han realizado previamente sobre el tema. Diversos trabajos muestran cómo mientras en inglés los alumnos hacen un mayor uso de la primera persona del singular y plural —en cierta medida por las características morfológicas propias del inglés, las cuales exigen el uso de este pronombre—, los escritores españoles tienden a utilizar con mayor frecuencia el pronombre «nosotros» de modo inclusivo en lugar de la forma «nosotros» con valor de plural mayestático (Lorés-Sanz, 2006; Lafuente-Millán, 2014).

A pesar de lo comentado en el presente trabajo sobre los elementos idiosincrásicos del metadiscurso en la escritura académica en español, otras unidades distintas pueden aparecer en diferentes contextos sociales de uso, en concreto, las relacionadas con el género y la disciplina. De este modo, por ejemplo, el uso de automenciones, intensificadores y marcadores de actitud se neutralizará en el caso de los escritores universitarios —especialmente los de posgrado— con respecto a los escritores expertos, ya que los primeros tienden a mostrarse más prudentes y conjeturales en la expresión de sus ideas (Sánchez-Jiménez, 2018a, 2020). De la misma manera, otros autores (Lee y Casal, 2014; Carrió Pastor, 2016) han comprobado cómo las convenciones de la disciplina suelen predominar sobre las diferencias metadiscursivas impuestas por el empleo de lenguas y géneros distintos. Esto justifica también, por ejemplo, los desacuerdos que se producen entre trabajos contrastivos realizados con diferentes géneros y disciplinas, como en los ya citados de Mur Dueñas (artículos de investigación en el ámbito de los negocios) y Lee y Casal (estudios de posgrado en ingeniería). Mientras que en el primero prevalecía el uso de intensificadores en español sobre el inglés y se hallaba un número menor de automenciones en español, Lee y Casal (2014) obtuvieron resultados contrarios en su estudio.

Por el contrario, y a pesar de la intervención de estas variables en el empleo de las unidades metadiscursivas, otras investigaciones avalan la existencia de características propias del metadiscurso en cada lengua. Así lo confirman los trabajos que comparaban la producción en L1 de escritores que tienen el español como lengua materna con otros grupos de la misma nacionalidad que escriben en inglés como L2 (PérezLlantada, 2010; Lafuente-Millán, 2014). Los resultados de estos estudios mostraban cómo los rasgos metadiscursivos de los escritores nativos de español se transferían a la L2 cuando los autores redactaban sus textos en inglés.

CONCLUSIONES

La presencia del metadiscurso en el intercambio lingüístico resulta esencial para asistir al lector en la navegación y en la clara comprensión de un texto, así como para garantizar que la intencionalidad del autor al comunicar sus ideas es expresada de manera apropiada. Por lo tanto, y a pesar de carecer de contenido proposicional, el metadiscurso desempeña un papel fundamental en la transmisión de la información.

En este artículo se ha evidenciado cómo el contexto lingüístico cultural influye en la selección retórica efectuada por el escritor cuando redacta un texto escrito en el ámbito académico. De este modo, se han definido las particularidades generales del metadiscurso en lengua española a partir de la comparación con los datos obtenidos a través de diversas investigaciones contrastivas realizadas con el inglés. Este contraste ha permitido comprobar como existen maneras diferentes de organizar los argumentos y de interactuar con los lectores en el discurso escrito en diferentes contextos culturales. Del mismo modo, se debe advertir también la necesidad de adaptarse a las convenciones del género y la disciplina en todo momento.

En los subsiguientes trabajos sobre este asunto se debería dar cuenta con más detalle de los distintos modelos, recursos funcionales y unidades léxico-gramaticales idiosincrásicos del metadiscurso español en una obra de mayores dimensiones. Esto propiciaría una respuesta válida a las diferentes implicaciones pedagógicas que subyacen a este fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

- Ädel, A. y Mauranen, A. (2010). Metadiscourse: Diverse and divided perspectives. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 1-11.
- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18.
- Cassany, D. (2007). *Affilar el lapicero. Guía de redacción*. Anagrama.
- Castelló, M. Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. y Vega, N. (2011). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C.

- Monereo y J.I. Pozo (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 153-168). Edebé.
- Chao Parapar, M. (2018). Procedimientos de atenuación en los artículos de investigación científica. *ELUA*, Anexo IV, 139-156.
- Crismore, A. (1989). *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. Peter Lang.
- Crismore, A., Markkanen, R., Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing. *Written Communication*, 10, 39-71.
- Flowerdew, J. (2015). Revisiting metadiscourse: Conceptual and methodological issues concerning signalling nouns. *Ibérica*, 29, 15-34.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*.
- E. Arnold. Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*.
- E. Arnold Harris, Z. (1959). The transformational model of language structure. *Anthropological Linguistics*, 1(1), 27-29.
- Hinds, J. (1987). Reader versus writer responsibility: a new typology. En U. Connor y R. B. Kaplan (Eds.). *Writing across languages* (pp. 141-152). Wesley.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Longman.
- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 125-143.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29.
- Hyland, K. y Sancho-Guinda, C. (2012). *Stance and voice in academic writing*. Palgrave-Mac- Millan.
- Hyland, K. y Tse, P. (2004). Metadiscourse in scholastic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Jakobson, R. (1980). *The Framework of Language*. University of Michigan Press.
- Lafuente-Millán, E. (2014). Reader engagement across cultures, languages and contexts of publication in business research articles. *International Journal of Applied Linguistics*, 24, 201-223.
- Lee, J. y Casal, J. E. (2014). Metadiscourse in results and discussion chapters. *System*, 36, 39-54.
- Lorés-Sanz R. (2006). 'I will argue that': first person pronouns as metadiscoursal devices in research article abstracts in English and Spanish. *ESP Across Cultures*, 3, 23-40.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Textlinguistic Study*. Peter Lang.

- Mauranen, A. (2010). Discourse Reflexivity -A Discourse Universal? The Case of ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 13-40.
- Mur Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068-3079.
- Pérez-Llantada, C. (2010). The discourse functions of metadiscourse in published academic writing: Issues of culture and language. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 41-68.
- Salas, M. D. (2015). Reflexive metadiscourse in research articles in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 77, 20-40.
- Sánchez-Jiménez, D. (2018a). Elementos persuasivos de la citación en el discurso académico de posgrado. En. M. González Peláez y M. Valderrama Santomé (Eds.). *Discursos Comunicativos Persuasivos Hoy* (pp. 415-428). Tecnos.
- Sánchez-Jiménez, D. (2018b). Estudio contrastivo intercultural de las funciones retóricas de las citas. *Pragmalingüística*, 26, 373-393.
- Sánchez-Jiménez, D. (2022). Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito. *Revista Signos*, 55(108).
- Sancho-Guinda, C. (2019). *Engagement in Professional Genres*. John Benjamins.
- Schiffrin, D. (1980). Metatalk: organizational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry: Language and Social Interaction*, 50, 199-236.
- Suau-Jiménez, F. (2011). El metadiscurso interpersonal y la persuasión en géneros periodísticos. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, XVI, 249-268.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78.
- Thompson, G. (2008). Review of Ken Hyland: *Metadiscourse: Exploring interaction in writing* (London: Continuum 2005). *Language in Society*, 37(1), 138-141.
- Valero-Garcés, C. (1996). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, 15(4), 279-294.
- Vande Koople, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse, *College Composition and Communication*, 36, pp. 82-93.



INSTALACIÓN /
PERFORMANCE

Verónica Ruth Frías
Woman House



Verónica Ruth Frías: *Woman House*.

Performance con ejecución tanto individual como colectiva, para generar vídeo y fotografía, formatos en los que pasa a ser instalación. (Imagen en la web de la galería [Lucía Dueñas](#)).



La instalación *Woman House* está compuesta por una fotografía y un objeto formado por libros que simulan una casa, donde la artista hace hincapié en la importancia de los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra vida y cómo para las mujeres son trascendentales la palabra y la escritura.

Los libros son transmisores de conocimiento, tanto por formación e información como para tener las herramientas intelectuales y analíticas para reflexionar, deconstruir y reconstruir los conocimientos aprendidos y la historia, y sus sujetos protagónicos.

En la fotografía, de forma performativa, la artista se sienta en una mesa cubierta de libros, muy feministas y biográficos de mujeres, para, de uno en uno, ir cubriendo su cabeza con ellos, envolviéndolos y sujetándolos mediante plástico en rollo de film transparente, formando una especie de habitáculo o espacio de conocimiento. Un espacio propio, a modo de «habitación mental», que se formula también en forma de objeto, que puede verse en la instalación.

(Información en la galería Lucía Dueñas).



Las dos imágenes anteriores [han sido publicadas por la artista en su perfil en Instagram](#). Incluye también un vídeo.

Otra ejecución de esta *performance* publicada por la artista en Instagram es accesible [con este enlace](#).

Más información en nuestro [blog en Blogger](#).



A close-up photograph of a person's hand holding a red pencil, writing on a document. The document has some text, including the words "Sex Differences" and "Keywords". A large green circle is overlaid on the top left of the image, containing the text "BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA".

BIOLOGÍA DE LA
LECTOESCRITURA

Apadrinamiento lector: más actividad, felicidad y reconocimiento tras la intervención

José Santiago Álvarez Muñoz y M.^a Ángeles Hernández Prados
«Apadrinamiento lector. Una experiencia de aprendizaje-
servicio intergeneracional»

En: *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, n.º 15 (2023).
Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de junio de 2024.

RESUMEN

La lectoescritura supone uno de los procesos más arduos y difíciles de asimilar en la etapa de Educación Primaria, recurriendo a la necesidad de articular nuevas metodologías para garantizar un aprendizaje lector funcional y motivador. De esta forma, desde la puesta en práctica del aprendizaje se posibilita dentro de contextos de servicios, plenos de emociones y vivencias, desarrollar el proceso de alfabetización de los discentes. El presente estudio presenta el diseño y evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio de apadrinamiento lector entre 50 alumnos de primero de primaria en colaboración con 10 usuarios de residencias de personas mayores, que trabajaban en pequeños grupos con diferentes residentes. Las actividades se organizan en tres módulos: dinámicas de lectoescritura, creación de cuentos y representación teatral conjunta. Los resultados, desde la perspectiva del alumnado, ponen de manifiesto una mejora curricular en Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva, una mejor valoración del uso del trabajo cooperativo y señalan felicidad y aprendizaje como los principales beneficios de esta intervención. De esta forma, se pone de manifiesto la necesidad de articular programas intergeneracionales a nivel regional o estatal de manera que se asegure este ente de colaboración en todos los centros educativos, produciendo un aprendizaje recíproco entre ambas instituciones.

Palabras clave: Educación Primaria, lectoescritura, residencia, aprendizaje intergeneracional.

INTRODUCCIÓN

Los principios pedagógicos de colaboración, de interdependencia, de servicio a la comunidad, entre otros, abogan por una nueva praxis educativa que vincula el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad: el aprendizaje-servicio (Ochoa y Pérez, 2019). Este tipo de metodologías se aleja de las acciones de memorización que proyectan un modelo simplista de la práctica educativa, apuestan por un sistema de equilibrios entre el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico, incorporando al saber una práctica reflexiva que incrementa la fuerza educativa (Martín *et al.*, 2018). También se le dota de un carácter contextualizado y significativo al proceso de instrucción pues, toda intervención de aprendizaje-servicio parte de una necesidad social la cual puede acotar diversos colectivos como inmigración, infancia o la tercera edad, encontrando en ellos la muestra de mayor vulnerabilidad y, por consiguiente, posibilidades de acción desde este tipo de metodología.

En este caso se va a poner la atención sobre los usuarios de residencias de ancianos, personas necesitadas de una atención para suplir las faltas de afecto y atención a las que se ven expuestas en el momento que comienzan sus vivencias en este nuevo destino. Las carencias se vieron magnificadas ante la llegada de uno de los acontecimientos protagonistas del tercer milenio: la COVID-19, lo cual agrandó e hizo más patente la presencia de esa burbuja de aislamiento que dejaba más lejos las muestras de afecto, incidiendo sobre el estado de ánimo, las ganas de vivir y el nivel de actividad de los usuarios (Blanco-Tarrio y Blanco-Sánchez, 2020). Se halla así la necesidad de instaurar acciones conjuntas con agentes externos, como los centros educativos, para promover la dinamización de las residencias en pro de incrementar la calidad de vida de sus usuarios y favorecer su apertura al exterior, a la comunidad.

Siguiendo los principios del aprendizaje-servicio, los centros educativos se identifican como uno de los responsables para modificar el entorno cercano y, de esta forma, proyectar hacia el alumnado un modelo de ciudadanía activo y responsable. El papel de los escolares se magnifica en el tratamiento educativo con los mayores, percibidos como seres repletos de actividad e ingenuidad que despiertan en los usuarios de residencias un sentimiento interior que reporta multitud de beneficios. Los testimonios de vida que pueden aportar los mayores suponen una fuente de conocimiento incalculable para las nuevas generaciones carentes de conocimiento respecto al pasado y las tradiciones que definen el presente, entre otros beneficios (Martínez y Rodríguez, 2018).

La relación intergeneracional entre mayores y menores, como si fueran los extremos de un segmento, dentro del ámbito educativo ha sido retratado desde numerosas intervenciones o actuaciones educativas, demostrando siempre gratos beneficios a nivel personal y académico (Flores *et al.*, 2018; Pinazo-Hernandis y Pinazo-Clapés, 2018). No obstante, en la mayoría de las intervenciones, el centro de atención se pone sobre el niño en lugar de subrayar la importancia equitativa de las dos figuras que se ven implicadas. Ante ello, la inclusión de la metodología aprendizaje-servicio en las propuestas educativas intergeneracionales permite partir de un interés y una necesidad cercano al alumnado, de índole educativa, pero que nace de una necesidad social que subyace del grupo externo, en este caso, los usuarios de las residencias (Flores *et al.*, 2019). De esta forma, la aplicación de esta estrategia metodológica reconvierte las prácticas de tal forma que induce la praxis educativa en un objeto para tanto lo académico como lo social.

Finalmente, la necesidad social de atención comunicativa de los usuarios de residencias y el rol de motor social y dinamizador de las escuelas lleva a la motivación

e interés por desarrollar este proyecto intergeneracional para el trabajo de la literatura infantil y lectoescritura entre los alumnos del segundo curso de Educación Primaria y los usuarios de las residencias de ancianos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En la naturaleza de esta propuesta de intervención de apadrinamiento lector intergeneracional reside un doble propósito. Por un lado, promover la adquisición de la lectoescritura del alumnado de primaria desde un contexto natural y funcional y, por otro lado, mejorar la situación cognitiva y emocional de los destinatarios de las residencias para las personas mayores.

MÉTODO

Objetivos

El proyecto de aprendizaje-servicio recogido bajo la denominación de *Pequeños cuentacuentos para corazones con experiencia* guarda el siguiente propósito general: atender las necesidades cognitivas y emocionales de los usuarios de las residencias de personas mayores. Este, a su vez, se articula en una serie de objetivos específicos, tanto para el alumnado como para las personas mayores, que acotan, por completo, los diferentes fines de la intervención:

1. Desarrollar y afianzar el proceso de lectoescritura del alumnado implicado.
2. Incentivar el gusto e interés por la lectura.
3. Reafirmar el respeto y valoración de las personas mayores en nuestra sociedad.
4. Despertar el ánimo e interés por vivir de las personas mayores.
5. Estimular el ámbito cognitivo y comunicativo de los usuarios de residencias.

Participantes

Como todos los proyectos de aprendizaje-servicio, estos nacen de una demanda social, fruto de un análisis previo, la cual demarca un convenio de colaboración entre dos partes, en este caso, el alumnado de Educación Primaria y los usuarios de las residencias de personas mayores. Respecto al primer colectivo, se trata de un grupo

de 50 alumnos del segundo curso de la etapa de Educación Primaria matriculados en un centro educativo de titularidad pública ubicado en el centro de la capital de la comunidad autónoma. Está compuesto por 32 niños y 18 niñas de nacionalidad española con nivel socioeconómico medio-alto donde casi el 90 % de los progenitores se encuentran en una situación laboral activa, además de que cerca del 80 % cuenta con estudios universitarios.

En cuanto a los otros participantes, las personas mayores, son 10 usuarios que se ubican en una residencia de ancianos cercana al centro escolar, estas tienen una cobertura media de 50 a 100 usuarios y cuenta con un equipo multidisciplinar (médicos, enfermeros, auxiliares, terapeutas, psicológicos, educadores y trabajadores sociales) que les atiende tanto a nivel cognitivo, emocional, sanitario como personal. El rango de edad ocupa de los 78 años a los 91 años siendo diversificada el grado autonomía y actividad de cada uno de los residentes.

Metodología

La principal metodología que sustenta toda la intervención es el aprendizaje-servicio. Se trata de una estrategia metodológica que combina el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad. Parte de un diagnóstico previo que permita visualizar una demanda social, del entorno cercano, con posibilidad de atender desde la acción educativa. De esta forma, esta corriente metodológica promulga con filosofía educativa del siglo XXI, proyectando la praxis educativa más allá de lo que concurre en las aulas, encontrando el verdadero escenario de aprendizaje en el contexto que envuelve el centro educativo. En este caso, se proporciona un servicio de apoyo cognitivo y emocional a los usuarios de las residencias a partir del cual el alumnado adquiere aprendizajes curriculares relacionados con el área de Lengua Castellana y Literatura, concretamente, la lectoescritura y el gusto e interés por la literatura. Este tipo de método guarda la posibilidad de ser combinado con otras estrategias, agrupamientos o recursos.

En la propuesta de intervención también se postulan las siguientes estrategias metodológicas:

- Aprendizaje cooperativo. Forma de trabajo en equipo que deja atrás el ámbito colaborativo para dar paso a una forma de organización que delimita los roles y, por consiguiente, facilita la integración a través de la articulación de la interdependencia positiva. Los grupos son de cuatro o cinco integrantes y asumen los roles de portavoz, secretario, material y orden y coordinador.

- Rutinas de pensamiento. Método a través del cual se trabaja el pensamiento y reflexión de manera que se hace consciente al alumnado acerca de aquello que concurre en los aprendizajes, permitiendo un mejor asentamiento de los mismos desde la activación del pensamiento. Se suele poner en práctica al inicio o al final de las sesiones a fin de extraer los conocimientos previos o reflexionar respecto a los aprendizajes experimentados.

En cuanto a las agrupaciones, estas son diversificadas y seleccionadas en función de la finalidad educativa:

- Asamblea. Es utilizado de forma continuada a fin de poner en conjunto las ideas que subyacen de la experiencia vivenciada. Además, se pueden comentar las limitaciones o posibilidades de esta acción de cara a futuras intervenciones. También se suele utilizar cuando se ejecuta la estrategia de la lección magistral.
- Grupos. Cuatro o cinco alumnos organizados en grupos cooperativos que trabajan, de forma conjunta, para la preparación de material en los encuentros.
- Grupos con el usuario externo. Los grupos tendrán asignado un usuario con el cual trabajan de forma conjunta en los encuentros programados.
- Individual. Se consta de momentos en los que se requiere de la reflexión personal y de dedicación de tiempo en el hogar para reforzar los aprendizajes o preparar algo personalmente.

Intervención

La intervención se desarrolla a lo largo del curso escolar y este se organiza en base a los trimestres, trabajando en cada uno de estos un módulo concreto. En el primer trimestre, a fin de introducir y trabajar la lectoescritura, se realizan una serie de dinámicas y rutinas, que contribuyen a preparar tanto a los usuarios como los alumnos en las posteriores intervenciones. El segundo trimestre se centra en la literatura, por lo cual, se van a encargar de recopilar los cuentos populares de la infancia de los residentes y, además, crear relatos de forma conjunta. Finalmente han de dramatizar, de forma conjunta, uno de los relatos inventados en el segundo módulo los cuales son representados en la gala de aprendizaje final. Las visitas son quincenales y se dan siempre los jueves en las dos últimas horas, el alumnado acude al centro de las

personas mayores una vez los padres han cumplimentado la autorización para tal actividad.

Primer módulo: «Trabajamos con la lengua»

A fin de poder afianzar el aprendizaje de lectoescritura del primer nivel, en el inicio del segundo curso van a reforzar estos contenidos junto a los usuarios de residencias, los cuales también se ven beneficiados al activar sus procesos cognitivos mediante la práctica conjunta. No obstante, esto se pone en práctica en la segunda sesión puesto que en la primera van a realizar una entrevista personal al usuario a fin de poder conocer parte de su vida y, así, tener una relación más estrecha en posteriores encuentros. Las dinámicas puestas en práctica son:

- «¡Qué lío de frases!». Una caja repleta de trozos de papel en la que hay una frase la cual tiene todas las palabras juntas. Estos deben recortar las palabras a fin de poder discriminar las palabras y así descifrar el mensaje. Acto seguido, deberán seleccionar dos de las palabras y crear una frase nueva.
- «Detectives de fallos». Hay un panel con varias palabras las cuales pueden ser que estén mal escritas o no. Han de identificar las erróneas y escribirlas correctamente.
- «Nuestros dictados». Un panel hecho a mano consta de varios códigos QR pegados, en cada uno de estos se halla una grabación que es la lectura de una oración. Los niños junto al usuario han de escucharlos e ir copiando como si fuera un dictado. Finalmente, han de leer todos para ordenarlos formando la secuencia de una historia en concreto.
- «Los obreros de las letras». Hay dos niveles: sílabas o letras, deben elegir entre uno de los dos para hacer el juego. Al elegir, sacan una de las fichas al azar que refleja una letra o sílaba la cual deben tomar como referente para idear el número máximo de palabras que contengan dicha letra o sílaba. Una vez transcurrido el tiempo, deben elaborar un pequeño relato con la mitad de las palabras.
- «Alto al lápiz». Juego conocido en el que deben escribir en base a las siguientes categorías: apellido, animal, ciudad, parte del cuerpo, cosas del colegio, cosas del deporte y nombres, una palabra para cada una de estas según la letra indicada por el dado del abecedario.

Todas estas pruebas se realizan de forma quincenal siendo preparadas por el alumnado previamente todo el material en grupos cooperativos, de manera que los niños se implican más porque el material ha sido elaborado por ellos y le dotan de utilidad en el encuentro con el usuario. Todas las evidencias de aprendizaje se recogen en un portfolio denominado «Pasado y presente en las lenguas».

Segundo módulo: «Los arquitectos de cuentos»

Durante el segundo trimestre, una vez han estrechado lazos y mejorado el nivel de manejo de la lengua, resulta el momento de llegar a la creación conjunta. Inicialmente, durante el primer mes, van a modificar cuentos procedentes de la colección de relatos de Hans Christian Andersen. Una vez han hecho la lectura conjunta pueden realizar una de las tres acciones indicadas: cambiar el desenlace, dar continuidad al relato o introducir un nuevo personaje. Cualquiera de las acciones que desempeñen queda reflejado a partir de un cómic donde con imágenes y pequeñas descripciones deben mostrar los cambios realizados al cuento inicial. Todos ellos, posteriormente, quedan recopilados en la biblioteca del aula.

En la segunda parte de este módulo, hecho el calentamiento cognitivo previo, resulta el momento de inventar completamente cuentos. Para ello, tienen ocho barajas que acotan diferentes descriptores para la invención de cuentos: espacio, personajes, época, objeto, animal, suceso meteorológico, villano y extra. La tarjeta extra es la opción de coger, por segunda vez, otro de los elementos que hay para la conformación de los cuentos. Una vez han seleccionado los objetos, deben elaborar los cuentos apoyándose en viñetas con imágenes creadas para que sea más fácil ilustrar el cuento y la secuencia temporal. Cada uno tiene un mínimo de 10 imágenes o dibujos que demarcan el transcurso temporal del cuento. Todas las producciones son recopiladas para la conformación de un libro conjunto denominado *Colección de cuentos que nacen del pasado y el presente*, el cual está a disposición de todo el alumnado del centro en cada una de las bibliotecas de aula.

Tercer módulo: «Un teatro intergeneracional»

En el último trimestre la intervención se va a centrar en fábulas puesto que se trabaja de forma conjunta con el contenido de los animales del área de Ciencias de la Naturaleza. Los grupos de alumnos junto al usuario con el que trabajan se encargan de elaborar la dramatización de uno de estos relatos siguiendo los siguientes pasos:

1. Lectura guiada de la fábula y realización de una ficha de comprensión y otra de estudio de los animales comentados.
2. Elaboración del decorado y el vestuario de las fábulas.
3. Transformación del relato en diálogo.
4. Ensayo y puesta en práctica de la dramatización.

De esta forma, poco a poco, desde la acción preparatoria en el centro educativo y los encuentros experimentados, elaboran la muestra final: la dramatización. Esta es representada en una fiesta de aprendizaje, donde todas las partes de la comunidad educativa se ven implicadas, en la residencia de ancianos. Todas las actuaciones son grabadas para su posterior inclusión en el canal de YouTube «Abuelos de fábulas». En el centro se proyecta al alumnado de Educación Infantil en relación a la semana de la lectura para su trabajo en el aula.

Evaluación

De cara a la evaluación, desde una óptica docente, se plantean instrumentos tanto para la enseñanza como el aprendizaje. Por un lado, respecto al aprendizaje, se señala la siguiente relación de instrumentos:

- Registro de observación. Lista dónde se recogen indicadores actitudinales y procedimentales en relación a los estándares de aprendizaje del área de Lengua y Lectura Comprensiva a fin de poder dotar de utilidad para calificar la asignatura.
- Fichas elaboradas. Tomando en consideración esta técnica de evaluación de desempeño, todas las evidencias de aprendizaje recogidas (fichas, paneles, cajas...) se toman en consideración para los estándares conceptuales.
- Hoja de coevaluación. Al trabajar en grupos cooperativos resulta prioritario valorar el trabajo en grupo. Para ello, se ha utilizado una diana de evaluación de acuerdo a los siguientes descriptores valorados de uno a cuatro: respeto, actitud positiva, compañerismo, preocupación, esfuerzo, aportación y escucha activa.

Por otro lado, en relación a la enseñanza se utilizan dos instrumentos:

- Escala emocional. Al final de cada sesión, en la clase hay una escala likert cinco representada a través de emoticonos que representan de más triste a más contento, el alumnado debe poner su pinza con su nombre en el emoticono que se asocia al grado de disfrute en relación a la sesión en la que han participado.
- Entrevista grupal. En modo de asamblea, a través del uso de rutinas de pensamiento, se comenta, en torno a unas cuestiones abiertas, la intervención realizada. Todos los testimonios son grabados para posteriormente vaciar la información en un cuadro organizativo que permita analizarla.

Por último, señalar que este tipo de intervención, al ser enmarcada como un proyecto de aprendizaje-servicio en el que participan dos entes bajo un convenio de colaboración, tiene una evaluación propia como plan. Esta presenta tres instrumentos:

- Hoja de satisfacción de los usuarios de las residencias. Las personas mayores, antes y una vez se ha hecho la intervención, van a realizar una escala de valoración acerca de aspectos cognitivos y emocionales, pudiendo constatar a través del mismo la mejora ocasionada.
- Encuesta abierta alumnado. Al final de toda la intervención, el alumnado señala los aspectos positivos y las posibilidades de mejora de esta intervención. Se responde de forma abierta y la información es recogida en una parrilla de información que aglutina los datos en función de criterios.
- Grupos de discusión. Los profesionales educativos y de la residencia se reúnen de forma periódica para emitir su valoración poniendo en común y contrastando. Esta información es recogida para posibles modificaciones durante el transcurso del proyecto y, además, la incorporación de propuestas de mejora para futuras intervenciones.

RESULTADOS DE EVALUACIÓN

En primer lugar, se va a poner la atención sobre lo académico. En este sentido, de acuerdo a la evaluación, se aprecia un aumento exponencial de la nota media tanto en el área de Lengua Castellana y Literatura como en la de Lectura Comprensiva en los dos grupos del segundo nivel. Casualmente, la mejora es en los dos casos en el

grupo B siendo este el que mayor implicación y dedicación dedicó desde el inicio de la intervención.

Figura 1. Nota media asignatura Lengua Castellana y Literatura por trimestres

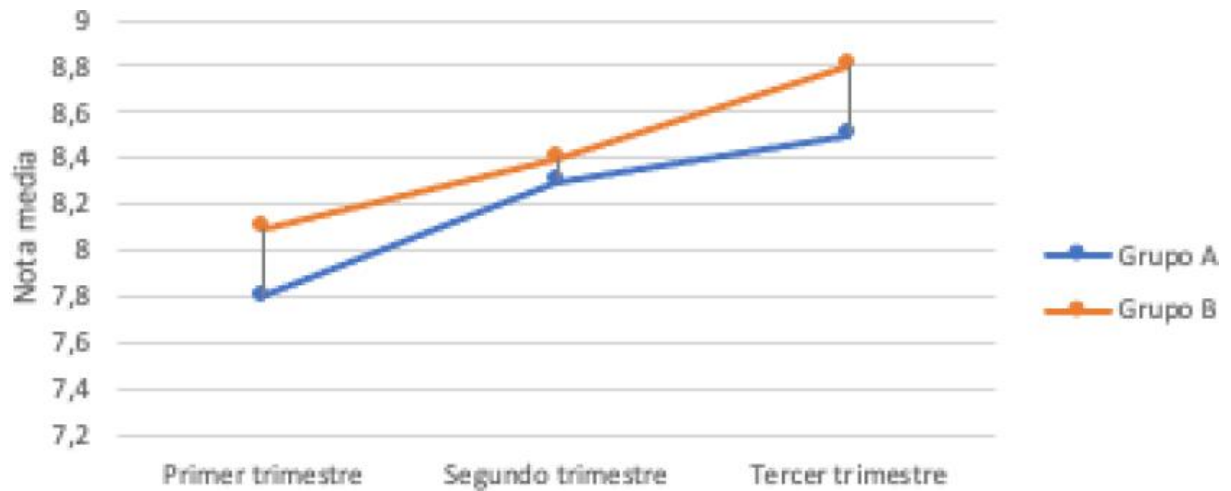
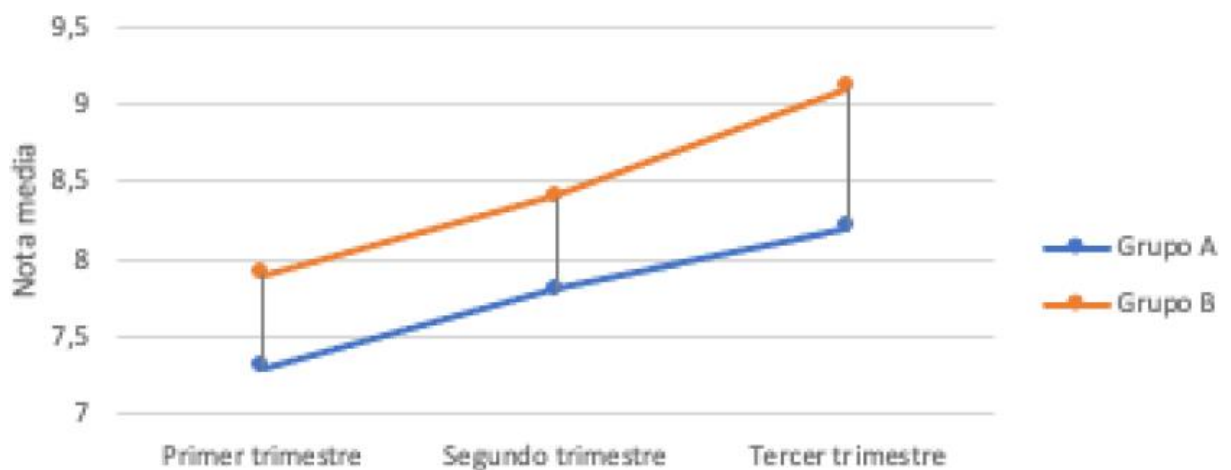


Figura 2. Nota media asignatura Lectura Comprensiva por trimestres

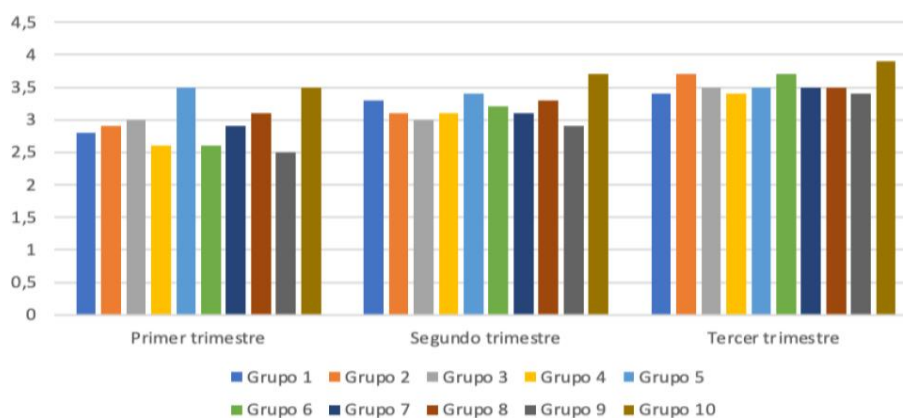


Aludiendo a otros aspectos de la evaluación del aprendizaje, se constata a través de los dictados que los alumnos comenten menos fallos. En el primer trimestre el segundo

nivel tenía una media de 4,5 errores por oración de diez palabras dictada hasta acabar el curso con una media de 1,2 errores. También se percibe la mejora desde la expresión escrita y oral, aumentando en ambas destrezas el número de palabras que puede exponer en un minuto, llegando a una media de 58,3 palabras en la lectura y 23,4 en la escritura por minuto.

En cuanto al ámbito de las actitudes y prácticas del trabajo en grupo también se ha dado una mejora considerable. Si es cierto que los inicios no fueron ideales al encontrar grupos que obtenían, en una escala de uno a cuatro, una valoración de su trabajo en grupo inferior al valor de 3. No obstante, finalmente, todos los grupos obtienen una valoración media de su trabajo cercana o por encima del valor de 3,5. En la siguiente figura se puede apreciar la evolución de la valoración del trabajo en equipo.

Figura 3. Nota media coevaluación grupos cooperativos por trimestres



En lo que respecta a la enseñanza, en consonancia a la relación de valores de la escala likert tipo cinco representada por emoticonos, se constata una mejor valoración conforme avanzan las sesiones. Se halla un valor medio de 3,8 en el primer trimestre, un valor de 4,1 en el segundo trimestre y este valor se mantiene en el último módulo de la propuesta de intervención.

Por último, en relación al proceso de enseñanza, a través de las asambleas grupales se ha podido constatar los beneficios y posibilidades que ha brindado este proyecto. Toda la información fue recogida y transcrita para luego exponer en una nube de palabras en la que se extraen los conceptos clave. Las nociones más repetidas fueron aprender, felicidad y emoción.

Figura 4. Nube palabras de las entrevistas grupales



Por último, se han de mostrar los resultados obtenidos desde la otra perspectiva participante: los usuarios de las residencias. Inicialmente se les planteó dos cuestiones, acerca de lo que podían dar a los niños y lo que podían recibir de estos, a modo expectativas. En este caso, inicialmente se mostraban poco hábiles o útiles para los niños, destacando únicamente la enseñanza de la historia y la importancia de la familia como los principales aportes que, previamente, consideraban que podían aportar. No obstante, tras la intervención, identificaron, además de las expuestas anteriormente, la enseñanza de la lectoescritura, las habilidades sociales y educación en valores. En cuanto a las consecuencias, a priori, señalaban una mayor actividad, felicidad y reconocimiento tras la intervención; a posteriori, se suman la mejora del autoconcepto, autonomía y optimismo. En este sentido, se aprecian mejoras tanto en lo emocional, cognitivo como físico.

CONCLUSIONES

Por medio de esta intervención se ha podido constatar, de primera mano, la estrecha relación que guarda el aprendizaje con la realidad, más aún cuando el papel del alumnado es más activo en su proceso formativo. De esta forma, la metodología aprendizaje-servicio supone una estrategia metodológica que reconvierte el modelo docente, normalmente enmarcado en la transmisión de información para pasar a una

faceta de orientación y acompañamiento, potenciando la instrucción a través de experiencias significativas propias del entorno. Todo ello evoca a la figura del discente como un agente educativo más que contribuye a la conexión de la teoría con la práctica, o lo que es lo mismo, el saber y el saber hacer.

De esta forma, este tipo de actuaciones educativas dan prueba fehaciente de que la enseñanza de los contenidos no se limita al libro de texto o fichas, del mismo modo que la lectura no es sólo la expresión oral del mensaje escrito. La lectura es narrativa de experiencias vitales que promueven el aprendizaje de los valores y que pueden adquirir distintos significados e interpretaciones en uno mismo con el paso del tiempo y en los otros cuando la compartimos (Ortega Ruiz y Hernández-Prados, 2008). El encuentro educativo entre mayores y menores supuso una oportunidad educativa para compartir narrativas del hoy y del ayer.

Las experiencias construidas desde un contexto natural hacen el aprendizaje más funcional, sin embargo, estas no han de ser un extra a lo que se imparte en clase, al contrario, debe vertebrarse como un todo unificado representado a través de un proyecto educativo consolidado. Igual de útil tanto en lo curricular como en lo asociado al currículo oculto, siendo esta metodología un puente de unión entre diferentes contenidos, resultando una tarea competencial que acota una visión holística. Coincidiendo con Llompert (2013), brinda una excelente oportunidad para dejar atrás el modelo de cartilla y fichas para la enseñanza de la lectoescritura, apostando hacia un modelo en el que la lengua se utiliza como lenguaje vehicular.

También se ha de poner de manifiesto que los alumnos se enfrentan a un nuevo escenario en el que trabajan con colectivos o agentes con los que no están acostumbrados a colaborar. En este sentido, el aprendizaje intergeneracional se ha visto identificado como un proceso de retroalimentación en el que ambas partes se ven beneficiadas (Flores *et al.*, 2019). Por un lado, los discentes han aprendido a valorar a sus mayores y la importancia que éstos tienen para nuestro presente, siendo la empatía uno de los valores más desarrollados, difícil de trabajar ante la visión egocéntrica propia de la edad. Por otro lado, para los usuarios de las residencias, este tipo de experiencia ha supuesto un soporte de felicidad y vitalidad que ha alimentado las ganas de vivir y hacer cosas nuevas.

La inclusión del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje-servicio ha supuesto un verdadero éxito. Tal y como señalan Vázquez *et al.* (2017) ambas estrategias se configuran como un modelo híbrido que fortalece la intervención puesto que, en el caso de los servicios a la comunidad, cuando subyace de un producto común, la implicación y el interés es superior. Además, en contextos funcionales, cuando la tarea

se ejecuta correctamente, la mejora de la dinámica de grupo es mayor que desde iniciativas hechas dentro del aula. Los grupos están pudiendo constatar como el buen hacer tienen sus consecuencias directas sobre el entorno cercano, siendo los discentes motores social para la transformación.

En ese sentido, este tipo de plataformas didácticas funcionales ponen en conjunto articulaciones emocionales, sociales y académicas que sirven de utilidad para el aprendizaje curricular y la mejora del entorno. Se pone en alza la necesidad de diseñar acciones de este tipo para ensalzar el valor de la escuela como motor al cambio social (Martín *et al.*, 2018). No obstante, para ello no se trata únicamente de tener ganas e interés, al contrario, también resulta necesario tener una formación mínima para diseñar una acción sistemática y con sentido, de manera que se produzcan los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco-Tarrio, E., y Blanco-Sánchez, G. (2020). Atención primaria y residencias de ancianos: a propósito de la COVID-19. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 46, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2020.06.003>
- Flores, M. J., Ortega, M. C., y Vallejo, S. (2019). Experiencias inclusivas intergeneracionales ¿un nuevo horizonte para la inclusión de personas mayores y menores? *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 77(150), 139-152.
- Llompert, J. (2013). De madres a hijas, de hijas a madres: el cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 47-65.
- Martín, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M. J., Nieto, M., y Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (5), 37-61.
- Martínez-Heredia, N., y Rodríguez-García, A. M. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20181733nmartinez7>
- Ochoa, A., y Pérez, L. (2019). El aprendizaje-servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Ortega, P. y Hernández, M.A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4) <https://doi.org/10.35362/rie4542077>

- Pinazo-Hernandis, S., y Pinazo-Clapés, C. (2018). Literatura y transgeneracionalidad. Un proyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 42-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1799
- Vázquez, S., Liesa, M., y Lozano, R. M. A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 173-185. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>



DISEÑO EDITORIAL EN
MUSEOS

Octavio Paz
Vrindaban



Octavio Paz: *Vrindaban*, Ginebra, Ediciones Claude Givaudan, Imprenta Unión, 1966.

Poemario del **Nobel mexicano** editado como obra de arte o libro de artista.

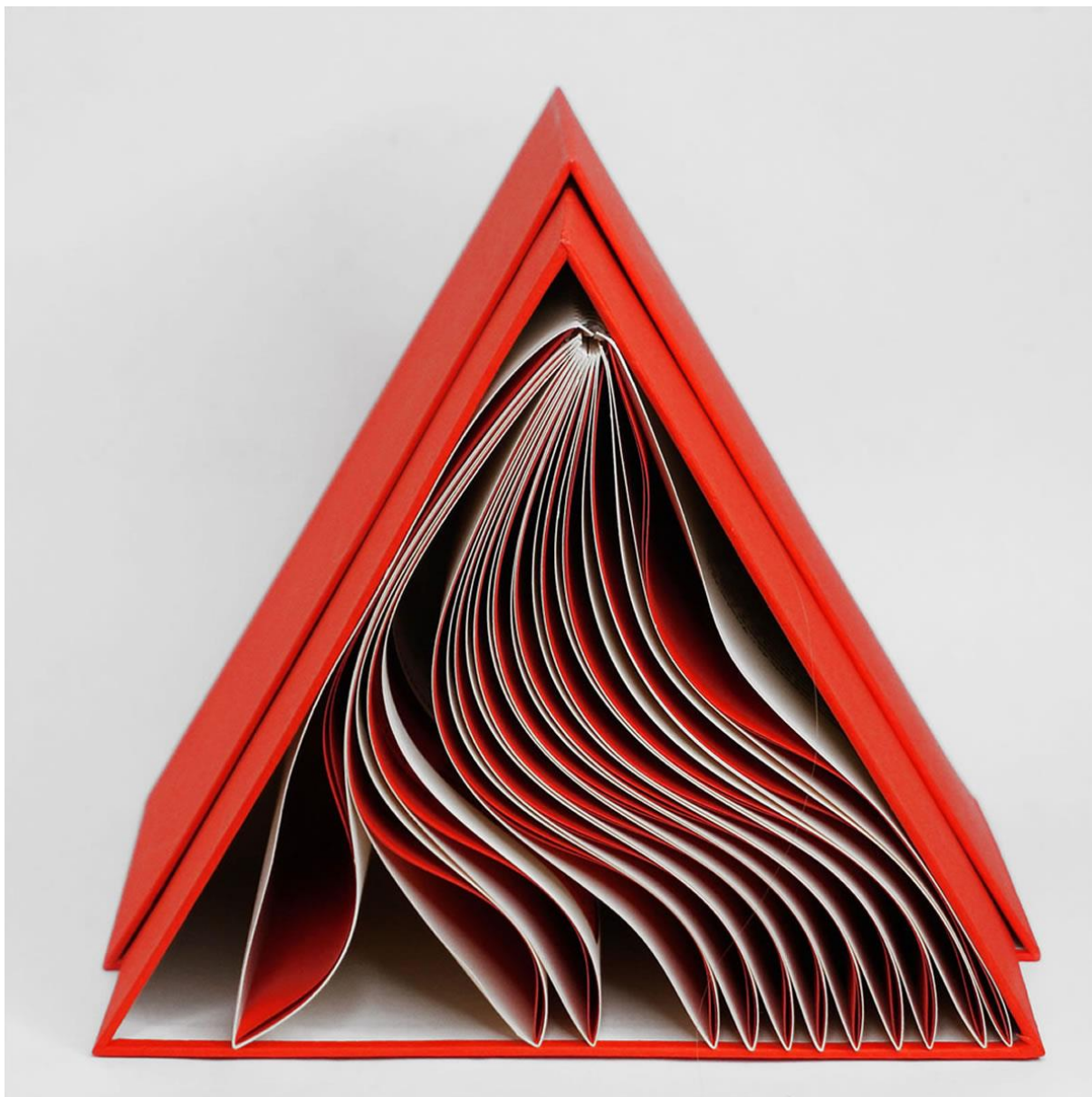
24 páginas: 12 hojas dobles y plegadas, impresión sobre papel cartulina color beis y rojo anaranjado, encuadernado con espiral de plástico transparente, presentado en estuche.

Dimensiones:

obra en el estuche: 200 x 242 x 140 mm,

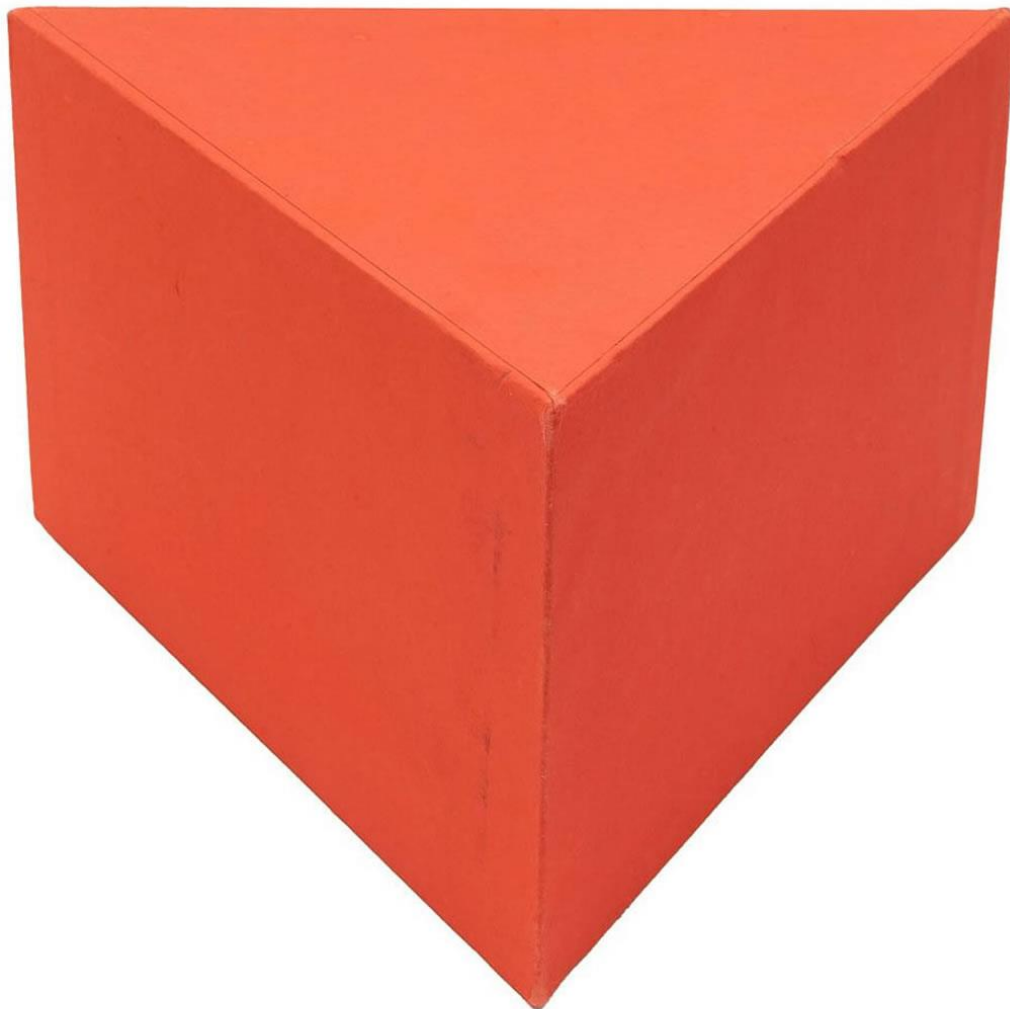
obra fuera del estuche (aproximadamente): 135 x 200 x 10 mm,

cada página: 135 x 200 mm.



Cada hoja, con el pliegue colocado en el canto, tiene una ventana en la página beis que deja ver la parte del texto que se ha impreso sobre la página rojo anaranjada; esta segunda página tiene una anchura ligeramente mayor que la beis, lo que hace que esta tire de ella y la abolse, de modo que tanto el conjunto de las dobles páginas como cada una forman una ondulación.

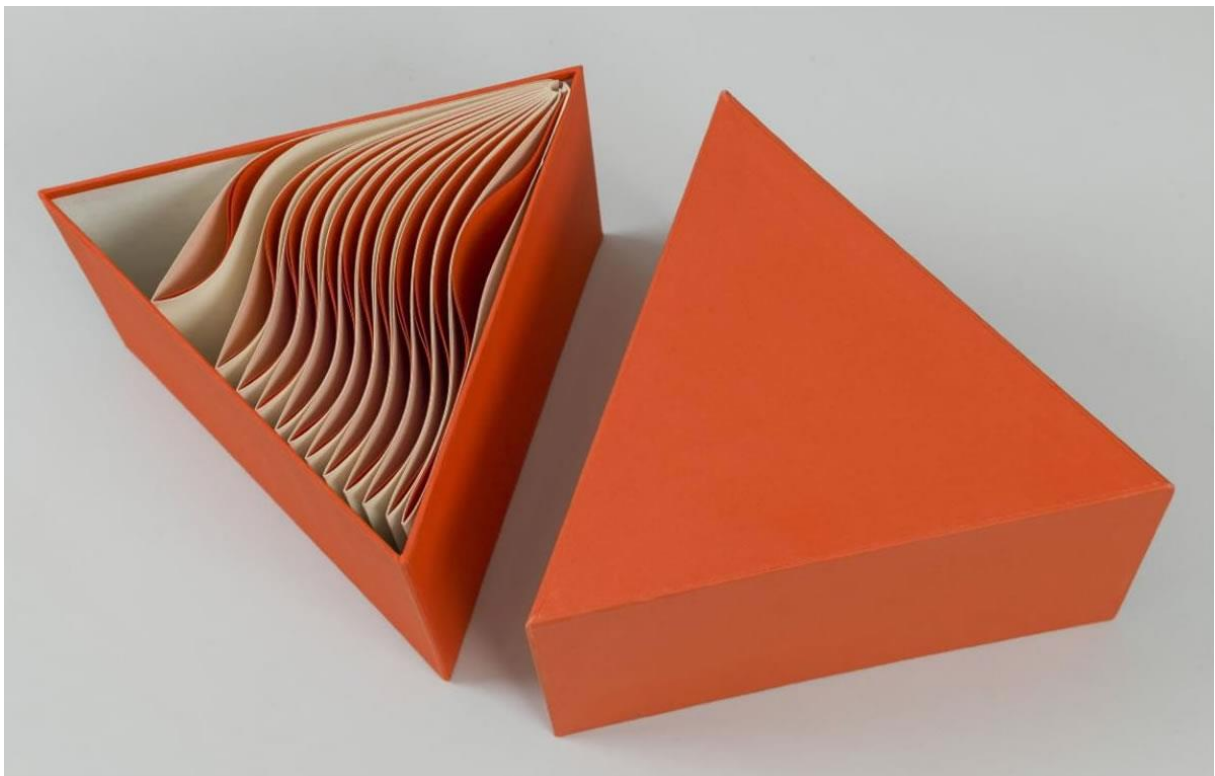
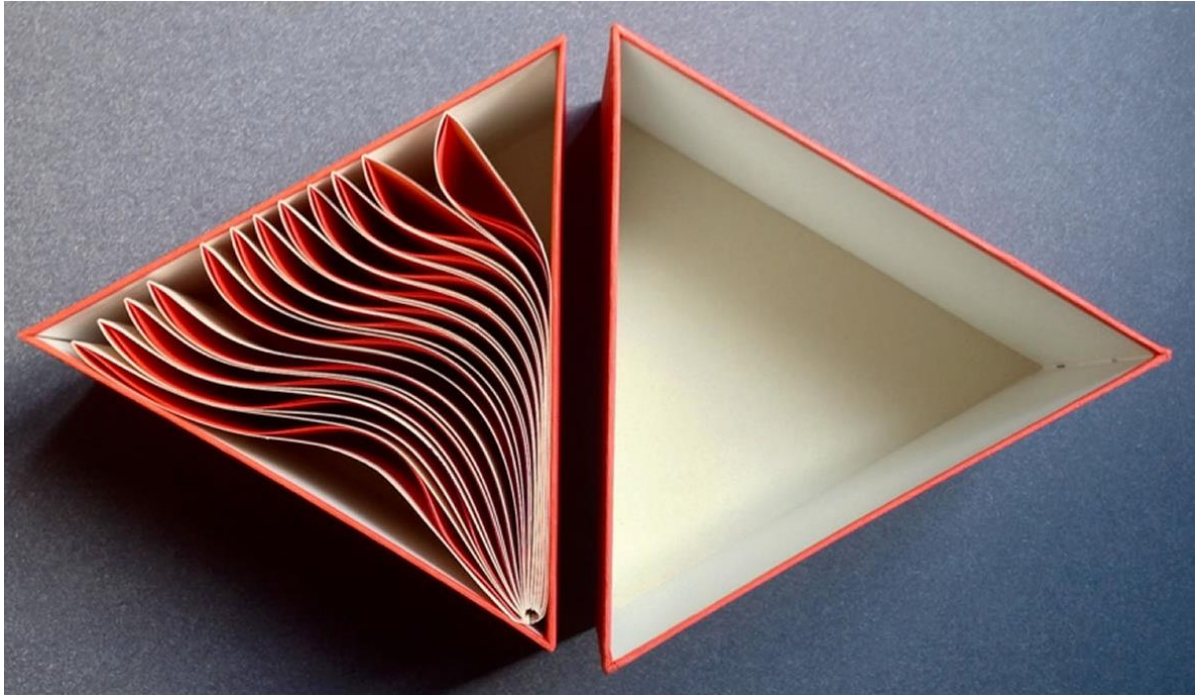
La cubierta presenta la misma doble hoja, sin ventana.

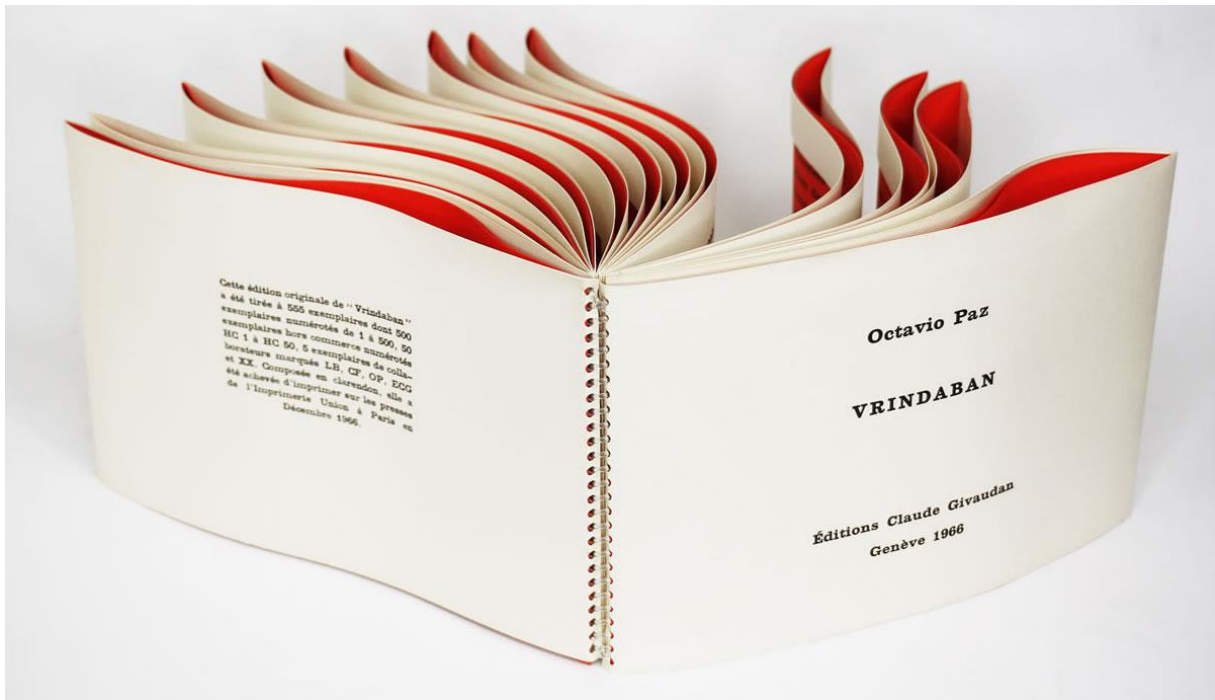


El estuche es de cartón, forrado con papel naranja, sin imprimir.
La tirada fue de 555 ejemplares.

La información reseñada sobre esta edición procede del Museo de Arte e Historia de Ginebra (MAH).

El MAH exhibe un ejemplar de esta obra en su colección Libros y Álbumes, correspondiente al periodo del siglo XIX y época contemporánea.





Más información e imágenes en nuestro [blog en Blogger](#).





ENTREVISTA AL
BIBLIOTECARIO

En sectores donde las necesidades son tan urgentes, no se puede promover la lectura solo como un acto placentero o la biblioteca solo como espacio para leer e ir a hacer las tareas

Carolina Vigneaux Lobato e Ignacia Saona Urmeneta
«Entrevista a Gonzalo Oyarzún: la biblioteca debe hacer evidente que sirve, y mucho, en la vida de las personas»

En: *Palabra clave (La Plata)*, vol. 13, n.º 1 (octubre de 2023 - marzo de 2024).
Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de junio de 2024.

Carolina Vigneaux e Ignacia Saona (entrevistadoras): ¿Qué cambios harías en el trabajo actual de las bibliotecas públicas de Chile?

Gonzalo Oyarzún (GO): Creo que la lectura debe contribuir a paliar algunas necesidades urgentes. No podemos solo llevar poesía a comunidades que están preocupadas por cuestiones de sobrevivencia. El punto es que sepamos contribuir a sus necesidades: si la necesidad es entretenimiento y una revista Condorito funciona [NOTA 1], bien, si un libro de autoayuda contribuye a disminuir la angustia, bien también. El objetivo sería hacer de la lectura algo común en la vida de las personas, que pase a ser cotidiana.

Si los libros son parte de tus espacios, no te cuestionas para qué están, porque son parte de tu vida. No es necesario, a mi juicio, que todo el mundo sea lector, pero sí que todos tengan potencialmente acceso a la lectura y eso se logra llevando libros a las casas, a la vida cotidiana de la gente, porque son literatura, pero también son salud, o economía, o cualquier otra cosa que requieran las personas.

Tengo la impresión que hemos desarrollado nuestros planes de lectura pensando más en la gente que lee, en cambio el expresidente Pedro Aguirre Cerda [NOTA 2], con el lema de «gobernar es educar», se propuso un plan de alfabetización para que los trabajadores produzcan más y mejor, para tener un país más industrializado y para que a los trabajadores no los engañen en sus derechos laborales. Que sepan leer y comprender un contrato de trabajo y que sean capaces de defender sus derechos. Ahí la lectura tiene un sentido, es la misma razón por la que en países como Alemania, Suecia o los Países Bajos hablan de alfabetización (*literacy*) para referirse a contenidos relativos a salud, democracia, productividad, cómo buscar trabajo, etc. Leen, es cierto, y ficción también, pero consideran la lectura como funcional para la vida laboral o para la defensa de los derechos humanos.

En las *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas* (2001) ya se planteaban las «bibliotecas sin muros» como estrategia, que es un esfuerzo de sacar a las bibliotecas al espacio público. Esto se ha estado haciendo con iniciativas como Bibliometro, Casero del libro, los bibliomóviles, las «cajas viajeras», biblioplayas, bibliopiscinas, por nombrar algunos ejemplos, y creo que hay que continuar en esa dirección.

Entrevistadoras: ¿Cómo se evalúan los programas públicos de fomento lector, cómo podemos cuantificar sus resultados?

GO: Se evalúa, principalmente, la cantidad de préstamos, de usuarios y de visitantes a las bibliotecas. Lamentablemente, no hay estudios de impacto propiamente tal, porque se tendría que considerar un estudio que mida no solo qué tan exitoso fue cierto programa de fomento lector, sino que medir también qué cambios generó en el entorno, qué pasó en ese lugar cuando llegó el proyecto. Son pocos los estudios de impacto, porque son difíciles de desarrollar. Al final, tenemos datos, estadísticas, pero estudios completos, yo creo que no.

Existen estudios sobre algunas inversiones como la creación de las bibliotecas regionales, que han tenido un efecto multiplicador, se han convertido en referentes culturales de los lugares donde están emplazados. Hay encuestas de consumo cultural, donde la lectura está presente. Se han realizado estudios sobre lectura y alfabetización funcional en Chile cada cierta cantidad de años, pero creo que aún estamos en deuda.

El Estado ha realizado grandes inversiones a través del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (y sus organismos predecesores) [NOTA 3], pero no hay estudios que muestren los resultados en este sentido. Podemos suponer que la gran cantidad de actividades realizadas y los libros enviados a las bibliotecas han tenido un efecto positivo, y tiendo a creer que eso debe ser así, pero no conocemos los resultados de esa inversión, nos faltan estudios.

Entrevistadoras: Entonces, ¿qué estarían persiguiendo las políticas públicas en cultura, cómo se puede explicar la falta de indicadores?

GO: Me parece que debería ser rol del Estado producir mediciones. Los indicadores en torno a la lectura han estado en otra parte, como en la ejecución presupuestaria o al cumplimiento de metas del gobierno de turno, que es como se mide a los servicios, más que a las políticas mismas. Se han hecho evaluaciones de algunas políticas, se realizaron encuestas, se elaboraron estadísticas, se produjeron indicadores especialmente en temas de tecnología y capacitación, se desarrollaron algunos estudios, pero, efectivamente, no tenemos indicadores que permitan evaluaciones a largo plazo. Quizás eso pueda responder a una falta de información generalizada en el sector. Podemos saber el precio de la uva en las últimas dos décadas, sus niveles de producción, los volúmenes de exportación, el precio de esas exportaciones e incluso en qué mercados se comercializó.

En el caso de la industria del libro no contamos con más estadística que la del ISBN, un dato extremadamente engañoso porque es muy probable que la mitad de los libros que allí se declaran nunca llegaron realmente a imprimirse, pero ni eso se sabe con certeza. La última Política Nacional de la Lectura y el Libro (2015-2020) tuvo una evaluación, pero ninguno de los planes de lectura desarrollados en Chile en las últimas dos décadas ha sido evaluado. Tiendo a pensar que en otros ámbitos, como en agricultura, o minería, por ejemplo, el Estado trabaja bastante los indicadores, porque una mala decisión puede costar millones. En nuestro sector tenemos la firme convicción de que «leer es bueno», pero para una política pública eso no basta. Deberíamos tener evidencias a lo largo del tiempo, poder demostrar que la lectura impacta positivamente en la sociedad, lo que es posible de realizar, hay bastante investigación y una enorme cantidad de datos. Debemos construir esa herramienta, estamos a tiempo.

Entrevistadoras: ¿Has participado en proyectos públicos de fomento lector que hayan estado orientados a público adulto, específicamente femenino y popular?

GO: Mi percepción a primera vista es que no han existido muchos programas específicos para mujeres, y tampoco hay muchos programas específicos para adultos. Si bien, sí hay acciones de fomento a la lectura, son cosas distintas. Están los clubes de lectura, que generalmente se dividen por género, incluyendo a toda la diversidad sexual, y también los dirigidos a adultos mayores, y están los encuentros con escritores y escritoras. Recuerdo ahora dos proyectos que estuvieron enfocados en mujeres, son: un programa de BiblioRedes» y Letras en Género [NOTA 4].

El primero era de alfabetización en tecnologías de la información y se implementó el 2002 cuando se detectó que la mayor brecha digital se encontraba en mujeres adultas, en edad laboral, porque niños y jóvenes tenían más acceso a través del colegio, y los hombres en edad laboral tenían más acceso en el lugar de trabajo, por eso el proyecto estuvo intencionado en un principio hacia mujeres.

El otro programa era «Letras en género», que derivó en un inventario de servicios, lecturas y libros con pertinencia de género. El Servicio Nacional de Bibliotecas Públicas publicó una primera guía el 2009, que posteriormente se reeditó en 2014, y se hicieron otras publicaciones más específicas los años siguientes. Uno de los propósitos de este programa era que las colecciones que se adquieren para bibliotecas tengan pertinencia de género, es decir, que pongan la atención ahí, aunque no de manera tan evidente, por ejemplo: una novela policial con un relato que puede ser pertinente.

Quienes ocupan las bibliotecas públicas son un pequeño grupo de la población que está más comprometida con el desarrollo social de su comunidad, en lo político, religioso, deportivo... Tengo entendido que en todo el mundo, salvo en Perú, las mujeres son las que más van a las bibliotecas. Uno podría conjeturar muchas cosas, entre otras, que se debe a que las mujeres adultas llevan a sus hijos en edad de crianza, pero no hay certeza al respecto. Cuando llegan a la tercera edad los hombres vuelven a ir a la biblioteca, probablemente porque tienen más tiempo libre. Lo que he visto, pero aún no sé explicar del todo, es que las mujeres entre los diez y los veinte años asisten a la biblioteca más que los hombres.

Entrevistadoras: ¿Las explicaciones pueden tener relación con la mayor especialización del mercado editorial en la literatura juvenil para adolescentes de género femenino que masculino? Junto con que la lectura se enseña en las escuelas como una actividad privada, que es más fomentada en las niñas generalmente.

GO: Posiblemente. Volviendo a la pregunta inicial, el único proyecto que, sin tener intención de género, logró un mayor impacto en mujeres fue «El Casero del libro» [NOTA 5], y me tocó implementarlo en los primeros años. Una anécdota: había una señora que tomaba los libros infantiles y nos decía «qué bonito y qué buenos están estos libros para mis nietos», pero después nos enteramos que los libros eran para ella, porque tenían letra grande y era una lectura breve; entonces le eran perfectos. Su hija nos contó que se los llevaba y se los leía a ella también.

Ahí detectamos, por lo que nos decía la misma gente, que muchas veces no les gustaba ir a las bibliotecas porque eran lugares muy formales, encontraban que eran lugares para que los niños vayan a hacer las tareas. Y «El casero del libro» rompía con esa supuesta formalidad, porque los libros y la biblioteca estaban en un espacio habitual para las personas: las ferias libres. Se inició en Copiapó (Región de Atacama) en agosto del 2001, la hija del presidente del sindicato de la feria llevaba el puesto, y funcionó, por lo menos, hasta antes de la pandemia.

Había otro puesto en Angelmó (Puerto Montt, Región de Los Lagos) que lo llevaba la gente del mercado, el casero del pescado. Después ese punto de préstamo se trasladó al Mercado Presidente Ibáñez (Puerto Montt, Región de Los Lagos), y fue circulando, alcanzó a estar como en quince localidades. Los funcionarios de la biblioteca de cada comuna donde se implementaba el programa eran los encargados de establecer los vínculos, buscando que en algún momento los usuarios se acercaran a la biblioteca y se dieran cuenta que no era un espacio tan formal. En Lo Prado

(Región Metropolitana) funcionó muy bien también porque la encargada de la biblioteca se instalaba todos los viernes en una esquina de la principal feria libre de la comuna. Este proyecto acercaba la lectura a la comunidad, y a las mujeres especialmente, aunque no estuviese dirigido únicamente a ellas.

Entrevistadoras: En el caso de Chile, ¿consideras que los programas públicos de fomento lector tienden a estar principalmente dirigidos a niños?

GO: En mi opinión, sí, es cierto. Está bien, no hay que descuidarlos, pero niñas y niños están bastante expuestos a la lectura en el colegio y en otros espacios. Sin embargo, creo que más que incrementar las iniciativas en ese sentido, podría ser muy relevante que los esfuerzos estén puestos en dos partes: en los padres, que son los principales promotores de la lectura en sus hijas e hijos, y en los profesores, que son quienes pasan horas muy valiosas junto a los niños, pudiendo convertirlos en lectores extraordinarios.

Sin embargo, muchas veces insistimos en desarrollar programas que van directamente al niño, lo que puede ser un esfuerzo de bajo impacto, comparado con el que pueden desarrollar padres y profesores, que tiene el potencial enorme de generar competencias en los lugares donde los niños están la mayor parte del tiempo: en la casa y en la escuela. Entonces, se hace una gran inversión, pero los niños llegan a la casa y se ponen a ver TV porque no tienen libros. En cambio, si nos dedicáramos a hacer fomento lector en adultos que tengan niños a su cargo, podría producirse un cambio mucho más potente, en mi opinión, el efecto multiplicador podría ser muy grande.

Además, me parece que el componente productivo, o de salud, agricultura, programas sociales, de cuestiones que están muy presentes en la vida cotidiana de la gente, debe estar presente. La biblioteca debe hacer evidente que sirve, y mucho, en la vida de las personas, que es fundamental para el desarrollo de la sociedad y que no es solo un espacio para leer e ir a hacer las tareas. Lo que no nos debe suceder es que promovamos un concepto errado de la lectura, en sectores donde las necesidades son tan urgentes, la lectura no puede ser solo vista como un acto placentero, «el placer de leer». Esa es apenas una de las dimensiones de la lectura.

Las bibliotecas tienen que satisfacer las necesidades de las personas. Un buen ejemplo es la granoteca, en Costa de Marfil (África) [NOTA 6], una biblioteca que no solo presta libros y capacita a los agricultores, sino que además presta semillas, granos y cereales no transgénicos. Allí, los agricultores hacen trueque entre ellos y se

intercambian tres toneladas de semillas al año. Eso es: desarrollo comunitario, creación de conocimientos y mejoramiento económico, tres labores fundamentales de la biblioteca contemporánea.

Entrevistadoras: ¿Ha habido un cuestionamiento desde las políticas públicas respecto a esta tendencia de orientar los programas de fomento principalmente a público infantil?

GO: Hay una intención ahí, como en los 90 se comenzaron a implementar salas infantiles, rincones especiales y guaguatecas [NOTA 7] en las bibliotecas con la intención de llevar la lectura a la primera infancia. Luego, más recientemente, se crearon salas para los adultos mayores. Ahora, hay dos experiencias de lo que me estás preguntando: una es en las afueras de Melipilla (Región Metropolitana), en una localidad llamada El Bollenar, una mujer llamada Rosa Valenzuela hizo un taller de tejido para mujeres, incluyendo a muchas de la tercera edad. Después ellas pasaban a usar el internet de la biblioteca o pedían libros también, pero el objetivo de esa iniciativa no era hacer fomento lector, sino para revitalizar la vida de esas personas. Eso fue reconocido con un premio a la innovación por EIFL Public Library Innovation Awards en 2012 [NOTA 8], entregado en Washington. Esto se transformó en un emprendimiento, por un lado, se creaba una comunidad y, por otro, se generaba un ingreso con los productos que tejían y vendían.

El otro caso que conozco está en África, en Ghana, allá las bibliotecas no hacen fomento a la lectura en la manera que lo entendemos nosotros porque, entre otras cosas, hay pocos libros. Tienen al menos dos programas: en el norte hay uno de prevención de embarazo adolescente, y otro para mujeres embarazadas, en el que la biblioteca les entrega información sobre controles preventivos, alimentación y, cuando los niños nacen, cómo cuidarlos en sus primeros años, calendario de visitas al médico, lactancia y todo lo pertinente sobre primera infancia. La biblioteca entrega toda esa información a las mujeres en la misma biblioteca o se las manda al celular.

Entrevistadoras: ¿Qué has podido percibir de los hábitos de lectura en los sectores populares?

GO: Hace algunos años, preguntándole a personas de sectores populares cuáles eran sus principales «recomendadores» de libros, descubrí que el primer lugar lo ocupa la madre, en segundo lugar, el profesor, y en un tercer lugar, más lejano, el padre y el amigo. Pienso que los planes de lectura deben dirigirse a las madres y a los

profesores, porque ellos son los que mejor multiplican el efecto. Uno de mis mayores aprendizajes es que no sacamos nada con hacer campaña al usuario final, sino que tenemos que trabajar con quienes son líderes en su entorno.

La mujer es líder en la casa frente a sus hijos, y algunas lo son también frente a su barrio y a su comunidad —por supuesto también lo son algunos hombres—, y los profesores son claves. En un entorno popular, lo principal es convertir la biblioteca en un espacio cotidiano. En los países nórdicos, la biblioteca siempre ha estado presente, es muy cotidiana o al menos lo es desde hace mucho tiempo. En Chile la historia de las bibliotecas es muy reciente, tiene 30, 40 años. En la dictadura fue cuando más se construyeron, pero a inicio de los años noventa se instala un modelo más integral de biblioteca que ya se empezaba a implementar en Colombia, España, Venezuela y otros países, en el que el desarrollo de colecciones, el fomento lector y la gestión participativa toma relevancia, con Marta Cruz-Coke y Clara Budnik a la cabeza [NOTA 9].

Entrevistadoras: En Chile, ¿crees que hay un fomento lector verticalista, asistencialista?

GO: Sí, existe como fenómeno, aunque ha ido mutando en el último tiempo. Creo que cambió la forma de concebir la lectura, aunque sigue habiendo asistencialismo. Lo voy a graficar con un ejemplo: en los últimos años se han instalado bibliotecas en cárceles de forma sistemática, eso podría identificarse con un proceso asistencialista, sin embargo, la modalidad del servicio hace que eso sea diferente, pues tiene que ver con instalar capacidades, competencias y conocimientos en comunidades que suelen no estar alfabetizadas.

Entrevistadoras: En cuanto a los programas y proyectos que has mencionado, ¿cuáles han sido sus principales dificultades?

GO: Trabajar con la comunidad no es sencillo porque no se suele estar acostumbrado a trabajar participativamente. Incluso la gente tampoco sabe muchas veces cómo enfrentar sus propios problemas. A mí me interesa la construcción de comunidad porque creo que no se saca nada con tener buenas iniciativas desde el Estado si la gente no se apropia de ellas. Y la lectura tiene mucho que aportar en esto, porque tiene un rol democratizador, favoreciendo el acceso igualitario a la información, al tiempo que mejora las oportunidades económicas de las personas.

La lectura puede ser vista desde una dimensión social, política, cultural, económica o respecto de la contribución global a la comunidad, y armoniza muy bien con las líneas de trabajo sobre capital social y económico del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) [NOTA 10]. Si uno lo ve desde esa dimensión, con una mirada más integral, entonces puede mejorar el destino de estos esfuerzos. Quizás nuestras energías deberían estar enfocadas a grupos específicos.

Hasta ahora, con todos los grandes esfuerzos realizados en el país desde los inicios de la década de los noventa, hemos tenido un impacto bajo porque los niveles de lectura y de analfabetismo funcional que teníamos en esa época son más o menos parecidos a los que hay ahora. Naturalmente que hay que considerar muchas otras variables y elementos en la ecuación: hay muchas más editoriales que entonces y, en total, un mayor número de publicaciones, hay más bibliotecas que entonces, las acciones de promoción lectora son más abundantes, hay menor abandono escolar, etcétera. Sin embargo, esos indicadores persisten. Entonces, la inversión que hemos hecho no ha dado todos los resultados que esperábamos.

Por eso, si focalizamos los esfuerzos en los grupos que pueden replicar el impacto, si nos dirigimos a madres, padres y profesores, por ejemplo, se va a producir un cambio, porque la lectura tendrá un sentido asociado a la educación, a la creación de lazos y a gatillar transformaciones. Porque lo importante no es solo que niñas y niños lean, lo importante es que esas niñas y esos niños cambien el mundo junto a sus padres y profesores, transformen la manera de aproximarse, de conversar, de conformar comunidad.

Referencias

- Ahues Mardones, D., Vigneaux Lobato, C. & Saona Urmeneta, I. (2023). La Historia es nuestra: proyecto de talleres de fomento a la lectura y a la escritura. *Trenzar: revista de educación popular, pedagogía crítica e investigación militante*, 9(5), 1-20. Recuperado de <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/18>
- Consejo Nacional del Libro y la Lectura. (2014). *Política Nacional de la Lectura y el Libro (2015-2020)*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/politica-libro-lectura-2015-2020.pdf>
- IFLA - UNESCO. (2001). *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://www.ifla.org/wp->

content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/pg01-s.pdf

Servicio Nacional de Bibliotecas Públicas. (2009). *Letras en género. Estudio de colecciones bibliográficas en la Biblioteca de Santiago*. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Recuperado de https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/651/articles-54119_recurso_1.pdf

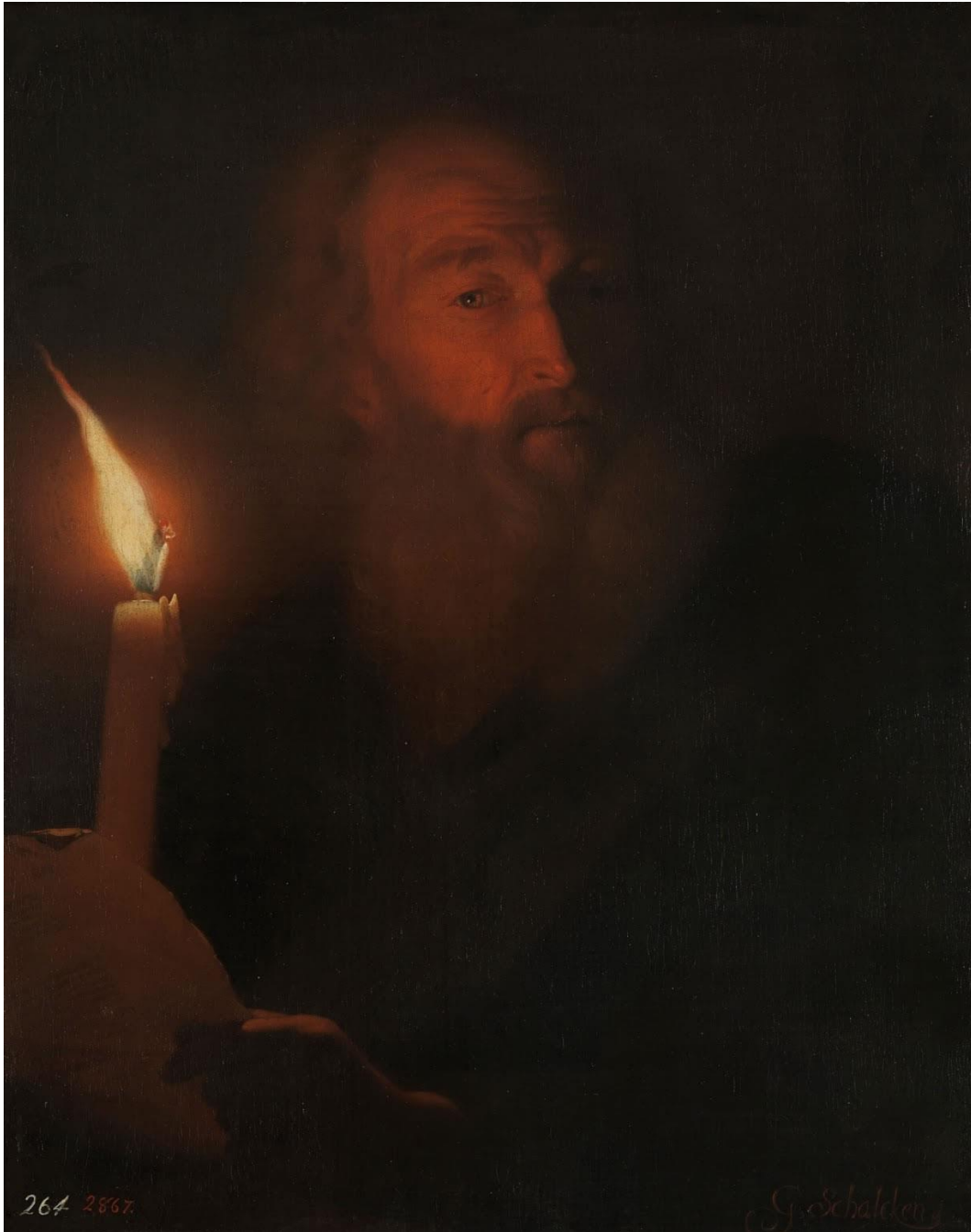
Notas

1. *Condorito* es una historieta cómica chilena, creada por Pepo (seudónimo de René Ríos Boettiger), publicada por primera vez en 1949, que continúa vigente y se ha popularizado en gran parte de América Latina.
2. Pedro Aguirre Cerda, miembro del Partido Radical, fue presidente de Chile entre los años 1938 y 1941.
3. Para más información: <https://www.cultura.gob.cl>
4. Para más información del programa Biblioredes: <https://www.biblioredes.gob.cl>, y del programa Letras en Género puede consultarse este sitio web: <https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/sitio/Secciones/Genero-y-Bibliotecas/Letras-en-Genero/>
5. Para más información: <https://www.bibliotecaspublicas.gob.cl/casero-del-libro>
6. Se trata de un emprendimiento agrícola llamado Grainothèque, fundado en 2015 por Daniel Oulaï. Para más información: <https://grainotheque.org>
7. En Chile, se llama guaguatca a los espacios diferenciados de ciertas bibliotecas que están orientados a bebés y primera infancia. En España y otras zonas de América Latina estos espacios son llamados bebeteca, y en algunos casos son llamados ludoteca, término que hace referencia al tipo de material con el que principalmente cuentan estos espacios (material didáctico, instrumentos musicales, juguetes, etc.), pero no tanto al rango etario al que está dirigido.
8. Para más información: <https://eifl.net/eifl-in-action/economic-wellbeing-innovation-award-2>
9. Marta Cruz-Coke fue directora de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y de la Biblioteca Nacional de Chile entre los años 1993 y 2000, mientras que Clara Budnik tuvo los mismos cargos entre 2000 y 2006.
10. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es un organismo de la Organización de Naciones Unidas (ONU), que opera en 170 países y territorios y se dedica a erradicar la pobreza, reducir las desigualdades y la exclusión, y desarrollar la resiliencia. Para más información: <https://www.undp.org>



RETRATO DE LECTOR

Godfried Schalcken
Hombre barbado
leyendo a la luz de
una vela



Godfried Schalcken: *Hombre barbado leyendo a la luz de una vela*. Óleo sobre lienzo, 58 × 47 cm, 1700-1706. Imagen del [©Museo Nacional del Prado](#).

Descripción de la obra en nuestro [blog en Blogger](#).



* Capítulo IV.A.4. del *Anuario de Estadísticas Culturales 2023* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, con datos del INE en 2022. *Estos anuarios se van publicando casi al final del año siguiente a los datos*, en el mes de noviembre (es decir, al leer en el año en curso la última edición del anuario, estamos leyendo datos de hace dos años). A continuación, «Síntesis de indicadores estadísticos culturales» sobre gasto de consumo cultural de los hogares, en pág. 30 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2023*.

Gráfico 4.1. Gasto de los hogares en libros y publicaciones periódicas
(Gasto medio por persona en euros)

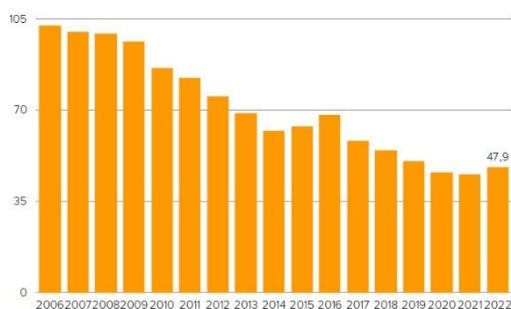
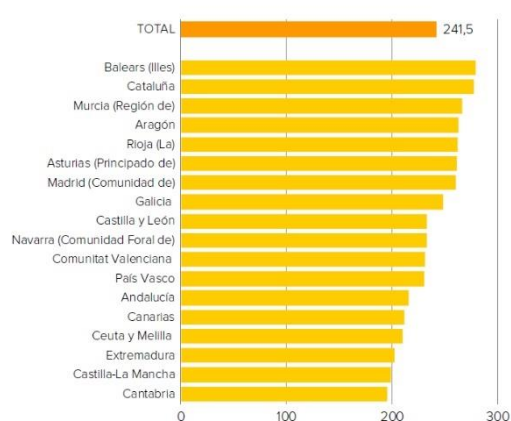


Gráfico 4.2. Gasto de los hogares en bienes y servicios culturales por comunidad autónoma. 2022
(Gasto medio por persona en euros)



El **gasto total** de los hogares en bienes y servicios culturales durante 2022 fue de 11 356,2 millones de euros.

Esta cifra es:

- 5,4 % más que el año anterior,
- 1,9 % del gasto estimado total en bienes y servicios, menor que en la prepandemia, 2019.

De **media**, el **gasto total** vinculado a la cultura durante 2022 fue de:

- 596,6 euros por hogar,
- 241,5 euros por persona.

En **porcentajes** respecto al total, **las partidas más significativas del gasto cultural total** en 2022 fueron:

- servicios de móviles y relacionados con Internet: 16,5 %,
- libros: 16,3 %,
- espectáculos (cines, teatros y otros): 10,4 %,
- equipos de imagen y sonido: 9,5 %,
- publicaciones periódicas: 3,6 %.

En cuanto a **aspectos demográficos**:

- el gasto medio alcanza el máximo en los municipios con más de 100 000 habitantes,
- registra el máximo en las Illes Balears,
- es superior a la media en las comunidades autónomas de (por orden alfabético): Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Cataluña, Galicia, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y La Rioja.

Respecto a la **evolución de precios de productos culturales en 2022**, cabe destacar los siguientes **incrementos** sobre 2021:

- prensa: 5,9 %,
- servicios culturales: 3,4 %,
- libros: 2,2 %,
- índice general nacional: 8,4 %.

Los gráficos anteriores y a continuación resumen las cifras reseñadas.

Gráfico 4.3. Gasto de los hogares en bienes y servicios culturales por tipo de bienes y servicios. 2022
(En porcentaje)

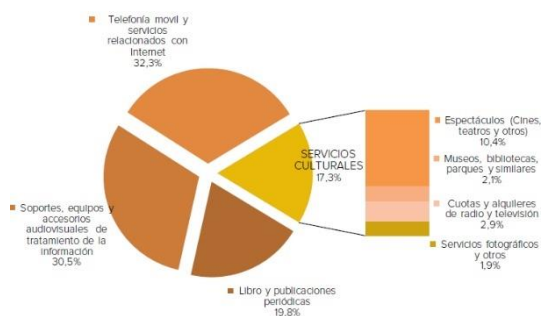
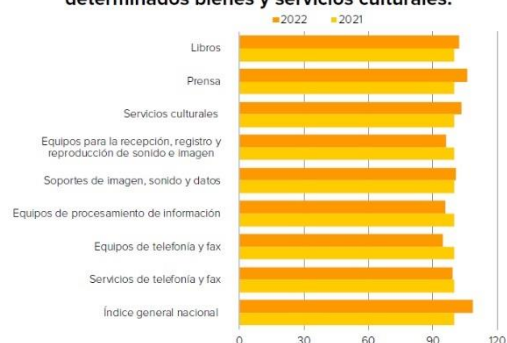



Gráfico 4.4. Índice de Precios de Consumo de determinados bienes y servicios culturales.





El arte, simulador emocional
Registro académico del español
Verónica Ruth Frias
Apadrinamiento lector
Octavio Paz
Más allá de la biblioteca
Godfried Schaleken
Cifras del mercado. Gasto cultural

kronotipo
de
aldomanucio

n.º 75 (julio-septiembre de 2024)
año XIX, n.º 3
ISSN 1886-3515