



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**DEPARTAMENTO DE LITERATURA INGLESA Y
NORTEAMERICANA**

**“METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA
EXTRANJERA: INVESTIGACIÓN, TEORÍA Y PRÁCTICA”**

DOCTORANDA: ANA M^a PÉREZ CABELLO

DIRECTOR: Dr. D. JUAN ANTONIO PRIETO PABLOS

2013

In memoriam

DRA. SONIA AGUILAR MAQUEDA

El estudio no se mide por el número de páginas
leídas en una noche ni por el número de libros en un
semestre; estudiar no es un acto de consumir ideas
sino de crearlas y recrearlas. (Paulo Freire, 1984:
53)

**“METODOLOGÍA EN LA
ENSEÑANZA DE LITERATURA
EXTRANJERA: INVESTIGACIÓN,
TEORÍA Y PRÁCTICA”**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN	17
Capítulo 1: ¿Cómo enseñamos, cómo aprendemos?	19
1. Introducción	19
2. Didáctica general: Consideraciones generales	20
3. Didáctica de la lengua y la literatura	35
4. Didáctica de la literatura infantil y juvenil	43
5. Didáctica de la literatura en una lengua extranjera	65
6. La enseñanza de la literatura en lengua extranjera en la universidad española	70
i. Aproximaciones tradicionales	
ii. El uso de los textos literarios en cursos introductorios	
iii. Renovación	
7. Conclusiones	84
Capítulo 2: Panorama actual en la Educación Superior	87
1. Introducción	87
2. La andadura del proceso de Bolonia	88
3. Propuestas para la reforma del sistema universitario español	96
4. Los Libros Blancos de las Humanidades	98
i. El Libro Blanco de las Humanidades	
ii. El Libro Blanco de las titulaciones de Filología	
5. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad	114
6. El marco-modelo CIDUA	121
i. Propósitos y principios generales del marco-modelo	
ii. Formatos de actuación	

iii. Innovación docente	
iv. Propuesta metodológica según el tipo de materia	
v. Principios de las actividades formativas	
7. Conclusiones	137
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA INDUCTIVA: CASO PRÁCTICO	139
Capítulo 3: Propuesta de innovación para la didáctica de la literatura en lengua extranjera	141
1. Introducción	141
2. Enfoques deductivos e inductivos	142
3. Fuentes pedagógicas	144
4. Fundamentos teóricos de la metodología inductiva aplicada a la enseñanza de literatura en una segunda lengua.	149
5. Conclusiones	152
Capítulo 4: Marco general de la titulación	153
1. Introducción	153
2. Marco general de la Licenciatura en Filología Inglesa (1997-2012)	154
3. Marco general del Grado en Estudios Ingleses (2009-2013)	158
4. Conclusiones	160
Capítulo 5: Marco específico de la materia	161
1. Introducción	161
2. Marco específico de la materia en la Licenciatura	162
i. Programa de la asignatura Textos Literarios Ingleses IV	
ii. Análisis de las clases de la licenciatura	
iii. Encuestas de la licenciatura	
iv. Reflexiones generales	
3. Marco específico de la materia en el Grado	186
i. Programa de la asignatura Literatura Inglesa II	
ii. Análisis de las clases del grado	
iii. Encuestas de grado	
iv. Propuesta al proyecto docente de grado	
v. Reflexiones sobre el grado	

Capítulo 6: Propuesta práctica	201
1. Introducción	201
2. Macroestructura de la titulación	202
i. Competencias de la titulación	
ii. Perfiles profesionales de la titulación	
iii. Metodología docente: clases y tutorías	
3. Microestructura: el proyecto docente	215
i. Marco general del curso	
ii. Materia del programa	
iii. Objetivos: conocimientos y destrezas	
iv. Metodología: distribución de las cargas de trabajo	
v. Programación	
vi. Evaluación	
4. Conclusiones	232
Capítulo 7: Caso práctico: Actividades para la Unidad 3	233
1. Introducción	233
2. Fundamentos metodológicos	234
3. La novela inglesa del siglo XIX: rasgos formales	236
4. Actividades para sesiones E.B.	240
i. Estilo y caracterización: <i>Emma</i> , de Jane Austen	
ii. Punto de vista y suspense: <i>The Moonstone</i> , de Wilkie Collins	
5. Actividades para sesiones E.P.D.	258
CONCLUSIONES GENERALES	269
BIBLIOGRAFÍA	273
APÉNDICES	311
Apéndice 1: Listado de materias de la Licenciatura en Filología Inglesa	313
Apéndice 2: Listado de materias del Grado en Estudios Ingleses	315
Apéndice 3: Encuesta a alumnos sobre la asignatura Textos Ingleses IV	317

Apéndice 4: Encuesta a alumnos sobre la asignatura Literatura Inglesa II	323
Apéndice 5: Rúbrica para evaluar la Wiki	327
Apéndice 6: Autoinforme de tutoría	329
Apéndice 7: Cronograma de la asignatura	331
Apéndice 8: Autoinforme (por grupos) de exposición	333
Apéndice 9: Evaluación del profesor/mentor de la exposición	335
Apéndice 10: Normas para la realización de exposiciones	337
Apéndice 11: Criterios de evaluación para presentaciones orales	339

INTRODUCCIÓN

La idea central de esta tesis gira alrededor de la metodología de la literatura en segunda lengua a nivel universitario, concretamente en lengua inglesa. Esta tesis es innovadora porque pretende, de un lado, exponer determinadas lagunas didácticas, y, de otro, actualizar la metodología para llevar a cabo un proceso educativo centrado en el alumno y en su profesionalización. Para ello, se plantea los siguientes objetivos:

- a) Analizar las bases que interaccionan en la relación lengua-literatura en un segundo idioma así como determinar cómo se ha llevado a cabo una didáctica general y específica en cada rama del área.
- b) Exponer la insuficiencia formativa de las políticas lingüísticas en materia de segundas lenguas y formación didáctica. La educación lingüística en una segunda lengua es sumamente importante en la actualidad. De ahí que los requerimientos sobre la misma sean cada vez mayores desde el currículo infantil hasta la educación de posgrado donde se exige un nivel mínimo de B1.
- c) Promover la renovación de la formación dentro de las aulas universitarias, especialmente, atendiendo al hecho de que estos estudiantes serán los futuros educadores lingüísticos.
- d) Incentivar la transversalidad didáctica. Investigar las diferentes etapas educativas es vital para saber qué necesitamos conocer y así ayudar a consolidar los conocimientos del alumnado y su preparación para el mundo laboral. La importancia de este punto es tal que se recoge en las propuestas mencionadas más arriba, e incluso ciertas actuaciones a nivel de Bachillerato y Formación Profesional con la idea de crear perfiles cualificados y especializados desde los cimientos son especificadas. El subempleo de los egresados es un problema cada vez mayor que se podría solucionar a la vez que cubrir la demanda de ciertos especialistas.

- e) Exponer las corrientes metodológicas universitarias más trascendentales en general; y en particular, de la didáctica de la lengua y la literatura en una primera y segunda lengua en todos los niveles educativos.
- f) Verificar los principios metodológicos que se practican en las aulas hispalenses dentro de los planes vigentes para los Estudios Ingleses.
- g) Contribuir a la mejora del marco educativo que afectaría, a corto plazo, a la calidad universitaria, pero, a largo plazo, a la calidad de los niveles precedentes. En definitiva, ciertas actuaciones supondrían una mejora de todo el sistema educativo relacionado con la enseñanza de la lengua y literatura inglesa consiguiendo una mejor capacitación lingüística y profesional del alumnado universitario y preparación del profesorado para un proceso reflexivo como parte de su propia formación.

Las palabras *analizar* y *contribuir* marcan el principio y final del proceso descrito más arriba. Así, tras el análisis del estado de la cuestión sobre didáctica general y específica desde niveles iniciales a superiores y las propuestas institucionales (partiendo de Bolonia hasta el informe reivindicativo entregado a principios de año al ministro), esta tesis se fundamenta en un trabajo de campo realizado en la Universidad de Sevilla, mediante el análisis de situaciones prácticas que tuvieron lugar en el ámbito de la docencia de la literatura en lengua inglesa, tanto a nivel de Licenciatura según el plan de 1997 como a nivel de Grado, instaurado en el año 2009.

Una vez planteados los presupuestos teóricos y prácticos y el marco de aplicación de los mismos, esta tesis propone un proyecto docente centrado en una de las asignaturas del Grado en Estudios Ingleses, en concreto en la que tiene como objetivo el análisis de la literatura inglesa del siglo XIX. La propuesta docente es novedosa porque realmente es fruto de la realidad que se vive en las aulas. Esta contiene cambios que podrían originar una enseñanza más en consonancia con los principios deseables que motivaron los orígenes de la reforma en primera, media y futura instancia.

El procedimiento conlleva una metodología cualitativa basada en la investigación-acción, con medidas que pretenden paliar los problemas detectados durante la investigación de campo. Por otra parte, el modo de ejecución de esta tesis es una muestra de los fundamentos inductivos que se desean materializar en el proyecto docente. Aunque este tipo de metodología se haya llevado a cabo en algunas experiencias didácticas, los objetivos no se han encauzado en la totalidad a un aprendizaje autónomo y profesional del alumnado ni a un proceso reflexivo del

profesorado. En definitiva, estas páginas quisieran hacer honor al título de una de las asignaturas que se han venido impartiendo en la Universidad de Sevilla, “Metodología en la Enseñanza de Literatura Extranjera: Investigación, Teoría y Práctica”; pretende, asimismo, que la palabra *formación* tenga hueco y eco en los que deben juzgarla.

La exposición de los planteamientos teóricos ocupa la primera parte de esta tesis. En los dos primeros capítulos se aborda la situación metodológica en todos los niveles educativos y la organización actual de los estudios superiores. En primer lugar, se analiza el estado de la cuestión, con el objetivo de estructurar el funcionamiento de la didáctica en los últimos siglos y averiguar cómo se ha enseñado, cómo se enseña y cómo afecta a los patrones didácticos. El panorama actual obedece a unos planteamientos que se remontan a una ciencia genérica conocida como didáctica. La praxis de la misma generó una necesidad de especificidad dentro de la ciencia humanística. Este factor generó la didáctica de la literatura y sus filiales, didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua y didáctica de la literatura en la enseñanza universitaria. Este primer capítulo nos pone en antecedentes sobre las situaciones educativas que nos pudiéramos encontrar y sobre su justificación. Esto nos ayudará a determinar qué fuentes metodológicas son las más adecuadas para encauzar la ulterior propuesta docente. La diferenciación entre investigación y docencia, el proceso formativo del profesor, la educación en estrategias y valores, y las aproximaciones ontológicas en la educación literaria destacan entre los elementos fundamentales.

El capítulo 2 se centra en el análisis de las mejoras didácticas propugnadas por diversas políticas institucionales: quién las propuso, qué buscaban, cuáles eran sus fortalezas y debilidades y qué repercusión han tenido. Las motivaciones de Bolonia y las propuestas más actuales para la prosperidad del sistema universitario español ocupan la primera parte del capítulo. A continuación, las propuestas del Libro Blanco de las Humanidades y el informe CIDUA (Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas) son analizados. En un último nivel de concreción, se comenta el informe de innovación docente en el nuevo título de Grado de Estudios Ingleses. Los factores que originan estas inquietudes institucionales deben ser observados, pues su ineficacia o su inhabilitación explicarían qué ha fallado en la configuración del modelo actual. Esta parte nos ayuda a comprender las circunstancias educativas dentro del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y los principios metodológicos que las sustentaban. Este acercamiento teórico permitirá además conocer la naturaleza de los Estudios Superiores, nivel de actuación de la propuesta docente que se plantea en esta

tesis. El objetivo de este capítulo es dar a conocer qué se pretendía y qué se ha hecho en realidad en el contexto de la innovación metodológica.

La segunda parte contiene cuatro capítulos. En ellos se tratan las propuestas metodológicas actuales en las áreas de literatura en una segunda lengua y su didáctica así como la profundización en los aspectos teóricos. Tras el análisis en el aula, se ofrece un proyecto docente con una asignatura de Literatura en Lengua Inglesa dentro de la titulación de Estudios Ingleses.

Como consecuencia de la visión concreta de la didáctica y del marco superior de educación, el capítulo 3 plantea las bases teóricas de nuestra propuesta metodológica. Dado que las intenciones reformistas no han llevado a ninguna mejora, más bien a una cierta confusión, se ofrece una nueva propuesta cimentada en la realidad más cercana. El encuadre responde a un contexto inductivo porque este facilita la implicación del alumno. Los fundamentos metodológicos con los que se trabaja parten de la base de que el alumno se sienta partícipe de su propio aprendizaje a la vez que se le capacita con herramientas que desarrollan su autonomía y profesionalización. Independientemente de la salida laboral por la que pudieran optar, la sistematización de su aprendizaje como un proceso reflexivo le ayudará en su presente y en su futuro. El objetivo del capítulo es dar a conocer un método de trabajo que acerque al alumnado a su futura profesión y lo prepare como un profesional competente.

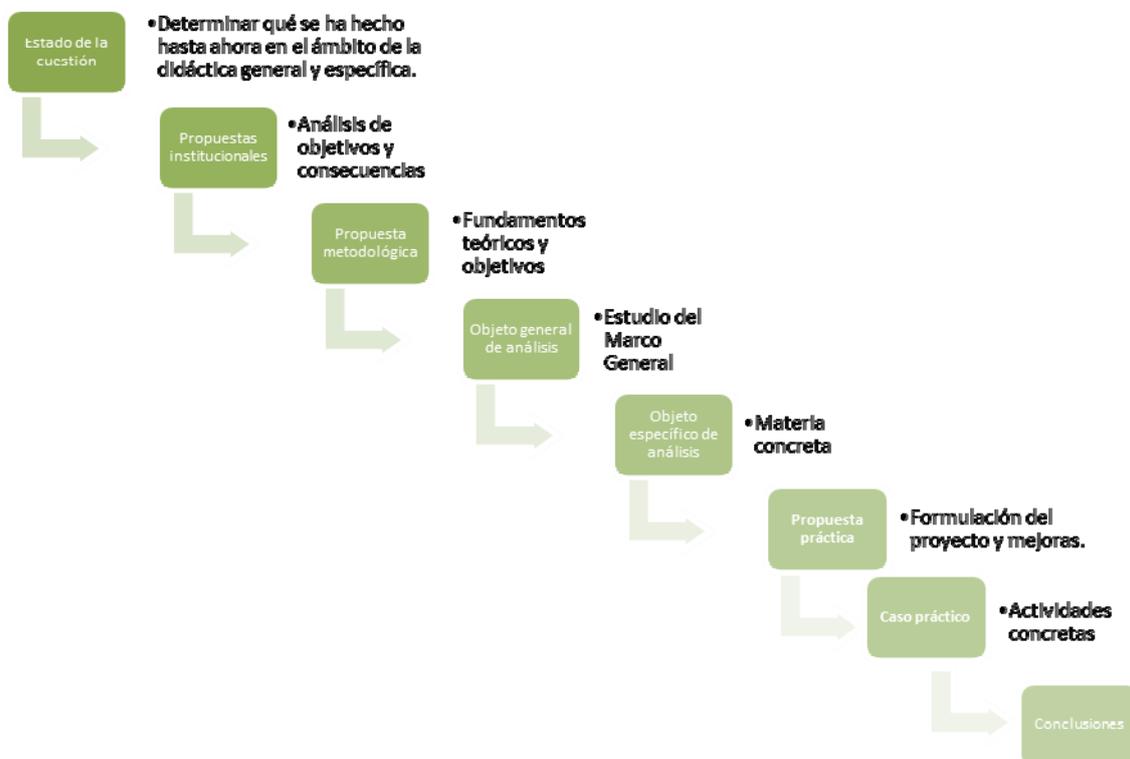
El capítulo 4 versa sobre el marco general del caso práctico. Este tiene como objeto de análisis la novela inglesa del siglo XIX dentro de las asignaturas impartidas por el Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana de la Universidad de Sevilla. La propuesta se desarrolla teniendo como base la asignatura Textos Ingleses IV en la licenciatura de Filología Inglesa y Literatura Inglesa II en el Grado de Estudios Ingleses.

En el capítulo 5 se exponen, por una parte, los programas y los proyectos docentes aplicados hasta ahora en la enseñanza de las asignaturas que han sido objeto de análisis; por otra parte, gracias a las encuestas a profesores y alumnos y a las observaciones propias, se ofrecen diversas reflexiones sobre las fortalezas y debilidades de estos proyectos. Estas consideraciones son las que propician una serie de ejercicios que podrían ayudar a conseguir las competencias deseadas y determinan gran parte de la propuesta didáctica que sigue.

A continuación, el capítulo 6 plantea un proyecto docente sobre las bases metodológicas ya expuestas en capítulos anteriores. En líneas generales, este proyecto

se formula en base a fundamentos inductivos y tiene como objetivo establecer un marco de actuación donde el alumno sea capaz de dar sentido tanto a los contenidos como a su propio aprendizaje. El capítulo 7 ofrece una lista de actividades que ilustran de modo más detallado el tipo de aproximación que se propone en esta tesis y que podrían ayudar a conseguir las competencias propuestas.

Los fundamentos de esta tesis se encuentran en los antecedentes estudiados tanto teóricos como prácticos. Las conclusiones pretenden ofrecer una perspectiva original sobre la naturaleza del proceso formativo. Pudiera ser que estas conclusiones no nos hagan cambiar nuestra ruta metodológica pero al menos pueden hacernos pensar en otras posibilidades y objetivos.



PRIMERA PARTE:
ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1

¿CÓMO ENSEÑAMOS, CÓMO APRENDEMOS?

El educador —queremos recordarlo— es el que fundamentalmente está a la escucha, el que procura tomar el pulso a una realidad que queremos transformar, pero para transformarla necesitamos conocerla previamente. Y ojo con los “realistas”, que nunca cambiaron nada en este intento. (Federico Mayor, 2005: 75)

1.1. Introducción

Esta tesis tiene como propósito exponer posibles vías de mejora la forma de aprendizaje y la forma de enseñanza. Este capítulo se centra en el análisis de las inquietudes que subyacen en cualquier proceso didáctico de modo general y específico, desde los niveles más básicos hasta los estudios superiores a nivel nacional e internacional. Este bagaje didáctico es el que facilita el conocimiento más profundo de las variables con las que nos podemos enfrentar al tiempo que ello nos hace sentir que nuestras cuitas son compartidas por otros profesionales de la enseñanza. Los posibles problemas encauzarán posibles soluciones a los mismos. Conjuntamente, ambas pautas nos hacen tomar conciencia de los puntos de partida más laboriosos dentro de nuestros planteamientos didácticos. El campo de la formación del profesorado resultará característicamente revelador. Los inconvenientes que se comentan pueden haber formado parte de nuestra experiencia como discentes o docentes.

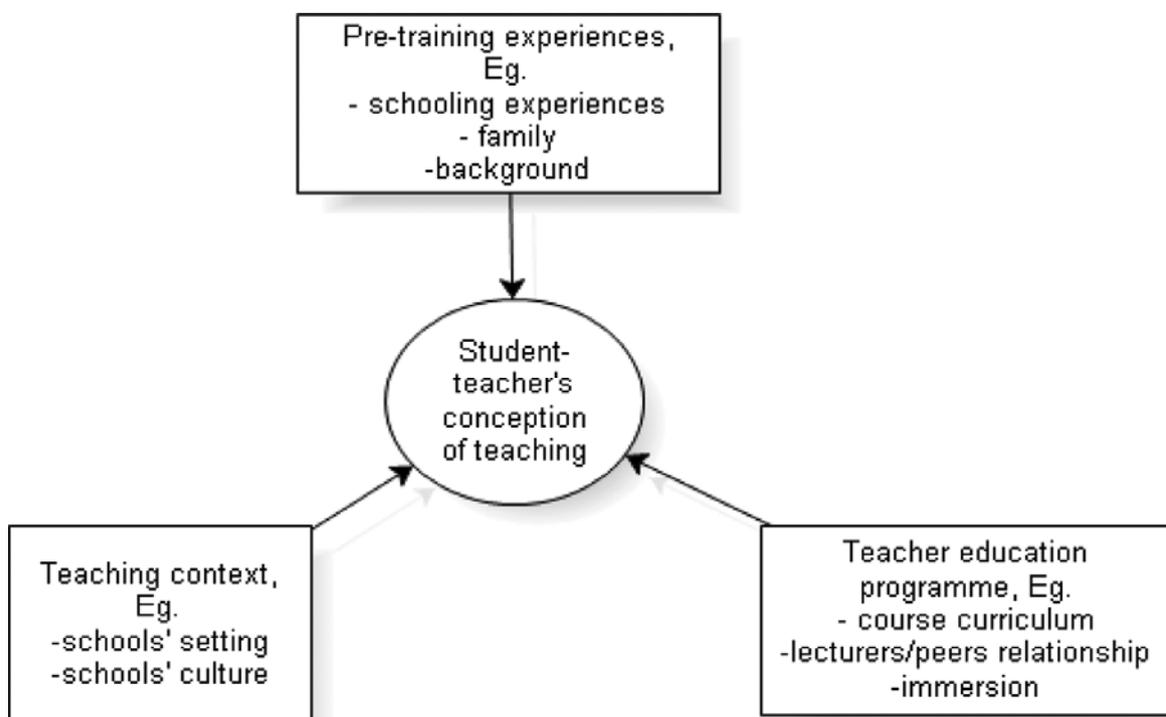
1.2. Didáctica general

El objeto de la didáctica es la construcción, análisis e implementación del currículo; expresado con otras palabras, la creación de espacios e interacciones educativas. Dependiendo de la prioridad, el currículo puede ser tecnologicado originando un currículo explicativo y una acción técnica; o bien, una prioridad normativa por lo que será un currículo y una acción práctica. El sentido más estricto de didáctica nos refiere a un ámbito de enseñanza-aprendizaje de un determinado saber circunscrito a determinadas materias y el cómo incorporarlo a conocimientos y competencias adquiridos. José Contreras (1990) afirma que la didáctica general no concierne solo al conocimiento de la estructura y el funcionamiento de los procesos reales de enseñanza-aprendizaje sino además el estudio de las posibilidades de estructuración y de funcionamiento de nuevas posibilidades.

Las posibles perspectivas que se barajan sirven para suplir las deficiencias que se pudieran hallar. Diversos autores describen este procedimiento didáctico como *gap* (véanse, p. ej., Brouwer y Korthagen, 2005; Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002; y Gallimore y Stigler, 2003). Sus reflexiones se centran, precisamente, en rellenar ese hueco y estudiar de qué modo se pueden obtener beneficios por parte de profesor y alumno. Todos ellos creen posible cerrar la brecha entre teoría y práctica en la educación de los maestros, una tarea que requiere la educación permanente y se basa en pasar de la práctica a la teoría en lugar de al revés. Esta creencia se basa en las referencias que indican que en la actualidad no existe transferencia de aprendizaje teórico-práctica, y que los nuevos maestros deben aprender habilidades de supervivencia que no formaban parte de su programa de educación de maestros. Esto puede parecer obvio, pero en el caso de la lectura se requiere una pausa pues es una de las habilidades que se pretende fomentar entre el alumnado. La lectura crítica es una de las bazas que se debiera recuperar o instituir, según el caso, a niveles superiores. En este sentido, Yvonne Freeman y David Freeman (2003), Joy Janzen (2007) y Susan Wolfson (2000) enfatizan que una de las debilidades de la formación docente radica en la habilidad lectora. Concretamente, Janzen comenta que “potential gaps in teacher educators’ professional experience or knowledge may be particularly critical in the area of reading” (2007: 707).

La distancia entre teoría y práctica ha sido objeto de análisis por parte las investigadoras May Cheng, Annie Cheng y Sylvia Tang (2010). Estas reconocen que,

aunque esta preocupación no es nueva, no ha habido mucha investigación al respecto. Así las universidades de Oxford, representada por M. Cheng, y la Universidad de Hong Kong, encarnada por las autoras A. Cheng y Tang, colaboran para hacer un análisis del tema. Sus conclusiones informan de las incoherencias entre las mejores estrategias de los futuros docentes y las más usadas. Concretamente, las investigadoras se centran en, por un lado, las incoherencias que perciben en cuanto al concepto de enseñanza; de otro, en los factores que permiten la mejora en los programas de formación que ayudan a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Los datos desvelan que hay tres dimensiones que considerar respecto al primer dato: experiencia en la formación inicial, el contexto de enseñanza y las necesidades de los estudiantes. El siguiente gráfico especifica los condicionantes en cada caso:



M. Cheng, A. Cheng y Tang (2010: 93).

Estas consideraciones generan impactos expansivos o restrictivos en las selecciones que los profesores en formación hacen de las estrategias de enseñanza. Los profesores en formación se desarrollan para convertirse en profesionales a través de un proceso de construcción activa y reconstrucción del conocimiento derivado de muchas fuentes diferentes (véanse Börger y Tillema, 2012; Chan y Elliott, 2004; Schuster y Carlsen, 2009). Estas fuentes incluyen reflexiones personales sobre su propia práctica, otras prácticas e información de los educadores, literatura, mentores, compañeros y alumnos (Chan y Elliott 2004; Kinchin, 2011; Oosterheert y Vermunt, 2001; Vermunt y

Endedijkb, 2011; Tang, 2010). Los estudiantes de Magisterio entran en el contexto de la enseñanza con la influencia de sus experiencias anteriores y de lo que están aprendiendo. Según Dona Kagan (1992), V. Richardson (1996, 2003) y Ciaran Sugrue (1996), las experiencias pueden crear barreras a su actual receptividad por los componentes del programa formativo. Carolyn Turner opina que no es solo responsabilidad del educador moldear la experiencia actual según las condiciones del entorno sino además reconocer en lo concreto qué elementos del entorno físico y social nos conducen a tener experiencias que nos llevan al crecimiento. Los estudios de Andrew Hobson (2008) y Tang (2006) muestran que los estudiantes sienten que hay una falta de *conexión* entre el programa de educación de maestros y las experiencias de enseñanza basada en la escuela.

De todos esos estudios se distingue la existencia de tres áreas de influencia que se integran en el programa formativo: la sensibilización de los diferentes contextos de enseñanza; el papel modelado por los profesores; y el énfasis en el auto-aprendizaje. Por ello el objetivo del programa de educación debería ser dotar a los estudiantes con un conjunto de competencias, que podrían ser idiosincrásicas y definidas por contextos específicos para afrontar la complejidad de los lances venideros en su vida como enseñante (véase Banks *et al.*, 2001). El reto consistiría en ayudar a los estudiantes de Magisterio a poner en práctica su aprendizaje desde el currículo de su carrera (véanse Bashford, 2009; Murphy, 2009; y Knapp, 2008).

Evocando la teoría de Wolfgang Iser, Mark Pike (2004) propone una visión de la lectura en términos dialécticos: los estudiantes leen a sus profesores y la lección puede ser vista como un texto leído por los aprendices. En consecuencia, la prescripción y organización rutinaria de la naturaleza del texto —la lección— que trabajan los estudiantes, aumentada por el grado de explicitud de la misma, altera la naturaleza del espacio intelectual habitado por el estudiante y la naturaleza del aprendizaje en que el alumno debe participar. La visión de Iser (1974) es que la indeterminación, la presencia de huecos frente al grado de la explicitud, solo puede ser ocupada por el lector. “[T]he indeterminate sections or gaps of literary texts” (1974: 9) no deben ser considerados como defectos sino más bien como “a basic element for aesthetic response” (Iser 1974: 10), de manera que el lector debe usar su creatividad para que la lectura sea una actividad placentera. Desde el punto de vista didáctico, la enseñanza que es más estética es menos explícita pues invita a la participación del aprendiz que debe rellenar los huecos. Donald Schön (1987, 1993) también percibe la enseñanza como arte y señala

que el profesor debe sentirse involucrado en situaciones confusas para explicar por qué las técnicas didácticas más racionales son insuficientes en estas situaciones. Estos hechos ayudan también a la formación emocional del docente. En opinión de Barrie Wade y Martin Reed (1987), el reconocimiento de que la inteligencia y el sentimiento son actos mutuamente dependientes de la conciencia humana es especialmente relevante en la enseñanza aunque pocas veces distinguido.

Según David Krell, la experiencia estética no puede ser separada de la enseñanza estética. Ambas son estéticas al representar la función del arte que “lets truth originate” (Krell 1993: 202). Los profesores participan del proceso artístico como co-creadores de un trabajo original. Este hecho es significativamente importante y original. En realidad, la amplia gama de componentes afectivos y emocionales (estados de ánimo, deseos, sentimientos, unidades, actitudes y paradigmas mentales) forman parte de la experiencia estética del proceso formativo. El hecho de que podamos sentir, emocionarnos y reflexionar sobre un texto hace que lo vivamos como una experiencia. De esta manera el texto perdura dentro de la mente propia y nosotros lo hacemos perdurar en las ajenas. Esta tarea tiene efectos más intensos cuanto mayor sea el número de personas que participan en ella, en una recreación colectiva donde cada individuo aporte su valoración en el camino de la verdad hacia el texto (véase Shaw *et al.*, 2009).

Esta perspectiva no es considerada aceptable por algunos investigadores. Para Daniel Green (2003), el tratamiento de la literatura como experiencia estética es una experiencia fracasada. En su época algunos críticos lo consideraban así por su carácter endémico: si es una experiencia subjetiva, ¿para qué preocuparse por hacerla extensible y objetivarla a los ojos de otros? En la actualidad este rechazo se debe a que la perspectiva estética de la literatura no se corresponde con la lucha ideológica propia del académico universitario:

The present generation of academics engaged in the investigation of literature . . . have repudiated the aesthetic approach, either explicitly, through the well-publicized critiques of the canon, of the very notion of the great work, or of the remaining approaches still associated with New Criticism, or implicitly through the gradual establishment of cultural investigation as the new norm for the professional training of graduate students and as the dominant mode of analysis in the influential journals. Moreover, the primary motive behind the renunciation of the aesthetic has more to do with politics than with methodology: for these scholars,

the aesthetic is literally useless, quite irrelevant to the paramount goal of “intervening” in a continuing ideological struggle that is thought to be the main business of the university scholar. (Green, 2003: 63)

No obstante, la conveniencia del empleo de la lectura como vínculo esencial en el proceso de aprendizaje puede ser fundamental en lo que concierne al trabajo con textos literarios, y desde mediados de los 80 del siglo pasado un buen número de autores (Scholes, 1985; Langer, 1995; Wilhelm, 1997; Wilhelm, Edmiston y Beane, 1998; Svinicki y McKeachie) ha venido contemplando la lectura como un modo de aprendizaje activo y han animado a los docentes a centrarse en la lectura para identificar las estrategias textuales de los estudiantes y procesos centrales que les llevan al compromiso literario y reflexivo, ya evocando la experiencia ya respondiendo a las distintas características del discurso, independientemente de la disciplina.

El concepto de profesional reflexivo merece una atención especial. Aunque el tratamiento del concepto tiene sus inicios en John Dewey (1938) y Donald Schön (1987, 1993), hasta hace relativamente poco no se ha introducido en la psicología evolutiva y la didáctica (véanse Cerezal y Megías, 2010; Griggs y Thomas, 2011). A principios del siglo XX, Dewey planteó la diferencia entre una acción humana rutinaria y una acción reflexiva. La primera sugiere acciones guiadas por impulsos, tradiciones y autoridades; y su intención es recrear situaciones no problemáticas. Por el contrario, la acción reflexiva supone una actitud activa, persistente y cuidadosa de las creencias y/o prácticas desempeñadas (1938: 12-22). Schön, por su parte, argumenta que el predominio de las acciones rutinarias es debido tanto a la crisis que se sufre en las instituciones formadoras como a la insuficiencia formativa práctica de los profesionales. Comenzar por la práctica y considerar las competencias necesarias para llevar la actividad laboral docente a buen término serían, en su opinión, los procedimientos más razonables para invertir la situación. Sonia Reynaga (1996), consciente del quebramiento de la Enseñanza Superior a finales del siglo XX, habla de globalización, pérdida de valores y rápida desactualización de contenidos. Con esta inquietud Reynaga opina, respecto a Schön:

Este autor concibe que los estudiantes aprendan mediante la práctica al hacer aquello en lo que buscan formarse y se ayuden por medio de otros profesionales prácticos con experiencia. Sin decirlo de manera explícita, Schön, propone una especie de formación artesanal en donde la tradición y la experiencia conforman un campo de formación profesional, es así

como este autor contempla a las tradiciones como convenciones de acción, en las cuales se comparten lenguaje, significados, instrumentos, haceres, saberes y puntos de identificación. (1996: 2)

Las consecuencias serían un aprendizaje tutorizado por un superior experimentado en base a una lógica de resolución ante situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores concibiendo estas acciones no como elementos alejados del currículo, sino como intervinientes y articulados en él. El docente debería preguntarse no solo cómo hacer un mejor uso del conocimiento, sino, también, qué se puede aprender a partir de un contexto específico caracterizado por su heterogeneidad, complejidad y cambio constante. La inteligencia consiste en saber adaptarse al medio y el pensamiento crítico nos ayuda a llevar a cabo tal proceso de adaptación de manera sostenida.

Ángeles Domingo Roget (2009) propugna que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe jugar con la lógica y las emociones junto con la apertura intelectual y un alto grado de responsabilidad. En su opinión, “enseñar a nuestros alumnos — futuros maestros/as— a ser reflexivos, en primer lugar requiere un cambio en el docente, en sus concepciones, sus actitudes, sus planteamientos, sus prácticas, etc.” (2009: 36). Entre las prácticas que la investigadora valida para el progresivo proceso en la renovación enseñanza-aprendizaje prioriza el cambio de la función docente a un papel mediador y mediático.¹ Desde estos pensamientos Domingo Roget propone unos procedimientos básicos:

- a) Facilitar situaciones de aprendizaje. Este paso implica cierta transferencia de responsabilidad del profesor al estudiante.²
- b) Apertura del docente a los contextos del aprendizaje. El profesor debe aprovechar su práctica profesional para el ejercicio docente al igual que para su investigación.
- c) Principio de transparencia. El profesor debe hacer explícitos los procedimientos de trabajo. Los alumnos necesitan saber conocer qué hay que hacer y cómo se debe hacer.

¹ Véase también Valls (2008): “El acompañamiento realizado por el profesor ha de permitir que el alumno sea capaz de proponerse objetivos a corto y largo plazo, encontrar soluciones a sus dificultades, descubrir estrategias y recursos que le permitan continuar avanzando en su proceso de aprendizaje. En este contexto, se pueden generar espacios y situaciones que estimulen la creatividad y minimicen los mecanismos de defensa frente al hecho de aprender” (2008: 34).

² Más adelante, esta idea es sostenida en relación a las posibles propuestas de evaluación.

- d) Establecer complicidades didácticas con los alumnos/as. Las relaciones deben ser más próximas tanto intelectual como afectivamente entre uno y otro y también con los propios compañeros de estudios.
- e) Crear conexiones emocionales positivas mediante el compromiso con los alumnos. Ello facilita la construcción de su propia formación práctica, y les presta el necesario apoyo emocional.
- f) Utilizar metodológicamente el diálogo reflexivo. La estrategia didáctica formativa debe ser integrada pues la comunicación entre profesores y alumnos no garantiza la reflexión.
- g) Promover la perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar. Basándose en un informe de la Universidad de Stanford, agosto de 2002, ella trata de crear un nuevo formato de trabajo universitario. La dimensión de la interdisciplinariedad interesa porque sus resultados potenciales no podrían haber sido producidos aisladamente. En cuanto a la transdisciplinariedad la inteligencia general y no parcelaria, el realismo pluralista, la crítica lógica al mismo tiempo que la perspectiva pragmática se precisan.

Por su parte Schön (1987, 1993) propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones descritas. Schön (1987) concibe la reflexión como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción en tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (8-9). En estas fases tres procesos son vitales: la indagación, la comunicación y la confrontación de bases empíricas con propuestas teóricas e históricas para la construcción de conocimientos (Schön 1987: 8-9).

La especificidad de esta aproximación metodológica se encuentra en la base, donde se dan las circunstancias particulares que nos hacen determinar una acción u otra. Observar, realizar hipótesis, comprobar, reflexionar los resultados y posteriores aplicaciones es lo mismo que decir practicar un método científico. Es decir, la pretensión de cambiar un sistema sin cambiar los agentes sociales que lo propugnan no es posible. El proceso reflexivo debe ser interiorizado por el académico que lo transmitirá de palabra y de obra a sus candidatos a profesores. Como afirma Domingo, “postulamos que en la medida en que el estudiante universitario sea iniciado en esta

metodología reflexiva durante su etapa universitaria, en esa misma medida podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un docente reflexivo que aprende de su propia práctica” (2009: 35).

Se hace necesario, pues, reconceptualizar la visión sobre los procesos de formación. Para ello se necesita contar con un profesorado que sepa realmente lo que ocurre o podría ocurrir en el “campo de batalla”. La experiencia no es sinónimo de sabiduría, sino su antesala. Por ello, se precisa plantearse una renovación metodológica, que implique la reconceptualización del término enseñanza: una que se encamine a facilitar el aprendizaje antes de adoptar estrategias centradas en el estudiante.³ Según Nira Hativa (2002), las acciones que deberían afrontarse en una enseñanza repensada serían presentar visiones generales al inicio de la lección, resumir al final de la misma, incluir elementos de transición, seguir pasos de una progresión lógica. Para Hativa, el comportamiento contrario al deseado era causado por lecciones magistrales llenas de información detallada y por la querencia por cubrir el temario, según sus investigaciones.

Esta misma línea es la que han seguido James Calderhead (1996) y Malcolm Eley (2006). Ambos sugieren que un experto enseñante no tiene por qué necesariamente tener presentes las más elevadas concepciones de lo que significa la enseñanza ni tiene por qué evocarlas cuando toma decisiones docentes. Toda enseñanza debe estar basada en un amplio repertorio de prácticas altamente específicas y contextualizadas que crean posible respuestas muy competentes, hábiles y adaptadas a una gran variedad de situaciones docentes. La formación docente debería partir de situaciones específicas donde tiene cabida la teoría sin ser primordial.

Clive Beck, Dough Hart y Clare Kosnik (2002) han argumentado que las concepciones generales de aprender a enseñar se relacionan con modelos mentales que el educador tiene respecto al aprendizaje del futuro docente. Las concepciones específicas de aprendizaje para enseñar se centran en las creencias de los formadores sobre qué tipo de actividades reguladoras y de aprendizaje cognitivo deberían implicarse cuando aprenden a enseñar. En su estudio de prácticas docentes, Beck, Hart y Kosnik observaron que los formadores que mostraban conceptos de aprendizaje más centrados en los estudiantes también parecían usar una instrucción más directa; por contra, la correspondencia directa entre las creencias de las concepciones y las

³ Esta es la propuesta, por ejemplo, de Angela Ho, David Watkins y Mavis Kelly (2001) en el ámbito de la enseñanza en Hong Kong; pero sus fundamentos serían aplicables a otros ámbitos geográficos.

estrategias usadas era nula (190-192). Ello podría explicar la transferencia de concepciones en estrategias de enseñanza similares, en especial, cuando los modelos didácticos se centran en el estudiante. Vermunt (2010) y Kinchin (2011) observan que estos objetivos pueden ser difíciles de conseguir si los educadores no han dominado sus funciones en el medio de aprendizaje. Otras explicaciones conciernen unas competencias específicas de enseñanza y constricciones contextuales. Ejemplos de ello son tiempo para el desarrollo pedagógico, o bien que la falta de correspondencia entre pensamientos y acciones de naturaleza similar se deba a que las estrategias de enseñanza de los educadores responden a las necesidades del aprendiz. Un caso concreto es lo que se denomina *negative friction*. Un profesor que es partícipe de la enseñanza centrada en el estudiante no la practica, pues se encuentra con candidatos que orientan su aprendizaje a la supervivencia o auto-regulación (véase Donche y Van Petegem 2005, 2009). En otras palabras, ellos resuelven las dificultades basándose en datos obtenidos de su propia experiencia en lugar de promover un aprendizaje dependiente de los textos específicos. Según Vermunt y Verloop (1999), la fricción pasaría a ser positiva con actividades en la que las instrucciones fueran más directas, sin dar lugar a equívocos por parte de los aprendices y situaciones de tensión. El aprendizaje dependiente podría entenderse como un mecanismo regulador más adecuado para el conocimiento, pues este es producido en base al proceso de transformación al contar con las estrategias que el docente intenta usar.

Las investigaciones venideras deberían plantearse qué nociones de aprendizaje están en juego y qué tipo de estrategias docentes se usan; esbozar por qué los educadores a veces no enseñan de la forma en la que quisieran; encontrar los objetivos que el equipo docente defiende y cómo los fomenta en la práctica diaria. Las estrategias docentes no comenzarían, particularmente, en la actuación en clase sino en las tomas de decisiones que el profesorado va realizando al planificar su docencia.

El proceso de enseñanza también afecta a los profesores universitarios en la tensión enseñanza-investigación. Stuart McDougal (2010) narra cómo en su nueva institución, Macalester College, aun habiendo profesores brillantes, su formación intelectual era demasiado *acartonada* — a pesar de que habían traído a un profesor de la Universidad de Minnesota para ofrecer al profesorado un curso intensivo sobre teoría literaria — y la investigación era escasa. El plan de estudios era estándar, excepto por los cursos que representaban los intereses especiales de la facultad (música folclórica, béisbol y literatura, etc.). Los cursos de literatura inglesa y estadounidense estaban

restringidos a los escritores portadores de pasaportes de esos países. Para evitar este tipo de situaciones, Jerry Farber (2008) propone una actitud que implique apartar clases magistrales, suscitar un aprendizaje activo, un crear en cada clase para conseguir la desfamiliarización de la misma, unas técnicas centradas en los estudiantes y sus circunstancias, un aprendizaje activo donde el profesor escucha y observa. Un buen resumen, en sus propias palabras sería el siguiente:

Without presence, teachers are like guides in a theme park who tell the same joke a dozen times a day. We're there, but we're not there. With presence, teaching lives; it may or may not be good teaching, but it's alive. (2008: 215)

La ausencia del profesor afecta a los estudiantes que pierden su papel como tal y se convierten en meros observadores sin sentir la necesidad de implicarse.⁴ La motivación y la adaptación del método de enseñanza resultarían más eficaces.

El carácter reflexivo del profesor, además del talante académico y psicológico, debería cumplir funciones sociales y psicopedagógicas con la intención de facilitar la integración intelectual y social del alumnado a la vez que motivarlo. Esta nueva aplicación del aprovechamiento de las actitudes es lo que se conoce como la inteligencia emocional, que es paralela al trabajo cooperativo. Laurie y Spencer Kagan han desarrollado estas facetas de forma sobresaliente en su ensayo *Teambuilding: Cooperative Learning Structures* (2012). Barbara Hofer (2004) opina que es importante reforzar las creencias de los estudiantes sobre el poder del esfuerzo y el trabajo. Esto no solo supone una dinámica de trabajo motivadora sino que además robustece la noción de que la inteligencia puede ser aumentada y desarrollada. Carol Dweck (2006) explica cómo el poder motivacional y las creencias sobre el poder de la inteligencia pueden ayudar al alumno. Dweck denomina *growth mindset* a los alumnos que poseen las creencias citadas, y los caracteriza como personas que se arriesgan en el trabajo, que aprenden de los errores, que se acercan al aprendizaje nuevo con entusiasmo. Estos

⁴ Este artículo es particularmente recomendable por la claridad de los argumentos de Farber. Otro ejemplo de ello es: "What I'm trying to describe is something entirely different, something that must be seen, ultimately, in dialectical terms. On one side is an intense sense of purpose: a passion to teach, and, along with it, the belief that one has a great deal that is valuable to offer. On this side go thoughtful and rigorous course planning, extensive and energetic research, the most profound and creative intellectual engagement with the subject that one is capable of, and individual class sessions that are approached like the major events that they are, and planned with care, creativity, and pedagogical wisdom. But on the other side lies the unforeseeable present, and with it, freedom, improvisation, danger, opportunity. Every class session works out its own particular synthesis" (2008: 221).

estudiantes contemplan estas circunstancias como oportunidades de mejorar y aprecian su propio desarrollo en el proceso de aplicación.⁵

Otro elemento motivador socialmente es el impacto de la retroalimentación recibida por padres, tutores e incluso entrenadores, pues puede afectar su visión de la inteligencia y de su mentalidad. Si al estudiante que ha hecho bien un trabajo se le dice “eres muy bueno en esto”, no querrá romper su imagen y no participará en clase a menos que esté muy seguro, y escogerá los trabajos menos desafiantes. Sin embargo, si las palabras son “Lo has hecho muy bien. Debes haber trabajado mucho para alcanzar tan buen nivel”, su esfuerzo se verá reconocido y querrá continuar buscando desafíos.

Facilitar al alumno la ocasión de alcanzar objetivos académicos junto con la posibilidad de conectar con sus iguales mantendrá su interés por asistir a clase. Una breve discusión en grupo puede crear oportunidad para clarificar y compartir ideas al tiempo que se sienten iguales entre ellos y con intereses cercanos. Especialmente, estas técnicas de agrupamiento serían útiles en los casos de alumnos de primer curso, cursos conjuntos y clases donde haya muchos estudiantes procedentes de otros centros. Otro caso es la accesibilidad que el profesor muestra y la percepción que de ella tiene el alumno. Un estudiante criado en una cultura vertical, como dice William Gudykunst (1989), verá inapropiado la insistencia de un profesor en el uso del tuteo; por otra parte, para los estudiantes de ambientes sociales horizontales el tuteo representa una forma deseada de ser tratado como un igual. Richard Suinn sugiere que tomemos la incitativa para mostrarnos accesibles mediante varias acciones:

- a) Saludar a inicios de curso y al principio de la clase y en los encuentros en los pasillos.
- b) Dedicar tiempo a hablar.
- c) Escuchar, ser motivador, positivo y resolutivo.
- d) Intentar solucionar los problemas de forma positiva e incentivadora, con frases tales como “Seguro que puedes conseguirlo”.
- e) Ayudar al estudiante a identificar sus fortalezas y a superar sus debilidades.

Los principios que sugiere Hofer (2004) para estructurar una clase más motivante son:

⁵ La inteligencia emocional es un tema en boga. Las recientemente jornadas convocadas por el ICE y la Universidad de Barcelona son prueba de ello. Véase Sánchez-Teruel (2009).

- a) Planear las tareas facilitando la posibilidad de elección y control por parte de los alumnos. Por ejemplo, dar un número suficiente y variado de temas con antelación ayuda al alumno a planificar su trabajo a lo largo del período académico sin detrimento de otras materias. Dar la posibilidad de que ellos también aporten temas para los trabajos es otra buena medida.
- b) Ser modelos motivacionales. El alumno debería recibir información sobre nuestros intereses y motivaciones respecto a la materia, la enseñanza, la investigación y hacia ellos mismos. Conocerlos más como individuos nos ayudaría.
- c) Atraer a los estudiantes a entrar en clase. Algunas acciones que como docentes podríamos ejecutar con el objetivo de que la clase se convierta en una experiencia de clase que signifique algo más que tomar apuntes son (entre paréntesis se añaden ideas propias y probadas):
 - i. Prepararnos bien, hacer las lecciones y debates sugerentes, variar el formato de instrucciones, inducir la disonancia cognitiva y estimular el pensamiento, añadir elementos interactivos si procede.
 - ii. Fomentar la técnica de escribir mediante borradores y revisiones.
- d) Adoptar unos criterios de referencia más que normativos desde el primer día ayuda al estudiante a tener claro qué objetivos debe ir alcanzando. El docente debe señalar que cada uno puede alcanzar las metas sin considerar su posición respecto a los demás (les infundirá más control sobre la materia; de igual modo, el alumno debería saber qué errores se penalizan y cómo). El profesor da a entender que le preocupa más que el alumno domine la materia que penalizarlo por no saberla. La responsabilidad es compartida (podría indicar que hay una deficiencia en el trabajo didáctico que se ha llevado a cabo o que es demasiado difícil). En este estado el alumno y profesor son cómplices y se hace partícipe al alumno, en cierta manera de su aprendizaje. Dar una retroalimentación positiva un *deberías* puede ser más efectivo que un *debes*. Se trata de informar para que se produzca una mejoría reconociendo el esfuerzo, los problemas y la capacidad de resolverlos.

Linda Evans (2002) ofrece un estudio revelador de las prácticas habituales mediante el análisis de su propio proceso de maduración profesional y el papel que la investigación jugó en él. Desde sus inicios como profesora de una escuela primaria en los años 70, Evans se convierte tras 15 años en *academic* porque quería investigar y no encontró este sentido a la enseñanza en su puesto anterior. Ella califica esta trayectoria como una transformación de “a ‘restricted’ to an ‘extended’ profesional” (2002: 124), pero se siente incapaz de definirla, y se plantea conceptualizar el proceso para poder entenderlo mejor. Para ello, se adhiere a la perspectiva de Shoshana Keiny (1994), que propone un concepto de desarrollo profesional del profesorado que implica la investigación de su práctica para construir sus propias teorías de enseñanza. El punto de vista que expresa Evans en la definición del desarrollo docente es doblemente interesante no solo por su aportación teórica sino por el talante humano que profesa. Su interpretación tiene el objetivo de mejorar el estatus de la profesión como un todo a la vez que mejora el conocimiento, las habilidades y la práctica del docente. Por otra parte, su dimensión de docente abarca desde el ejercicio infantil hasta posgrado. A veces, el aspecto profesional de los docentes fuera del ámbito reglado no es apreciado. Los parámetros que usa en su definir son el desarrollo actitudinal y el desarrollo funcional. El primero es el proceso por el cual las actitudes del profesorado se ven modificadas y el segundo se relaciona con el desempeño profesional. Ambos elementos, el actitudinal y profesional, se corresponden con un cambio de enfoque en cuanto a su intelecto y motivación, respectivamente. Un profesor que llegue a ser más reflexivo y analítico manifestará un mayor desarrollo intelectual y uno que esté más motivado mostrará más estimulación en su desarrollo actitudinal.

También tiene gran importancia el binomio enseñanza-investigación y el equilibrio adecuado entre ambas variables. En palabras de Shelley King, “teaching and research possess the potential to energize each other as forces that work in a mutually beneficial opposition to arrive at a shared end” (2005: 498). A este respecto, George Levine planteó en el número inaugural de la revista *Pedagogy* la disociación que existe entre ambas facetas del proceso educativo, tema actualmente muy en vigor y que ocupa gran parte del debate universitario: “‘My work’ usually means research and writing as opposed to work in the classroom or service to department or university” (Levine 2003: 6).⁶

⁶ McKeachie (2011), Mendoza (1998) y Sloan (1980) también tratan este tema en sus trabajos de forma notable.

La existencia de una estrecha relación entre la investigación y la enseñanza como elemento definitorio de una universidad moderna y de una competente identidad académica apenas necesita discusión. No obstante, en la actualidad ambas ideas parecen ser opuestas pues corresponden a un mundo capitalizado, politizado y competitivo entre universidades más que a facetas de la transmisión de conocimientos. Ronald Barnett (2003) lo expresa firmemente al calificar la enseñanza y la investigación en la Educación Superior como un mundo de ideologías competitivas. Autores tales como Burton Clark (1995a, 1995b), Sheila Slaughter (1998) y Slaughter y Leslie (1997) critican cómo la investigación se va desplazando desde el ámbito de la enseñanza hacia el mercado, entendido en todos los sentidos de la palabra, específicamente laboral e inversor. Según Howard Buchbinder (1993), el tradicional énfasis en la producción y transmisión de conocimiento como un bien social ha sido remplazado por el énfasis en la producción y transmisión de conocimiento como un bien mercantil. En cambio, la enseñanza va perdiendo su vinculación con la investigación como resultado de los cambios de prioridades y de formas de trabajo (véanse Marginson y Considine, 2000; Jenkins, Breen y Lindsay, 2003). Aunque la referencia espacial y temporal pueda parecer distante nuestra realidad actual está más que cercana dadas las circunstancias que rodean la política universitaria española.

Las experiencias de Robertson y Bond (2001, 2005) les llevan a concluir que hay tres formas de representar la relación entre investigación y enseñanza: a través de la transmisión de los descubrimientos de la investigación, por medio de un modelo de acercamiento de investigación al aprendizaje, y gracias a la implicación de los estudiantes como parte activa en el proceso de investigación. La importancia de la última faceta es primordial en varios conceptos. Según Robertson y Bond,

If the research/teaching relationship is to constitute one of the core values of higher education then we must all seek to understand and communicate its special nature. Students need to understand explicitly what it is to learn in a research environment. They need to be exposed early in their university careers to the 'other' (research) side of university activity so that it ceases to be other. (2005: 31)

Pamela Stock, en una revisión de la literatura sobre el tema de enseñanza-investigación (2004), habla especialmente de Lee Shulman, profesor de Educación en la Universidad de Stanford. Él ya presagiaba hace ya casi 20 años un futuro donde habría un académico solitario que trabajaría en la biblioteca y un académico social que

trabajaría en el aula. Shulman (1993) estimaba que es el profesor en la clase, a puerta cerrada, quien experimenta el aislamiento pedagógico y es el investigador quien participa a y de la comunidad para intercambiar problemas, métodos y descubrimientos. El nivel académico de la enseñanza —*scholarship of teaching*— depende del establecimiento de comunidades educativas basadas en profesores-académicos que intercambian prácticas, métodos de investigación, y hallazgos en beneficios de compañeros y de toda la comunidad. Este último apunte es uno de los baluartes de la innovación pedagógica. Experimentar y crear es primordial pero igualmente lo es comunicarlo para que nuestro saber se pueda transferir a otros y a la par que recibimos nuevas ideas.

Morva McDonald (2008) determina que, a pesar de sus raíces en la investigación en la enseñanza, la investigación en formación docente se ha desarrollado de forma aislada alejándose de aquella y de la investigación en la Educación Superior y en la formación profesional. Una relación más estrecha con la enseñanza podría informarnos del contenido de la formación docente, y por otra parte, una conexión más directa con la investigación en las instituciones nos ayudaría a centrarnos en los contextos organizativos en los que el trabajo toma forma. McDonald respalda la necesidad de reconectar ambos campos, especialmente en el EEES, para que la investigación progrese en la formación docente. Fernando López (2007) señala igualmente que hay que pasar de unos métodos tradicionales a una enseñanza basada en la metodología participativa dentro de las aulas universitarias. La metodología participativa encuentra su ser en resaltar la importancia del grupo, promover la motivación y la comunicación dentro del mismo, favorecer los procesos de intercambio de conocimientos, experiencias, vivencias y sentimientos, promover la construcción colectiva de conocimientos, estimular la comunicación interpersonal, conceder protagonismo y participación al alumno y motivarle para que comparta, intercambie, reflexione, proyecte, emprenda y resuelva. Siguiendo estas ideas, López anima a los profesores universitarios al compromiso con un estilo pedagógico que suscite la evolución de los alumnos hacia personas activas, investigadoras, críticas, reflexivas y dialogantes, y propugna un modelo de enseñanza-aprendizaje que despierte la creatividad, que plantee situaciones problemáticas, que conecte los conocimientos con la vida real, que ponga el diálogo en el centro del proceso, que estimule la reflexión y que apueste por el cambio (véase también Sánchez-Teruel y Robles, 2011b).

Enseñar literatura como si se tratara de un oficio superficial, un programa profesional, es peor que enseñarla mal. Enseñarla como si el texto crítico fuera más importante, más provechoso que el poema, como si el examen final fuera más importante que la aventura del descubrimiento privado, la disgresión apasionada, es lo peor de todo. (George Steiner, 2003: 93)

1.3. Didáctica de la lengua y la literatura

La didáctica específica está a caballo entre el conocimiento de la disciplina base y los conocimientos didácticos consustanciales al proceso didáctico. La definición de Antonio Mendoza y Francisco Cantero pone de relieve las fortalezas y debilidades de la didáctica de lengua y literatura:

La DLL no se ocupa de la enseñanza de los contenidos de la lingüística teórica en cuanto a tales, ni se centra en los contenidos propios de la didáctica general o de las teorías psicopedagógicas (todos ellos aportados como base en la formación del profesorado: necesarias como punto de partida, pero insuficientes), sino que además los utiliza según sus previsiones y necesidades. Así, los contenidos del área de DLL, se concretan, en parte, en la adaptación, selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro, en las teorías del aprendizaje y desarrollo cognitivo que sean de relieve en la adquisición, enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas. Pero también . . . se centra en la generación de conceptos teóricos generales, propios del área, no derivados de áreas afines, que permitan dar respuesta a los retos que impone la acción didáctica; con la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes para su uso en el aula; y con el diseño y aplicación de recursos técnicos apropiados para la intervención didáctica específica. (Mendoza y Cantero, 2003: 5)

Más que una definición, esta es una explicación del proceso didáctico. A diferencia de otros puntos de vista, Mendoza y Cantero hacen ver la insuficiencia formativa del profesorado y enfatizan la autonomía de la disciplina lingüística y literaria. La solidez como disciplina independiente viene dada por las bases epistemológicas y por su fuerte poder de transformación debido a la capacidad de generar y aplicar nuevos conceptos.

Los términos “metodología de la lengua” y “enseñanza de lenguas” ya existían con anterioridad a los años 70 del siglo pasado. No obstante, en esta etapa la gramática así como la norma estaban más presentes, y por ello es denominada por Daniel Coste como “período precientífico” (Mendoza y Cantero, 2003: 6). Durante este período el interés innovador surgía de los propios docentes: es lo que Henry Widdowson dio en llamar “docentes aplicadores” (1992: 262),⁷ ya que intentaban aplicar alternativas personales para solucionar las necesidades específicas de intervención en el aula y superar las dificultades ligadas a las materias específicas.

La didáctica de la lengua nació para tratar los problemas, principalmente de cariz epistemológico, de enseñanza y aprendizaje de las lenguas vivas durante la década de los 70. De un lado, el desarrollo y dominio de habilidades de lectura y escritura y de expresión y comprensión oral eran deseados. De otro, los profesionales buscaban nuevas orientaciones vinculadas a la realidad y necesidades pragmáticas de uso de la lengua situación y contexto, naturaleza de los interlocutores, comunicación directa e indirecta, como factores fundamentales. Todo estaba encuadrado bajo un prisma científicamente riguroso. Los autores que podrían definirse como pioneros constituyeron las bases de la incipiente disciplina: la competencia comunicativa de Dell Hymes (1971), la adquisición de lenguas extranjeras, la distinción entre adquisición y aprendizaje de Stephen Krashen (1977), el primer modelo comunicativo en la enseñanza de lenguas de H. G. Widdowson (1984a), el nivel umbral establecido por Jan Van Ek (1975). El propio Hymes afirmaba,

It is not that there exists a body of linguistic theory that practical research can turn to and has only to apply. It is rather that work motivated by practical needs may help build that we need. To a great extent programs to change the language situation of children are an attempt to apply a basic science that doesn't yet exist. (36).

⁷ Ante el plan de Bolonia, muchos docentes se quedan extrañados, pues ellos dicen llevar practicando la línea didáctica expuesta hace años.

En los años 80 nació el concepto de didáctica de la lengua materna. La necesidad de una investigación específica respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje quedó instituida, considerando las actividades en el aula y la funcionalidad del diseño curricular. En palabras de Rod Ellis (1990), la meta final sería la consolidación de una teoría del aprendizaje de la lengua (117). En los años 90, la didáctica dejó de ser tan prescriptiva como lo había sido hasta entonces para convertirse en un medio de enseñar a comunicarse. Como consecuencia de esta transformación, el profesor se tornó educador, dejando atrás su papel sancionador. Mendoza y Cantero (2003) explican que la renovación metodológica que se ha ido produciendo obedece a las ideas de un aprendizaje pragmático y discursivo de la comunicación, de la necesidad de atender a la lengua oral — cuyas manifestaciones suelen quedar exentas del soporte gramatical —, y de la importancia de los mecanismos de interacción (10).

El campo de la didáctica de la lengua y literatura no se introdujo en las escuelas de Magisterio en el ámbito nacional hasta 1971. En ese mismo año aparece el primer manual, *Didáctica de la literatura*, de Alonso Castro; y en 1979 José Romera publica su *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Este libro ya propone una orientación comunicativa que relaciona la didáctica de la literatura con varias disciplinas del área de humanidades. En 1983, la didáctica de la lengua y literatura se convirtió en un área específica de conocimiento en la universidad mediante la ley de reforma universitaria, y en 1986 pasó a ser un área de conocimiento independiente. En un principio, el marco del área giraba acorde a los criterios de la transposición didáctica (véase Chevallard y Joshua, 1982), según los cuales enseñar lengua no es una manera de enseñar contenidos lingüísticos y literarios. No obstante, hoy en día el marco referencial se centra en los procesos cognitivos de adquisición de aprendizaje y desarrollo y en los procesos comunicativos donde los estudiantes son sus propios agentes en el conocimiento del sistema. La lengua no es simplemente una materia que enseñar sino un vehículo de conocimiento y comunicación. Por ello, como indica Mendoza (2003), “el aula de lengua [en la que se incluye la materia de literatura] es un espacio en el que se integran modelos, contenidos y procedimientos para desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos con fines comunicativos” (2003: x).

En el momento actual, el cariz comunicativo de la didáctica de la literatura y el papel activo del estudiante son factores recurrentes.⁸ Para Gloria García (2004), ni la clásica investigación didáctica, en la que la buena enseñanza dependía de la figura del docente, ni la óptima cualificación del profesional son buenos métodos si se deja atrás el alumno y su entorno. Por ello, promueve el uso de la experiencia del alumno como punto de partida y una profundización en el concepto de aprendizaje. En particular, sería necesario tener en consideración que niños y adolescentes poseen un currículo oculto (un “canon” oculto, en palabras de Mendoza, 2009) que se nutre de programas de televisión, tebeos, cine y de las lecturas propias de la edad (los cuentos y obras juveniles). Estos conforman lo que García denomina paradigmas mediacionales.

La literatura se incorpora a estos esquemas como conocimiento “bueno”, en tanto que mecanismo de activación de tres posibilidades cognoscitivas. Según García estas son las siguientes:

- a) Agregación: la literatura se implementa como saber general cultural y académico.
- b) Ajuste: la literatura provoca interés en el estudiante pero sin llegar a modificar sus esquemas básicos.
- c) Reestructuración: enfrenta al alumno a conflictos cognitivos y afectivos. De la contradicción surgen esquemas nuevos para crear experiencia nueva.

La experiencia, se convierte en un poso de conocimientos y hábitos, en una plataforma de esquemas conceptuales, afectivos y éticos, fundamental para desarrollar la sensibilidad literaria. Para McCurrie (2004) la idea de experiencia se traduce en conocimiento aprendido. Tal pensamiento es un factor básico en el proceso de renovación metodológica que se entiende necesario en los departamentos de Inglés. Los puntales de la pedagogía son el estudiante, el profesor y el conocimiento transmitido (Lusted, 1983; Salvatori, 1996). Por ello, la pedagogía es entendida como la transformación que ocurre en la conjunción de estos tres elementos. El paso de la epistemología y de la disciplina a la pedagogía debería iniciarse con un interés apasionado por cómo piensan los alumnos y cómo las representaciones de sus pensamientos pueden ser ejemplo de su formación y futuro desempeño de la profesión. Cuando el profesorado se compromete a concentrarse en la forma en la que los alumnos

⁸ A este respecto, véanse Langer (1975); Wilhelm (1997); Wilhelm, Edmiston y Beane (1998); Gibbs, Habeshaw y Yorke (2000).

teorizan, escriben y piensan, la comunidad educativa se concienza del compromiso de encajar práctica y teoría.

Estas premisas son especialmente importantes en el ámbito universitario, donde las salidas profesionales se encaminan mayormente a la docencia y sin embargo, se carece de cursos específicos de preparación al respecto. Esto sucede en particular en las universidades españolas; pero también, como apunta Stephanie Kerschbaum (2005) es una carencia muy común en el mundo universitario occidental.

En parte, esta situación puede deberse a lo que Tzvetan Todorov señala en relación con la docencia de la literatura: “At school, pupils do not learn what literature talks about but instead what critics talk about” (2007: 18). En su opinión, esta perspectiva se impuso en las universidades a partir del influjo ejercido por el Estructuralismo y el Postestructuralismo en las últimas décadas del siglo XX, y ha derivado en una dirección que se aparta del objetivo principal de la enseñanza de la literatura. Todorov no hace sino reflejar una preocupación creciente en el mundo académico anglosajón, en el que se destaca el modo en que la disociación entre alumno/lector y su experiencia de la lectura texto del literario han derivado en una degradación de la capacidad de comprensión lectora.⁹

El cuerpo discente será el que luego desempeñe labores docentes propias del área en escuelas e institutos. Por ello preocupa la falta de complicidad entre los departamentos de Ciencias de la Educación y los Departamentos de Inglés; suplirla pudiera paliar las deficiencias que sufrirán los futuros docentes. La adaptación a las necesidades de los alumnos conforma la orientación que el profesorado toma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, proceso que el mismo docente ha experimentado para sacar adelante su modelo didáctico.

Elaine Showalter (2003) compila una buena definición de la profesión de profesor de literatura,

There are many ways to be a good teacher, but I do think that active learning and interactive subject-centered learning makes the most sense for teaching literature, and that the genres of drama, poetry, fiction, and theory, with their emphasis on performance, memory, narrative, and problem-solving, offer guides to our task as teachers, and a way to see teaching and scholarship as organically related. (2003: vii-viii)

⁹ Esta preocupación se advierte, por ejemplo, en los estudios de Peskin (1998), Earthman (1992) y Wineburg (2001).

Para Martin Bickman (2003) la idea expresada por Showalter está basada en su experiencia, por lo que no deja de ser una perspectiva personal sobre un tema que afecta a muchos. No obstante, los principios que subyacen a esta visión subjetiva están teniendo cada vez más aceptación. En líneas generales, se podrían resumir en tres:

- a) El aprendizaje del estudiante es de lo más profundo cuando él es agente de su propio aprendizaje.¹⁰
- b) La actividad y la expresión continua son más efectivas que una absorción pasiva.
- c) Los procesos de comprensión literaria deben ser análogos a las formas en que la literatura nos ayuda a entender el mundo mediante el diálogo constante entre lo conceptual y lo concreto, entre lo común y lo personal.

Sherie Williams (2005) comenta un caso particular. Como preparadora, ella quería ofrecer los métodos más avanzados. Entre ellos, el procesar la información basada en la investigación destaca por ser considerado el más importante; por ello, se plantea si se debería trabajar en la información propiamente como contenido o en las habilidades que nos llevan al procesamiento adecuado de la misma. En otras palabras, la disyuntiva planteada es si debiera darse mayor peso al producto procesado o la forma en que este se consigue. Finalmente, decide basarse en un método clásico que desarrolla la capacidad lectora: este método es SQ3R, desarrollado inicialmente en 1946 por Francis Robinson. Las iniciales responden a las estrategias que se usan: *survey* (visión general), *question* (cuestionario), *read* (lectura), *recall* (recordatorio) y *review* (revisión). A partir de las propuestas de ampliación de diversos autores (Thomas y Robinson, 1972; Whittaker, 1981; Shaughnessy, 1994; Feldt y Moore, 1999), elabora su propio conjunto de estrategias, que denomina SQ6R: *survey*, *question*, *read*, *reflect*, *review*, *rehash*, *rethink* y *reevaluate*. Las acciones que siguen a cada paso son las que componen la guía de lectura diseñada por Williams:

- a. *Survey*:
 - *Objetivo: Evocar el conocimiento previo sin la premura de escribir sin pensar en el tema.
 - Escribir el título del artículo.
 - Leer el resumen si lo hubiera.

¹⁰ Véase la perspectiva que ofrecen Kimonena y Nevalainen (2005) sobre la importancia del aprendizaje activo en el proceso de cambio en la educación.

-Echar un vistazo a los epígrafes del artículo.

b. *Question:*

*Objetivo: Hacer pensar al alumno sobre el tema y estimular su curiosidad.

-Elaborar una frase que identifique el tema del artículo.

-Justificar por qué el tema es importante para el ámbito de la educación.

-Justifica cómo y cuándo esta información a nivel personal podría ser usada.

c. *Read:*

*Objetivo: El alumno resume con sus propias palabras y de forma simple para evitar copiar literalmente del original. La información principal se reduce.

-Leer el artículo.

-Crear un resumen esquemático mediante encabezados y listado con viñetas.

-Reducir cada sección a una oración.

-Anotar y definir cada palabra desconocida.

-Resumir cualquier texto adicional.

d. *Reflect:*

*Objetivo: Este es el paso más importante: reflexionar para concentrarse en lo verdaderamente importante.

-Dejar de analizar de momento.

-Pensar en el tema de forma general al menos 24 horas.

e. *Review:*

*Objetivo: Implicar al alumno personalmente para que luego desarrolle sus ideas en el grupo

-Revisar encabezados, resúmenes y reducciones.

-Valorar las tablas y diagramas para determinar su importancia.

f. *Rehash:*

*Objetivo: Estimular el trabajo colaborativo.

-Compartir tus interpretaciones, resúmenes y opiniones con tu grupo de trabajo.

-Escuchar activamente las opiniones de los iguales.

g. *Reevaluate:*

*Objetivo:

-Editar encabezados, resúmenes y reducciones por si nuestras ideas iniciales se han visto modificadas tras la puesta en común.

-Realizar un trabajo de acción que determine la utilidad del contenido del artículo y de las ideas extraídas en la misma situación profesional.

Varios autores han destacado que los últimos cambios en la visión sobre el aprendizaje del alumnado y el papel de profesorado también se sufren en la Educación Superior (véanse H. Widdowson, Darling-Hammond y Snyder; Grasha, 2002; Trigwell (2001), Tigelaar *et al.*). Por ello, también el marco del profesorado debe adaptarse al momento en base, concretamente, a las competencias del profesorado que le permitirán delimitar sus objetivos de enseñanza.

Communication is the process of creating participation, of making common what had been isolated and singular; and part of the miracle it achieves is that, in being communicated, the conveyance of meaning gives body and definiteness to the experience of the one who utters as well as to that of those who listen ... This force of art, common to all the arts, is most fully manifested in literature. (Dewey, 1938: 244)

1.4. Didáctica de la literatura infantil y juvenil

Antonio Mendoza resume el marco general de la didáctica de la literatura del modo siguiente:

La Didáctica de la Literatura es una disciplina de intervención que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico, receptivo y estético de los alumnos; [...] la actividad de nuestra materia se centra en la selección y adaptación de teorías y conceptualizaciones que se ocupan de los mecanismos funcionales de la expresión y recepción artístico-literaria (tendencias de los estudios literarios y de los textos y obras que componen el canon, de forma que asegure al alumno la posibilidad de desarrollar una recepción/comprensión efectiva y correcta (aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos). En el ámbito de la Didáctica de la Literatura [...] es requisito previo la intervención la selección y valoración formativa y metodológica de conceptos claves derivados de los supuestos teóricos (1999: 22-23).

Las diferentes concreciones del proceso didáctico dependen en gran medida de nuestra concepción del fenómeno literario, de parámetros como la competencia literaria, la educación literaria, el sujeto lector, y de reflexiones como las que siguen: ¿enseñar literatura o formar lectores competentes?, ¿seleccionar textos canónicos o populares?, ¿centrarnos en el texto o en el contexto?, ¿priorizar las interpretaciones críticas de un texto o la experiencia personal del alumno? Otro punto a tener en cuenta es el hecho de

que las diferentes corrientes literarias no suelen actualizarse en el contexto educativo lo que pueden llegar a producir deficiencias en el modelo didáctico. Estos dos factores, la información actualizada del panorama crítico y las necesidades formativas del estudiante, deberían ser los ejes de nuestro modelo didáctico. Gabriel Núñez describe así el papel del docente en el modelo didáctico más apropiado, “El crítico como el profesor, prepara el encuentro entre creadores y lectores y se convierte por ello en un mediador que expone a los demás su concepción de la literatura y del mundo” (1998: 294).

Este apartado nos ayudará a entender la situación de transición que las condiciones arriba citadas vividas en nuestras aulas y a definir posibles propuestas de mejora. Por una parte, se aportan argumentos para insertar un curso de literatura (sea oral o escrita) en la docencia de lengua. Esta convicción es asumida por los docentes, pero estos no encuentran siempre las herramientas a su alcance para llevarla a término. Como este trabajo explica en otro lugar, la solución, retomando la idea mencionada anteriormente de los paradigmas que regulan la eficacia de la enseñanza, es el paradigma cognitivo. Es decir, el docente, falto de herramientas o técnicas didácticas, reproduce patrones aprendidos en su carrera académica (recuérdese a Domingo, 2009; y véase Johnson, 2009). Por ello, la historia de la didáctica de la literatura infantil y juvenil debe ser analizada, ya que afecta a la enseñanza de la segunda lengua y literatura en el entorno académico a todos los niveles (véase Etxaniz 2008).

Aunque el interés por el uso didáctico de la literatura infantil se remonta al siglo XVIII,¹¹ el empleo de cuentos y relatos cortos dentro de la enseñanza tradicional ha sido denostado hasta hace poco. No obstante, como argumenta Isabel Borda,

La incorporación de esta manifestación literaria [en referencia a la literatura infantil] al currículo educativo plantea cuestiones que sobrepasan las de índole literaria. La valoración de la literatura infantil y juvenil como producto estético implica en primer lugar, leer y disfrutar de estos discursos como lo que son, discursos literarios específicos, y en segundo lugar, cuestionar los criterios con los que la escuela selecciona las obras y los autores a van a formar parte del currículo literario (2002: 9).

En los últimos años, la actitud sobre la literatura infantil y juvenil se ha decantado a favor de su uso en clase, atendiendo al hecho de que esta literatura supone

¹¹ Así lo demuestran títulos como *Lessons to be Learned: A Study Of Late Eighteenth Century English Didactic Children's Literature* (1985) de Bette P. Goldstone.

una inestimable ayuda para atraer a los jóvenes a la lectura y para fomentar un hábito lector sobre las bases del placer, del gusto y de la libertad (véanse Fernández, 2002; Ruzicka, 2008). Desde esta demanda la literatura infantil se está incorporando a la vida escolar tanto en la enseñanza y aprendizaje de una primera lengua como en el currículo de lenguas extranjeras.

Al buscar una definición de literatura infantil, nos encontramos con una problemática relación autor-lector. Algunos libros que en la actualidad son considerados como literatura infantil no fueron creados para los niños: este es el caso de *Robinson Crusoe* o *Tom Sawyer*. Ricardo Gullón, en la entrada de literatura infantil del *Diccionario de literatura española e hispanoamericana* (1993), defiende que el adjetivo infantil no debe suponer un aspecto delimitador de las formas expresivas. También Bernardo Atxaga coincide en su libro *Alfabeto sobre Literatura Infantil* (1999):

Al hablar de literatura infantil, el peso de la balanza debería recaer sobre el primer término de la expresión de lo contrario, si se comienza separando terrenos, si se considera que el adjetivo *infantil* pesa más que todo lo demás y que escribir para niños es algo totalmente específico, entonces mal asunto. Porque vamos a ver, ¿cuál sería el mecanismo mental del hipotético escritor que pretendiera escribir específicamente para niños? (1999: 10)

La pregunta de Atxaga no tiene fácil respuesta. A este interrogante Borda (2002) añade la siguiente: ¿cómo se puede segregar a los niños del resto de los seres vivos? (17-18). E Isabel Tejerina argumenta que “habría que decir además que mientras que los buenos libros para mayores (o las grandes obras dramáticas) no son siempre para niños, los buenos libros infantiles (o las buenas representaciones) sí son aquéllos que también son capaces de interesar, incluso de conmover a los adultos” (1994: 3). La cuestión no es hacer literatura de segunda clase para hacerla accesible a los niños, sino, como indica Gabriel Janer,

favorecer el acceso a aquella literatura capaz de comunicar a los niños la emoción y el goce de leer, capaz de llevarlos a la realidad por los caminos de la imaginación creativa, por los caminos del juego de leer, con la convicción cierta que en la conquista de la palabra escrita hay implícito un camino para la liberación y el conocimiento. (En Caterina Valriu, 1994: 18)

A pesar de todo, la cualidad artística de la literatura infantil ha sido regularmente puesta en tela de juicio. Borda (1998), siguiendo a Teresa Colomer, reconoce tres fases

en el proceso de identificación de la literatura infantil. En un principio, el debate se centró en si los libros infantiles podían considerarse literatura. Después, se discutió la naturaleza y composición del *corpus*: la literatura infantil, ¿la componen obras de reconocida calidad, o bien obras de éxito entre los lectores? En último lugar, a modo de postura reconciliadora, se habló de la literatura infantil como un campo específico dentro del sistema de comunicación literaria.

Hasta los años 70 la literatura infantil era considerada “la acomodación poco valiosa de las creaciones adultas a la mentalidad y experiencia insuficiente de la infancia” (Borda, 1998: 38; véanse también Sánchez Corral, 1995; y Carandell, 1997). La discusión sobre las cualidades literarias de este tipo de textos llevó a posiciones encontradas incluso también entre aquellos que defendían lo mismo. Los autores que se decantaban por el empleo de libros infantiles se enfrentaban a la definición de los valores que los catalogaban: unos consideraban los mismos criterios usados para la literatura adulta, y otros atendían al éxito de las publicaciones entre infantes y adolescentes. Estos criterios, cualesquiera que se tomen finalmente, son necesarios. En realidad, la raíz de la polémica reside en que, en último término, la decisión es tomada por los adultos: somos los adultos los que escribimos, compramos, regalamos, damos a leer, leemos, y opinamos; no los niños.

Sólo en los últimos años se ha llegado a reconocer la importancia que el destinatario tiene a la hora de definir el valor de la lectura de textos infantiles y juveniles y su utilidad en el marco del aprendizaje de una lengua. Desde los años 90, dos corrientes discurren en el entorno anglosajón: una, centrada en *book children*, valoraba el texto mismo; la otra, centrada en *book people*, estimaba la experiencia del lector, respectivamente. En otras palabras, la corriente *book children* defiende el libro como producto para los niños donde ellos son los verdaderos protagonistas pues ellos elijen sus lecturas; y la segunda, *children people* aboga por el papel mediador del adulto y la no integración de la literatura infantil como tal. A los primeros, Margaret Meek (1995) los describe como *book people* porque son autores preocupados por buscar los mejores los criterios para describir la “verdadera literatura”, y a los segundos como *children people* pues, acostumbrados a un entorno infantil, les inquieta el desarrollo psicológico del niño:

Clearly, the book people do not ignore children as readers; they simply find them irrelevant to the judgements made about the books. The children

people certainly do not tolerate bad books for children; they prefer however, to bring the readership into focus. (Meek, 1995: 167)

En España las dos posturas expuestas por Meek son denominadas por Cervera (1984), y López y Guerrero (1993) como tesis liberal y tesis dirigista. Todos ellos abogan por una interacción total de la literatura infantil en la literatura general, pues sólo admiten una diferenciación basada en la diferencia entre buena y mala literatura. Estos autores defienden además que los niños escojan sus propios libros. Aquí, sin embargo, cabe distinguir dos aspectos que necesitan ser repensados: de un lado, la edad a la que los niños se encuentran con la lectoescritura durante el período infantil (segundo ciclo, según la ley más reciente); de otro, qué criterios se seguirían. Aunque la corriente más novedosa de la literatura general se pregunta sobre la respuesta individual y el juicio de los lectores, en el caso de los infantes, el papel del adulto sigue siendo necesario. Es tan simple como quién hace leer al niño, si se lee en casa, si en el colegio se elige material didáctico basado en cuentos, si se cumplen las bases curriculares de introducir literatura en la clase de lengua extranjera desde los tres años. El papel del adulto como mediador es amparado por los defensores de la tesis dirigista. Dado que en España no hay una tradición en teoría de la literatura infantil y juvenil, los medios educativos y sociales han cumplido esta función. No obstante, como observa Isabel Borda (1998), esto ha derivado en las consecuencias siguientes:

- a) La forzosa valoración de ciertos títulos debido a la penuria del material existente.
- b) La valoración de los libros desde una perspectiva en función de la edad y la orientación educativa.
- c) La publicación de breves reseñas con especial hincapié en el argumento.
- d) Clasificaciones con criterios poco homogéneos desde un punto de vista literario.

Para limitar en la medida de lo posible estos impedimentos, resulta particularmente conveniente aplicar un enfoque comunicativo que tenga como eje principal la experiencia lectora del niño. Desde esta perspectiva, Marc Soriano (1995) propone valorar los elementos pragmáticos de la literatura, relacionando los cinco elementos fundamentales de la comunicación (emisor, receptor, la realidad a la que cada uno de estos se refiere, código, y mensaje) en el marco de la lectura de textos infantiles y juveniles. De este modo se potencia el fin de la lectura, que no es sino, “en definitiva, el diálogo, de una época a otra, de una sociedad a otra, se establece entre los niños y los

adultos por mediación de la literatura”¹² (6) como argumenta el Plan provincial para el desarrollo de las bibliotecas escolares.¹³ Soriano marca siete puntos de referencia para valorar la comunicación literaria:

- a) El nivel de vocabulario y sintaxis.
- b) El tipo de relación niño-adulto entre los personajes.
- c) Los aspectos de tipo político e histórico.
- d) Una vigilancia especial en el trato del racismo y la exaltación del nacionalismo.
- e) La codificación en las actitudes religiosas adoptadas.
- f) La presencia de otros temas y conocimientos.
- g) La fidelidad a la descripción de la realidad.¹⁴

El valor sociológico de la literatura infantil se extiende también a la influencia que la lectura pueda tener en la relación del niño con el entorno social. Esta idea enlaza con el valor antropológico atribuido por la psicología cognitiva. La experiencia de leer historias coloca al niño en un plano donde puede acercarse a la propia recreación de la realidad, es decir, a su propio mundo. Lo fantástico e imaginario entran aquí en juego como elementos que, desde la psicología, aportan estructuras antropológicas y formas conceptuales de la imaginación. Así, las primeras aportan el nivel de competencia narrativa como experiencia individual y colectiva, y las últimas verifican el espacio psicológico de la expresividad. En base a la visión antropológica, Janer (1995) define la mejor literatura infantil como una literatura moderna que nace de la experiencia histórica y social que nos ha tocado vivir.

Sánchez Correa (1995) relaciona la competencia narrativa, entendida como la capacidad de fabulación, con la necesidad antropológica que siente el ser humano como individuo y como parte de un colectivo. La expresión del *alter ego* se proyecta psíquicamente en los personajes de ficción. La narración se contempla como el espacio donde se hallan los proyectos vitales de la realidad y de la utopía. Para el niño, esta inmersión en el mundo de la ficción literaria es una especie de juego. A nivel infantil, el juego se vertebra como experiencia individual y social y, es más, cultural con la especial relevancia que esta contribución cobra a al nivel de una lengua y literatura extranjera

¹² Esta referencia temporal se relaciona con una de las definiciones dadas de canon.

¹³ < <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/malaga/bibliotecas>.

¹⁴ En el mismo sentido, Townsend (1999) habla de cuatro elementos: la adecuación a determinados lectores, la popularidad potencial del libro, la relevancia para el enriquecimiento personal y el mérito literario.

(véase Pérez Cabello, 2009). Por añadidura, como apunta Srikanth (2007), la obra de ficción se convierte en eje revitalizante de la realidad y posibilitador de la exploración y de la conceptualización hipotética y experimental gracias al juego. Este proceso de ficcionalidad lúdica ayudará posteriormente a desarrollar la alfabetización, en opinión de Brooks y Dowley (1999). Como Ross Johnton explica, es la esencia de la imaginación lo que subyace en el proceso de alfabetización en todas sus manifestaciones —leer, escribir, hablar y escuchar—: “the essence of imagination is the ability to visualize, to make pictures in the mind” (2000: 26).¹⁵

Según Teresa Colomer (2009), hay dos aspectos que permiten replantearse la literatura infantil. De un lado, debido a su conexión con el ámbito escolar, destaca el papel equivocado que a veces se le ha asignado a esta literatura: un excesivo valor didáctico desmerece el papel del lector como tal. En palabras de Sánchez Corral (1995), este formato puede atribuirse a

la desconfianza en la adquisición de la competencia literaria que convive, inexplicablemente, en escritores y maestros, con el convencimiento de atender a los intereses y necesidades vitales de la personalidad infantil, como si inventar o reinventar la realidad por medio de la imaginación y la fantasía —que es una de las funciones del arte— no constituyera un interés y una necesidad del sujeto que está construyendo su Yo ... La ficción literaria, si aspira a ser tal ficción literaria, ha de estar siempre en inevitable contradicción con cualquier práctica doctrinal o moralizante”. (1995: 97)

De otro lado, la marginalidad que ha sufrido la literatura infantil es notable, por lo que la ha llevado a ser considerada un subgénero. La conciencia sobre la literatura infantil tiene lugar con la aparición del mismo concepto de infancia y de sus necesidades. A mediados del siglo XIX, como aprecia Sloan (2003), este concepto nace como consecuencia de la escolarización y del acceso generalizado de los niños al mundo de la letra impresa. Asimismo, Juan Cervera (1984) declara que en la literatura infantil “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística y lúdica que interesan al niño” (1984: 15). La literatura ganada es aquella que sin ser destinada a niños les es asignada por los adultos como romances: por ejemplo, poemas como “Que por mayo era”, y canciones o relatos, tales

¹⁵ La aportación de Johnton es muy significativa porque ella incluye las destrezas orales en el ámbito de la alfabetización.

como *Cuentos de mi Madre la Oca* de Charles Perrault. Desde otra perspectiva, la literatura instrumentalizada se hace presente, es decir, la producida para los niveles de infantil y primaria: en este caso la finalidad última no es crear lectores sino transmitir unos conocimientos y valores.

El tema de la lectura literaria tiene también fuerte presencia en los debates sobre el papel que debe desempeñar en la educación secundaria. En este ámbito, afirman Glòria Bordons y Ana Díaz-Plaja, “no existen las ‘recetas’” (2006: 8) pero sí las experiencias.¹⁶ En palabras de Machosky (2005), “as professed experts in the field of literature, and more broadly of art and culture, we must address the fundamental demand of literature: to read and to experience the work of art” (2005: 290). No obstante, los mejores resultados siempre se obtienen cuando el profesor parte de la experiencia ajena para elaborar sus propias propuestas (Bordons y Díaz-Plaja 2006: 8). Este pseudo-axioma se podría aplicar también al papel que debería desempeñar el alumno para gozar, aprender, recrearse y comunicarse en su asignatura de literatura.

La realidad dista, sin embargo, de estos ideales. Como señala Fred Hamel (2003), la relación entre el nivel de entendimiento del profesorado y el de los alumnos en referencia a la lectura suele ser complicada, y en parte ello se debe a que los propios profesores no son del todo conscientes del modo en que de sus propias estrategias de lectura inciden en su práctica docente,¹⁷ condicionando el pensamiento del estudiante. Una de las colaboradoras de Hamel, por ejemplo, le expuso el caso de un estudiante que, en su opinión, era un mal lector. El estudiante apreciaba las características de los personajes de los relatos que leía, incluso era capaz de ponerse en su lugar; pero decía que no comprendía de qué iba el relato. Finalmente, la profesora advirtió que el problema residía en la influencia que ella misma ejercía a la hora de interpretar el significado de la obra: mientras ella buscaba decodificar el texto literario, el estudiante buscaba el significado. El modo de leer de la profesora difería del modo de leer del alumno. Este fue un momento epifánico para la profesora, que la condujo a cambiar su concepción de lo que era la lectura crítica.

¹⁶ Sobre la experiencia como fundamento didáctico, véase G. García (2004). McCurrie (2004) y otros autores determinan la experiencia como factor importante no solo para el alumno sino además para el profesor, que debe transmitir sus vivencias al alumno.

¹⁷ A este respecto, véase también Vacca y Vacca (2002). Para evitar esta situación, Alvermann y Phelps (2002) y Shulman (1986, 1987) proponen usar determinados recursos, tales como grabar las clases o examinar tanto su discurso oral como escrito para determinar necesidades e inquietudes.

Como hemos visto anteriormente, el eje autor—obra—lector ha servido como apoyo metodológico a la didáctica de la literatura durante largo tiempo, incidiendo una u otra vez en uno o varios vértices de este triángulo. En un principio la forma más usual del organizar la enseñanza era mediante el conocimiento de los autores en el contexto de la situación histórica y literaria dejando atrás el texto literario. Este vértice dio paso a la obra *per se*. La obra era desgranada gracias al comentario de texto, que ayudó al alumno a familiarizarse con contenidos estructurales y retóricos. De ahí, el análisis llega al destinatario de la obra, el lector. Nuevos movimientos de aproximación al texto, tales como la teoría de la recepción, la teoría de la intertextualidad y la psicología cognitiva, han propiciado modelos de enseñanza focalizados en la implicación del lector. Según Bordons y Díaz-Plaja (2006), la innovación de las actividades más vanguardistas respecto a la enseñanza de literatura encuentra su ser en dos facetas. De una parte, la innovación se debe fundamentarse en el principio de la libertad del lector para elegir lo que quiere leer y, por tanto, en el derecho a no leer y el rechazo de lo impuesto; de lo contrario, no se llegarán a dar las condiciones que permitan el placer de la lectura. De otra parte, se hace necesaria la revisión del canon literario, dando cabida de obras de literatura infantil, experimental y extranjera.¹⁸

Bordons y Díaz-Plaja (2006) proponen una didáctica que tiene al lector como vértice principal pero no llega a dejar a un lado los otros puntos implicados —autor y obra. Estas autoras recogen los aspectos más provechosos del lector y una comprensión global de la obra con el objeto de un mayor disfrute del fenómeno literario. Teniendo como eje central al lector, pueden establecerse dos tipos de acciones. De un lado, debieran aprovecharse los conocimientos que el estudiante de secundaria aporta a su aprendizaje literario. De otro, serían necesarios nuevos itinerarios que potencien y aseguren la educación literaria y la formación del lector. Aludiendo a Colomer (2004, 2009), las autoras instan a las autoridades escolares a tomar una mayor conciencia en la formación de los discentes como lectores. En lo que concierne al autor y la obra, Bordons y Díaz-Plaja creen necesario volver a una revisión de los beneficios de los planteamientos historicistas para alcanzar una lectura verdaderamente significativa. De este modo, se manifestaría la importancia del fenómeno literario como sucesión dialéctica y fecunda simultaneidad de la expresión literaria de los diferentes pueblos. El

¹⁸ Respecto a la necesidad de revisar el canon y su presencia en el currículo escolar, véanse Galligani (2009), Meyer (2003), Palumbo-Liu et al. (2010), Taffy y Au (1998), y Wilbur y Monk (2010).

conocimiento de la lengua literaria y de su funcionamiento dentro de otros sistemas se lograría merced al uso de unos adecuados instrumentos de análisis formal.

Bordons y Díaz-Plaja sugieren también determinados objetivos y actividades. En lo que respecta a los objetivos, éstos serían los siguientes:

- a) Objetivos culturales, que deberían dar a conocer autores, movimientos o determinados contextos. Estos objetivos ayudan a formar el tejido cultural de un ciudadano culto y a crear mentes abiertas. Es importante crear conexiones entre el aula y el mundo exterior para que cuando el alumno salga del ambiente escolar sienta la cultura como necesidad y se vea amparado con recursos para llegar a ella.
- b) Dado que la literatura es lengua, otro grupo de objetivos se centran en las aportaciones lingüísticas desde el plano fonético, morfosintáctico, léxico y textual. El marco de referencialidad que nos brinda la literatura es incomparable a la hora de trabajar la lengua oral y escrita.¹⁹ El desarrollo oral de la lengua tiene especial valor en el desarrollo del diálogo para contrastar ideas, de la lectura, de la entonación y de la memorización de textos. En conjunto pueden llegar a conformar un proceso de empatía y “enganchar” a los estudiantes a la lectura. La cuestión léxica no es menos notable ya que puede hacer llegar a los alumnos vocablos ajenos a la época o zona geográfica. A nivel textual otras actividades tienen cabida: analizar y reproducir registros, contrastar con textos no literarios entre otras muchas posibilidades.²⁰
- c) Otra meta fundamental son los objetivos creativos. Para Bordons y Díaz-Plaja crear, “es [ir] juntando componentes distintos de procedentes de otros campos diferentes o transformando lo que ya existe” (2006: 14). En consecuencia, habría que desarrollar la capacidad para la manipulación, la recreación, la imitación, o la ampliación de lo que ofrece un texto. De este modo se llega a la experimentación y la creación propia.
- d) Finalmente, los objetivos actitudinales marcarán el deseo o apatía del estudiante por el texto. Aquí el papel del profesor adquiere un cariz de moderador y animador. El docente debe incitar a que se hable de los textos, que relacionen su experiencia literaria con su experiencia en la

¹⁹ Este aspecto cobra especial importancia cuando se trata de literatura en una segunda lengua.

²⁰ La consideración de la visión textual también juega aquí un papel decisivo.

vida y expresar la confluencia de estos dos modos de experimentar. Al igual que previamente se ha referido, más que repetir lo que los críticos pudieran decir, los estudiantes deberían buscar el significado que para ellos tiene la obra literaria. Además de conferir una actitud positiva, abierta y entusiasta hacia el campo literario, la actitud de valoración y respeto por las opiniones ajenas debería ser promovida.

Estos objetivos coinciden, en cierta medida, con el marco general sobre el que se asienta la perspectiva de otros autores. Así, por ejemplo, John Allen, en su reseña de *Literature and Lives* de Allen Carey-Webb (2001), destaca la importancia de la literatura para la vida: “The new developments in literary theory and literature study have the potential to make English teaching more relevant to students both individually, in their quest to understand the world, and collectively, as they fulfill responsibilities as national and global citizens” (2003: 159). Allen se pregunta hasta qué punto la literatura puede influenciar la vida de los estudiantes más allá de una respuesta de tipo afectivo o lúdico. En su opinión, no podemos cambiar el mundo de la noche a la mañana, pero sí intentar mejorarlo, sea de forma directa o indirecta. La literatura nos puede ayudar de tres maneras:

- a) Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico cuando ellos crean interpretaciones basadas en el modelo del “*reader-response*”. Este modelo además de incentivar el pensamiento crítico crea conocimiento, que es más importante.²¹
- b) La inclusión de textos alternativos y multiculturales reduce la probabilidad de que los estudiantes consideren a grupos históricamente marginados como inferiores (véase también Sánchez-Teruel y Robles 2011b).
- c) El estudio de la literatura con otras disciplinas similares (medios de comunicación, cine,...) en un contexto social puede hacer de los estudiantes personas más compasivas, cariñosas y activamente implicadas en situaciones de género o personas sin hogar, por ejemplo.

En la misma línea, Kenneth Burke está convencido de que la literatura ofrece “equipments for living” (1973: 298). Para Burke, el texto es un fin práctico para el escritor que lo produce y para el lector que lo acoge.

²¹ De nuevo, la dicotomía del pensamiento creado y no, meramente, transmitido sale a la luz.

Los objetivos culturales, creativos y actitudinales promulgados por Bordons y Díaz-Plaja se alcanzan mediante actividades que, al igual que en la clase de lengua, debieran estar basadas en unas pautas metodológicas comunicativas añadidas a las ya habituales, como el comentario de textos y talleres literarios. Se plantean tres grandes bloques de actividades:

- a) Actividades analíticas, centradas en la comprensión oral y escrita con el comentario de texto como base. El tipo de actividad variará en función de la destreza intelectual que se quiera trabajar. El profesor se puede decantar por las más analíticas —analizar, localizar, reconocer o resolver preguntas generales o específicas, incluso memorizar— o por las constructivistas: comparar, relacionar o generalizar. Se incluyen además las prácticas donde se clasifican sobre la consolidación de conocimientos adquiridos y los referentes culturales del alumnado.
- b) Actividades productivas, relacionadas estrechamente con la creatividad y centradas en la expresión oral y escrita. Las manipulativas —sustituir, transformar, completar, continuar, ampliar, reducir— y las creativas, más abiertas, giran alrededor de la imitación y de la construcción derivada. Una escritura creativa bien llevada “‘enseña’ a menudo más que grandes lecciones, magistrales sobre el proceso que han seguido los grandes escritores para construir sus obras” (Bordons y Díaz-Plaja 2006: 15).
- c) Actividades de comprensión. Las actividades previas pretenden presentar un texto, situar un tema o buscar información para luego usarla en la comprensión del texto.

En todo caso, el profesorado debe estar convencido de la utilidad humana, pedagógica y cultural de la historia de la literatura. La literatura no es sólo útil para comprender el mundo en que vivimos sino que también es herramienta básica para la formación lectora²² e instrumental. Bordons y Díaz-Plaja mantienen que “no es tan importante dar toda la historia de la literatura como marcar a los alumnos con los puntos más importantes que, en cada caso, al profesorado le parezca más formativos, y más fáciles de acercar al estudiante” (2006: 22; véase también Bernstein, 2006; y McCurrie, 2004). Esta formación contribuirá a desarrollar los contenidos de otras materias propias

²² La comprensión lectora es una de las destrezas más deficitaria en la educación actual.

de la Educación Secundaria Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales así como su utilidad a la hora de la transferencia interdisciplinar del conocimiento.

Otra herramienta metodológica que conviene tomar en consideración es la que se podría denominar desafío o “descolocamiento” (Soldevila, 2006; Gibbs, Habeshaw y Yorke, 2000; Rabinowitz, 1987). Rabinowitz lo expresa en estos términos: “The initial act of reading inevitably involves expectations that aren’t met, predictions that don’t work out, details that are missed, patterns that aren’t completed That sense of dislocation . . . is among the *fundamental* experiences the first time through a text, especially a complex one” (2006: 100). La cuestión no es sino suscitar la sorpresa. Ello no significa, según Soldevila (2006), que el profesor se convierta en un *showman*; pero es difícil hacer que los alumnos se entusiasmen si el docente no es apasionado y no es capaz de transmitir su amor a la literatura. Para ello se necesita ser expresivo y amante de la palabra. Antonio Manzanares presenta este último factor como responsabilidad del docente frente a la tan llevada y traída crisis del lenguaje. La vivencia estética es lo que debiera marcar el ambiente en la clase de literatura: “El profesor de literatura ha de ser, . . . ante todo, el practicante de una mayéutica que persiga el despertar del apetito verbal” (2003: 613). Prolongando la metáfora, el mejor manjar para él son los edificios de las palabras. Como señala Showalter (2003, 2009), cada lección es una representación para el profesor, en tanto que debe saber adaptarse a las circunstancias del alumnado a la vez que mostrar las diferentes facetas que como ser humano tiene. Lang (2007) sugiere que nuestra ‘*teaching persona*’ debería ser consistente con nuestras convicciones sobre la materia y además de con nuestras prácticas docentes y objetivos de aprendizaje. En otras palabras, si queremos que los estudiantes den su punto de vista sobre ciertos aspectos psicológicos dentro de una dinámica familiar, deberíamos servir de ejemplo y mostrarles primero nuestras propias vivencias al respecto. El darnos un poco más dejando atrás nuestro escudo de profesor serio, responsable y objetivo no quita mostrar nuestro entusiasmo por la materia o por el comentario acertado de un compañero. Estos aspectos contribuyen a que respeten y aprecien las opiniones de los compañeros en los debates y a que se contagien de nuestro entusiasmo por la materia.

La enseñanza de la literatura se puede beneficiar asimismo de la enseñanza colaborativa.²³ El sentido de colaboración sucede a tres escalas: entre profesores, que comparten y toman prestados elementos interdisciplinares; entre alumnos, mediante el

²³ Obsérvese que el término aquí referido es enseñanza y no aprendizaje colaborativo.

trabajo en común; y, entre el estudiante y el texto que recrea gracias a su nueva visión del texto.

En lo que concierne al primer tipo de colaboración, ésta se puede incardinar desde la enseñanza y práctica compartidas de los profesores de las diferentes disciplinas (Literatura, Traducción y Lingüística, principalmente) y se transfiere a las aulas. Los estudiantes se benefician de recursos más prolíficos y variados pues su aprendizaje procede de distintos orígenes. Un mismo tema puede ser tratado por profesores de diferentes tareas dejando una impronta distinta en el alumno. Se deriva un conocimiento más crítico y más activo por parte del estudiante en la construcción del conocimiento. En este sentido, Tanya Agathocleus y Karyn Gosselink (2006) rememoran el trabajo de Cooppan (2001) en Yale, donde varios especialistas de diferentes materias explicaban los textos según su perspectiva científica. Esta visión ofrece al alumno la posibilidad de reconocer la “deuda” de la literatura a otras artes y le permite extraer información que le ayuda a dar sentido y reconstruir el texto desde una visión en equipos.

Mercé Romaní (2006) llega aún más lejos en esta cuestión de la aproximación multidisciplinar para la lectura de textos. En su opinión, todos los departamentos de ciencias y letras deberían programar lecturas en común y elaborar una breve y atractiva información sobre unas diez obras. Cada alumno escogería una de las lecturas ofertadas y entregaría un comentario al profesor del seminario correspondiente. Esta iniciativa otorgaría ventajas, tales como la divulgación científica, iniciativa y autonomía del alumnado que participa en el programa. Por otro lado, en cada curso debería haber lecturas que no fueran comunes ni se contemplaran dentro de las obligatorias ni que fueran clásicos, estrictamente hablando, con el fin de dar cabida a obras clásicas de culturas ajenas a la propia de los alumnos.

La colaboración de los alumnos se puede formular en diversas facetas. Por un lado, los estudiantes pueden participar mediante la elección de textos que puedan complementar el material del curso, en función de su relación temática o formal. De este modo, los estudiantes aúnan textos referidos en otros textos lo largo de la tradición literaria. Así podrían encontrarse emparejamientos entre, por ejemplo, *Heart of Darkness* y *Things Fall Apart*; *Jane Eyre* y *Wide Sargasso Sea*; y *The Odyssey* y *Omeros*. Esta técnica permite al estudiante leer los nuevos textos en base a la relación familiar que ya han desarrollado con la lectura de los tradicionales. Este sistema ofrece la ventaja de construir el saber sobre cimientos familiares, forma activa de afrontar la lectura de un texto, y ampliar el conocimiento de nuevas vías de relacionarlos. De esta

manera las presentaciones se podrían estructurar como base de trabajo colaborativo en la que el alumno sienta que su aportación contribuye al buen desarrollo del curso. Las consecuencias de la libertad de la tarea, en opinión de Agathocleous y Gosselink, son que,

allowed by the assignment encouraged students to be creative, and because they were reporting on popular texts not covered on the syllabus, they often assumed more authoritative stances than they would have if reporting on a text about which they assume the professor is more knowledgeable. In this assignment, then, the students see their contribution to the class as a vital component of its scope, while the class as a whole is able to range over greater subject matter. (2006: 469)

La colaboración de los alumnos en clase de literatura contemporánea suele centrarse, sobre todo, en la discusión de textos en clase. Este modo de participación conlleva, asimismo, la posibilidad de potenciar la perspectiva crítica de los textos. El desarrollo de la actitud crítica es esencial a la hora de crear buenos lectores; pero los mecanismos para conseguirlo no son sencillos. En su relación con la lectura y la discusión de textos en clase, los estudiantes suelen manifestar tres actitudes principales, todas ellas con efectos negativos o, al menos, no deseables: en primer lugar, los estudiantes conceden total fiabilidad a los escritores, y por ello no se plantean rebatir las opiniones que éstos expresan en sus obras; en segundo lugar, los estudiantes se posicionan según sus emociones, no de acuerdo con un juicio crítico; finalmente, suelen decantarse por la opinión que creen tiene el profesor. Cuando se fomenta el debate, el contraste de opiniones suele basarse en perspectivas subjetivas, y no en la relación basada en la argumentación y el conocimiento, relación que domina el ámbito académico. Para resolver estas situaciones, Dave Polsky (2003) propone un nuevo modelo para una clase de prosa moderna. Según este modelo, el curso debería dividirse en dos partes. En la primera se presentarían textos teóricos. Los proyectos de lectura y composición capacitan al alumnado para ser más consciente de cómo tal interacción se inserta en relaciones de conocimiento y poder. La segunda parte del curso se aplica al análisis de temas contemporáneos (aborto, política, etc).²⁴ El buen escribir junto a los buenos argumentos se conciben como exploraciones y expresiones del pensamiento. En otras palabras, este es un proceso de descubrimiento por el que el estudiante se siente

²⁴ Este aspecto es el que vertebra también la aproximación a la lectura por parte de John MacRae (1984, 1994) (véase también Ellis y McRae, 1991; y MacRae y Boardman, 1984).

capaz de clarificar sus valores y llegar a una postura en la que creen verdaderamente — se podría describir como una experiencia de pensamiento profundo emocional —. Así ellos mismos son agentes de su propia producción de conocimiento.

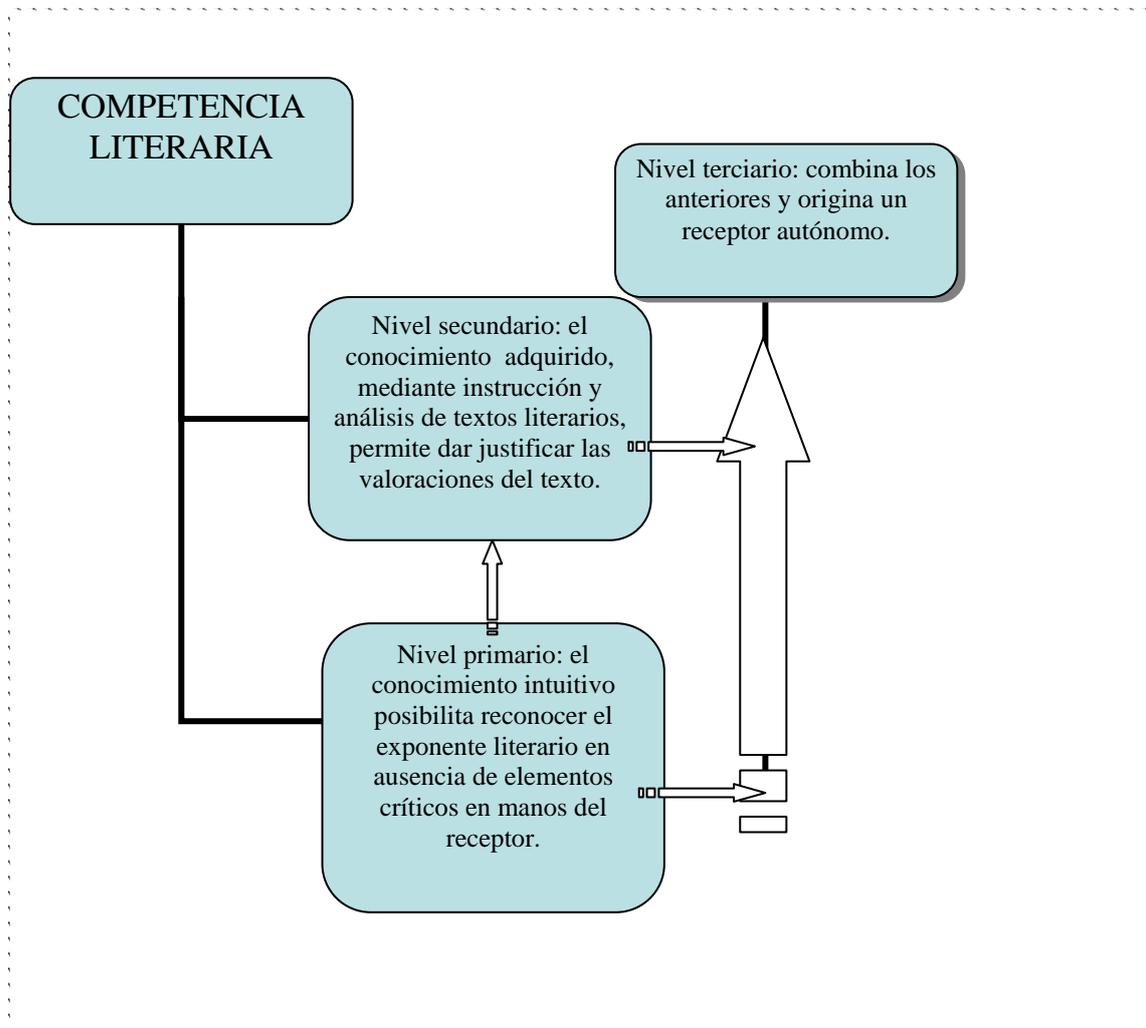
Otra propuesta encaminada al objetivo de potenciar la perspectiva crítica —en este caso combinada con la potenciación de la reescritura creativa— del alumno es la que ofrece Gerry LaFemina (2003). LaFemina propone que sean los estudiantes quienes elijan un poema que les guste; esta elección debe estar acompañada de una argumentación que la justifique. Esto requiere que el estudiante se cuestione tanto las ideas del autor como los recursos que utilizó. Asimismo, al hablar sobre lo que a uno le gusta, se impulsa un ambiente de apasionamiento y creatividad (véase Miller y Legge, 1999). La pasión expresada en el acto de hablar sobre algo que nos gusta es de lo que carece la literatura crítica,

It is a passion born of the shared experience of composition in the art form, a passion for poems that invigorate the poet or challenge him or her to try a new artistic paradigm. I pick poems that I care about to emphasize certain points; whether I am discussing form, meter, alliteration, extended metaphor, or the various arguments for a logic of the line, I pick poems as illustrations that interest me as a writer. In this way I supplement what the critic brings to students. (LaFemina, 2003: 433)

Todas estas consideraciones no debieran hacernos perder la perspectiva de lo que sería el principal objetivo de la enseñanza de la literatura: potenciar la competencia lectora del alumno. En su estudio de la tríada competencia lectora—competencia literaria—recepción literaria, Antonio Mendoza (2003) distingue tres niveles en la competencia literaria: un nivel primario, marcado por el conocimiento intuitivo; un nivel secundario, definido por conocimientos adquiridos; y uno terciario, desarrollado a partir de procesos autónomos (véase esquema de la página siguiente). En todo caso, la competencia literaria estaría integrada por diversos tipos de saber o conocimiento:

- a) Saberes lingüísticos, textuales y discursivos, usados para la descodificación. Mediante este tipo de conocimiento el alumno puede reconocer unidades menores (fonemas y grafías, palabras y significados literales y denotativos); reconocer las interrelaciones de los componentes gramaticales, léxicos y semióticos; y clasificar las estructuras textuales o discursivas.

- b) Saberes pragmáticos, que nos facultan la reconstrucción la situación enunciativa ofreciendo principios orientadores.
- c) Saber literario de la lengua, de estructura retóricas y referentes metaliterarios.
- d) Saber cultural y enciclopédico.
- e) Saber estratégico para afrontar la decodificación cognitiva de diferentes tipos de textos.
- f) Saberes intertextuales, que relacionan los textos literarios y permiten identificar las alusiones y apreciar la intención estética de escribir sobre literatura y valorar el efecto de estos recursos.



El lector competente ideal debería coincidir con el lector implícito, el que desea el autor como destinatario de su texto. El perfil, según Mendoza (2003), debería ser el que corresponde con un lector que tuviera una amplia y organizada competencia

lingüística, textual y literaria, que interiorizara las peculiaridades de variadas y numerosas estructuras literarias, que considerara las propiedades de las diferentes modalidades de textos, que supiera de contenidos enciclopédicos, que contara con diversas y variadas experiencias lectoras, y que manejara las estrategias pertinentes (17-18). Dado que es imposible tener este tipo de lectores entre los estudiantes, el desarrollo de la competencia literaria debe ser progresivo con una selección curricular que atienda a sus necesidades y una metodología basada en el receptor. Esta metodología debe contemplar una fase procesual de lectura, la sucesión de actividades cognitivas (anticipación, formulación de expectativas, actividades de saberes previos, relación de datos, diferentes y variadas modalidades discursiva, entre otras) que permitan la interacción con el texto y la integración significativa del contenido. El proceso personal de interpretación sería así culminado. El intertexto nacería fruto de esta forma de trabajo. El intertexto considera las conexiones, intertexto discursivo, realizadas por el lector entre una obra y las que la preceden o siguen. La recepción literaria activa un conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos-culturales que permiten establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual. Este hecho conlleva la integración de nuevos conocimientos significativos de orden lingüístico y literario en el marco de la competencia literaria.

Las consecuencias pedagógicas son la consideración tanto de la atención lectora como de la participación en la construcción del significado del texto, la autoobservación o metacognición del proceso lector y del intertexto del receptor como base de desarrollo de la competencia literaria. Un buen conocimiento de los factores que condicionan el proceso lector debe reinar para el adecuado tratamiento didáctico de las actividades lectoras y del diseño de las actividades. Este proceso pasaría, en primer lugar, por la fase de descodificación. La comprensión del significado e interpretación del texto sería el segundo y tercer punto, respectivamente. Igualmente aquí, y en relación al concepto de intertexto explicado más arriba, estas fases deben nutrirse de una orientación especial y de una información de diversa índole.

Colomer (1995) establece unas pautas prioritarias para ayudar a la formación literaria de los estudiantes: crear ambientes apropiados para experimentar la comunicación literaria y que ayuden a percibir la literatura como una situación comunicativa real;²⁵ introducir textos variados y adecuados a las necesidades de los

²⁵ Brumfit y Carter sostienen igualmente esta idea (1986: 18, 31).

discentes; propiciar la implicación lectora; construir el significado de forma conjunta implicando al grupo clase; favorecer la evolución en las interpretaciones más complejas; usar actividades que precisen de operaciones implicadas en la lectura e implementar las actividades de recepción y expresión literaria.

En el ámbito específico de la docencia en la Enseñanza Secundaria, el desarrollo de la competencia lectora debería tomar en consideración condiciones específicas. El hecho de que la Educación Secundaria sea obligatoria hasta los 16 años según la reforma de 1997 ha dado lugar a una situación marcada por la coexistencia de dos tipos de alumnos, con la que es difícil tratar: por un lado, están aquellos que están motivados por terminar sus estudios obligatorios; por otro, nos encontramos con aquéllos que están forzados socialmente, debido a circunstancias diversas. Tal diversidad pasa, también, por el grado de competencia lectora que pueden manifestar. Pueden existir lectores ávidos pero no duchos en la comprensión de un registro culto, lectores de novelas de 200 páginas, o lectores de relatos de página y media. Para garantizar una adecuada progresión, Josep-Francesc Delgado (2006) concluye que hay que plantear lecturas graduadas. La graduación se debe contemplar no sólo a nivel léxico, como ocurre con los textos en lengua extranjera, sino además a nivel de complejidad argumental y literaria. Igualmente, este hecho no debería ser olvidado en los nuevos currículos de lengua extranjera, dado que la inclusión de textos literarios desde la enseñanza infantil es obligatoria. De otro lado, el docente debería estimar la extensión del texto leído. A veces el alumno se decanta por textos cortos, pues el profesor normalmente los califica de igual manera que uno extenso. Sin embargo, lo cierto es que a mayor extensión del texto mayor se hace la competencia. Esta dificultad lectora debe hacerse visible al alumno para que su esfuerzo se perciba más estimulado y recompensado.

Partiendo de la idea de Delgado (2006), una posibilidad es optar por textos cortos con un registro coloquial y de argumento claro para no perder lectores menos competentes. En ocasiones, esta opción deriva en un limitado número de textos con los que trabajar dada la edad del alumnado y las características del texto deseado. Así el enseñante debería calificar el trabajo del alumno a tenor de la dificultad que supone cada texto partiendo de las posibilidades y competencias de cada estudiante. Tal como se ha comentado anteriormente, el profesor debe ser lector por principio y debe dirimir qué lectura ofrecer considerando tanto los gustos del alumnado y como sus gustos propios del docente cuando tenía la edad de sus estudiantes.

En la selección de los textos que deban conformar el currículo conviene tener en cuenta una pluralidad de variables, pero también son necesarias ciertas pautas generales, en opinión de Gloria García una literatura oral y tradicional de perfil lúdico, que desempeñará un papel fundamental en la formación de un lector competente. En Educación Primaria, se puede iniciar la familiarización con lecturas de fragmentos agrupados a tenor de centros de interés o ejes temáticos. La lectura recreativa y comprensiva juega un papel importante en las etapas de preparación. Ya en el primer ciclo de Educación Secundaria, las lecturas se harían más extensivas aún, con el fin de aumentar en lo posible el bagaje literario del alumnado. Este tipo de lectura sería donde la madurez permite un mayor grado de conceptualización y estudios de conjunto. Ello permite el estudio de la literatura clásica de modo asincrónico, en base a diferentes temas. A nivel de Bachillerato, la lectura se convierte un estudio de casos donde el comentario y una lectura más intensiva ya tienen cabida. Por su parte, Joaquín Díaz-Corrales (2002) propone un modelo de reflexión basado en habilidades. Ambos aspectos tienen que ser tomados en cuenta dentro de la planificación del currículo en las secuencias de aula. Deben proporcionarse elementos de reflexión y habilidades para analizar modelos y representaciones. Sin ellos, todo aprendizaje carecerá de criterios para aceptar o rehusar la información que recibe o que envía. Esto es cada vez más necesario pues los medios de comunicación transmiten hechos culturales de todo tipo con una intencionalidad siempre implícita, alienante y escasamente formativa.

En relación a las variables educativas, Mendoza (2003) comenta la necesidad de establecer diferenciaciones en el concepto de canon literario. En su acepción más general, el canon es el conjunto-muestra coherente de producciones que constituyen los referentes literarios; según José Carlos Mainer, el canon es “el diálogo entre el presente y el pasado, entre la originalidad y influencia, entre la aspiración indefinida y los resultados inevitables” (1988: 299). Brian Parkinson y Helen Reid (2000) hacen una corta genealogía de lo que es el canon inglés que bien merece ser tomada en cuenta, dado el debate actual sobre la conveniencia de la aplicación de un canon clásico en la enseñanza de la literatura:

The English literary canon as we know it now found its clearest formation around the end of the nineteenth and beginning of the twentieth century and it reflects the values of the dominant ideology of that period in England, which were nationalist (and implicitly imperialist), socially and educationally middle to upper classes and

almost entirely male oriented. The development of the canon was also importantly related to pedagogical and institutional concerns, in that it was during this period that English literature was beginning to emerge as a subject of study in British universities. (2000: 25)

Parkinson y Reid (2000) no sólo presentan el asunto históricamente sino que también concluyen con una posible solución respecto a la conveniencia o no de su uso, que pasaría por tener en cuenta la literatura como valor ideológico e histórico: “A more workable solution may be simply to recognise its existence [the canon] and the important question that it raises about how we value literature; in particular, the complexity of the relationship between ideology, value and historical context” (2000: 25).

Las obras del canon se suelen seleccionar por su interés filológico para el comentario, para la explicación, la justificación y la valoración de facetas metaliterarias y culturales tanto de las obras mismas como de su influencia en la producción literaria de una cultura determinada. En este sentido, el canon literario guarda muchos aspectos en común con el canon escolar pero la intencionalidad formativa del canon escolar es el punto de divergencia. El canon escolar está condicionado por el marco educativo y por los fines de formación estética y cultural de una proyección lúdica y recreativa. Incluso sería posible plantearse un canon de aula, cuando el profesor emplea obras que funcionan a modo de paradigma y como alternativa de conocimiento. Por último, existe lo que puede definirse como el canon formativo, que se muestra como una amalgama de los anteriores, y pretende implicar al lector tanto desde punto de vista lúdico como literario. Es este un elemento clave en la formación del docente. El uso de este canon debe ser evidenciado por su valor instructivo, estético y didáctico que permiten el desarrollo de la competencia literaria y la transmisión de valores sólidos culturales sólidos. Para un mejor rendimiento, Mendoza (2003) recoge los puntos principales que debe cumplir un canon formativo idóneo: la combinación de la especificidad de hecho literario y la generalidad de la faceta cultural de la literatura, una secuenciación didáctica adecuada a favor de los intereses y el nivel de formación de los alumnos —los clásicos deberían, por ejemplo, relacionarse mediante vínculos históricos e intertextuales, tendría que ser selectivo no acumulativo y con un carácter actual y adaptado—. Hablar, pues, de opciones de canon es más oportuno que hablar de canon, sin más.

En las condiciones socio-culturales actuales, en las que el multiculturalismo es un fenómeno de creciente importancia, el mismo concepto filológico de canon debería ampliarse más allá del ámbito de la producción nacional. Así, por ejemplo, Katherine Arens se plantea la necesidad de un sistema que permita formar lectores críticos combinando los valores tradicionales dentro de una clase de literatura y la perspectiva intercultural e interdisciplinar más actual. Esta práctica conllevaría

. . . teaching students how to bridge the skills of traditional close reading with other kinds of reading that point more directly to cultural identity politics and ideologies. That is, a new comparative literature can teach how linguistic, rhetorical, and other kinds of textual markers are manipulated at real communication sites to express, coopt, and manipulate the psychosemiotic materials through which individuals gain agency, enter cultural groups, cross cultural lines, or suffer marginalization. (2005: 127)

Esta perspectiva supone una redefinición de la enseñanza de la literatura como un estudio de las formas de comunicación dentro de un amplio horizonte de expectativas culturales, que conllevaría el recurso a la literatura comparada con el fin de contribuir a la formación un lector crítico y abierto a otras formas de comprender el mundo. Arens se centra sobre todo en el lector crítico novel, que debe aprender a comprender los patrones de comunicación de cada género de acuerdo con contextos culturales variados.

1.5. Didáctica de la literatura en una lengua extranjera

Hablar de la didáctica de la literatura en lengua inglesa es considerar los enfoques actuales e influyentes. Sin duda, el más influyente en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido el enfoque comunicativo, desarrollado por Hymes a principios de los años 70. Basándose en la noción chomskiana de competencia postula la distinción entre competencia lingüística (conocimiento de las reglas y formas de la lengua) y competencia comunicativa (uso social y contextual de la lengua). Michael Canale y Merrill Swain (1980) reformulan estas competencias y subdividen la competencia comunicativa en:

- a) Competencia lingüística o gramatical: comprende el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua.
- b) Competencia socio-lingüística: regula las emisiones en relación a la situación comunicativa.
- c) Competencia discursiva: relaciona la capacidad de articular oraciones en el discurso de forma significativa atendiendo a factores de cohesión y coherencia, y a aspectos proxémicos y gestuales.
- d) Competencia estratégica: son las estrategias que compensan los problemas que pudieran surgir durante la comunicación.

La definición de competencia comunicativa de Sandra Savignon resulta muy interesante para nuestros propósitos pues ella aporta la interacción dimensión interactiva del discurso, “functional language proficiency; the expression, interpretation and negotiation between two or more persons belonging to the same (or different) speech community, or between one person and a written or oral text” (Savignon, 1972: 303).

El enfoque comunicativo deja atrás los contenidos para centrarse en las competencias desarrolladas en situaciones comunicativas. De ahí que el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje cobra importancia extrema dentro el currículo. Los modelos procesuales se inician así. En otras palabras, el trabajo en la clase se organiza en tareas que tienen como finalidad interrelacionar la comunicación, el aprendizaje y la interacción social en la clase de lengua extranjera. Los diferentes temas del currículo se organizan en unidades didácticas donde se entroncan las tareas comunicativas. David Nunan, pionero en la investigación de este concepto, lo explica del modo siguiente:

A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (1989: 10)

El empleo de textos literarios se puede integrar en esta perspectiva metodológica. Como argumenta H. G. Widdowson, el texto literario puede definirse como una excelente herramienta para potenciar las capacidades de comprensión lectora:

If you are a sensible teacher you use every resource that comes to hand ... with literary texts the actual *procedures for making sense* are much more in evidence. You've got to employ interpretative procedures in a way which isn't required of you in the normal reading process. If you want to develop the procedural abilities to make sense of discourse, the literature has a place. (1990: 31)

Asimismo, según William Littlewood (1986) esta aproximación al texto literario brinda la oportunidad al estudiante de familiarizarse con múltiples aspectos de la lengua escrita.

El empleo del texto literario en la clase de lengua extranjera tiene numerosas ventajas en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente si se utilizan como vehículo de actividades lúdicas (por ejemplo, mediante debates, tareas de predicción y dramatización) que faciliten la lectura. Estas actividades no solo resultan motivadoras para el estudiante sino, principalmente, brindan la ocasión de desarrollar la creatividad mediante la exploración de las posibilidades lingüísticas y comunicativas que ofrecen estos textos.²⁶

El uso de textos en la enseñanza de la lengua extranjera conlleva la necesidad de resolver dos cuestiones básicas: la selección de textos y autores, y el modo de aproximación a los mismos.

En lo que concierne a la selección de textos, ésta debería realizarse atendiendo al nivel de competencia lingüística y al grado de madurez del alumno. Para el profesor esta tarea implica, de un lado, una investigación de los argumentos que interesan al alumnado, de su capacidad lectora y de comprensión en la lengua extranjera y del

²⁶ Véanse, particularmente, Long (1986) y Carter (1994). Asimismo, Long y Carter comparten autoría en dos obras trascendentales: *The Web of Words: Exploring Literature Through Language* (1987) y *Teaching Literature* (1991).

desarrollo cognitivo de los estudiantes; según Cristina Pérez Valverde (2002), la selección podría realizarse atendiendo a los siguientes condicionantes: el nivel de complejidad lingüística, la extensión, la adecuación al desarrollo evolutivo de los estudiantes, la función pedagógica y la variedad. Por parte del docente, se hace preciso poseer una sólida formación metodológica, literaria y crítica de la literatura en lengua extranjera; y un adecuado conocimiento de los materiales y recursos disponibles.

El proceso de selección lleva de modo inevitable a considerar la inclusión de obras pertenecientes al canon. Este es particularmente el caso cuando se trata de una tradición literaria tan amplia y de tan alta calidad como la que conforma el canon literario en lengua inglesa. No obstante, una gran parte de las obras literarias sería del todo inadecuada a determinados niveles del aprendizaje de una segunda lengua. Ello no implica, por otra parte, que la selección deba limitarse a obras canónicas. Como señala John MacRae (1991), existe una amplia literatura con “i” minúscula que se ajusta a las necesidades y condicionantes propios de la enseñanza de una segunda lengua: la literatura infantil, un buen conjunto de poemas breves, los chistes, los juegos de palabras, titulares de periódicos y anuncios, entre otras manifestaciones, formarían parte de esta literatura. Incluso no es absolutamente necesario utilizar un texto completo. Puede bastar con seleccionar párrafos de principios de capítulo o secciones donde se dé un giro a la narración.

Sea cual fuere la opción escogida, la selección de textos debe ir acompañada de las estrategias necesarias para motivar e implicar al alumno haciéndole co-creador del texto, tal como apunta Brumfit (1986). Para trabajar con los textos, el formador debe saber seleccionar también las tareas que permitan una óptima utilización de los mismos en el aula. Dado que el marco general es el de la enseñanza de una segunda lengua, estas tareas deben incorporar actividades centradas en el léxico, la sintaxis y los componentes discursivos del texto; pero sobre todo deben estar orientadas a facilitar la comprensión del texto. Tareas centradas en preguntas de pre-lectura, lectura silenciosa, lectura coral o en voz alta, así como la redacción de composiciones y diálogos y el debate en clase, pueden contribuir a este objetivo (véase Long, 1986). Pero también es posible enfocar la tareas sobre aspectos más propios de la comunicación y recepción literaria, e incluso de aquellos que conlleven una potenciación de la capacidad del alumno para la creación —o re-creación— literaria mediante la interacción imaginativa con el texto (Littlewood, 1976). De este modo sería posible recurrir a actividades que requieren un cierto nivel de competencia literaria pero que no significarían un reto

sustancial para un alumno de secundaria, tales como la manipulación o reescritura del texto literario, o la elaboración de actividades de predicción, basadas el principio del horizonte de expectativas, tal y como sugiere Ronald Carter (1994).²⁷ Como apuntan John Charles Alderson y A.H. Urquhart, la lectura en lengua extranjera puede ser utilizada como un acto de creación de significado en el que el lector adquiere protagonismo mediante su papel de cooperador y negociador: “we need to see reading as cooperation and negotiation, as a layered series of processes whereby from the discourse of the writer a text is created from which text the reader by his or her discourse creates a (potential) ‘text’ –a cycle of production and interpretation, evidenced by text and ‘text’” (1984: x).

El desarrollo de la habilidad lectora en la enseñanza de una segunda lengua no está exento de dificultades. Según apuntan diversos autores (véanse Janzen, 2007; Freeman y Freeman, 2003; Poulson y Wallace, 2004), ésta es esencialmente la que se destaca como la menos conseguida a nivel de profesorado recién graduado. No resulta extraño, pues, que sea también una de las que plantea mayores dificultades desde los niveles más elementales de la enseñanza. Las principales dificultades discurren en dos vertientes: la escasa competencia lectora en la lengua nativa y la deficiente competencia lingüística del alumnado. En ambos casos habrá de reforzarse el trabajo de destrezas específicas. Según Alderson (2010-12), en los cursos iniciales de la educación primaria, el obstáculo suele ser lingüístico. En la actualidad, con la nueva legislación, los niveles iniciales corresponderían la etapa infantil, con lo que la competencia lingüística es aún más limitada. ¿Puede haber competencia lectora sin competencia lingüística? La respuesta la encontramos en la actitud que puede tomar un infante ante la elección de libros. Como observa William Conlogue (2010), el primer modo de contacto pueden ser el formato o las ilustraciones, o su asociación con la persona que se lo obsequió.

La formación en didáctica de literatura en lengua extranjera ha estado tradicionalmente encuadrada en las enseñanzas de Magisterio; escasamente se ha introducido en las aulas de formación de filólogos.²⁸ El momento de cambio actual

²⁷ De hecho, Brumfit y Carter (1996) creen importante la función de la escuela como propiciadora de experiencias estéticas y artísticas. El término “horizonte de expectativas” fue acuñado por Hans-Robert Jauss, uno de los representantes alemanes de la escuela crítica conocida como Estética de la Recepción. El término se refiere al efecto que se produce en el lector cuando cree poder anticipar el desenlace de determinadas situaciones narrativas, atendiendo a su familiaridad (o competencia) con este tipo de situaciones en obras literarias similares.

²⁸ La Universidad de Sevilla contó, en la titulación de Filología Inglesa, con una asignatura denominada “Metodología de la enseñanza de la literatura en lengua inglesa,” pero ésta es una excepción en el ámbito de la Filología en España.

permite plantear la remodelación del currículo de los estudios universitarios, tanto de grado como de postgrado. El futuro profesional del filólogo encuentra camino en la enseñanza y ésta ha modificado sus pautas curriculares: empezando por la introducción paulatina desde 1° de Etapa Infantil de segundo ciclo con textos literarios como requisito dentro de currículo académico y que se supone se hará extensible a las restantes etapas escolares. Sería, pues, necesaria, introducir la didáctica de la literatura en los nuevos grados y ver cómo debe proveerse de recursos y estrategias aplicables al aula a los futuros docentes.

No one else can read a literary work for us.
(Louise Rosenblatt, 1938: 125)

1.6. La enseñanza de la literatura en lengua extranjera en la universidad española

En líneas generales, como subraya Alan Maley, la metodología relativa a la enseñanza de la literatura en lengua extranjera ofrece dos definiciones claramente diferenciadas del texto literario en tanto que objeto de estudio. Por un lado, el texto literario se define como "an efficient vehicle for foreign language acquisition" (Davis, 1989: 420); en consecuencia, la literatura se usa como medio de introducir estructuras lingüísticas que permitan cubrir objetivos lingüísticos. Por otro, el texto literario es el fin u objetivo del aprendizaje. Esta segunda perspectiva es la que nos ocupa principalmente en este apartado. Aunque ocasionalmente sea inevitable hacer referencia a objetivos lingüísticos, este trabajo de investigación se dedicará especialmente a tratar la literatura en lengua extranjera con objetivos propiamente literarios.²⁹

Para tratar este tema, sin embargo, el punto de partida debe ser la consideración de que, aunque en los departamentos universitarios hay profesores que imparten clases de literatura extranjera, en su gran mayoría estos profesores no han recibido ninguna formación para dicha enseñanza. A menudo, los profesores no son conscientes de esta situación, ni sienten la necesidad de implementar su metodología; en ocasiones, sin embargo, esto genera una cierta insatisfacción (véase Elejabeitia y Redal, 1983). Como apunta Judith Muyskens (1983), el problema reside no tanto en el conocimiento de la materia por parte del profesor como en su desconocimiento de los métodos disponibles para transmitir dicha materia. En su opinión, "it is ironic that those who will spend their lives teaching literature are rarely introduced to methods for doing so (other than occasionally watching those who teach them how to interpret a literary work)" (1983: 414). El propio Roland Barthes observaba:

In my view there is a profound and intractable antinomy between the practice of literature and the teaching of literature. This antinomy is

²⁹ Las referencias al uso de la misma con fines lingüísticos son, además, ineludibles, dada la escasa bibliografía existente en cuanto a la enseñanza de la literatura como tal y la relativamente más amplia bibliografía sobre el uso de la literatura como medio para el aprendizaje de una segunda lengua.

serious, for it is connected to what may be today's pressing problem, the problem of the transmission of knowledge. (1994: 74)

La solución para este problema es obvia. Walter Lohnes se muestra tajante en este sentido al exponer que es hora de considerar “the training of literature teachers as equally important as to the training of language teachers” (1972: 103). Levine se muestra más tajante si cabe en el prefacio de *Teaching Literature: A Companion* (2003): “It is simple common sense: training in the teaching of literature ought to be part of the training of anyone who wants to make a career of teaching literature” (2003: xi). Este tipo de instrucción es tanto más importante por cuanto que la salida más común de la los licenciados (ahora graduados) en estudios filológicos es la enseñanza.

En las metodologías aplicadas en la docencia de literatura en lengua extranjera, la interacción entre estudiante y profesor —uno de los pilares principales del proceso dinámico— no suele tenerse en cuenta. El profesor sigue siendo la principal fuente de información para los estudiantes, y el alumno suele ser un mero receptor pasivo. Esta situación no es específica de nuestro país, sin embargo. Diversos estudios demuestran que las condiciones de la enseñanza de la literatura extranjera en Estados Unidos —un país supuestamente más avanzado en esta materia— pueden ser ilustraciones paradigmáticas de una situación general. Como señala Judith Muyskens (1983), el problema tiene sus raíces en la propia enseñanza secundaria:

[V]ery little mention of methods of teaching literature [specifically to second-language literatures] is made in teacher preparation materials.... Not only do foreign language educators demonstrate less than enthusiastic interest in teaching literature, but also fewer students now choose to study second-language literatures. (1983: 413-14)

Según Alan Hirvela, los propios profesores son quienes se resisten a emplear textos literarios en sus aulas. En su opinión, existen cinco razones por las cuales los profesores de lengua evitan la literatura dentro de sus programas de clase:

- a) El erróneo concepto que de literatura tienen los profesores. Esto se debe a “a misunderstanding as to what actually constitutes literature”, ya que en la opinión de un alto número de profesores la literatura ofrecida se basa en “‘inaccessible’ and archaic language” (Hirvela 1989: 127). En consecuencia, según Widdowson (1984), “literature is judged not only to be irrelevant to purpose, the ends of language learning, but also detrimental to process, the means of achieving it” (1984: 162). Este

mismo planteamiento ha llevado a las instituciones responsables de la política educativa española a desaconsejar el uso de textos literarios en la enseñanza primaria y secundaria y a prohibirlo en las pruebas de selectividad.

La razón de esta actitud tiene una doble raíz, pues, de un lado, la educación recibida por los profesores ha sido en departamentos donde la base curricular se asentaba en el canon; y de otro, cuando se piensa en literatura siempre se hace en autores y formas muy reconocidas. La educación literaria universitaria recibida por los docentes y, a su vez, la que ellos pudieran sentirse obligados a impartir se centra en textos clásicos, sin dar cabida a otro tipo de textos. El texto literario clásico se considera un texto estilísticamente (y gramaticalmente) distinto del discurso natural por ser de difícil comprensión. Dicha naturaleza conlleva excluirlo de su uso en clase.

- b) Muchos profesores no leen, o no se mantienen al día de lo que se publica en la lengua que se enseña; o creen que lo leen, por no ser literatura *de calidad*, no es utilizable en el aula. Ello acarrea dos consecuencias a nivel educativo. De un lado, ello priva a los estudiantes de apreciar la lengua no solo como conjunto de estructuras gramaticales sino como eje cultural; de otro, este hecho les priva del uso de material auténtico, aspecto muy sustentado en la enseñanza de lenguas extranjeras.³⁰ Dicha asunción inhibe al estudiante y al propio instructor de considerar cualquier otro tipo de texto literario.
- c) Los profesores se apoyan básicamente en los materiales disponibles, y no agregan variedad en los ejercicios ni ofrecen actividades creativas por propia iniciativa.
- d) Los profesores suelen escoger aquellos programas que requieren menos esfuerzo y laboriosidad. El seleccionar y trabajar con textos literario supone un trabajo añadido y, en consecuencia, “literature is quickly disqualified from methodological consideration simple because it will

³⁰ Material auténtico o *realia* es aquel material que no se ha modificado para adaptarlo a fines educativos. El uso de material auténtico en la clase de lengua extranjera pretende acercar la realidad cultural y pragmática al alumno creando un ambiente más motivador y propiciador de la participación del alumno.

require more enlightened teaching than the `materials' approach calls for" (Hirvela 1989: 130).

- e) Los profesores carecen de la formación necesaria para trabajar con textos literarios. Hirvela aduce que este factor es primordial, ya que es el origen de las anteriores condiciones (véase también Henrichsen 1983). En nuestra sociedad el índice de lectura decrece paulatinamente. Como ya se ha dicho más arriba, el profesor de secundaria tiende a reproducir los patrones metodológicos de sus años universitarios, ya que son los más cercanos en su memoria académica. De ahí que sea en los programas universitarios donde el problema radica. A pesar de que recientemente han salido a la luz publicaciones relativas a este tema (Showalter, 2003; Agathocleous y Dean, 2003; Parkinson y Reid, 2000; Ibsen y Wiland, 2000; Pérez Valverde, 2000) poco se ha hecho a nivel académico para paliar la cualificación en este área. El hecho de que en décadas anteriores la mayoría de las publicaciones relacionadas con la enseñanza de la literatura en segunda lengua fueran inicialmente tesis doctorales interesa en gran medida pues demuestra el sentir de los recién licenciados de entonces y veteranos profesores hoy. En estos ensayos los autores denuncian una situación que ellos mismos vivieron como estudiantes y advierten de la necesidad de herramientas pedagógicas cuando se convirtieron en profesores. En su tesis doctoral, S. Stern (1985) apunta la falta de formación de los profesores como causa de la no integración de la literatura dentro de los programas de idiomas. Helene Scher achaca las deficiencias en la formación de los alumnos graduados a "our own methodological weaknesses" (1976: 56). Ella puntualiza que debe haber más organización en los cursos introductorios a nivel universitario o en los cursos avanzados. Hasta ahora estos carecen de asignaturas que versen sobre la didáctica y metodología de la enseñanza de la literatura inglesa y que preparen de manera integral a los futuros profesionales de lengua y literatura inglesa, y si las hay, son asignaturas optativas.

En el ámbito universitario español, el único centro en el que se ha impartido asignaturas sobre metodología de la enseñanza de la literatura es la Universidad de Sevilla. Esta asignatura estaba incluida como curso optativo cuatrimestral dentro de la Licenciatura de Filología Inglesa y estaba impartido por profesorado del Departamento

de Literatura Inglesa y Norteamericana. Desgraciadamente, esta materia no se incluye dentro del plan de grado actual de Estudios Ingleses o Educación en Primaria. La inclusión de un epígrafe dentro de la asignatura de Lengua Inglesa sería más que deseable, pues según el currículo de Educación Infantil el niño debe familiarizarse con la literatura en lengua extranjera. La disonancia entre los requerimientos curriculares y la formación es uno de los factores que desmerece la profesionalización del estudiante candidato a docente. La labor del cuerpo de maestros, característicamente, de Educación Infantil es esencial.

En otros contextos universitarios españoles se desarrollan materias afines:³¹ el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada ofrecía el curso obligatorio denominado “Didáctica de la Literatura (Inglés)” en la titulación de Maestro de Lengua Extranjera (Inglés); en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria la asignatura "Literatura Infantil" existe en el plan 2000 de la titulación en Maestro en Lengua Extranjera. En la actualidad la Universidad de La Coruña no oferta ninguna materia en grado relacionada con la metodología de lenguas extranjeras pero sí ofrece la modalidad bilingüe en el Grado de Educación Primaria.³² La modalidad bilingüe muestra la adaptación de la formación a los requerimientos profesionales actuales en las enseñanzas bilingües. Tampoco la literatura infantil en lengua extranjera forma parte de los contenidos de la asignatura Literatura Infantil cuando esta aparece en los planes de estudio.³³

1.6.i. Aproximaciones tradicionales

Tradicionalmente, la lección magistral ha sido el recurso más utilizado en la enseñanza de la literatura. El profesor explica y los alumnos asimilan, memorizan y compilan información para reproducirla más o menos fidedigna o literalmente en ensayos y/o exámenes. La participación del alumno en clase es escasa o nula. En menor medida se han utilizado diversos recursos que supuestamente conllevan una mayor participación del alumno. Tal es el caso de la lectura y la traducción.

³¹ La indagación se ha realizado en los planes de estudio, en las menciones, en los programas de Doctorado, Posgrado y Grupos de Investigación de las titulaciones de licenciatura de Filología, Diplomaturas de Educación Infantil y Primaria y Grado de Estudios Ingleses, de Educación Infantil y Primaria de las siguientes universidades españolas: Universidad de la Coruña, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Centro de Estudios Superiores *Cardenal Spínola*, obteniendo los resultados comentados.

³² Este curso fue impartido por la Dra. M^a Jesús Lorenzo Modia desde el bienio 2003-2005 hasta el bienio 2006-2008, exceptuando el bienio 2004-2006.

³³ Léase Orden ECI 3906/2007 de 19 de Diciembre.

En lo que concierne a la lectura, L. R. Barrett describe el procedimiento habitual del modo siguiente:

[T]he learners are provided with a copy of the book in the original tongue and forbidden to look at a translation of it. Study proceeds by following the text line by line, checking and noting new words and phrases. It is recommended that the book be read more than once. No specific themes or topics are mentioned by the teacher; instead the learners are advised not to think at all in terms of particular topics, but to acquire a detailed acquaintance of the whole book.... This yields a mass of uncollated notes. The learner is made to think that by this method he is ready to make an intelligent *ad hoc* response to any examination question on the book.... The preference for [this] method ... is owing to its better accomplishment of the thwarting of the reluctant learner's desire to get the task done and finished with little effort and no commitment. (1988: 121-22)

Según indican Parkinson y Reid, "reading aloud still happens in British schools, but it is no longer the staple diet" (2000: 27). No obstante, la lectura "may sometimes be seen as an emergency stopgap or the last resort of a tired teacher" (2000: 27), y esto hace sentir a los estudiantes incómodos, sobre todo a los de nivel más avanzado. Esto no presupone la lectura en voz alta deba ser extinguida de nuestras aulas, pero sí que debería ser repensada como una actividad creativa que haga despertar a los estudiantes de su letargo literario.

Respecto al recurso a la traducción, Barrett lo describe como sigue:

[The] learners are provided with a copy of original, also a translation into English. They are set to read the English straight away and quickly — at one sitting if feasible. They acquire then a general impression of the work, fast and without pain or toil. The teacher then specifies a number of topics, say four, which are the main themes of enduring interest or current controversy about the book.... The teacher provides sub-headings and other prompts in the case of at least one of the topics.... The teacher then sets the reading of the original, at least once as by the first method, the lingering on passages of special interest for the titles given or for manifesting the writer's characteristic techniques.... The scholar who is keen and is guided by his teacher will gain very quickly and with little

labour a general understanding of the work and its main points of interest. (1988: 121)

Este ha sido tradicionalmente el método seguido en la enseñanza de lenguas clásicas, especialmente el latín. Sin embargo, el propio Parkinson (2000) comenta que él fue “prepared for French, German and Latin 'A' Levels by this method in 1965,” y que este método “still survives, especially in conservative private schools, with or without modification” (2000: 28).

La traducción es usada de diversas maneras. En el procedimiento más frecuente, el profesor realiza la mayor parte de la traducción, si no toda. Con menor frecuencia, el trabajo se distribuye entre los alumnos distribuidos en grupos para que efectúen su propia traducción y posterior puesta en común. En este segundo procedimiento el alumno participa también si se le pide que justifique en público sus ideas sobre la traducción.

Dentro de lo que concierne a la traducción, el trabajo que se suele realizar con textos ya traducidos es notable en algunos ámbitos universitarios. La elección de este método suele responder a circunstancias en la que las autoridades fuerzan a los alumnos a aprender literatura en lengua extranjera sin que estos alumnos dispongan la adecuada formación lingüística del idioma; en estos casos, puede ser “a logical response” según Parkinson y Reid (2000: 28). En ocasiones, y en determinadas circunstancias, la traducción usada como método racionalizado puede contribuir a mejorar la comprensión del texto: “A translator who is also a good writer may create new structures of formal interest, and very occasionally even rival the original” (Parkinson y Reid, 2000: 14). Los inconvenientes, sin embargo, son obvios. La lectura de un texto traducido resta importancia al entendimiento genérico de una obra por las ideas que transmite y el estilo que representa, y el valor estético y moral del texto original puede quedar suprimido; por todo ello, debería evitarse en la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera, al menos, en niveles de Enseñanza Superior.

Un tercer recurso utilizado habitualmente para intensificar la participación del alumno es la elaboración de ensayos críticos. A niveles universitarios, esta práctica es relativamente usual, pero no tan frecuente como sería de desear. Este tipo de ejercicio se suele sustentar en los apuntes recogidos en clase (y por ello, suele depender en gran medida de la opinión expresada por el profesor), y, en menor medida, en la recopilación de información aportada por fuentes bibliográficas secundarias. La utilidad de este recurso es evidente, por su capacidad para estimular el pensamiento crítico y mejorar el

conocimiento sobre el texto, y no precisa mayor justificación. No obstante, conviene controlar el uso de fuentes secundarias, ya que también puede derivar en el manejo inadecuado o excesivo de la misma en perjuicio del pensamiento crítico del estudiante y de su respuesta individual. Como apunta C. S. Lewis (1961), existe el peligro de que los estudiantes no prosperen en su comprensión del texto literario:

Everyone who sees the work of Honours students of English at Universities has noticed with distress their increasing tendency to see books wholly through the spectacles of other books. On every play, poem, or novel they produce the view of some eminent critic. An amazing knowledge of Chaucerian or Shakespearean criticism sometimes co-exists with a very inadequate knowledge of Chaucer or Shakespeare. Less and less do we meet the individual response. (1961: 128-129)

Los acercamientos tradicionales aquí expuestos no quedan fuera de los recursos que el profesor pudiera plantearse. Lo que sí se omite en ellos es la participación del estudiante en la construcción de su conocimiento conceptual, actitudinal y procedimental. No obstante, esta participación es fácilmente incluíble. Las actividades ofrecidas deberían implicar más al alumno en dos sentidos: de un lado, fomentando su participación; de otro, incentivando actitudes críticas e investigadoras que no arranquen siempre de fuentes secundarias.

1.6.ii. El uso de textos literarios en cursos introductorios

Parece razonable asumir que la lectura de textos literarios debería producirse desde el inicio de la enseñanza universitaria, y por ello, en los cursos introductorios. Aunque algunos críticos (p. ej., Bolinger, 1968; Esler, 1968) se manifiesten en contra, en la actualidad una mayoría de autores opina que la introducción de textos literarios en períodos educativos inferiores crearía eficientes lectores en cursos superiores, ya que permitiría a los alumnos dominar las habilidades lingüísticas requeridas dependiendo del nivel educativo. Esta es la opinión de Alfred Smith (1976), que piensa que la literatura es un medio para desarrollar las destrezas en una segunda lengua; de Renate Schulz (1981), que cree que anticipar niveles de *readability* paliaría en parte la frustración que sienten los estudiantes al enfrentarse con textos en otra lengua; o de James Castañeda (1978), quien llega a afirmar que la lengua debería ser instruida

mediante la literatura.

A la hora de decidir al respecto, sin embargo, es necesario considerar diversas variables que pueden determinar las condiciones del uso de textos en una lengua extranjera. Según Muyskens (1983) existen tres variables principales: el conocimiento del profesor, el nivel de competencia literaria de los estudiantes y su fluidez lingüística. Estos dos últimos son, en cualquier caso, los más relevantes, y los que pueden ofrecer mayores obstáculos en el desarrollo de un curso introductorio.

Dado que para la mayoría de los estudiantes los cursos introductorios serán su primer acercamiento a la literatura en otra lengua, conviene elaborarlos cuidadosamente. Para ello es necesaria la inclusión de técnicas que hagan la experiencia agradable y positiva. C. E. Turner (1938) describe el curso ideal de la siguiente manera:

A good literature course, in whatever language is given, does at least three things. It familiarizes the student with a corpus of material, more or less factual. It reveals fresh points of view, perspectives that end in questions. It gives some notion of the methods of investigation by which the field may be explored further. A good literature course is one which does these things as well as a good teacher can do them in English. ... Of the above three general aims, it is method which should receive most emphasis at the graduate level. At the undergraduate, it is the revelation of points of view and of perspectives. (1938: 444-445)

Es necesario tener en cuenta, no obstante, que las condiciones reales distarán de las ideales. El diseño curricular debe incluir actividades que permitan limitar en la medida de lo posible las resistencias que, de modo habitual, plantean los estudiantes. Como apuntan Fritz Köning y Nile Vernon, "students who enroll in the introductory course in literature in a foreign language usually come to it with a distaste for literature and somewhat limited linguistic preparation" (1980: 1). Esto puede generar cierta frustración en el profesorado; pero, como advierte Helene Scher, es necesario tomar justa conciencia de la situación:

I contend that we unfairly blame our students for difficulties that essentially stem from our methodological weaknesses and unrealistic expectations. While we bemoan the poor literary background, we actually continue to organize our courses as if the deficiencies did not exist. (1976: 56)

El problema de la enseñanza de literaturas extranjeras radica en dos tipos de

carencias de los estudiantes. Según Scher, existen dos tipos de barreras: extrínsecas, de carácter meramente cultural; e intrínsecas, y más difícilmente salvables, debidas a la falta de familiaridad de aspectos estilísticos y estructurales:

The aspects of literary experience that present the greatest difficulties for students are those which are all too often taken for granted: the ability to perceive subtleties of language, imagery and other figures of speech, recognition of compositional strategies, generic features, and the like. (1976: 58)

Por su parte, Mroczkowski (1973) identifica la falta de “intuición” en una segunda lengua con la inferioridad que el estudiante pudiera sentir. El estudiante hace un uso indebido de la segunda lengua pues es deficitario en las herramientas que marcan la apreciación lingüístico-cultural del nativo:

This assumed inferiority of the learner is naturally explained as due to an admittedly poorer “intuition” operating in a less familiar field. It has been noted that intuition may in fact be submerged [in] previous experience. Whether such an explanation of intuitive phenomena is adequate for all of them need not detain us here; if it was applicable to learners of a second language, it would mean fewer and later contacts with linguistic elements resulting in limited capacity for judgement and coordination. It suffices that the limitation described does exist in the learner and if so must be taken into account in a consideration of the “style” he is expected to work out. (1973: 118)

Conviene, pues, procurar que los objetivos no sean demasiado ambiciosos. Puede ocurrir que el profesor asuma que, dado que los alumnos ya disponen de cierto nivel de competencia literaria a través de su lectura de textos en su propio idioma y de la enseñanza recibida en niveles inferiores, pretenda conseguir objetivos inalcanzables. Köning y Vernon, por ejemplo, sugieren una lista que pudiera ser demasiado extensa:

A course, such as the one described here, would be one in which the following questions and issues are dealt with: (1) the nature of a literary work of art, (2) the constitution of a literary creative process, (3) the nature of the reading process, (4) the possibilities for interpreting and analyzing literature, (5) literary genre, (6) literary period, (7) literary history, (8) literary terminology, and (9) literary criticism. Not only are they introduced to literature in the foreign language, they often develop

an appreciation for and interest in literature as such. (1980: 1)

En la práctica real, la metodología habitualmente empleada no suele ser muy distinta de la tradicional. Como señala Horatio White (1888) a partir de su experiencia en centros académicos alemanes, el estudio de la literatura en una segunda lengua no es novedoso para los futuros especialistas, pues esta asignatura ha formado parte de su currículo en la escuela secundaria en el caso alemán. De hecho, las posibles líneas de trabajo a nivel superior que propone son las siguientes:

The work may be performed in two ways: by the ordinary form of class-room instruction with recitation, lecture and comment; and by subdivision of the of work among different members under supervision of the instructor, either assigning to the members of such classes different portions of the same general subject, with references to the proper authorities or sources, or allowing the individual members to pursue individual courses of reading or independent lines of investigation, with frequent reports of progress. (White 1888: 150)

Una vez más, se plantea el uso de la lectura como un elemento formativo. Este carácter formativo es el soporte, según White, donde reside la fuente del conocimiento y reconocimiento lingüístico, literario, pragmático y cultural que crea el marco estructural que suple la intuición del nativo. No obstante, y en líneas generales, el efecto de la enseñanza tradicional junto con la exigua metodología literaria en segunda lengua acerca a los profesionales a una postura profesional tímida que repercute en una calidad docente incompleta. La metodología en literatura extranjera debe contemplar la superación de las dificultades que obstaculizan un proceso de enseñanza-aprendizaje global. Los parámetros metodológicos deberían integrar recursos y actividades que disminuyeran las barreras culturales y estilísticas que pudieran alejar al estudiante de un contexto literario foráneo (véanse Scher, 1976; y Mroczkowski, 1973).

1.6.iii. Renovación

La necesidad de renovación metodológica es urgente en los niveles universitarios. Esta renovación se hará extensible paulatinamente a través de los titulados en Enseñanza Secundaria, Primaria e Infantil.

Los principales argumentos a favor de la necesidad de potenciar el marco de la

enseñanza de la literatura en segunda lengua se fundamentan en su capacidad de resolver las siguientes necesidades:

- a) Fomentar la complementariedad de la lengua y de la literatura inglesa para ofrecer una visión global y unitaria de la cultura en cuestión. Bidy Martin defiende férreamente esta postura al afirmar que “this is an opportune time for reflections about what the teaching of literature contributes to intellectual life and to the effort to build more-vigorous and more-critical cultures” (1997: 7).
- b) Contemplar la literatura como una forma de expresión más que como puro contenido, teniendo presente el desarrollo de las cuatro destrezas básicas (véase Bader, 1992: 235-236).
- c) Impulsar la necesidad del estudiante de tener autonomía propia y concienciarse como lector al tiempo que potencia su nivel crítico e interpretativo. Como apunta Davis en su artículo “The Act of Reading in the Foreign Language: Pedagogical Implications of Iser’s Reader-Response Theory” (1989), en la enseñanza de la literatura en lenguas extranjeras ha faltado la promoción del papel activo del estudiante-lector; en consecuencia, se necesita “a pedagogical theory that takes into account cultural and linguistic factors and also encourages students to produce their own individualized meaning from the text” (1989: 421).
- d) Redefinir los objetivos de los departamentos atendiendo a las necesidades comunicativas de los estudiantes así como a sus intereses. Es decir, promover la formación de licenciados competentes en la materia, capaces de desarrollar opiniones propias:

Whatever the individual differences in various universities, one of the points that may be taken for granted is that near the graduation the student ought to have seen by himself and been shown in detail by competent instructors a sufficient variety of samples of English styles and register to be able to do two things. He should be in a position both to appreciate the qualities of the texts in question and to judge soundly enough which of those qualities he may and which he ought not to imitate. (Mroczkowski 1973: 117)

- e) Incorporar textos que no se enmarcan dentro del canon literario pero que, sin embargo, motivan a los estudiantes por ser el tipo de lectura que

habitualmente consumen (historias de detectives, literatura juvenil y contemporánea, por ejemplo) o por formar parte del *lenguaje real* (canciones). Como observan Parkinson y Reid,

Literature teachers are almost inevitably constrained to some extent by canonical considerations which influence the choice of texts in a syllabus and the public examinations requirements, but language teachers who choose to draw on literature in their classrooms have much greater freedom. (Parkinson y Reid 2000: 24)

- f) Esta última opción permitiría, asimismo, desarrollar competencias que fomentaran apreciar tempranamente el estilo de la lengua inglesa. El comienzo de la apreciación de la segunda lengua y su literatura debe hacerse casi al mismo tiempo que en la primera lengua. Los beneficios que ello aportaría al estudiante a largo plazo son extensos y permanentes.³⁴

Estas carencias las hacen patentes estas necesidades. Enfrentarse a la problemática de la enseñanza de la literatura a niveles universitarios es un desafío. Los principales obstáculos y, quizás, los mayores, sean la escasa familiarización con la literatura, y más en particular, con la literatura en una segunda lengua. Por ello, crear la necesidad, la implicación y la motivación en el estudiante es un paso importante. Cubrir las deficiencias comunicativas del estudiante en la segunda lengua se convierte en un reto. Una forma de salvar estas contrariedades es introducir la literatura en lengua extranjera a edades tempranas. El alumno tomaría conciencia de la literatura como parte de su aprendizaje diario al mismo tiempo que haría suyos los principios lingüísticos y pragmáticos de la segunda lengua.

Este procedimiento requiere, no obstante, asumir nuevas perspectivas metodológicas. Aunque ellos no lo llegan a definir claramente, Parkinson y Reid (2000) defienden la necesidad de una *basic position*. Este término podría entenderse como una posición ecléctica en la que coincidirían varias circunstancias que adquieren sentido a la luz de la respuesta del lector. Estos pensamientos se clarifican en función de la idea de *reader response*: el lector debe reaccionar al texto de manera individual y creativa. Esta posición se sustentaría, a su vez, en dos presuposiciones esenciales:

- a) That response is (or can be or should be) individual, with no belief

³⁴ La exposición temprana, y de forma natural, a la lengua extranjera le permitiría desarrollar, también naturalmente, sus facultades cognitivas (véase Pérez Cabello, 2009).

or reduced belief in “right” or “wrong” answers;

- b) That response is creative, not just understanding the text, not even just “appreciating” but doing something active with it, creating another text, perhaps even creating the original text. (Parkinson y Reid 2000: 4)

Fundamentándose en experimentos psicológicos, Parkinson y Reid apuntan que los lectores de un texto no se sienten cómodos a menos que tengan una estructura en la que enmarcarlo. La comprensión e interpretación de un texto pueden variar dependiendo de las circunstancias didácticas, como por ejemplo, ofrecer el mismo texto con o sin título o bien darlo a diferentes grupos con distintos títulos. En su opinión, esta idea se enlaza con la visión comparada de la pre-enseñanza de contenidos lingüísticos: “The traditional response has been preparation of content and `pre-teaching` of language” (2000: 4). En referencia a la perspectiva actual, apuntan:

In modern approaches, there is still a place for preparation of content, though perhaps a reduced one: it is more “communicative” to let learners find out what they can, or make guesses and confirm them later. The pre-teaching of language, though, is under serious theoretical assault, and widely condemned or discouraged by teacher-trainers, advisers and writers (though still common in actual classrooms!). (2000: 5)

En cualquier caso, antes o ahora, determinar el marco de referencia de un texto puede ser contraproducente en tanto que puede devaluar la tarea lectora disminuyendo la avidez con la que el estudiante se enfrenta a un texto. De igual manera, aunque un profesor tenga una dinámica específica a la hora de trabajar la literatura en segunda lengua, el docente no debe crear el hábito a los estudiantes de meramente recibir la información. El profesor debe usar técnicas que alteren las expectativas del alumnado, no que las quiebre pero sí que las ponga en duda. La presentación de textos debe hacerse de distintas maneras aunque de forma coherente, especialmente si nuestros discentes van a ser futuros docentes. Siguiendo la línea del estudiante como lector, debería reafirmarse el papel activo del estudiante bajo los principios de autonomía y responsabilidad, pudiendo elegir la didáctica con la que quieren afrontar un texto: detener la lectura si resulta aburrido, no hacer ejercicios posteriores y, tomando la idea de H. G. Widdowson (1975), crear sus propios textos como referencia comparativa con las fuentes originales.

1.7. Conclusiones

El tema que se ha abordado en primer lugar es el de la profesionalidad de la educación: no todo está aprendido ni sabido. Nuestros futuros formadores deben aprender a hacer del aula un laboratorio que permita reciclar y ampliar nuestro conocimiento. Durante todo este trabajo de investigación, se ha hecho hincapié en el último punto, pues los estudios superiores son el germen de los futuros profesionales, especialmente de la enseñanza, a diferentes niveles y de distintas materias. Ellos ejercen, en gran parte, en función de la forma en que han sido enseñados y entrenados. De ahí que sea fundamental examinar qué se hace y qué se debería hacer.

De modo particular, en este capítulo se han dado a conocer estudios de diversa índole, en los que abundan casos en la formación del profesorado y la situación metodológica de la literatura en lengua extranjera en diferentes esferas. Dentro de las competencias que se deben trabajar para el futuro laboral del educador, la lectura, la interpretación de textos literarios y la falta de práctica juegan un papel esencial.

Asimismo, el mundo académico es tratado de modo general. Los obstáculos didácticos en cualquier materia son igualmente importantes en este estudio. La función docente no se constriñe a las carreras en las que la docencia pueda ser una salida laboral altamente probable. Esta labor puede ejercerla cualquier profesional en cualquier campo del saber – un mecánico puede ser el monitor de un grupo de estudiantes al igual que lo es un profesor. Cualquier persona enseñará de la forma en que ha sido enseñado y entrenado.

En cualquier caso, la preocupación por la falta de conexión entre el trabajo académico y el profesional, y la necesidad de convertir el aula en un campo de investigación al tiempo que crear profesionales reflexivos son acciones apuntadas y justificadas. Las competencias académicas deberían revertir en las competencias profesionales. Las directrices docentes deberían seriamente contemplar la creación de estudiantes conscientes de qué y por qué están trabajando determinados contenidos por lo que necesitamos de estrategias que encaucen esta toma de conciencia. Estas serán estrategias que desarrollen la implicación de estudiantes en un proceso activo de aprendizaje.

Este paso no se puede concebir sin que los docentes nos planteemos también la dicotomía trabajo académico–investigación. Aportar la experiencia en ambas lides es llevar a la clase nuestro conocimiento. De nuevo y ahí, la importancia de este extensa parte sobre didáctica: los profesores debemos ser los primeros en convertir nuestra labor en reflexión e integración de los conocimientos extraídos en la dinámica docente.

CAPÍTULO 2

PANORAMA ACTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación es una tarea compartida.

(Agustín de la Herrán, 2007: 182)

2.1. Introducción

Este capítulo recorre las inquietudes institucionales y los movimientos administrativos llevados a cabo en los últimos años con el fin de promover una mejor organización de la Educación Superior. Se abarcan aquí diversos estudios, desde la generalidad de las propuestas dadas a conocer en el marco de los acuerdos de Bolonia para la educación universitaria en la Unión Europea, hasta la especificidad del informe CIDUA para las universidades andaluzas. El objetivo de esta parte es dar a conocer cómo en las facetas presentadas los mismos principios, la formación y la toma de conciencia del conocimiento, se perciben de forma reiterativa. Las consecuencias y la efectividad de las propuestas son asimismo analizadas. De este modo, se establecerán las pautas generales que permitan justificar tanto los actuales diseños curriculares de los estudios ingleses en la Universidad de Sevilla como las propuestas didácticas que conforman el bloque principal que conforman la segunda parte de esta tesis.

2.2. La andadura del proceso de Bolonia

La iniciativa de crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surgió en la Universidad de la Sorbona en 1998, pero tomó cuerpo en la que se conoce como Declaración de Bolonia, firmada por representantes de 30 países en junio de 1999. La creación del EEES estaba concebida como una "vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente" (1999: 1). Para ello, sin embargo, era preciso definir un marco curricular común, que permitiera "la consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior" de los países participantes (1999: 1). Esto, en principio, sería posible mediante la adopción de un sistema basado en dos ciclos (grado y postgrado) y un sistema de créditos representado por el sistema ETCS. No obstante, enseguida se contempló la conveniencia de aprovechar la oportunidad de este proceso de adaptación para incluir objetivos que conllevaran la adecuación del diseño curricular a "las modificaciones, demandas y expectativas que se vienen produciendo desde los ámbitos sociales, económicos, tecnológicos, políticos, educativos e institucionales" (Fernández, Suárez y Álvarez 2006: 86).

Los pasos por los que ha ido atravesando el proceso de Bolonia han sido muchos. Desde 1999 y hasta 2012 se han ido sucediendo, con periodicidad bianual, los encuentros de los representantes de los países que se adhirieron al proyecto de Bolonia, y los objetivos originarios se han ido matizando y/o ampliando al tiempo que se generaban nuevos mecanismos que permitieran asegurar el resultado deseado.

Los objetivos de la declaración de Bolonia de 1999 se ratificaron y ampliaron dos años después, en Praga. Entre los nuevos condicionantes destacan la necesidad de fomentar un aprendizaje vitalicio y el desarrollo las estrategias que conducen a él (especialmente el uso de las nuevas tecnologías), y el interés en incrementar la implicación estudiantil e institucional. En el mismo año 2001 se hace pública la declaración de Salamanca, en la que se hace especial énfasis en el carácter público de la Enseñanza Superior, en la complementariedad de la investigación y la docencia³⁵, y necesidad de la implantación del sistema de créditos transferibles. Entre los aspectos más destacados se menciona asimismo la necesidad de un cambio en la metodología y en el diseño curricular. Señalan que merced a estos cambios debería existir una mayor

³⁵ En sus inicios el EEES se centraba en la vertiente docente de la actividad universitaria.

flexibilidad en la organización académica y una mejor movilidad en busca de la capacitación multidisciplinar, práctica y laboral (véase Llano y Piñeiro, 2007).

Una de las modificaciones curriculares que se sugirieron en estas reuniones fue la introducción del inglés dentro de la enseñanza formal a todos los niveles, incluido Infantil.³⁶ El valor que los firmantes de Bolonia dan al inglés, un idioma común que favorece la movilidad y el intercambio intelectual, ha sido resaltado por Nobel-Augusto Perdu y Elena García Sánchez (2004). No obstante, también advierten sobre la necesidad de tomar medidas en relación al valor del inglés como lengua auxiliar. Los medios para hacer llegar el aprendizaje de este idioma a todos no son ni intensivos ni extensivos, ciñéndonos ya a la actualidad; y la escasez de maestros en la especialidad de lengua extranjera — sin tener opción los licenciados en la especialidad a impartir esas clases —³⁷ es más que notable. Empezar desde la base, es decir, acometer una reforma o modificación en la formación pedagógica y lingüística de los futuros docentes cualquiera que sea la etapa en la que ejerzan sería más prudente y más necesario. Para los maestros, los licenciados y los graduados un campo de batalla se abre a dos frentes: la mejor preparación teórica-práctica en lengua inglesa como vehículo de comunicación y como transmisor cultural.³⁸ Perdu y García Sánchez critican asimismo la ausencia de igualdad ante la ley: solo una minoría privilegiada puede permitirse clases extra-académicas o una estancia en el extranjero para que sus hijos estén mejor preparados ante las exigencias académicas que se les avecinan. La labor de los diseñadores curriculares no es menor. Estos debieran integrar asignaturas que ayuden a consolidar tal preparación³⁹ y la demanda de mercado.

Las premisas del proyecto de Bolonia también otorgan gran valor a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Para Herrán (2007), sin embargo, las herramientas tecnológicas poco tienen que ver en el cambio didáctico que se desea: “Las TIC son un recurso instrumental y el problema básico es de conocimiento, de formación, de conciencia, de humildad” (2007: 202).

³⁶ De hecho, el uso del inglés en el tercer curso de enseñanza infantil se ha generalizado en el curso académico 2008-09.

³⁷ En un centro escolar que me atañe personalmente se ha planteado la disyuntiva de elegir entre un maestro de Infantil especialista en inglés o un licenciado en Filología Inglesa. Finalmente, en aplicación la ley, la segunda condición ha prevalecido.

³⁸ De hecho a día de hoy las escuelas oficiales de idioma han creado cursos de actualización lingüística dada la demanda por parte de los docentes de los futuros centros bilingües.

³⁹ La escasa bibliografía que aparece en torno a la enseñanza de la segunda lengua y sus aspectos literario-culturales es inquietante, especialmente en la formación de docentes a nivel de Infantil y Primaria.

La reunión de Berlín en el año 2003 introdujo nuevas medidas en el desarrollo del Plan de Bolonia. Entre otras, se propone la creación de un nuevo sistema de calidad para el año 2005, que asegure la calidad del procedimiento, la implantación de ciclos binarios y el reconocimiento de títulos y períodos de estudios,⁴⁰ y se recomiendan acciones adicionales para estructurar la Enseñanza Superior a tres niveles (el tercer nivel correspondería a los estudios doctorales). Este encuentro inicia una discusión profunda de los vínculos entre los estudios de maestría y los de Doctorado así como una búsqueda de soluciones convergentes en relación a los estudios doctorales. Las cualidades de tales estudios son las que siguen:

- a) Investigación.
- b) Formación investigadora.
- c) Interdisciplinariedad.
- d) Programas de Mención de Calidad.

Los ministros se reúnen una vez más en Bergen en 2005. En esta reunión se alaban los avances realizados en el sistema de titulaciones, pero se estima que es preciso crear un marco de referencia común en la Educación Superior. Los programas de doctorado merecen de nuevo la atención de los reunidos en relación a la creación de futuros investigadores. Crear agencias nacionales que velen por la calidad de la educación y formación, y reforzar la implicación del estudiante y la cooperación internacional son aspectos claves. A largo plazo, se perfila la fecha de 2010 como el año en que comience el funcionamiento el Espacio Europeo de Educación Superior. Este comprendería la preparación del estudiante para el mercado laboral, para su competencia profesional y para la ciudadanía activa.

En 2007 los ministros responsables del proceso de Bolonia se reúnen en la capital del Reino Unido. Algunos puntos destacan en mayor medida:

- a) Facilitar permisos de trabajo y residencia.
- b) Crear un currículo flexible.
- c) Reducir las barreras entre ciclos.
- d) Implantar un sistema de créditos que considere los resultados del aprendizaje y la cantidad de trabajo del alumno.
- e) Reconocer el aprendizaje formal y no formal.
- f) Igualar las directrices para el reconocimiento de créditos.

⁴⁰ El reconocimiento de los periodos de estudio se hace necesario al contemplarse que los estudiantes deben, al menos, estudiar un semestre en una universidad extranjera.

La siguiente ocasión fue en 2009 en Mechelen. La revisión de objetivos lleva a los ministros europeos de Educación a instaurar nuevos objetivos:

- a) Dimensión social: acceso equitativo y culminación de los estudios.
- b) Empleabilidad.
- c) Aprendizaje basado en el estudiante y revisión de la misión de enseñanza de la Educación Superior.
- d) Investigación y desarrollo de vanguardia, y fomento de la innovación.
- e) Accesibilidad internacional.
- f) Recogida de datos.
- g) Herramientas de transparencia multidimensional.

No obstante, en 2010 los ministros reconocen la incapacidad para llevar a cabo los objetivos propuestos. Se hacen eco de las diferentes protestas de docentes y alumnos que reclaman una mayor adecuación entre los objetivos y las medidas hasta el momento ineficaces. De forma concreta, los estudiantes hablan de un importante desajuste entre la formación y la vida laboral. En abril de 2012 declaran que el “objetivo es un EEES que funcione a pleno rendimiento y proporcione una enseñanza de primera clase y capacidades de empleo para todos, estimule la innovación y garantice un reconocimiento adecuado de las cualificaciones académicas”;⁴¹ y la crisis económica empuja a los ministros a centrar sus miras en una Educación Superior para contribuir al crecimiento y la empleabilidad.

A lo largo de estos últimos catorce años, muchos propósitos se han sucedido pero no se han logrado alcanzar. Retomando las palabras de Herrán (2007) citadas más arriba, los obstáculos principales están relacionados con el conocimiento, la formación, la conciencia y la humildad.

El primer cambio de pensamiento corresponde a la concepción transversal de la educación (Herrán, 2005, 2007). Un tema que aborda es la relación de la educación universitaria considerada *superior* frente a etapas educativas anteriores. La disposición cronológica no sitúa a la primera como una mejor educación. En el mismo orden de cosas, es necesario plantear la desvinculación existente entre las mismas y la educación universitaria. Herrán opina así de la función de las diferentes etapas educativas:

La Educación Infantil tiene como finalidad la autonomía y adaptación al medio físico y social. La Educación Primaria fundamentalmente pretende

⁴¹ <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-394_es.htm>.

la formación para la comunicación y el conocimiento básico. La Educación Secundaria aspira a la formación para una identidad personal y social fundamentada en un pensamiento propio. Y la Educación Universitaria, la formación para mejorar lo que hemos conseguido hasta llegar al presente, tanto personal, histórica —en el momento en que vive la Humanidad—, y sincrónicamente, en nuestro contexto social. La principal función de la universidad es contribuir a fortalecer el pensamiento social a través de la coherencia, o sea, de la (auto)formación de alumnos y profesores. (2007: 182)

Según Herrán, esta tarea “será más eficiente cuanto más consciente sea. No será consciente si no llega a ser buena concedora del trabajo educativo en las etapas educativas anteriores que se desarrolla. Y no conocerá lo mejor de ese trabajo si no es lo suficientemente humilde” (2007: 182). Luis Torrego expone similares argumentos: “creemos necesario resaltar que este proceso de convergencia europea continúa con un tradición que es engañosa y puede tener peligrosas consecuencias. En los textos no hay una consideración de la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario con la educación infantil, primaria y secundaria. No se contempla el sistema educativo en su conjunto” (2004: 266).

La solución residiría en trabajar la transversalidad didáctica: internarse en etapas educativas anteriores, para así conocer mejor la realidad y poder tomar conciencia de ella. Una de las probables consecuencias de la transversalidad sería la mejor planificación del currículo universitario para atender a las necesidades educativas de los futuros profesionales, como se indicó en el primer capítulo de esta tesis.

En cuanto a la formación de los profesionales docentes no universitarios, una de las razones por las se incrementa su formación es debido al hecho de no tener acceso a un puesto de trabajo por falta de la certificación requerida, como puede ser cursos sobre pedagogía o de idiomas. Expresado de otro modo, estos profesionales aprovechan su inactividad docente para formarse y acceder al mercado laboral o mejorar su capacitación. Estos docentes invierten su tiempo en una mejor preparación y/o ampliación de sus estudios. La actitud observada en una docente muy cercana resulta cuanto menos sorprendente. Se trata de una persona, que después de haber realizado su licenciatura en matemáticas y sentir necesidades didácticas, ha retomado sus estudios universitarios con la carrera de Magisterio. Su bagaje docente —estaba ejerciendo como profesora de Matemáticas en Primaria— le exigía una mejor preparación y

conocimiento de la realidad con la que tenía que tratar. Esta situación ilustra la conveniencia de asomarse al mundo educativo ajeno al universitario para experimentar las necesidades no sólo del alumno sino además del profesor. En esta tesitura, la figura del profesor asociado cobra vital importancia por su capacidad para ofrecer una perspectiva más abierta a etapas pre-universitarias y al mundo exterior.⁴² El profesional que comparte su labor académica en distintas organizaciones, ya públicas ya privadas, sabe de las necesidades que surgen en el ámbito y que pueden ser solventadas en la formación de los universitarios.⁴³ En cualquier caso y en cualquiera etapa, el denominador común debe ser la importancia de la formación humanística y social del profesorado. Como afirma José Manuel Esteve, el objetivo último del profesor universitario es “ser maestro de humanidad” (2003: 9).

El alumno, al igual que el profesor, va creciendo personal y académicamente a lo largo de su recorrido. Por ello, el profesorado universitario debería tomar conciencia de la necesidad de un cambio de mentalidad que le permita enfrentarse a estos cambios. “La reforma del pensamiento exige la reforma de la universidad,” asevera Edgar Morin (2000: 111); a ello, Herrán (2007) replica con la aseveración de que “la reforma de la universidad exige la reforma del pensamiento” social, de tal modo que sea el profesor quien aprenda cómo adaptar su docencia para ponerse al servicio del aprendizaje del alumno (Esteve, 2003: 4). Se trataría de reconvertir lo que sabemos para que los alumnos lleguen a comprender y vean encenderse su pasión intelectual.⁴⁴

El momento actual de cambio nos brinda dos aspectos muy positivos. Hoy más que nunca, gracias a esta reforma emergente, la conciencia formativa se puede renovar y valorar; esto es, de un lado, se puede innovar la docencia universitaria, y de otro, se puede aprovechar la buena preparación y la concienciación que los docentes están alcanzando en las etapas educativas precedentes. Un *continuum* pedagógico donde se interrelacionaran objetivos, contenidos, temas transversales y metodologías es plausible y recomendable. Este hecho, a primera vista, puede resultar contradictorio. Diversos autores afirman casi de forma unánime que las claves de la reforma propuesta en Bolonia residen en la formación del profesorado (véanse Cabrera, Palomero y

⁴² La propuesta de no requerir actividad profesional fuera de la universidad durante el período de crisis actual fue presentada en la mesa sindical de la universidad para aliviar la pérdida de profesionales asociados ya consolidados.

⁴³ Algunos departamentos pretenden impulsar la figura del profesor asociado. Incluso los candidatos directores incluyen este punto como uno de los más fuertes dentro de sus programas como el caso del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla.

⁴⁴ Uno de los profesionales docentes que ha colaborado en esta investigación me decía que este tipo de alumno, el apasionado intelectual, el que le hace a uno ser buen profesor.

Fernández, 2002; Herrán, 2007; Torrego, 2004; Sola Navarro, 2004). Ello no quiere decir que el profesorado universitario no haya estado trabajando antes de la Declaración de Bolonia a la luz de una aproximación centrada en el aprendiz y en actividades de análisis y resolución. López Noguero (2007) explica que esta forma de trabajo ya se empezó a aplicar en los años 70, pero se juzgaba como algo negativo, en función de la aplicación de clichés estereotipados que no tenían correspondencia directa con la realidad de los experimentos docentes (2007: 29). En la situación actual, esta contraposición entre lo que se hace en la realidad y lo que se propone desde altas instituciones sigue existiendo:

Cierto que el “espacio europeo” insiste (esto puede ser la novedad) en que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe potenciar “competencias” pero esto, ¿no forma parte de la enseñanza universitaria? ¿Vds. conocen profesores y alumnos que se pasen el día sin “analizar”, sin “resolver”? Y el otro gran asunto práctico “nuevo”: no sólo clase magistral”. Otra insistencia: que se planifiquen más actividades de aprendizaje... ¿Qué profesor no propone, ya, a sus alumnos, como medio de aprendizaje, trabajos en grupo, recensiones, trabajos individuales, encuentros tutoriales. En definitiva, que por razones de la misma acción y por motivos personales, como provocar la motivación, sugiero que las agencias y las fuentes de poder, transmisoras y generadoras de lo “nuevo”, se hagan presente de manera más dialéctica, helicoidal y más tajante. (López Noguero, 2007: 30)

Esta extensa cita resume el sentir de una gran mayoría de profesores universitarios. No obstante, de otra parte, también existen profesores que pudieran pensar que la pedagogía no tiene nada que ver con ellos. Según Herrán (2007), la escasa formación pedagógica universitaria ha sido la gran impulsora del proceso de Bolonia, y, por su capital importancia, no se debe dejar pasar. El surgimiento de la formación del profesorado como piedra angular de esta reforma no equivale a decir que las pretensiones metodológicas sean nuevas. Lo que sí ha pasado es que ahora tanto la docencia como la investigación dentro del aula cobran la debida importancia. Si no se penetra en la motivación y la formación de profesor mediante el conocimiento, las reformas que proponen en los acuerdos de Bolonia se quedarían en una reforma meramente política, no didáctica. Sin formación no hay conocimiento.

El rumbo de las reformas de Bolonia debería estar guiado por una formación humana y profesional y una transversalidad universitaria. Una mirada humilde siempre hacia el interior es prudente: estar al servicio del alumno, esperar pacientemente en el despacho a que algún alumno se pase, compartir nuestras debilidades con los compañeros para que estas se conviertan en verdaderos muros de piedras filosofales.

2.3. Propuestas para la reforma del sistema universitario español

Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español es el nombre del informe presentado al Excmo. Ministro de Educación, Cultura y Deporte el 12 de febrero de 2013. Es, por tanto, el informe más reciente sobre la situación de la universidad española, y merece un apartado en este capítulo. Las ideas que recogen se centran en la selección del personal docente e investigador de las universidades públicas, la evaluación de la calidad de las universidades, el gobierno y financiación de las universidades, y los estudios y títulos universitarios.

El informe destaca el papel decisivo que debe jugar la universidad en nuestra sociedad: “buena parte de la economía española deberá basarse en el conocimiento y la innovación y, en ella, las universidades deberán jugar un papel predominante” (5). La universidad es la fuente de las nuevas ideas que contribuyen al crecimiento económico y al bienestar social. Así, del mismo modo que universidades como las de Stanford y Cambridge, pioneras en número y calidad de proyectos novedosos y merecedoras de prestigiosos premios como el Nobel, han creado numerosas empresas y puestos de trabajo, asimismo las universidades españolas deberían contribuir al desarrollo de la sociedad española mediante el fomento de la investigación. La segunda función de la universidad pasa por la formación de futuras generaciones ante la globalización y la revolución tecnológica.

El informe señala que la universidad española necesita un profundo cambio para llegar a realizar estas dos labores. El primer paso para ello consiste en reconocer que la calidad del sistema universitario español no es suficiente. Una prueba de la necesidad de mejora son las cifras de egresados que no desempeñan un puesto acorde a su profesión y desarrollan labores de inferior rango al de su preparación académica. Como el informe indica, este subempleo no es un fenómeno enraizado exclusivamente en la crisis económica actual. Este hecho concierne a la comisión de expertos de la necesidad de ofrecer un servicio público para una más adecuada formación de profesionales especializados. La diferenciación entre universidades formadoras y universidades investigadoras podría contribuir a resolver esta situación. La priorización de una de estas facetas subsanaría la escasez de especialización al tiempo que fomentaría la investigación en aquellas universidades que cumplieran con las condiciones adecuadas. De ahí que una de las bazas para crear universidades de calidad sea una buena selección

de personal docente e investigador para la óptima transmisión y la generación de conocimiento.

Uno de los principios fundamentales de la *Magna Charta Universitatum* suscrita en Bolonia en 1988 por más de 750 universidades del mundo es que “la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora”.⁴⁵ La investigación ayuda a mejorar la docencia, pero esto no siempre ocurre en sentido inverso. Esta contradicción se evidencia en el sistema de acreditaciones actual, en el que la docencia tiene más peso ponderado que la investigación. Según el baremo actual, algunos premios Nobel no hubieran podido acreditarse para ser catedráticos en universidades españolas. Esta idea también está recogida por Alonso Rodríguez (2012), quien argumenta que

los descubrimientos científicos ocurren con muy baja frecuencia en relación con el número de publicaciones y no guardan una proporción fija con este número, si se comparan países o instituciones. Por ello, el número de publicaciones es un dato inútil para estimar el número de descubrimientos. (2012: 6)

El informe, sin embargo, no entra en cuestiones relacionadas con la mejora de la docencia, y en consecuencia deja a un lado el otro aspecto primordial de la actividad del profesorado.

⁴⁵ <<http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/09grupotrabajo/bolonia-y-la-magna-charta-universitatum.pdf?documentId=0901e72b8004aaa9>>.

2.4. Los Libros Blancos de las titulaciones en Humanidades

A raíz de la asunción de los principios recogidos en los acuerdos de Bolonia para la reforma de la Enseñanza Superior, el Ministerio de Educación, a través de la ANECA, publicó diversas convocatorias con el fin de elaborar los diseños curriculares de las nuevas titulaciones universitarias. Estos diseños vieron la luz a lo largo de 2005 y 2006, en forma de Libros Blancos para titulaciones específicas. Dentro del campo general de las Humanidades, se publicaron dos, el *Libro Blanco de la Humanidades* (2006), que estudiaba las posibilidades de adaptación de esta titulación; y el *Libro Blanco para el título de Grado en Estudios en el Ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización* (2006), que analizaba la adaptación de las filologías al espacio europeo. Ambos estudios tiene incidencia sobre la materia de esta tesis, y en consecuencia se analizan a continuación.

2.4.i. El Libro Blanco de las Humanidades

El *Libro Blanco de las Humanidades* (2006) fue elaborado con el fin de ofrecer las ideas básicas sobre las que se fundamentaría el diseño de los nuevos títulos de grado en Humanidades. La Comisión encargada de su redacción —compuesta por representantes de todas las universidades en las que se impartía la titulación de Humanidades— trabajó en ello desde 2004 a 2006. Una característica común a todas las licenciaturas actuales en el área de Humanidades era la variedad de itinerarios o perfiles propios que se ofertaban. Esto se consideraba un peligro, y por ello se proyectaba dotar al Grado de un carácter general y multidisciplinar, en el que la especialización se retardara hasta niveles superiores. Según el proceso de reforma, esta actuación estaría justificada por las salidas profesionales de la titulación. La adaptación pretendía crear o transformar las enseñanzas ya existentes para satisfacer las necesidades profesionales y formativas del mercado.

El *Libro Blanco de las Humanidades* se compone de una sección introductoria sobre el estado de la cuestión en los estudios de Humanidades y de cuatro grandes apartados. En el primero se examinan los estudios afines en Europa; en el segundo se analizan la oferta, la demanda y la inserción laboral de los titulados en Humanidades; en el tercero se estudian los perfiles profesionales, las competencias transversales y

específicas en relación a clasificación, valoración por los profesionales y titulados y valoración y contraste con la experiencia de los titulados; y el cuarto apartado se centra en la configuración del nuevo Grado. Los objetivos, la estructura general, la asignación y distribución de créditos europeos y horas de trabajo se dan a conocer, así como la propuesta de criterios e indicadores para la evaluación.

En el momento de la redacción del Libro Blanco, la Licenciatura en Humanidades es una carrera relativamente reciente, y tiene una implantación limitada en las universidades españolas. La juventud de la titulación le confiere, no obstante, una mejor adaptabilidad al EEES. La troncalidad, regulada por el real decreto,⁴⁶ solo supone un 102 (34%) del total de 300 créditos. El primer ciclo tiene 70 créditos, mientras que el segundo supone 32. El primer ciclo comprende 7 materias (Geografía Humana, Historia, Historia del Arte, Historia del Pensamiento Filosófico y Científico, Latín y Cultura Clásica, Lengua Extranjera Moderna y su Literatura); el segundo ciclo comprende cinco materias (Antropología Social, Filosofía, Geografía Regional, Historia Contemporánea y Psicología). A partir de aquí cada universidad es libre de ampliar las áreas troncales o crear asignaturas obligatorias de la misma materia o afines y/o asignaturas optativas con la única observación de que 30 créditos son de libre configuración. La libertad también se extiende a la distribución de las asignaturas, pues estas pueden organizarse en cuatro o cinco años. En general, el área específica de Lengua y Literatura Extranjeras es una de las menos sobresalientes en cuanto al número de créditos no troncales obligatorios.

Este diseño no guarda gran analogía con los estudios de Humanidades en otros países.⁴⁷ Lo más habitual es ofrecer una formación básica de primer nivel en campos de las Ciencias Humanas y Sociales, junto con una marcada interdisciplinariedad orientada a la profesionalización de los egresados. Las universidades europeas han establecido las siguientes titulaciones: Tecno-Humanidades o Informática Aplicada a las Ciencias Humanas, Gestión de la Cultura y Uso Social del Patrimonio, Administración, Mediación y Difusión del Patrimonio y la Cultura, Cooperación y Desarrollo. Aunque una de las salidas profesionales de las Humanidades es la docencia, este aspecto no ha sido considerado en las universidades europeas (a excepción de las universidades francesas).

⁴⁶ RD 913/1992. Por este decreto se establece el título universitario oficial de Licenciado en Humanidades y quedan establecidos las directrices generales propias de los planes de estudios correspondientes.

⁴⁷ Los diseños más parecidos se encuentran en Italia y Francia.

A fin de equiparar nuestros estudios de Humanidades con los europeos los puntos siguientes son propuestos:

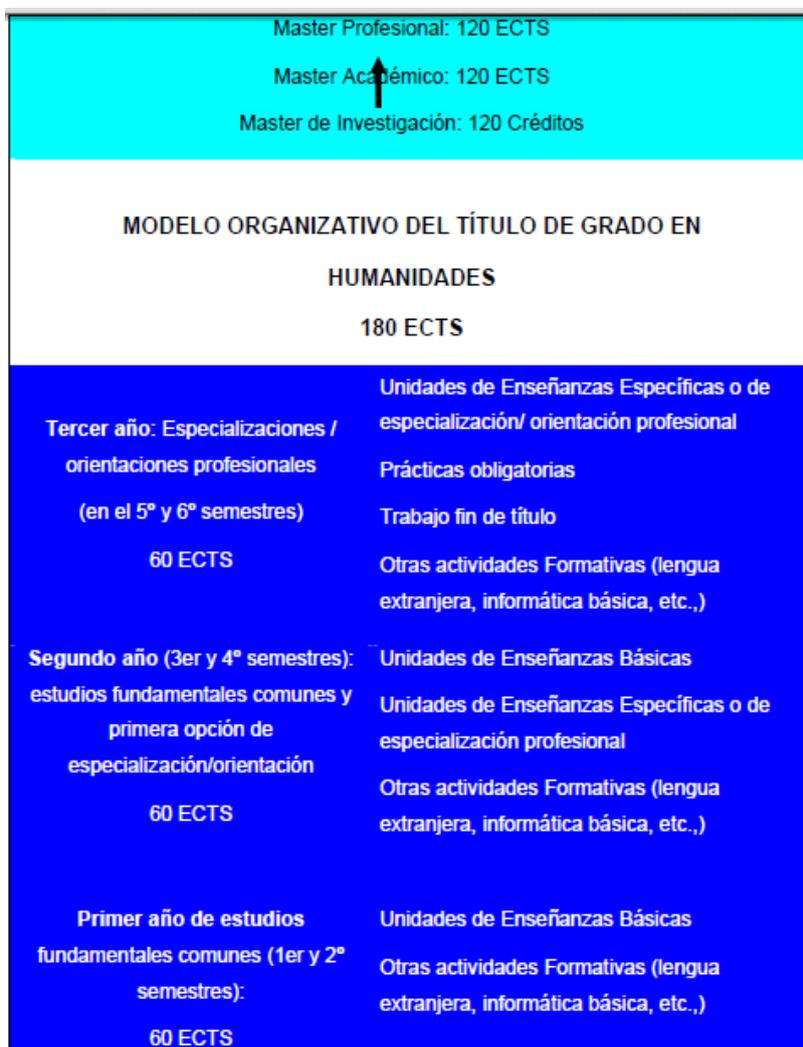
- a) Cambio en la denominación del título de grado pasando a ser Ciencias Humanas y de la Cultura o Ciencias de la Cultura.
- b) Aplicación instrumental de las lenguas extranjeras de cara a una mejor inserción laboral.
- c) Prueba de fin de carrera donde convergen todos los conocimientos, herramientas y competencias contenidos aprendidos durante el grado.

La división en tres ciclos es generalizada en Europa. En referencia al primer nivel lo más común es que se componga de 180 créditos distribuidos en bloques de 60 durante tres años, aunque también existen titulaciones de cuatro años, con 240 créditos. El crédito se entiende como una unidad de medida de la carga de trabajo que el estudiante debe dedicar para alcanzar los objetivos formativos adecuados e integrales. La estructura interna suele obedecer a ciertas pautas comunes. La enseñanza disciplinar se organiza en módulos de materias fundamentales, integradas en lo que viene siendo el *maior*. Existe asimismo la posibilidad de organizar una doble titulación mediante un conjunto de asignaturas fundamentales que conforman el *minor*. Las prácticas profesionales tuteladas forman parte de currículo académico y están dentro de los 180 créditos con una participación de entre 6 y 12 créditos. En aquellos países donde no es común hablar un segundo idioma, el aprendizaje de al menos una segunda lengua se ha instituido obligatoriamente. Ello representa hasta un 10% del total de créditos. Las herramientas informáticas suelen ser también parte de las materias obligatorias. Tanto en el caso de la lengua extranjera como en informática los conocimientos previos pueden ser reconocidos con créditos.⁴⁸ Otras actividades formativas transversales o ajustadas a los requerimientos formativos de la titulación pueden ser tenidas en cuenta para recibir créditos.

La comisión encargada del diseño del Grado en Humanidades toma estas líneas como base para su propuesta. En consecuencia, sugiere que el Grado se organice en base a 180 créditos, distribuidos en seis semestres. Durante el primer y segundo semestre se impartirían unidades de enseñanza correspondientes a los contenidos formativos comunes básicos. En el tercer y cuarto trimestre se podrían introducir las enseñanzas fundamentales correspondientes al *minor*. Ya en el quinto y sexto trimestre

⁴⁸ En el caso de las lenguas extranjeras, cualquier lengua distinta a la propia es susceptible de ser valorada credencialmente.

se pueden dar las materias de especialización u orientación profesional. En este último año se realizaría el trabajo o prueba de fin de carrera. La formación continuaría con los estudios de Máster, más especializados, y compuestos por 120 créditos europeos. Este diseño se puede desglosar según el siguiente gráfico:



Diseño del Grado en Humanidades (*Libro Blanco de Humanidades*, 2006: 145).

En cuanto a los perfiles profesionales en las titulaciones de Humanidades, la docencia es la salida más común. En esto, el egresado competiría con las personas tituladas en Filología. El Grado en Humanidades capacita al titulado para impartir clases en la enseñanza no universitaria y formar a alumnos para la adquisición de conocimientos pluridisciplinarios y la formación de habilidades relacionadas con métodos y técnicas de trabajo propios de las Ciencias Humanas. En consecuencia, los objetivos formativos del Grado en Humanidades deberían contemplar una preparación inicial profesionalizante, en la que se combinen los conocimientos multidisciplinares

con las competencias adecuadas para desarrollar su labor didáctica y metodológica. Un itinerario curricular de investigación les especializaría, por su parte, para la docencia universitaria y/o la investigación. En las competencias específicas del Grado de Humanidades, el perfil de Docencia e Investigación debía destacar como propio de la disciplina el desarrollo del conocimiento de la estructura diacrónica del pasado, de las grandes corrientes del pensamiento, de técnicas y métodos de trabajo y análisis las Ciencias Humanas y Sociales, y —a un nivel básico, al menos— de las lenguas clásicas. Al hablar de las competencias profesionales, el perfil proponía la necesidad de proveer al egresado de una capacidad superior a la media en el uso oral y escrito de la lengua propia, así como en la transmisión de forma organizada de los conocimientos adquiridos. Respecto a las competencias académicas, sobresalen valorar y potenciar la calidad en el propio trabajo, potenciar la capacidad personal de actualizar los conocimientos y procesos, y relacionar el enfoque generalista con el especializado en el ámbito de cada perfil.

En conclusión, el nuevo título constaría de 180 créditos europeos distribuidos en seis semestres de 30 créditos cada uno. Estos 180 créditos totales incluyen las unidades de enseñanzas básicas, las unidades de enseñanzas específicas, las actividades formativas transversales (herramientas informáticas y conocimiento de idiomas) y los contenidos formativos específicos. Las unidades de enseñanzas básicas serían 7: Fundamentos Históricos de la Cultura, Lenguaje y Comunicación, Manifestaciones Culturales, Ciencias del Paisaje y del Territorio, Ciencias de la Sociedad y del Pensamiento, Administración de la Cultura. El estudio de la lengua y su literatura, por su parte, quedaría reducido a una materia transversal, equiparable al conocimiento informático. Los conocimientos lingüísticos quedarían así fuera de la programación y ausentes de los objetivos de la nueva titulación. A la vista de la estructura propuesta, surge una necesidad imperiosa de crear másteres y posgrados que cualifiquen a docentes especializados.

El análisis de los términos en que se redacta el Libro Blanco, nos lleva a concluir que existen aspectos controvertidos. Si queremos que los egresados estén preparados para su quehacer profesional, ¿por qué plantea eliminar la especialización que hasta entonces se registraba desde los primeros cursos? Otro punto que merece ser revisado es la necesidad de incluir asignaturas obligatorias relacionadas con la lengua propia y con la lengua extranjera, dadas las salidas profesionales de la titulación y el reconocimiento académico y profesional de las segundas lenguas. Este hecho habría

revitalizado la titulación y habría dado a los egresados una mayor acreditación a la hora de solicitar ayudas o puestos de trabajo tanto a nivel nacional como internacional. La inserción de asignaturas que contemplara el uso de las herramientas y recursos tecnológicos habría ejercido un efecto similar. Estos son además exigidos en la mayoría de las guías docentes actuales.

2.4.ii. El Libro Blanco de las titulaciones de Filología

Este estudio tenía como objetivo perfilar las nuevas titulaciones en el ámbito de lo que hasta entonces se denominaba como Filología. Uno de los problemas básicos de estas licenciaturas, en términos administrativos, era su pluralidad: solían encuadrarse en Facultades de Filología, pero podían configurarse como hasta doce distintas licenciaturas, en atención a tipo de lengua que vertebraba dichos estudios. La Comisión encargada de redactar este Libro Blanco tenía dos objetivos principales: adecuar las nuevas titulaciones a las condiciones expuestas en los acuerdos de Bolonia, y racionalizar —en la medida de lo posible— el mapa de titulaciones filológicas. La Agencia Nacional de Evaluación (ANECA) emitió un informe positivo al respecto,⁴⁹ aunque advertía de la conveniencia de reconsiderar alguna de las propuestas. En particular, la ANECA observaba un cierto desajuste en el nivel de análisis de los datos y el planteamiento de conclusiones para los distintos apartados, así como entre la información y el análisis efectuado en la primera parte del trabajo y la estructuración y características de los títulos propuestos. Esta última observación probablemente se justificaba en el hecho de que, si bien la Comisión redujo el número total de titulaciones, en último término seguía proponiendo un abanico muy amplio de opciones, y se basaba en criterios no del todo coherentes, ya que mientras por un lado mantenía la especificidad de determinadas titulaciones (en particular, aquellas que tenían como eje una de las lenguas del Estado), por otro proponía titulaciones en función de salidas profesionales o agrupaba las lenguas no nacionales en bloques no del todo coherentes. El resultado final era el catálogo siguiente:

- 1) Lengua Española y sus Literaturas
- 2) Lengua y Literatura Catalanas
- 3) Lengua y Literatura Gallegas
- 4) Lengua y Literatura Vascas

⁴⁹ Este informe era preceptivo, y se efectuaba antes de proceder a la publicación del Libro. Los argumentos del informe se adjuntan en el propio Libro Blanco, a modo de proemio o prefacio.

- 5) Lenguas Modernas y sus Literaturas
- 6) Lenguas y Literaturas Clásicas
- 7) Lenguas y Culturas de Asia y África
- 8) Lingüística y Lenguas Aplicadas
- 9) Estudios Literarios
- 10) Escritura Creativa.

Esta propuesta intentaba seguir planteamientos análogos a los que se aplicaban en universidades europeas, tal y como se indica en los dos primeros capítulos del Libro Blanco. Aunque los modelos consultados resultaban demasiado heterogéneos entre sí, era posible reseñar las siguientes características comunes:

- a) Los planes de estudio analizados estructuraban los contenidos en dos lenguas (estudiadas por igual o con una estructura *maior—minor*) con sus literaturas y conocimientos de las respectivas culturas y de los sendos entornos culturales e históricos.
- b) La presencia de módulos en traducción directa e inversa.
- c) La inclusión de módulos con estudios de la lengua materna correspondiente como lengua extranjera (L2), o títulos de grado que formaban *ex profeso* en esta destreza era una actividad frecuente.
- d) La existencia de títulos tanto en Estudios Literarios como en Lingüística o en Ciencias del Lenguaje (estos últimos, en algunos casos, armonizados con una amplia gama de lenguas, que eran abordadas en su dimensión aplicada, bajo la denominación de Lenguas Extranjeras Aplicadas, así como con otras especialidades como Lingüística Aplicada, Sociolingüística, Lingüística Clínica, Ciencias de la Mediación Lingüística y Comunicación).

Esta parte concluía con la apreciación de que no era prudente decantarse por un único modelo europeo, sin tener en cuenta nuestras propias tradiciones universitarias.

El capítulo 3 trata sobre el número de plazas ofertadas y demandadas en las titulaciones de Filología, Lingüística y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. En total, se analizaron catorce licenciaturas de primer y segundo ciclo y dos licenciaturas de sólo segundo ciclo. Ni el Consejo de Coordinación Universitaria ni el Instituto Nacional de Estadística contaba con unos datos homogéneos de las

universidades, y por ello, se optó por recabar la información de las propias universidades.⁵⁰

En lo que respecta a la titulación de Filología Inglesa, ésta se impartía en treinta y siete universidades. Aunque tanto el total de plazas ofertadas como el número de preinscripciones en primera matrícula había ido disminuyendo en los últimos tres años,⁵¹ la titulación seguía contando con un número muy elevado de preinscripción en segunda opción, por lo que la suma de las dos opciones hacía que en muchas universidades y en el total de la licenciatura existiera más demanda que plazas ofertadas.

El número de egresados en Filología Inglesa de los últimos cinco años también había disminuido de una forma más o menos equilibrada. Para analizar su inserción laboral, la comisión se sirvió de la encuesta del Proyecto Tuning para titulados y de actuaciones de otros equipos de trabajo.⁵² Por titulaciones, los porcentajes más altos de participación correspondieron a Filología Inglesa (31%) y a Filología Hispánica (23%). Este dato parecía coherente con el número total de egresados de estas dos filologías. El perfil general de las personas que respondieron a la encuesta es el siguiente:

- a) Edad: El 62% pertenecía al grupo de edad de 23 a 27 años y casi el 26% tenía entre 28 y 32 años.
- b) Año de inicio de su Licenciatura: Más de la mitad (66%) habían iniciado sus estudios entre los años 1995 y 1999.
- c) Año de finalización de la licenciatura: El porcentaje más alto (21%) se concentraba en el año 2003.
- d) Sexo: El porcentaje de mujeres matriculadas en los estudios de Filología era mayoritario, y su participación en las encuestas representaba el 81% del total.

⁵⁰ Los datos que se solicitaron a las universidades fueron los siguientes: preinscripción en primera y segunda opción, nuevo ingreso en primer curso, y egresados de los últimos cinco años. Como se comenta en otro momento, la terminología no es entendida siempre de la misma manera, como fue el caso de los términos “demanda en primera y segunda opción” o “nuevo ingreso”. Este hecho, junto a que las universidades no disponían de toda la información solicitada, fue uno de los problemas detectados por la Comisión para realizar el análisis de los datos estadísticos.

⁵¹ Durante el curso académico 2003/04, de las veintiocho universidades de las que había datos, la matrícula de primero de Filología Inglesa había descendido en veinte universidades, había aumentado en siete y se había mantenido estable en una. El descenso global era del 6% en relación con el curso anterior, lo que significa que había sido poco significativo.

⁵² El envío de encuestas se realizó entre los meses de diciembre de 2004 y enero de 2005. En total, 19.132 cuestionarios se enviaron a licenciados de las distintas filologías. El índice medio de respuesta fue del 26%. El porcentaje de participación parecía suficiente para que la muestra fuera orientativa y fiable.

El análisis de la encuesta ofrecía los siguientes datos relativos a las condiciones laborales de los egresados:

- a) Situación laboral: El 63% estaba trabajando, de los cuales el 37% realizaba un trabajo relacionado con titulación. El 13% estaba desempleado o buscando su primer trabajo. Uno de cada dos encuestados afirmaba que la calidad de su puesto de trabajo se correspondía con su titulación.
- b) Calidad del puesto de trabajo: Para el 51% de los egresados la calidad de su puesto de trabajo se correspondía con su titulación.⁵³
- c) Tipo de trabajo: El 49% de los licenciados filologías estaba trabajando en enseñanza no universitaria. El resto de los porcentajes era muy bajo, excepto el apartado denominado “otros (recursos humanos, gestión de proyectos internacionales, cuerpo diplomático, etc.)” que obtiene un 23%. Entre los licenciados en Filología Inglesa, el 53% trabajaba en la enseñanza no universitaria, el 28% en otro tipo de trabajo no especificado y el 5% eran traductores.
- d) Formación Complementaria: Casi uno de cada tres encuestados (31%) no necesitó formación complementaria para su inserción laboral, porcentaje muy elevado y satisfactorio. El 18% se encontraba preparando oposiciones y un 14% había aprendido otra lengua distinta a la de su titulación. El 49% señaló que había realizado o estaba realizando el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).
- e) Valoración de la formación recibida en la Universidad: Casi un 50 % contestó que la formación universitaria había sido bastante adecuada.
- f) Valoración de las salidas profesionales: Las posibles salidas profesionales de su titulación fueron “bastantes” sólo en un 9%. Un 35% opinaba que las salidas que tenía su titulación eran escasas.

El análisis de los perfiles profesionales de los titulados señalaba asimismo que la formación filológica permitía la inserción laboral en los siguientes campos:

- a) Enseñanza de filologías (lenguas y literaturas).
- b) Archivos y bibliotecas.

⁵³ Las cifras más extremas eran muy significativas: el 72% de los egresados en Filología Francesa respondió que la calidad de su puesto de trabajo se correspondía con su titulación, frente al 75% de los de Filología Hebrea que manifestó lo contrario.

- c) Asesoramiento lingüístico y traducción.
- d) Gestión de patrimonio histórico y cultural.
- e) Colaboración en medios de comunicación.
- f) Editoriales y librerías.
- g) Gestión de recursos humanos.
- h) Administraciones públicas.
- i) Enseñanza universitaria e investigación.
- j) Turismo.
- k) Asociaciones cívicas (ONG, etc.).

Esta variedad en los perfiles profesionales, mostró, por una parte, la amplitud y flexibilidad de los conocimientos y preparación que conferían los estudios filológicos, lingüísticos y literarios, proporcionando a los titulados capacidades y destrezas aplicables a distintos ámbitos; y por otra, manifestaba que el conocimiento lingüístico y cultural también derivó en unos perfiles exclusivos de los estudios filológicos. La Comisión apuntaba que las nuevas titulaciones deberían mantener y ahondar en los perfiles que siempre habían estado vinculados al mundo de los estudios filológicos y más recientemente lingüísticos y literarios, tanto nacionales como internacionales, tanto a nivel teórico (ligados al estudio y a la investigación) como práctico (docencia, traducción, trabajo editorial, etc.). Al mismo tiempo, también habría que incorporar o recuperar perfiles nuevos o aparentemente nuevos, esencialmente prácticos, no siempre contemplados de manera directa por los estudios filológicos, pero que se observaban en las respuestas de los encuestados (gestión cultural y turística, por ejemplo). En conclusión, la conjunción de lo más tradicional y de lo más innovador constituía en este conjunto de perfiles la base fundamental para la formulación de estudios futuros que respondan a planteamientos nuevos y comprometidos.

El capítulo 6 trataba sobre las competencias transversales genéricas. En primer lugar, esta cuestión era analizada según la visión de los licenciados, a partir de un cuestionario que se remitió junto con la encuesta de inserción laboral. Un primer conjunto de preguntas se centraba en la comparación entre la importancia asignada a determinadas competencias y en el nivel de desarrollo de dichas competencias en la universidad. Esto permitía observar que la oscilación menor es la que se refiere a “conocimientos generales básicos sobre el área de estudio”: estos se valoraban con una puntuación de 3,44 (una de las más altas: el máximo posible era de 4), y el nivel de desarrollo en la universidad consiguió una valoración de 3 (la puntuación más alta).

Por el contrario, la que presenta mayor discrepancia es la “capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”: su importancia fue puntuada con 3,69 (la segunda puntuación más alta de su grupo) y pero el nivel de desarrollo en la universidad sólo obtuvo un 2,15. Las cinco competencias más valoradas fueron las siguientes, en orden de mayor a menor:

- a) Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
- b) Comunicación oral y escrita en lengua materna.
- c) Conocimiento de una segunda lengua.
- d) Capacidad crítica y autocrítica.
- e) Preocupación por la calidad.

La Comisión también efectuó una encuesta sobre las competencias transversales (genéricas) entre los empleadores en aquellos campos profesionales que guardaban relación más directa con los estudios de lengua y literatura (centros de enseñanza archivos históricos, bibliotecas, editoriales y librerías, museos, medios de comunicación, oficinas de recursos humanos de grandes compañías, partidos, sindicatos y organizaciones no gubernamentales, ayuntamientos y entes autonómicos, universidades, consultoras, escuelas de traducción,...). Los resultados obtenidos en relación a la formación y al trabajo eran muy significativos: el 51% de los empleadores contestó que la formación universitaria es bastante adecuada para trabajar en su empresa y un 19% comentó que muy adecuada, lo que supone el 70% de los empleadores. Al igual que en el caso de los licenciados, los empleadores debían elegir las cinco competencias más importantes, y el resultado final fue la lista siguiente:

- a) Capacidad de análisis y síntesis.
- b) Trabajo en equipo.
- c) Capacidad crítica y autocrítica.
- d) Resolución de problemas.
- e) Compromiso ético.

Las competencias específicas de formación disciplinar y profesional en relación con los perfiles profesionales ocupaban el capítulo 7. En lo que concierne a la Filología Inglesa, los perfiles profesionales que alcanzaron un promedio más alto fueron el de enseñanza universitaria e investigación filológica o lingüística (3,53) y el de traducción (3,16). Por el contrario, la valoración más baja fue para los de administraciones públicas (2,06) y los bibliotecarios y documentalistas (2,15). Con respecto a las competencias específicas, las oscilaciones mínima y máxima más significativas fueron las siguientes:

- a) Conocimientos disciplinares (saber):
- Conocimiento de herramientas, programas y aplicaciones informáticas específicas (0,69).
 - Conocimiento de las técnicas y métodos del análisis lingüístico (2,36).
 - Conocimiento de las técnicas y métodos del análisis literario (2,36).
- b) Competencias profesionales (saber hacer):
- Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet (0,56).
 - Capacidad para analizar textos literarios en perspectiva comparada (2,45).
- c) Competencias académicas:
- Capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica en las lenguas estudiadas (1,78).
 - Capacidad para interrelacionar los distintos aspectos de la filología (2,40).
- d) Otras competencias específicas:
- Capacidad de análisis y síntesis de documentación compleja (0,82).
 - Capacidad creativa (1,60).

Por último, las diez competencias específicas mejor valoradas para el conjunto de los perfiles profesionales establecidos eran las de carácter profesional, seguidas por las disciplinares. Las competencias académicas sólo fueron seleccionadas dos veces entre las diez primeras por los encuestados.

El capítulo 8 versaba sobre la relación entre competencias y perfiles profesionales. El Libro Blanco ofrece información sobre varios perfiles (enseñanza universitaria y no universitaria, administraciones públicas, industria de la cultura, asesoramiento lingüístico, traducción, medios de comunicación, bibliotecario y documentalista, asesoramiento cultural, recursos humanos, gestión de proyectos internacionales, cuerpo diplomático). Dado el tema que ocupa este trabajo, se muestran

seguidamente las tablas correspondientes a las competencias específicas y transversales mejor valoradas relacionadas con los perfiles vinculados más claramente a la enseñanza:

Tabla 1: Enseñanza universitaria e investigación filológica o lingüística

Competencias Específicas	Competencias Transversales
Capacidad para comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Capacidad para localizar, manejar y sintetizar información bibliográfica	Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio
Capacidad para evaluar críticamente la bibliografía consultada y encuadrarla en una perspectiva teórica	Conocimientos básicos de la profesión
Conocimiento de la gramática de la lengua de la titulación	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
Conocimiento de la literatura de la lengua de la titulación	Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
Capacidad para el razonamiento crítico	Habilidad para trabajar de forma autónoma
Capacidad para elaborar textos de diferente tipo	Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad para identificar problemas y temas de investigación y evaluar su relevancia	Capacidad de aprender
Capacidad para analizar textos y discursos literarios y no literarios utilizando apropiadamente las técnicas de análisis	Capacidad crítica y autocrítica
Dominio instrumental de la lengua materna	Trabajo en equipo
Dominio instrumental de la lengua de la titulación	Habilidades personales
Capacidad de análisis y síntesis de documentación compleja	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua de la titulación	
Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos de Internet	
Capacidad para realizar análisis y comentarios lingüísticos	

Tabla 2: Enseñanza no universitaria

Competencias Específicas	Competencias Transversales
Capacidad para comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Dominio instrumental de la lengua materna	Comunicación oral y escrita en la lengua materna
Capacidad para evaluar críticamente el estilo de un texto y para formular propuestas alternativas	Capacidad de aprender
Capacidad para evaluar críticamente la bibliografía consultada y encuadrarla en una perspectiva teórica	Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad para localizar, manejar y sintetizar información bibliográfica	Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio
Capacidad para el razonamiento crítico	Preocupación por la calidad
Capacidad para analizar textos literarios en perspectiva comparada	Conocimientos básicos de la profesión
Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet	Compromiso ético
Capacidad de comunicación perlocutiva	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
Capacidad para realizar análisis y comentarios lingüísticos	Capacidad crítica y autocrítica
Dominio instrumental de la lengua de la titulación	Habilidades de gestión de la información
Conocimiento de la gramática de la lengua de la titulación	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Capacidad para analizar textos y discursos literarios y no literarios utilizando apropiadamente las técnicas de análisis	
Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua de la titulación	
Capacidad creativa	

La definición de los objetivos de los títulos propuestos es tratada en el capítulo 11. El catálogo de títulos propuestos tenía las siguientes características comunes:

- a) Todos los títulos debían articularse en dos lenguas.
- b) Todos los títulos deberían estar estructurados en *maior* (lengua principal) y *minor* (lengua complementaria). La lengua *maior* sería la que determinara el título obtenido, si bien también podría considerarse la opción de incluir una mención, orientación curricular, opción, itinerario, etc. en el título oficial.
- c) La flexibilidad de la articulación en *maior/minor* dejaba abierta la posibilidad de combinar estudios filológicos con otras disciplinas (bien humanísticas, sociales, del ámbito de las ciencias jurídicas, económicas, etc.).
- d) Todos los títulos mantendrían contenidos formativos comunes, hasta un máximo del 50% del diseño curricular.
- e) Los títulos de grado tenían que tener 240 créditos, distribuidos en 4 años.

La relación final de los títulos propuestos incluía un Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, que agrupaba las distintas lenguas extranjeras que hasta entonces habían constituido un ámbito de estudio con entidad propia. En su estructura

general, la comisión recomendaba que esta titulación se organizase de acuerdo con los siguientes bloques de materias:

Distribución del título de Grado en la titulación de Lenguas Modernas y sus Literaturas	% sobre el total del título	ECTS	Horas de trabajo
a./ Contenidos comunes obligatorios (Desglose)	42,5	102	2550
Contenidos específicos (Desglose)	30	72	1800
Lengua moderna A y su(s) literatura(s)	20	48	1200
Lengua moderna B y su(s) literatura(s)	10	24	600
Contenidos comunes (Desglose)	12,5	30	750
Introducción a los Estudios Lingüísticos	5		
Teoría de la Literatura	5		
Adquisición y aprendizaje de la lengua moderna A	2,5		
b./Contenidos instrumentales obligatorios y optativos	10	24	600
Conocimiento instrumental básico de una lengua C			
c./Contenidos propios de la universidad	47,5	114	2850
	100	240	6000

Dentro del bloque de contenidos comunes obligatorios, las materias de lengua moderna (A y B) y su literatura tendrían como objetivo adquirir un dominio instrumental de dichas lenguas, además de un dominio teórico sobre su norma y uso, en sincronía y diacronía. Asimismo, las materias deberían ofrecer un estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de las literaturas escritas en estas lenguas. La lingüística teórica, la teoría literaria y la adquisición y aprendizaje de la Lengua Moderna A tendrían cabida también, aunque en un porcentaje muy inferior. Respecto a lo que en el Libro Blanco se define como “contenidos instrumentales”, la Comisión sugería que los estudiantes debían adquirir obligatoriamente algunas de las siguientes competencias:

- a) Conocimiento instrumental básico de una lengua C. Esta propuesta se hizo con el fin de ampliar la formación transversal y contrastiva del estudiante. Esta lengua C haría viable practicar la traducción de la lengua A o la lengua B a la lengua C y entonces ésta podría ser la lengua oficial o una cooficial. Esta lengua C podría ser una lengua clásica, de forma que, por ejemplo, el estudiante que cursase ruso o búlgaro como lengua A o B pudiera tener formación en griego dada la relación entre Bizancio y el mundo eslavo en el medievo. También esta opción podría facilitar que el estudiante adquiriera conocimientos de lengua latina a nivel universitario si como lengua A o B puede estudiar italiano, francés, portugués, etc.
- b) Conocimiento instrumental básico de alguna de las lenguas del Estado.

- c) Conocimiento básico en lingüística/literatura románicas.
- d) Formación básica en las nuevas tecnologías y acceso a la información.
- e) Formación en estrategias comunicativas orales y escritas. Inserción laboral.

Los contenidos propios de cada universidad, finalmente, se reducían a un porcentaje ligeramente inferior al 50% de las materias de la titulación, y la Comisión no entraba en detalles sobre su configuración, atendiendo al criterio de la libertad de cada Universidad para diseñar sus currícula.

La lectura de este informe merece algunas reflexiones. La principal es que la creación de un grado único de lenguas modernas hubiera supuesto una degradación cualitativa y cuantitativa con respecto a lo que ofrecían las licenciaturas tradicionales, no sólo por la reducción del número de años, sino sobre todo porque las asignaturas hubieran sido demasiado generales y la especialización habría quedado relegada a una mínima expresión, o se habría quedado a expensas de los diseños de postgrado. La distinción entre *minor* y *maior* hubiera favorecido igualmente el proceso de generalización. En estos días la especialización marca la diferencia en el ámbito profesional.

Esta perspectiva motivó un fuerte movimiento de rechazo entre los profesores y alumnos más directamente afectados, en particular entre quienes estaban vinculados a la Filología Inglesa. Afortunadamente, se puede afirmar, las propuestas del Libro Blanco no llegaron a ponerse en marcha en su totalidad y en la actualidad la titulación vigente en la Universidad de Sevilla es el Grado en Estudios Ingleses, que aunque obvia la opción de una doble titulación (con el sistema *maior/minor*) y reduce significativamente el número de materias comunes, aún precisa retoques en el proceso de profesionalización de la carrera académica.

2.5. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad

Este apartado se centra en las propuestas que se publicaron en 2006, a partir del análisis de las tendencias metodológicas aplicadas en universidades europeas y su comparación con las que se aplican en España. Este documento destaca el importante papel que deben tener las reformas de las metodologías dentro del proceso de reforma educativa que se promueve en el marco general de los acuerdos de Bolonia. Asimismo, asevera que es preciso llegar al núcleo de la actividad universitaria, que radica en la interacción entre profesores y estudiantes, para la generación del aprendizaje. Por ello, aunque los sistemas europeos fomentan la articulación de una enseñanza que implique más al estudiante dentro de un currículo más flexible, la piedra angular de todo este proceso es la implicación del docente mediante la formación, la evaluación y la incentivación. A diferencia de otros países europeos, en España los docentes destacan por su voluntarismo en la innovación didáctica, la insuficiente integración del personal de servicio y administración, la baja valoración de la tutoría personalizada, el escaso uso de las prácticas tuteladas, el parco nivel de idiomas y la baja movilidad de los estudiantes. La metodología española no sigue aún el adagio acuñado por Miguel de Montaigne “cabezas bien hechas más que bien llenas”, pues la memorización sigue siendo común, al igual que la clase magistral. En la enseñanza europea, por el contrario, el aprendizaje parece estar más centrado en el alumno, en el fomento de las competencias y en las tutorías.

En España, el marco legislativo e institucional es más rígido y la atención a los aspectos docentes no está tan desarrollada como en otros países europeos. La renovación metodológica necesita la introducción de ciertos cambios. El primer paso debería residir en conceder a la labor docente una acreditación similar a la labor investigadora. Este hecho parece razonable, porque el contacto con la realidad y los estudiantes es lo que mueve y promueve el pensamiento interno del docente, como se explicó en apartados anteriores. De la misma manera, deberían valorarse las labores de coordinación y preparación metodológica y la atención personalizada. Incluso, tal valoración debería germinar del organismo más cercano: el mismo departamento. En definitiva, la formación del profesorado como base de modelación didáctica, la evaluación y la incentivación deberían tener un reconocimiento académico y

burocrático. Este hecho avala lo dicho anteriormente sobre una de las raíces de las debilidades que se han vivido en la universidad: la formación.

La Comisión elaboró una batería de posibles acciones que supusieran avances en la renovación de las metodologías y las sometió a la valoración de los grupos rectorales, decanos y directores de centro y directores de departamento de 55 universidades españolas, públicas y privadas. Los resultados de la encuesta sitúan la formación del profesorado a la cabeza con una valoración superior por parte del grupo de directores de departamento.

Con el objetivo de conseguir un enfoque integral, la renovación pedagógica universitaria pasa por adoptar medidas concretas como las que a continuación se detallan:

- a) Establecer un plan estratégico de innovación metodológica encauzado a plantear ciertos objetivos en plazos determinados.
- b) Distinguir y señalar las buenas prácticas docentes, y fortalecer programas estables de formación del profesorado.
- c) Por último, definir, planificar y dinamizar un modelo educativo con referencia expresa a las metodologías.

Este último punto puede parecer incongruente, pues todo modelo educativo completo debería sustentarse en una base metodológica bien consolidada; pero la realidad es bien distinta en un gran número de instancias. Para materializar estas medidas, la Comisión recomienda crear organismos universitarios específicos o reorientar las competencias de los Institutos de Ciencias de la Educación.

En las universidades europeas, el diseño curricular suele organizarse atendiendo a diversos condicionantes. El principal es el nivel de conocimiento que deben alcanzar los estudiantes. Este es un factor importante a la hora de elegir los métodos docentes y establecer los objetivos. Así, por ejemplo, en Alemania el objetivo general para los estudiantes de primer curso se centra en ofrecer una visión global e introductoria de su carrera como campo de conocimiento científico. A ello se unen objetivos más particulares, tales como el sentido y la función de la materia en la vida social, y los grandes problemas y conceptos fundamentales de las materias de la carrera. En lo que concierne al estudiante de segundo ciclo, la pretensión es que obtenga una visión reflexiva y predominantemente crítica.

El objetivo primero de la enseñanza universitaria es formar estudiantes activos con un pensamiento crítico de la materia en cuestión. De ahí que la universidad deba

promover su formación teórico-práctica y el desarrollo de sus habilidades. Por ello, la pedagogía se encamina a un proceso educativo donde el estudiante es protagonista del mismo, mientras el profesor se limita a indicar los objetivos y actuar de orientador y animador. Esta visión se opone a la instrucción tradicional, que se centraba en el docente; en la actualidad, el centro de interés gira en torno al desarrollo de las capacidades e intereses del estudiante.

Las estrategias docentes habituales en las universidades europeas son la clase teórica, la clase práctica, el seminario y la tutoría (véase Benito Capa y Cruz Chust, 2005). Dentro de la clase teórica, se constata la supremacía de la clase magistral como medio para ofrecer una visión panorámica más completa y para perfilar mejor los problemas y las soluciones de cada materia. En algunas universidades europeas se ha diferenciado entre clases intencionales y clases ocasionales: las primeras serían similares a lo que se conoce como clases magistrales, mientras que las segundas se estructuran en función de la demanda del estudiante y se dedican especialmente a valorar los trabajos de los alumnos e incentivar su participación. Este es un ejemplo de la evolución del papel docente hacia un perfil orientador y animador.

Mientras que las clases magistrales suelen impartirse a todos los alumnos matriculados en una misma materia, para las clases prácticas estos alumnos se suelen distribuir en grupos reducidos. Algunas universidades holandesas las organizan en torno a casos prácticos. El seminario está alcanzando gran implantación, pues mediante él se puede llegar a lograr objetivos que suelen quedar fuera del ámbito de la clase magistral. Esta modalidad fomenta la participación, la labor en equipo, y el diálogo con el profesor. Esta técnica instructiva compagina el carácter monográfico y práctico. Finalmente, las tutorías están muy valoradas en el mundo universitario anglosajón (véanse Lobato Fraile, 2006 y 2007). Su ventaja como estrategia docente reside en hacer valer la relación individual frente la masificación y desarraigo que pudiera existir en otro tipo de docencia.

El proceso de cambio en Europa se está llevando a cabo mediante actuaciones de diverso tipo. La independencia caracteriza a la universidad inglesa. Ello permite negociar el salario del profesor contratado, lo que a su vez conlleva una consideración de las metodologías educativas tras la evaluación de los resultados obtenidos. Las metodologías educativas se convierten así en un valor de mercado regulador de la calidad universitaria. En Francia existe un sistema universitario dual. Por una parte, se encuentran las universidades que ofrecen un grado profesional que permite al estudiante

incorporarse a un *master* están en el ámbito superior; de otra parte, se encuentran las *grandes écoles*, cuyos estudios se equiparan con el futuro *master* europeo. Otro ejemplo es la metodología de los Países Bajos, cuyas líneas didácticas se basan en la participación activa de los estudiantes y en un aprendizaje orientado hacia la integración en el mercado laboral.

Las dificultades generales nacidas del proceso de cambio en cuanto a las metodologías educativas en Europa se resumen en los siguientes puntos:

- a) Fórmulas de evaluación de las destrezas y competencias de los estudiantes deben ser descubiertas. Del mismo modo, las medidas objetivas y adecuadas para fortalecer las buenas prácticas docentes deben ser halladas.
- b) La implicación del profesorado y la ayuda de especialistas en innovación docente debería ser favorecida.
- c) Una mayor vinculación con la educación secundaria como ya quedó justificado anteriormente debería existir.

El Informe Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria⁵⁴ dado a conocer en Junio del 2009 refleja la falta de disciplina en las aulas, la necesidad de formación inicial —específicamente pedagógica contra la cualificación científica— del profesorado así como la falta de incentivos especialmente para los profesores noveles (véase Madrid, 2004). Es notable el porcentaje de licenciados en la Educación Secundaria española frente al 35% de la media europea.

Dado que las metodologías educativas soportan el gran peso en la renovación universitaria, el comisionado específico realizó un diagnóstico de la situación actual de las mismas en España. Para ello, la Comisión analizó los distintos tipos de actividades que se emplean en la docencia universitaria, esto es, las clases teóricas, las clases prácticas y las tutorías. La comisión no tenía constancia de que se impartieran actividades similares a las de los seminarios.

En cuanto a las clases teóricas, la clase magistral es la más utilizada (particularmente en el área de Humanidades), y en ciertos casos es la única estrategia metodológica usada. La lección magistral tiene aspectos positivos, en opinión del profesorado, ya que contribuye a una mejor organización del contenido, a la igualdad de relación con los estudiantes que asisten a clase, y la asimilación de un modelo

⁵⁴ <http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html>.

consolidado en referencia a la estructura y dinámica de la clase. Asimismo, se favorece la asistencia de un mayor número de alumnos y la planificación del tiempo docente. De otro lado, la clase magistral muestra debilidades tales como la pasividad, la limitación y la falta de participación del alumnado; la dificultad de reflexión sobre el aprendizaje y la diferenciación entre el ritmo docente y el ritmo de aprendizaje; la inhibición en la búsqueda de información por parte del estudiante, y la limitación en la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje. Más interesante que el análisis comparativo son las observaciones anejas. El documento insiste en que no debe equipararse la clase magistral con una mala clase. La transmisión de conocimientos se puede efectuar de muchas maneras —entre ellas, magistralmente— sin que por ello el estudiante deje de sentirse implicado en su propio proceso de aprendizaje o no se impulse la curiosidad intelectual.

Las clases prácticas tienen también gran importancia en la docencia universitaria española, aunque se manifiestan grandes diferencias en su definición entre las diversas áreas de conocimiento. En líneas generales, se puede distinguir entre prácticas académicas y prácticas profesionales. Las primeras atañen a cada materia según las directrices propias de cada titulación; las segundas, de carácter no obligatorio, se realizan en empresas e instituciones. Por último, el *practicum* también se contempla dentro de los nuevos planes de estudio. Dada la importancia de las prácticas, su remodelación es necesaria a fin de mejorar su funcionamiento. Los elementos positivos de las clases prácticas son el desarrollo de las destrezas, el conocimiento de los métodos propio de cada titulación, la mayor adquisición de competencias, el desarrollo de las habilidades técnicas, la incentivación de las habilidades de comunicación y la visión global de la práctica profesional. Por otra parte, los elementos negativos son la escasa disposición de recursos humanos y materiales, la necesidad de mayor dedicación y coordinación, la dependencia de la colaboración de otras entidades, y la existencia de carencias importantes en la formación de los profesionales para tareas de este tipo.

Las tutorías constituyen la tercera pieza clave del aprendizaje centrado en el alumnado. Diferentes factores se establecen a la hora de hablar del funcionamiento de las mismas. Por una parte, la ordenación teórica contrasta con la realidad de la acción tutorial, y de otro, los distintos enfoques y prácticas según centros y docentes. El aspecto más destacado es el paso de la tutoría meramente resolutoria en comparación con la tutoría formativa, orientadora y profesionalizante. En España la tutoría personalizada

tiene mayor protagonismo que en otros países europeos; pero, sin embargo, la figura del tutor no suele tener una aprobación muy alta por parte de los estudiantes.

En lo que concierne al estado actual de las metodologías educativas en el área de Humanidades, la Comisión observa cómo se emplean diferentes metodologías, que no suelen partir de los planes institucionales. Estas podrían ser más variadas si se contara con el suficiente apoyo institucional. A pesar de que la mayoría de las metodologías puestas en práctica se relacionan con el trabajo dentro del aula, éstas no implican directamente al estudiante. Las nuevas metodologías sí son usadas en cursos más avanzados, beneficiándose del inferior número de alumnos. Aunque existe preocupación por adaptarse a la actual tipología de estudiante, no hay compromiso en el seguimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje manejadas ni en la retroalimentación de los estudiantes. Las experiencias colaborativas, tanto a nivel interno como externo, son escasas, en contraste con la práctica habitual de colaborar en proyectos de investigación; sin embargo, no existe la percepción en el profesorado de la necesidad de una mayor colaboración en propuestas de innovación metodológica. Las TIC no se han incorporado de manera generalizada y su uso es instrumental, dejando a un lado el valor profesional de las mismas para la formación de los estudiantes. Las nuevas metodologías se van abriendo camino pero las instituciones deberían apoyarlas más.

Cuando se comparan el marco legislativo español y los del resto de los países europeos, se observa una clara carencia de flexibilidad en el marco legislativo español. La falta de un sistema español normativo combinado a nivel nacional, autonómico y universitario como herramienta para mejorar la calidad docente se hace notar. Para mejorar la situación, serían precisas una nueva normativa en relación a la formación del profesorado y una mayor atención a los aspectos docentes. En líneas generales, la adecuación a EEES requiere crear mecanismos que permitan resolver obstáculos básicos tales como la falta de incentivos, la escasa valoración de la docencia para la promoción —con la subsiguiente desmotivación del profesorado—, y la formación adecuada para la actualización educativa.

Las valoraciones de los estudiantes son también recogidas en el informe. Estos se muestran satisfechos con el uso de los medios informáticos por parte del profesorado como apoyo a docencia así como la accesibilidad, las dinámicas de grupo y el uso de los seminarios. En el área de Humanidades, por su parte, se demandan la creación de seminarios específicos como puntos de encuentro que fomenten la argumentación y el debate, la reducción de horas de clase magistral a favor de los seminarios, y el fomento

de la investigación y del autoaprendizaje mediante la elaboración de un mayor número de ensayos. En esta misma área, los estudiantes valoran negativamente la labor del tutor en la coordinación y las pocas facilidades para la realización de prácticas externas.

El verdadero cometido de este informe es elaborar los objetivos deseables para la mejora de la docencia universitaria y las estrategias para lograrlos. El principal objetivo es mejorar la calidad docente. Este concepto abarca el modo de aprendizaje, los contenidos y la estructura de las titulaciones. Dos factores son aquí capitales: la concienciación de las administraciones sobre la necesidad de optimizar la capacidad docente y la consideración de que la enseñanza es la razón de ser de los profesores. Todas las iniciativas —sean novedosas, incipientes o ya implantadas— deben estar apoyadas por cada una de las instituciones implicadas, desde la administración central hasta la autonómica o la universitaria. La renovación pedagógica debe aumentar el grado de satisfacción de profesores y estudiantes. Los primeros deben ser tenidos en cuenta como pilar de la evolución pedagógica universitaria, pero su estilo de trabajo de los mismos debe abrirse a nuevas actividades y a nuevos espacios. La renovación metodológica debe acercar al universitario al desarrollo profesional y fortalecer la dimensión práctica de la enseñanza, es decir, el saber hacer y el saber ser/estar. En último lugar, la filosofía del EEES debe incorporarse paulatinamente, de modo que el estudiante adquiera mayor protagonismo en su aprendizaje. Para ello, deben fomentarse el trabajo colaborativo y la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, la enseñanza debe organizarse en función de las competencias, y la evaluación continua debe ponerse en marcha.

2.6. El marco-modelo CIDUA

Las siglas CIDUA corresponden a las Comisiones para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluza que se crearon para redactar una serie de informes sobre las posibles vías de innovación de la docencia en las universidades andaluzas, para ajustar los nuevos diseños curriculares tanto a las sugerencias que emanaban del Plan de Bolonia como a las precisiones enviadas desde el Ministerio de Educación. El informe que se analiza en este apartado concierne en particular al diseño curricular de los estudios de Filología Inglesa, realizado por una comisión académica entre los años 1998 y 2008.

El informe recoge dos de los principios del proceso de Bolonia expuestos como directrices en el documento *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*: de un lado, la conformación de los contenidos de la titulación; y de otro, las metodologías educativas que deben aplicarse en dichos contenidos. Estas últimas revisten gran interés para este trabajo, ya que ofrecen propuestas muy detalladas sobre la metodología y el diseño curricular que debieran fundamentar los nuevos grados en Estudios Ingleses en las universidades andaluzas.

Según la Comisión, es fundamental que las propuestas de renovación metodológica se vean a la luz de un prisma que respete la diversidad de los elementos que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las características inherentes de cada titulación y las variables institucionales como el personal docente, el número de estudiantes o la infraestructura de cada centro específico. Los objetivos académicos que moldearán la renovación metodológica dentro del marco europeo son:

- a) La mejora del aprendizaje en términos de objetivos formativos y las competencias específicas de cada disciplina.
- b) El aumento del nivel de satisfacción y motivación del docente y discente.
- c) La introducción de cambios en las formas de trabajo del profesorado en referencia al uso de nuevas y variadas líneas de actuación.
- d) La capacitación del estudiante como profesional en su rama.
- e) La introducción de principios didácticos que hagan al estudiante agente de su aprendizaje y que potencien el desarrollo del trabajo cooperativo.

Por otra parte, el apoyo coordinado de las institucionales del Estado, las comunidades autónomas y las universidades ayudará a unificar criterios y proveer de la infraestructura necesaria.

La Comisión para la Innovación Docente sentencia que la universidad tiene como reto propio “provocar en el alumno de forma continua la reconstrucción del conocimiento que asimila de forma poco crítica en su vida diaria” (2005: 23). La metodología docente propuesta por el informe se muestra como un modelo flexible y abierto, orientado además a motivar e implicar al estudiante en su aprendizaje. Los aspectos básicos que se contemplan se asientan en un modelo didáctico (sea virtual o presencial) centrado en actividades significativas de aprendizaje, a partir de la premisa de que se aprende haciendo. Para cumplir con esta premisa, los estudiantes deben, en primer lugar, conocer los objetivos que se pretenden en cada fase de su aprendizaje y tomar conciencia de las diferentes formas de trabajo según qué fase de su aprendizaje; en segundo lugar, deben poder realizar un trabajo personal, cooperativo y de intercambio. Así, el trabajo cooperativo adquiere un papel muy importante en el desarrollo e intercambio de opiniones sobre contenidos, métodos y aplicación de conocimiento al análisis de problemas reales. Finalmente, se impulsa la metacognición como estrategia pedagógica para la reconstrucción de las teorías personales y la relativa autonomía. La metacognición comprende el conocimiento y la reflexión sobre el propio conocimiento, las formas de aprender, los hábitos de estudio y de trabajo y los modos de expresión y comunicación.

2.6.i. Propósitos y principios generales del marco-modelo

Los propósitos y principios de enseñanza son los puntales de la metodología docente que se propone en el marco-modelo. Los primeros pudieran ser equiparables a los objetivos perseguidos; la principal diferencia es que se tienen en cuenta unos propósitos básicos y generales que se encuentran en la base de competencias profesionales consideradas fundamentales para el futuro desarrollo profesional del estudiante. Los propósitos se refieren al conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes imprescindibles para el manejo de las competencias, a saber:

- a) Estimular el aprendizaje significativo y relevante de contenidos y de métodos según el ámbito del saber. Este conocimiento permitirá al alumno seleccionar herramientas de trabajo según el cometido asignado.

- b) Estimular el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión hacia la complejidad y diversidad en cada área de conocimiento superando críticas destructivas.
- c) Incentivar actitudes metacognitivas y reflexivas: curiosidad intelectual indagación, experimentación, contraste iniciativa y creatividad.
- d) Suscitar el progreso de capacidades y hábitos de estudio, trabajo cooperativo, transferencia de conocimiento y resolución de casos prácticos.

Los principios de enseñanza del marco CIDUA se definen como los procedimientos que gobiernan la metodología docente, es decir, los modos y formas de trabajar los procesos de enseñanza y aprendizaje para acomodar los propósitos arriba expresados. Tales procedimientos son:

- a) Evitar la masificación actual de los grupos de docencia y promover la enseñanza personalizada al igual que las condiciones para el diálogo.
- b) Vincular el conocimiento a la comprensión, planteamiento y resolución de los problemas, situaciones y proyectos de la vida real, y partir de las prácticas y de los escenarios reales y actuales acorde con la disciplina.
- c) Promover el contraste de opiniones, perspectivas, teorías, técnicas y culturas e intercambio de ideas y experiencias.
- d) Vincular el aprendizaje a la construcción, diseño y desarrollo en colaboración de proyectos de acción.
- e) Valorar el aprendizaje de los estudiantes con procedimientos y técnicas en consonancia con la calidad de los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman las competencias personales y profesionales.
- f) Recurrir a las TIC y la enseñanza virtual para facilitar los procesos de intercambio de información, comunicación de experiencias y expresión de la creatividad individual y grupal.
- g) Instaurar estrategias que acentúen la pluralidad metodológica y diferentes formatos de actuación docente.

En el momento de la redacción del informe CIDUA, estos principios no se sustentaban en estrategias metodológicas, dado que estas aún no se habían materializado. Tal es el caso de las TIC. En algunos casos, estas no eran conocidas o valoradas lo suficiente por parte de docentes y alumnos. El espacio y los recursos al alcance de unos y otros no son, en gran medida, los más adecuados en mantenimiento,

en número o flexibilidad de horario. Este punto constituye un obstáculo que debería ser salvado. Por otro lado, algunos de los principios no eran tan novedosos. Los procedimientos b, c y d eran ya prácticas educativas antes del Proceso de Bolonia, si bien no estaban contemplados como herramientas didácticas. La novedad reside en que ahora constituyen principios didácticos y no meros datos de investigación.

2.6.ii. Formatos de actuación

Dichas pautas de actuación docente pueden manifestarse en distintos tipos de formatos. La propuesta recoge los cuatro formatos más habituales en la docencia universitaria (lección magistral, clase práctica, seminario, y tutoría), pero estos se pueden organizar de manera específica en función de las actividades que se vayan a realizar. Asimismo, los formatos de actuación docente recogen variables tales como el número de alumnos, el tipo y la función del monitor encargado, las exigencias de la titulación para el desarrollo de los contenidos y el tipo de recursos a utilizar. En este sentido, se establecen como distinciones básicas el gran grupo, que incluiría a todos los alumnos de una misma asignatura; el grupo básico, con un número de alumnos no superior a 50; el seminario, que contaría con menos de 20 alumnos; y la tutoría, que sería personalizada. A continuación, se especifican los diferentes tipos de agrupamientos que se pueden dar, tanto en modalidad presencial como no presencial:

- a) Contenido central y/o general de la asignatura: conferencias, clases magistrales, proyecciones audiovisuales y actividades presenciales de gran grupo. El profesor encargado de la asignatura se encargará de este tipo de formato.
- b) Contenido específico: grupo básico de docencia (20-50 alumnos), seminarios de debates, orientación general, ampliación de explicaciones, exposición de los grupos de trabajo, organización del trabajo, resolución de problemas, dudas o conflictos, promoción de iniciativas, sesiones de evaluación, etc.
- c) Proyectos de estudio e intervención: los alumnos se organizarán en grupos de trabajo (de teoría y práctica) para realizar tareas como búsqueda, consulta y tratamiento de información y observación. Para el docente esto supone una autorización ya virtual o presencial o mixta. El docente controla el trabajo del grupo así y provee del material conveniente para la realización de las actividades encomendadas. Dada

la carga docente que ello supone el profesorado de apoyo estará disponible.

- d) Trabajo individual: estudio, lecturas, prácticas, consultas, búsquedas, reflexión, ensayos, elaboración de informes, como lo más usual.

Las tutorías tienen gran importancia en el marco CIDUA. Estas pueden ser individuales, grupales, sobre problemas teóricos y/o proyectos prácticos. La función tutorial es ampliamente caracterizada por la CIDUA, aunque el componente docente no se contempla.⁵⁵ En sentido general, la tutoría es caracterizada por un aspecto formal más que real y provechoso. Ni la cultura de las tutorías ni la formación adecuada para ejercitarla están difundidas.

La interacción permanente con el tutor es la clave para garantizar el éxito del aprendizaje autónomo dentro de la filosofía pedagógica del EEES. Proponer iniciativas, estimular el debate, organizar las secuencias de actividades, corregir errores, contrastar interpretaciones, revisar proyectos y evaluar procesos y resultados han de constituir las actividades básicas de la acción tutorial de todo docente universitario.

2.6.iii. Innovación docente

Dentro del marco-modelo CIDUA, la educación universitaria se entiende como un proceso formativo que lleva al estudiante a su capacitación profesional y a su ciudadanía activa y consciente. Según esta concepción, ya planteada y discutida anteriormente, la pedagogía del marco-modelo debería estar basada, siguiendo a B. Kumaravadivelu (2003), en tres parámetros esenciales, de los que se derivan unas determinadas implicaciones pedagógicas. Estos tres parámetros pedagógicos son lo particular, lo práctico y lo posible.

Una pedagogía de lo particular ayuda a ser sensible con el contexto, lo que supone tener una variedad de principios y, consecuentemente, procedimientos según el qué y cómo del contexto afectado. Este hecho podría verse reflejado en una atención a la diversidad y necesidades personales de los alumnos. En cuanto a la diversidad, Ulrich Teichler matiza que en este proceso de cambio que es Bolonia,

la existente variedad de diferencias de calidad y de perfiles de programas [pueden afectar] al atractivo de la educación europea superior. Sólo podemos predecir que cuanto más progrese el proceso de puesta en

⁵⁵ Interesa que a la función tutorial le sea concedido un valor docente.

práctica de los ámbitos europeos de educación superior, tanto más se verán obligados los gobiernos responsables a tener en cuenta el grado existente de diversidad de la educación superior para extraer conclusiones relativas a la medida en que esta diversidad sea deseable o vaya en detrimento de los propósitos fundamentales del Proceso de Bolonia. (2006: 74)

Teichler incluso llega a hablar de una “heterogeneidad” indeseable (2006: 74). Siguiendo con el aspecto práctico, merece atención el contexto donde se desarrolla la pedagogía apuntada. Según la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP), reunida en León el 15 Diciembre del 2008, se debe facilitar a los estudiantes su labor como tal y como trabajador a tiempo parcial:

Queremos denunciar que el Proceso de Bolonia en España no está pensado ni piensa en los estudiantes que estudian y que trabajan, y que dichos estudiantes suponen actualmente un porcentaje muy importante en las universidades españolas... Deberían estudiarse más a fondo, figuras como la del “estudiante a tiempo parcial”; de forma que el estudiante que estudia y trabaja, no tuviera que recurrir a las universidades a distancia como única posibilidad, para continuar con su formación.⁵⁶

La situación del estudiantado y la educación no presencial es también objeto de crítica para Juan Ramón Capella (2009), en cuya opinión este tipo de formato solapa la verdadera atención que merecen las necesidades de los numerosos universitarios que trabajan. La propuesta del Estatuto del Estudiante realizada por la CREUP en marzo de 2009 recoge estas reivindicaciones.⁵⁷ Esta propuesta eleva dos tipos de estudiantes universitarios: los que cursan estudios a tiempo completo y los que cursan estudios a tiempo parcial, medida con que se pretende facilitar la labor de los estudiantes que compaginan estudios y trabajo.

La cuestión de lo práctico se plantea como la relación entre la teoría y la práctica y rechaza la idea del profesor como mero transmisor de conocimientos. El mismo Edison exponía que “la práctica sin teoría es ciega, la teoría sin práctica es inútil”; y Lewis Girau abría así su método de inglés, ya en el año 1921: “ni teoría sin práctica ni práctica sin teoría” (5). Este aspecto práctico supone una mayor vinculación de los

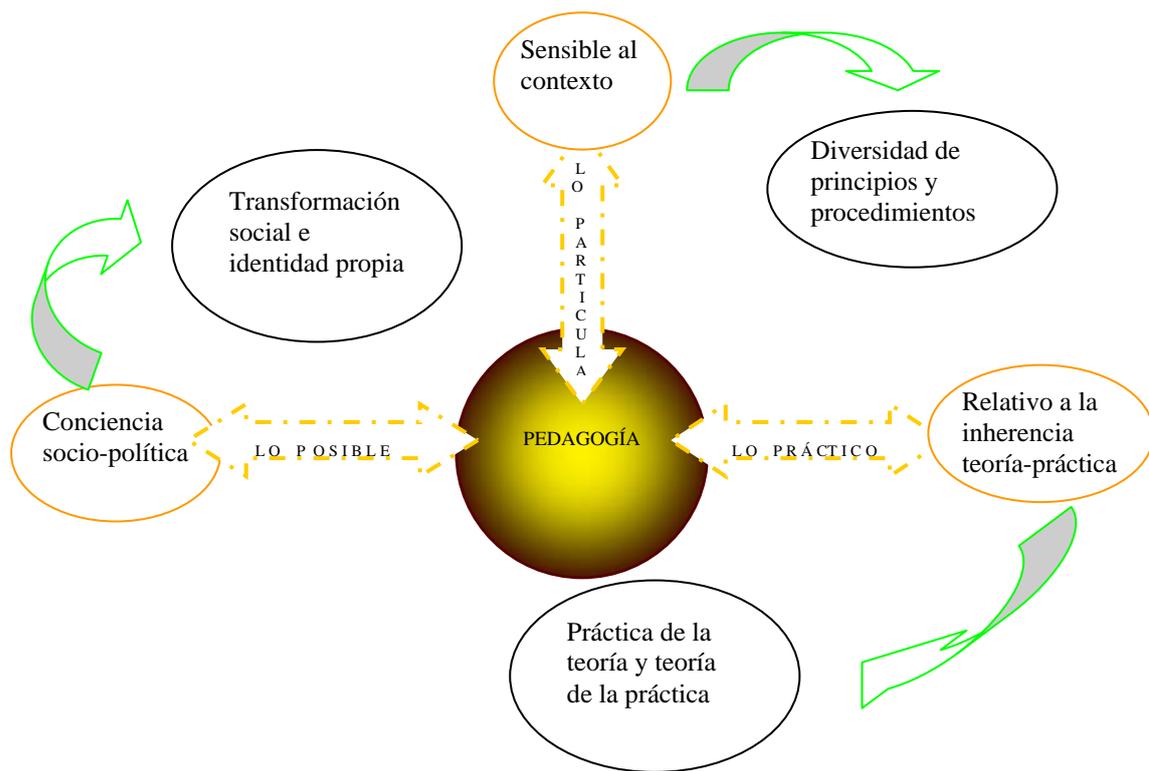
⁵⁶ <http://www.upv.es/noticias-upv/documentos/3177b.pdf>.

⁵⁷ El borrador completo se puede consultar en http://www.crue.org/boletines/BOLETIN_N35/Boletin_35/ADJUNTOS/ESTATUTO_ESTUDIANTES_II_ENCUESTRO_NACIONAL_CREUP.pdf.

conocimientos a la realidad. No obstante, y aunque uno de los medidores cualitativos del Proceso de Bolonia sea la ocupabilidad, la tentación de llevar lo práctico al terreno de tal ocupabilidad y apartarnos del conocimiento humano y social no debe llegar a realizarse. Como señala Hannah Arendt (2003), la mejor estrategia metodológica se basa en tres supuestos: la postulación de un mundo de los niños, la promoción de una pedagogía libre de contenidos, y la substitución del aprender por el hacer y del trabajo por el juego. La tarea del hacer nos ayuda a pensar. El pensar es encontrar nuestra situación entre la tradición y la innovación, entre el pasado y el futuro. La visión que la autora proporciona es la que debe predominar en la formación del profesorado que la transmitirá a sus alumnos.

Esta visión de la ocupabilidad nos traslada al tercer aspecto de la pedagogía de Kumaravadivelu: lo posible. La pedagogía de lo posible implica estimular la conciencia socio-política inherente a estudiantes y profesores con dos fines: el primero persigue que las dos partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean catalizadores de la transformación social; el segundo objetivo pretende que este factor les sirva para buscar su identidad propia. Herrán (2007) especifica que “la finalidad de la enseñanza es la formación de la persona y no el aprendizaje, todo lo significativo que se quiera” (2007: 187), y justifica esta postura explicando que no todo conocimiento significativo es formativo. Para él, “la formación incluye el crecimiento personal, la instrucción, los valores y la autoorientación y equivale a educación de la razón” (2007: 187). La formación es desaprender, aprender de los errores y volver a aprender. El proceso de transformación se origina en la autoeducación del individuo. Tal transformación conlleva la evolución personal y el incremento de la conciencia. El sujeto está educado cuando es capaz de mantener posiciones distintas de la mentalidad dominante. En otras palabras, la educación nos permite orientarnos con criterio y juicio propio, aunque la nuestra no sea la posición mayoritaria. Entonces un sujeto socio-político es capaz de ejercer la transformación también en el medio en que se mueve.

El siguiente gráfico recoge la relación entre los tres parámetros comentados:



2.6.iv. Propuesta metodológica según el tipo de materia

Pasando a la realidad cercana, los autores del informe CIDUA consideran necesario un tipo de metodología según la materia, la presencialidad y el tipo de agrupamiento. Para ello, es necesario constatar qué tipo de materias existen y cuáles son las que deberían seguir impartándose en la nueva titulación.

De un lado, el nuevo grado debe ocuparse de las materiales instrumentales. Estas trabajan, principalmente, la competencia comunicativa. La siguiente tabla muestra un listado de esas posibles asignaturas:

Materias instrumentales
Inglés Instrumental
Inglés para Fines Específicos
Técnicas de Estudio Literario
Segundas Lenguas Extranjeras

Estas materias se desarrollarían en grupos básicos, es decir, en grupos de 25 a 35 alumnos, con 45 horas presenciales; en grupos de trabajo (de 4 a 6 alumnos) con 15 horas presenciales; y, como trabajo individual con 15 horas presenciales.

Parejas a estas materias, figurarían las que se definen por su contenido lingüístico, literario y cultural:

Materias no instrumentales
Literatura en lengua inglesa
Lingüística teórica inglesa
Lingüística aplicada a la lengua inglesa
Adquisición y enseñanza del inglés
Historia de la lengua inglesa
Historia y cultura
Literatura de segundas lenguas

En este caso los agrupamientos se realizarían en gran grupo con 5 horas presenciales; en grupos básicos (hasta 50 alumnos) con 25; en grupos de trabajo (4-6 alumnos) con 10 horas presenciales; y en sesiones de trabajo individual con 5 horas presenciales. En cada uno de los casos las horas no presenciales son 105.

Materias instrumentales

Como ya se ha indicado, el proyecto CIDUA propone que las materias instrumentales se impartan en tres tipos de agrupamiento: grupos básicos, grupos de trabajo y trabajo individual. El agrupamiento de gran grupo es dejado a un lado en este caso. Este hecho se justifica por la naturaleza oral y práctica de las materias instrumentales.

Según la presencialidad, serían posibles tres modalidades organizativas: grupo básico, grupo de trabajo y tutoría.

El grupo básico sería el formato adecuado para clases teóricas. Su finalidad es la transmisión expositiva y explicativa de conocimientos. Estas clases no deberían convertirse en lecciones magistrales propiamente, ya que deben permitir el desarrollo de estrategias de aprendizaje a fin de amparar los principios de la metacognición, autonomía y aprendizaje permanente. Aunque el informe solo las señale, en este punto las clases teóricas son extensibles a cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro punto es la preparación de las exposiciones. La puesta en práctica de las exposiciones o presentaciones requiere una preparación conjunta por parte del

discente y docente, que podría ocupar parte de las tutorías como se explica más adelante. De ahí emanarán una práctica reflexiva, unas estrategias de aprendizaje, especialmente en relación a la búsqueda de la información así como de los recursos disponibles, y un aprendizaje permanente. Este grupo básico incluye también las clases prácticas. Su fin es practicar los conocimientos transmitidos teóricamente y ejercer la comprensión y expresión oral. El espacio será tanto el laboratorio de idiomas como la clase.

El grupo de trabajo es la modalidad idónea para fomentar la interacción de alumnado, impulsar la construcción del conocimiento y profundizar en los conceptos introducidos en el grupo básico. En este caso la modalidad organizativa que se describe como la más apropiada son los seminarios-talleres. En ellos se podrían desarrollar actividades tales como simulaciones, sesiones de producción y creación colaborativas (*peer tutoring*), trabajos sobre proyecciones y provisión de estrategias para la ampliación de trabajos.

Las tutorías y el trabajo individual son las modalidades que facilitan atención personalizada al alumno. Se distinguen en la propuesta tres fórmulas tutoriales:

- a) Tutoría burocrático-funcional, en la que se aclaran dudas o revisan exámenes. Hasta la actualidad es la función tutorial más extendida.
- b) Tutoría académica. De carácter orientativo, se supervisan los trabajos y sus fuentes bibliográficas.
- c) Tutoría de enseñanza-aprendizaje. Se utiliza la tutoría como estrategia de enseñanza didáctica como apoyo a la docencia. Entre los procesos que durante ella se podrían llevar a cabo destacan: retroalimentación sobre el funcionamiento de proyectos de enseñanza en marcha, superación de dificultades individuales y refuerzo de contenidos. Y aquí tienen cabida las tutorías, mencionadas con anterioridad, dedicadas a la preparación de las presentaciones dentro de las clases teóricas.

En la actividad no presencial se distinguen tres tipos de agrupamiento en base a dos modalidades organizativas: de un lado, el estudio y trabajo en grupo, ya sea de modalidad básica o de trabajo; y de otro, el estudio y trabajo individual. Respecto al agrupamiento en grupo, la interacción social y la cooperación afianzan los conocimientos y la comprensión de los mismos. La dinámica de grupo se usaría con actividades preparatorias para seminarios-talleres, exposiciones orales, y tareas de debates y simulaciones, así como comentarios de actividades audiovisuales.

Una vez conocidas las formas de trabajo, estudiar cómo se llevan a cabo las actividades según cada forma es el paso siguiente. La Comisión desglosa los siguientes enfoques metodológicos, que serían de utilidad en la enseñanza de asignaturas instrumentales, bien separadamente, bien en combinación con otras:

- a) El enfoque formal (*focus on formal approach*), que centra la atención del alumno en los aspectos formales de la lengua. Este es especialmente usado en las clases teóricas.
- b) El enfoque comunicativo, empleado especialmente para la práctica de las destrezas orales en las clases prácticas. La meta es establecer una conexión entre la comunicación real y el aprendizaje en el aula; los pilares son la contextualización y la autenticidad.
- c) El enfoque del aprendizaje autónomo y permanente, muy importante en el marco europeo. Se relacionan significativamente con la enseñanza virtual, las sesiones de producción y creación colaborativas, clases teóricas, seminarios-talleres y tutorías de enseñanza–aprendizaje.
- d) El enfoque del aprendizaje cooperativo está en consonancia con procedimientos como el rompecabezas, muy útil respecto a la evaluación de presentaciones la telecolaboración y las sesiones de producción y creación colaborativas. Estos métodos cooperativos son buenos aliados y ofrecen una buena explotación didáctica sobre todo en el caso de la evaluación.
- e) El enfoque de la enseñanza asistida por ordenador (ELAO), que ha adquirido un gran protagonismo en las nuevas directrices didácticas europeas, primordialmente en la enseñanza de materias instrumentales.
- f) La enseñanza mixta o formación combinada (*blended learning*) es la combinación de la enseñanza presencial y virtual sincrónica. Esta se realiza como soporte a la docencia presencial y se contabiliza como trabajo autónomo presencial.
- g) El enfoque léxico pretende ofrecer estrategias de léxico, con una especial atención a los recursos electrónicos. En estas estrategias la unidad mínima de aprendizaje es la unidad léxica ya sean colocaciones, expresiones idiomáticas o verbos frasales.
- h) El enfoque de la Inteligencia Múltiple y Programación Lingüística (*Multiple Intellinge Theory –MIT ; Neurolinguistic Programmig—NLP*),

que se pondría en práctica mediante seminarios y tutorías que posibiliten una atención personalizada según los estilos de aprendizaje del alumno.

- i) Los enfoques que consideran el aprendizaje por tareas o proyectos o el trabajo por equipos docentes (Cluster), donde los profesores de cada bloque trabajan para conseguir la interdisciplinariedad de la docencia.

Los mecanismos de evaluación son también importantes y considerarían el grado de consecución de los procedimientos que aseguren el desarrollo tanto de conocimientos como de competencias. Los mecanismos de evaluación aúnan la formación formativa y sumativa. Ejemplos de estos son: pruebas objetivas y de desarrollo, pruebas orales, portfolio, técnicas de observación en clase, técnicas de autoevaluación, sistema de autoevaluación, trabajos y proyectos, memorias de prácticas y escala tipo Likert de actitudes⁵⁸ y los procedimientos de aprendizaje cooperativo señalados.

Materias no instrumentales

En el proceso de enseñanza–aprendizaje de las materias de contenido (esto es, de conocimiento lingüístico, literario y cultural) se usarían los diferentes tipos de agrupamientos con las correspondientes actividades, atendiendo al hecho de que se trata de materias que requieren un aporte sustancial de conocimientos teóricos, y que las prácticas suelen tener menor peso específico. Por ello, en las clases teóricas se usarán los grandes grupos o —allá donde sea posible desdoblar el total de alumnos matriculados en varios grupos— los grupos básicos, con el fin de fomentar la transmisión ordenada y efectiva de conocimientos. Las conferencias son ejercidas por el docente en gran grupo. En este caso, los principales conceptos de la materia se transmiten mediante una lección magistral que combine la materia teórica con ejemplos. No se establece una diferencia muy tajante, a no ser por el número de alumnos, entre este tipo de agrupamiento y el agrupamiento que se denomina sesiones académicas teórico-prácticas. En estas sesiones se trabajaría también en grupos básicos y se combinaría la presentación, estudio-debate, y ejemplificación con casos prácticos que ayuden a reforzar lo estudiado.

Las sesiones académicas prácticas, en caso de ser necesarias para un mejor aprendizaje de la materia, se desarrollarían de manera monográfica atendiendo, en

⁵⁸ Likert (1932) considera las actitudes como un *continuum* que va de lo favorable a lo desfavorable. Esta técnica tiene en cuenta la amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales. La escala utiliza enunciados o proposiciones sobre las que se tiene que manifestar el individuo.

especial, a la práctica mediante actividades de análisis lingüístico y literario y traducciones de textos históricos. Las exposiciones y debates se llevarían a término en grupos básicos o de trabajo, y se dedicarían a presentar y discutir sobre los resultados de trabajos individuales o grupales. Durante estas actividades se profundiza en la materia al tiempo que se ponen de relieve las competencias específicas de cada asignatura. El trabajo de grupo, en modalidad presencial o no presencial, se realiza en grupos de trabajo en torno a una faceta específica.

Las tutorías especializadas pueden darse en grupos básicos, grupos de trabajo o como trabajo individual. En este último caso, se pierde el valor de las funciones tutoriales propuestas por el mismo modelo CIDUA. Entre otras actividades se pueden incorporar actividades transversales en relación con materias afines, seguimiento de trabajos, instrucciones para trabajo, búsqueda y análisis de información documental y textual y uso de bases de datos lingüísticas y literarias y bibliográficas. El trabajo autónomo se presenta como trabajo individual al acometer tareas tales como la lectura de textos literarios e históricos o bibliografía específica, la redacción de reseñas críticas y trabajos de análisis lingüístico y literario, la realización de trabajos individuales o grupales, las traducciones y análisis comparados, la práctica en laboratorios o plataformas virtuales, y el estudio personal.

Materias sobre adquisición y enseñanza del inglés como lengua extranjera

En la mayoría de los casos la carrera profesional de los egresados es la docencia. De ahí la importancia de una formación en metodología docente. Esta cuestión trae a la palestra tres puntos sustanciales:

- a) El desarrollo y mejora de habilidades pedagógicas específicas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y comprensión del desarrollo del proceso educativo incluso si ello implica un cambio en actitudes o creencias respecto a este proceso.
- b) La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso reflexivo. Forman parte del mismo, por una parte, la aplicación de experiencias y conocimientos adquiridos en situaciones reales; por otra, la construcción de conocimientos y la reconstrucción de creencias de formas constantes.
- c) La reconsideración de la función del docente como protagonista directo en calidad de investigador del proceso didáctico.

En función de estas características, la proposición en lo concerniente a este tema se centra en un aprendizaje derivado de la experiencia: “El aprendizaje basado en la experiencia tiene necesariamente que apoyarse en una serie de principios que permitan al profesor adquirir conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera que sirva para la construcción de una teoría personal” (CIDUA, 2008: 28). Son necesarios, pues, nuevos objetivos para promover el aprendizaje basado en la experiencia:

- a) Mejorar la práctica docente para acrecentar el rendimiento del alumnado.
- b) Equilibrar entre contenido académico, estudio del currículo y de estrategias docentes.
- c) Impulsar la indagación reflexiva.
- d) Implicar activamente al profesor en su aprendizaje profesional.
- e) Crear actividades de desarrollo profesional relacionadas con la actividad docente por medio de la investigación en el aula.
- f) Potenciar el perfeccionamiento de la formación mediante la profundización en el contenido, el trabajo hacia una mejor comprensión del proceso educativo y una mayor consideración de las necesidades de los alumnos.

2.6.v. Principios de las actividades formativas

La forma en que se adquiere el conocimiento y los procedimientos que se usan para procesarlo e integrar las conclusiones extraídas configuran los principios básicos para la formación docente. Estos se explican con detalle a continuación:

- a. Principio de agrupación e interpretación de experiencias e impresiones. Gran parte del conocimiento permanece a un nivel de mera impresión. Con el objetivo de que la experiencia llegue a ser comprendida y el conocimiento se convierte en aprendizaje se requiere, pues, un esfuerzo de reflexión, de pensamiento consciente. Este debería ser fomentado desde la docencia.
- b. Principio de conocimiento en uso. El aprendizaje es efectivo cuando las nociones aprendidas se ponen en práctica. Tal puesta en práctica supone reaprender las ideas para adaptarlas a contextos distintos a aquel en el que se aprendieron. Este trasvase de conocimientos supone

un gran esfuerzo cognitivo que debería ser realizado desde el primer momento de la formación *via* debate e investigación.

- c. Principio de aprendizaje a partir del desarrollo de esquemas cognitivos. Los patrones de comportamiento y actuación son esquemas que nos ayudan en nuestra percepción de la experiencia de una forma ordenada
- d. Principio de adquisición de conocimiento. La adquisición de conocimiento implica el uso de métodos de indagación además de métodos como la entrevista y observación.
- e. Principio de reflexión y retroalimentación constante. La reflexión ayuda a aprender de la experiencia, evaluar y solucionar problemas desde un nivel de consciencia. Esto implica un nivel de consciencia que nos permite ser críticos. Morris Bigge (1986) diferencia cinco fases del pensamiento reflexivo: reconocimiento y definición de un problema, formulación de una hipótesis, elaboración de limitaciones lógicas de la hipótesis, comprobación de hipótesis, y obtención de las conclusiones. Otro paso más tendría cabida: la reelaboración del conocimiento anterior según los errores advertidos.
- f. Aprendizaje cooperativo. De un lado, el aprendizaje cooperativo se entiende como la conveniencia de que el profesorado conozca las técnicas grupales tanto en sus tipos como en las estrategias que cada una admite dada la naturaleza de materia y contexto. De otro lado, el aprendizaje cooperativo muestra la importancia de que los nuevos profesores estén abiertos a nuevas ideas y promuevan la colaboración entre ellos mismos. Los docentes deberán asumir la opción de la interdisciplinariedad como un factor muy importante. Ello sería un buen ejemplo de lo que se pretende que los alumnos sean capaces de conseguir en términos generales un alto nivel de competencia integral.



(CIDUA, 2008: 29)

2.7. Conclusiones

Desde el inicio de esta parte ha sido Herrán (2005, 2007) quien nos ha dado las claves principales para acometer una verdadera reforma educativa nacida de un nuevo pensamiento que surge desde el interior. Quizá las diferentes modificaciones incorporadas a lo largo del proceso de Bolonia han obviado este factor tan importante. El proceso de Bolonia ha olvidado instaurar una nueva forma de pensar: una mente abierta a nuevas directrices que nos conduzcan a una mejor formación y conocimiento de nosotros mismos y nuestro entorno. Esta línea de trabajo, por ser novedosa, puede crear incertidumbre en un mundo de crisis.

La formulación básica que se seguirá en las próximas páginas se suscribe a la formación entendida como crecimiento personal, atendiendo al principio de que los objetivos generales del aprendizaje deben contemplar la instrucción de valores que fomenten la autoorientación. Esta vía es la que nos lleva a potenciar el pensamiento crítico y la indagación reflexiva sobre los procedimientos por los que pasamos. El aspecto metacognitivo se trabaja así desde el interior, desde donde lo exteriorizamos en nuestras actividades profesionales.

De forma concreta, y como se demostrará más adelante, las pautas dadas para la nueva titulación de los Estudios Ingleses no se han llegado a poner en práctica en el diseño de los nuevos grados. Así, por ejemplo, los formatos de actuación se han limitado en la gran mayoría de las materias al formato del gran grupo u, ocasionalmente, al grupo básico, y la docencia siguen asentándose en gran medida en la lección magistral; las tutorías no se aprovechan como técnica de trabajo; y el intercambio de experiencias pues las presentaciones y los debates no son actividades comunes. Los principios metodológicos que rigen los nuevos planes son aplicables a alumnos y profesores, pues la formación de los últimos revertirá en la formación de los primeros, cuya salida laboral principal es la docencia. De ahí la utilidad de la implantación y aplicación de futuros proyectos docentes como el brindado en las últimas páginas de esta tesis.

SEGUNDA PARTE:
METODOLOGÍA INDUCTIVA: CASO PRÁCTICO

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LENGUA EXTRANJERA

[T]eachers have to impart a body of knowledge, but learners have to discover that knowledge for themselves in order to internalize it – how can we teachers at the same time give it to them and make them discover it on their own? This question is the fundamental paradox of education. (Claire Kramsch, 1985: 360)

3.1. Introducción

En los capítulos anteriores se han expuesto de manera general los principios metodológicos que se han estado aplicando y/o que deberían aplicarse en el ámbito de la enseñanza de las materias que conforman los Estudios Ingleses. En este capítulo se plantean los principios específicos de la didáctica de literatura en lengua extranjera. En este caso se combinan tres áreas afines: la didáctica, la literatura y la lengua. En primer lugar, se explica el enfoque deductivo e inductivo y la influencia de los mismos en el alumno y su aprendizaje. Esta propuesta metodológica se basa principalmente en las que ofrecen Mary Ragland (1974) y James Davis (1989), quienes a su vez se apoyan en los fundamentos teóricos de B. V. Belyayev (1970) y Wolfgang Iser (1980) y, en consecuencia en principios extraídos de la teoría de la recepción y teorías cognitivas. A partir de la exposición de estos datos y de las necesidades del egresado, se formula una metodología de impronta inductiva en la enseñanza de la literatura en segunda lengua a nivel universitario.

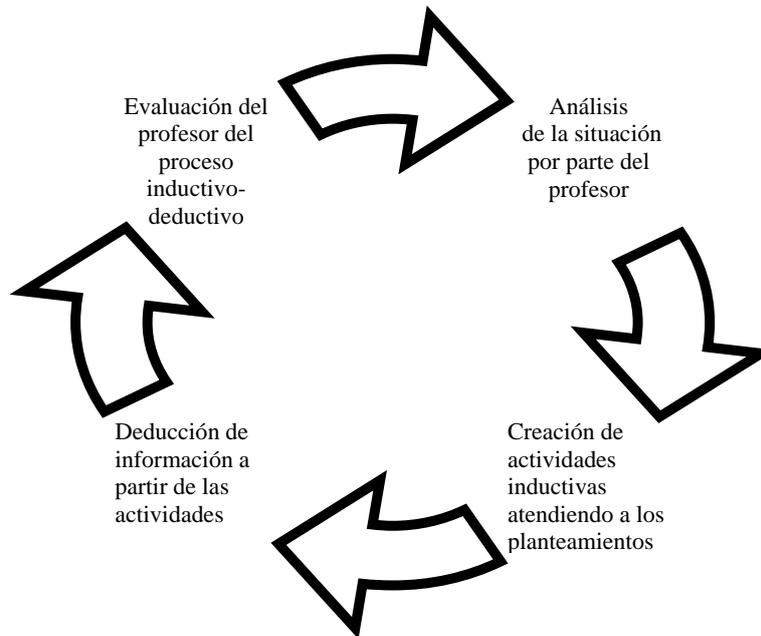
3.2. Enfoques deductivos e inductivos

Dos métodos coexisten en la enseñanza de literatura en lengua extranjera: el deductivo y el inductivo. En estudios sobre la influencia de los enfoques deductivos e inductivos, las conclusiones son que el último afecta más positivamente a los alumnos (véase Shaffer, 1989). En la aproximación deductiva, el profesor ofrece una teoría que, a continuación, ejemplifica mediante el análisis de casos específicos. Este método es el habitual en la enseñanza de literatura, y se ha analizado en profundidad en capítulos anteriores. En la aproximación inductiva, por el contrario, el profesor da ejemplos al estudiante, y es éste quien los trabaja mediante actividades que le permiten extraer la información que considera más relevante, así como “to perceive and formulate the underlying pattern presented in a meaningful context” (Shaffer, 1989: 395). Frente al enfoque deductivo, el inductivo se estructura dentro de un marco natural y significativo. Los ejemplos son ilustraciones naturales (se presentan en la lengua extranjera sin mediación *a priori* de un análisis teórico en la lengua nativa) y significativas, en tanto que permiten al alumno desarrollar su propio pensamiento crítico.

Según Benbow Ritchie, “any aesthetic experience tends to exhibit a continuous interplay between ‘deductive’ and ‘inductive’ operations” (1965: 230). No obstante, la experiencia *cognitiva* tiene lugar de modo primordial cuando el lector no sólo recibe datos sino que es capaz de crear su propia información. Para que esta experiencia sea beneficiosa en el ámbito de la docencia de la literatura, la información debería ser de origen inductivo; en consecuencia, el profesor debería limitarse a ejercer un papel mediador entre el texto y el alumno. El profesor mediaría al ejercer, en primera instancia, un análisis de los aspectos cognitivos; después, usaría estrategias que dirigen al alumno a alcanzarlos. Davis (1989) explica el papel del profesor del modo siguiente:

The teacher as “mediating reader” provides explanations to help students to understand the instructions explicitly given in the text. This teaching-mediating reader also uses methods that encourage student readers to produce their own meanings. Instead of giving the “correct” interpretation, the teacher fosters the linking of the students’ own experiences with the information in the text This dialogic process ought to make the foreign language more meaningful and, thus, make acquisition more natural. (1989: 426)

En un principio, el profesor tiene que indagar en los aspectos cognitivos que debe cubrir tras verificar el conocimiento previo de los alumnos sobre la cuestión a tratar. Así, elaborará las actividades que ayudarán al estudiante a alcanzar el conocimiento deseado. El origen de este proceso dinámico es la intervención mediadora del profesor que induce al alumno a extraer la información deseada. Este proceso se repite de forma cíclica dado el dinamismo que lo caracteriza (véase el siguiente gráfico).



El enfoque inductivo ofrece un cambio en el papel del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este papel se desarrolla de dos maneras: emocional o afectivamente, le deja que se exprese de forma libre, sin coartar sus pensamientos, al no haber unas guías críticas, en un primer momento, a las que restringirse; cognitivamente, hace que el estudiante desarrolle sus capacidades intelectuales.

3.3. Fuentes pedagógicas

Entre las múltiples posibilidades dadas por la crítica, la propuesta del presente trabajo se basa principalmente en las ofrecidas por Ragland (1970) y Davis (1989). Sus perspectivas distan quince años entre sí; con todo, ambos autores coinciden en que la principal carencia pedagógica en la enseñanza de literatura en lengua extranjera es la falta de reacción del estudiante ante el texto y la ausencia del factor afectivo. De un lado, como observa Ragland (1974) es preciso tener en cuenta dos aspectos básicos de la enseñanza, la instrucción y la educación:

Instruction [Latin, *ins-truere*: to build] ... consists of enriching the pupils with theoretical knowledge and with practical skills and abilities while education [Latin, *e-ducere*: to lead out] should assist the development of the students: these should combine to form an organic unity: Belyayev feels that many teachers fail to distinguish between instruction and education; in his opinion, some understanding of basic psychological principles would help teachers make this necessary distinction. (1970: 917)

Según Ragland, “a dynamic approach suggests that the teacher adds to the traditional staples of teaching literature an emphasis on student response to the literary works studied” (1974: 918). Para esto, Ragland aplica dos principios psicológicos fundamentales, propuestos por Belyayev (1970). El primero de ellos se basa en la procedencia del razonamiento: el razonamiento viene después del choque con una situación inesperada con la que el estudiante se estimula. En el caso del estudiante, esta situación ocurriría, por ejemplo, ante una pregunta para la que no se tiene una respuesta preparada o una afirmación que contraviniera la realidad propia o académica. El segundo principio dicta que razonar implica la libre especulación. La interpretación es una manera de solventar la situación problemática, y en consecuencia la libre especulación permite al alumno crear nuevas ideas. Esta perspectiva, aplicada a la literatura, presupone la inexistencia de un valor único del texto.; es, por tanto, muy diferente a la tradicional, que se fundamenta en la existencia de un significado absoluto dentro del texto.

Esta formulación en la enseñanza de literatura en lengua extranjera es reproducida quince años después por Davis (1989), dado que todavía encuentra lagunas pedagógicas:

What has been lacking in much foreign language literature teaching, particularly at less advanced levels, is a more active role for the

individual reader. ... What is needed is a pedagogical theory that takes into account cultural and linguistic factors and also encourages students to produce their own individualized meaning from the text. (1989: 420)

Las propuestas de Davis se basan en la teorías de Iser sobre “recepción lectora” (*reader response*). Davis concibe la lectura como un proceso dinámico. Este proceso debe su dinamismo a los cambios que pueda sufrir en función de los nuevos elementos que el lector va encontrando durante la lectura. Así, la producción de significado “requires an interaction between the textual instructions and the reader’s own experiences” (1989: 422).

Precisamente, la idea de la experiencia personal del estudiante como lector nos lleva a propuestas que dan un paso más adelante en la teoría de la recepción de Iser. Estas propuestas se basan en los principios cognitivos de la teoría de esquemas (*schema theory*). Shagufta (2000) e Ibsen y Wiland (2000) comparten la idea de que la comprensión de un texto se obra en función de los “schemata ... as experiences of people collected together in the form of common elements in memory” (Ibsen y Wiland, 2000: 17).⁵⁹ En otras palabras, cuando el lector lee, lo hace en función de la experiencia que precede a esa lectura. La psicología denomina *apperception* (Belyayev 1970: 7) a este fenómeno de comprensión del trabajo literario dependiente de la experiencia previa del estudiante. Tal experiencia lectora es ora modificada ora ampliada. Shagufta lo expresa en los siguientes términos:

According to the schema-theoretic approach, reading comprehension is not simply a straight forward act of retrieving information from a text but it is an interactive process between the reader’s background knowledge and the text. The fundamental assumption of schema theory is that the text itself does not carry meaning. Thus, schemata affect reading comprehension for it involves building bridges between what is new and what is known. (2000: 13)

En sus planteamientos sobre la teoría de la literatura, Iser pone el énfasis en la interacción entre el texto y los actos de comprensión, en los que el lector aplica su conocimiento previo sobre áreas lingüísticas, literarias e histórico-culturales. A los postulados de Iser, Davis añade el concepto de “re-creación”. Davis percibe la re-creación como el significado obtenido mediante la interacción entre el texto y las

⁵⁹ La idea de *schema* (*schemata* en plural) fue en principio un término filosófico usado por Kant y más tarde recogido por el psicólogo Frederick Barlett (1932), uno de los fundadores de la teoría cognitiva.

experiencias del lector (1989: 422). Este significado extraído de la re-creación puede tener un carácter conceptual o formal, dependiendo del enfoque del lector. Ragland usa igualmente el vocablo re-creación, en referencia a un cambio de perspectiva: “from the traditional idea of truth in the text to the idea of truth in the reader, it is suggested that the work itself becomes ... a dynamic repository of recorded feelings as well as ideas” (1974: 922).

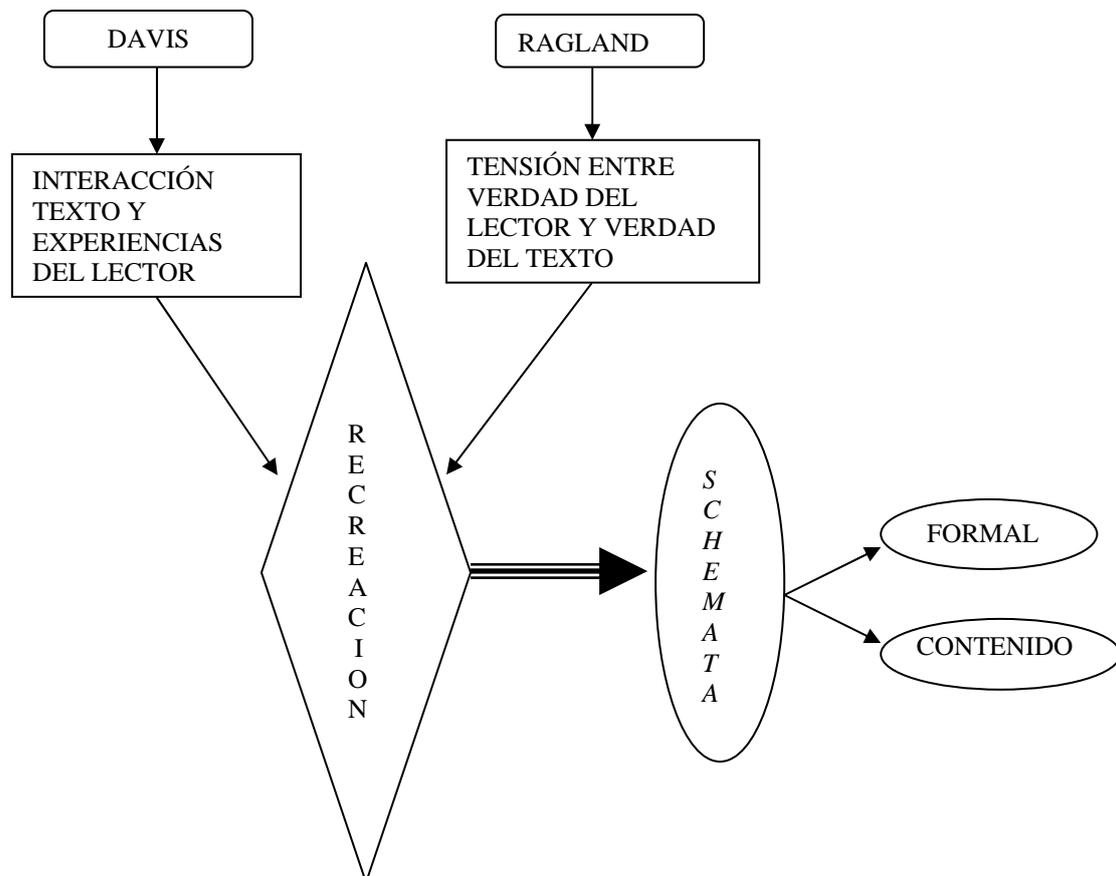
La verdad experimentada por el alumno como lector se resuelve mediante la tensión entre la forma y el contenido. Los conceptos de re-creación de Davis y Ragland se sustentan en el concepto de *schema*. Cuando un texto resulta familiar para el lector, es decir, cuando su experiencia previa es equiparable al nuevo contenido, la interacción se basa en *content schemata*, es decir, el lector se centra en el significado, pues ya conoce las estructuras. En el otro extremo, la atención se centra en la forma (*formal schemata*) cuando el lector desconoce las estructuras (Shagufta, 2000). Estos acercamientos al texto interesan cuando delimitemos la posible respuesta del estudiante, sobre todo, dependiendo del nivel educativo en que se desarrolle. El gráfico de la página siguiente resume las ideas expuestas hasta ahora.

Preguntarse cuáles serían las posibilidades de desarrollo de estos planteamientos referidos a la lectura en segunda lengua en niveles educativos iniciales (Infantil y Primaria) sería una buena cuestión. Este apunte contraviene la idea tradicional de que la lectura deriva del conocimiento de la estructuras de la segunda lengua y del saber leer en la primera (véase Weber, 1984).⁶⁰ Iser (1980a) plantea cuatro perspectivas (narrador, argumento, personajes y lector ficticio) desde las que el lector satisface sus expectativas. Estas perspectivas son independientes pero a la vez se combinan para dar un significado al texto según la visión del autor. La alteración de una de ellas desemboca en la ruptura de las expectativas que el estudiante pudiera tener como lector. Llegado a este punto, el lector se convierte en un “lector ficticio”. Iser define a este tipo de lector en los siguientes términos:

He is generally an embodiment of particular, contemporary dispositions — he is a perspective rather than a person, and as such he takes his place alongside the other perspectives of narrator, characters and plot. He incorporates specific historical views and expectations ... the views put

⁶⁰ Tantear el significado de la palabra "leer" es igualmente sugerente. La habilidad lecto-escritura comienza reconociendo físicamente libros, jugando con ellos y diferenciando las letras y números (véase Amo, 2004).

forward by the fictitious reader have the function of arousing the real reader's attention in such a way that he finds himself quite involuntarily opposing attitudes and ideas he had previously taken for granted. (1980a: 115)



Ragland (1974), por su parte, se inclina por cuatro aspectos diferentes, pero no por ello distintos en su meta. Para Ragland, al igual que para Iser (1980a, 1980b), el lector ha de implicarse y no permanecer distante; si esto fuera así el lector no experimentaría ni interpretaría el texto. Según Ragland, los niveles por los que un buen lector debe pasar son los siguientes:

- a) El nivel concreto. Este consiste en la reacción personal hacia los personajes y la historia.
- b) El nivel filosófico. Este es el significado abstracto de la historia.
- c) El nivel histórico cultural. Este radica en el contexto.
- d) El nivel estético. Este considera el estilo.

En cualquier caso, tanto Davis como Ragland coinciden en promover la integración del conocimiento mediante un mayor hincapié en el receptor de la información, y en los métodos que el receptor usa para agenciar ese conocimiento, sin dejar atrás el valor cognitivo y afectivo. Según este procedimiento, el estudiante puede experimentar un texto de forma intelectual y de forma emocional a la vez. Dado que el estudiante normalmente carece de formación literaria, la función del profesor es guiarle para habilitarle con las herramientas necesarias en la adquisición del conocimiento. Dichas herramientas ayudarán al estudiante a crear sus “teorías” sobre el texto, pero siempre partiendo de sus propias suposiciones. El lector-estudiante se convierte así en intérprete. Además, ambos autores potencian la necesidad de llenar el vacío cognitivo (la situación problemática o la tensión) creado en el lector-intérprete. Es decir, el planteamiento de preguntas sobre un texto debe poner en marcha un mecanismo por el que el estudiante reflexione sobre el texto para alcanzar una respuesta a las preguntas iniciales mediante la verificación literaria de la lectura desde un primer estadio a otros anteriores, simultáneos o posteriores. Dicho de otro modo, las interpretaciones que el alumno haga del texto dependerán del grado de comprensión del mismo. Las reacciones personales que la comprensión de un texto puede suscitar son elementos claves para esbozar subsiguientes preguntas por parte del profesor. El texto se convierte así en un constructo que se implementaría en la medida en la que el proceso comprensivo de lector se vaya realizando.

Basándose en Iser, la verificación de la interpretación individual del texto pasa para Davis por el desarrollo de actividades que fomenten el cambio de perspectivas y, en consecuencia, la ruptura de las expectativas del alumno-lector. Cuando dichas expectativas se rompen, aflora la tensión provocada por la disparidad entre la verdad reconocida por el lector y la verdad planteada en el texto. La tensión se resuelve gracias a la dinámica instrucción-educación. El profesor ayuda al estudiante a encontrar sentido a su comprensión particular del texto; este le ofrece información para instruirle una base con la que comparará su experiencia personal adquirida; y más tarde, esta dirige al estudiante en el desarrollo de sus habilidades críticas centrándose en el texto. El cómo llevar a cabo tales cambios y tal dinámica es tarea de la metodología inductiva que propone este trabajo.

3.4. Fundamentos teóricos de la metodología inductiva aplicada a la enseñanza de literatura en una segunda lengua

La metodología inductiva tiene como principales objetivos pedagógicos la adquisición de fines y medios intelectuales, y la formación lingüística y cultural en la segunda lengua. La metodología inductiva entiende la clase como un medio de trabajo, no como mero requisito académico que haya que cumplir. El profesorado debe mantener una postura abierta a cualquier tipo de opinión o asunción. El objetivo es explotar la iniciativa y la capacidad crítica del alumnado junto con la provisión de unos conocimientos determinados. En otras palabras, la educación basada en su propio trabajo es tanto o más importante que la instrucción ofrecida a los estudiantes. Con esta visión, la literatura se convierte a la vez en fin y medio. Mediante el estudio de la literatura el profesor facilita a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar sus propias capacidades intelectuales, y, progresivamente, alcanzar un mayor grado de conocimiento de la cultura foránea.

Estos objetivos son alcanzables mediante la aplicación de determinadas estrategias técnicas y planes de trabajo que potencien las siguientes cualidades:

- a) La integración de actividades que fomenten el papel activo del alumno en el proceso educativo. Estas actividades deben servir para promover el conocimiento de la cultura foránea tanto a nivel lingüístico como literario, y para desarrollar las capacidades adquiridas por el alumno y su actitud crítica ante el texto.
- b) La interacción entre docentes y pupilos. Esta debe reglarse sobre todo por el común interés hacia la literatura. El docente es la imagen de la asignatura, por lo que debería no sólo transmitir información sino pasión por ella. La intensidad del grado afectivo positivo aumenta la motivación en el alumnado. La interacción profesor-alumno no sólo se hace patente a nivel cognitivo sino además a nivel afectivo: “The feelings aroused by the teacher’s personality are usually transferred to the subject he teaches. Pupils like teachers who are themselves very knowledgeable and have a good understanding of the material” (Belyayev 1970: 6).
- c) La actitud crítica. Traducido al aula, tanto profesor como alumno deben tener una mente abierta. Pero, especialmente los últimos deben ser capaces de juzgar con razonamientos propios sin depender

exclusivamente del apoyo bibliográfico. Si desde las miras del docente, según Ragland, habría que diferenciar la dualidad “instrucción-educación”, desde la posición del estudiante la distinción sería hablar del estudio de la literatura y aprendizaje de la literatura. Widdowson expone las diferencias entre ambos conceptos del modo siguiente:

By study I mean enquiry without implication of performance, the pursuit of knowledge about something by some kind of rational or intuitive enquiry, something, therefore, which is given separate third-person status. By learning I mean getting to know how to do something as an involved first-person performer. Study, in this sense, is action which leads to knowledge and extends to awareness, whereas learning is knowledge which leads to action and develops proficiency. (1985:184)

- d) El desarrollo de un ser autónomo y reflexivo. Las estrategias más adecuadas deben ser trabajadas en cada momento, y según circunstancias, para que el alumno se convierta en un ser autónomo y reflexivo en aras de su posterior integración profesional. El repensar las actividades realizadas, el intercambiar opiniones, el fundamentar o recapacitar las opiniones son acciones que proveen al alumnado con un método de trabajo reflexivo. Estos mecanismos le ayudarán a alcanzar un pensamiento crítico y autónomo. Dichas características llevarán al egresado a un futuro más viable dentro de su profesión.

Estas estrategias revertirán finalmente en un proceso de aprendizaje que se vertebrará en torno a dos etapas esenciales:

- a) El aprendizaje significativo. El alumno debe encontrar en sus nuevas adquisiciones cognitivas el estímulo suficiente para avanzar en su labor. De ahí se derivan unas estrategias que imprimen en el alumno interés hacia el texto. Así, las técnicas didácticas pueden ser de impronta investigadora y/o cognitiva. Estas técnicas responden a la teoría científica del choque psicológico. Mediante la modificación de expectativas, cambios de niveles narrativos, discusión de diferentes interpretaciones, en definitiva, mediante todos aquellos elementos discursivos que pudieran crear una tensión ante el texto, el alumno puede

despertar su curiosidad o bien puede salvar la situación problemática recurriendo a su conocimiento previo. Dicha situación se resolverá dependiendo de su experiencia previa no solo intelectual sino también cognitiva.

- b) El aprendizaje constructivo. A partir de los logros conseguidos por el aprendizaje significativo, el alumno puede asimilar y autoconscienciarse de las habilidades que le han hecho llegar al conocimiento adquirido. El aprendizaje, que en un principio era intuitivo, particular e individual, se torna entonces en uno consciente, general y racional. El resultado de ambos tipos de aprendizaje es un aprendizaje constructivo y genuino gracias a la asociación de la práctica individual y del conocimiento consciente (véase Belyayev 1970). Las nuevas nociones intelectuales dotan al alumno con novedosas o renovadas técnicas de trabajo que le ayudan a ampliar su conocimiento y a incentivar su capacidad investigadora.

3.5. Conclusiones

En este capítulo, por una parte, se ha actualizado la información existente sobre didáctica de la literatura en una segunda lengua. Por otra, se sientan las bases metodológicas que fundamentan una didáctica basada en una orientación inductiva, que activa procesos cognitivos que llevan al alumnado a sentirse agente de su propio aprendizaje. Los principios teóricos que cierran este apartado capítulo nos conducen a formular una propuesta más dinámica y más enriquecedora académica y profesionalmente.

CAPÍTULO 4

MARCO GENERAL DE LA TITULACIÓN

El discente que quiso ser docente.

4.1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo exponer el modo en que se puede llevar a la práctica la metodología inductiva. Para ello se ha creído conveniente encuadrar la propuesta dentro de un marco concreto de la docencia universitaria, utilizando como base la programación de asignaturas ya existentes en el currículo de universidades españolas. La opción más natural ha sido el que se imparte en la Universidad de Sevilla: no sólo es la que se encuentra más próxima al propio ámbito de trabajo de quien firma esta tesis, sino que además su docencia de la literatura inglesa y norteamericana se basa en planteamientos relativamente más próximos al que se propone en esta tesis que los que se ofrecen en otras universidades españolas.

Nuestra propuesta metodológica se asienta no sólo en planteamientos críticos y teóricos como los que se han expuesto en capítulos anteriores, sino también —y sobre todo— en un detallado análisis de campo que se ha llevado a cabo durante varios años. Esto nos ha permitido observar las metodologías aplicadas en la docencia de la literatura en la Universidad de Sevilla, tanto en la impartición de la Licenciatura de Filología Inglesa como en la del nuevo Grado en Estudios Ingleses. Este capítulo ofrece, por tanto, una descripción de ambos diseños curriculares, necesaria para determinar el contexto en el que se integra nuestra propuesta. Asimismo, se ofrece una descripción de las asignaturas en las que se imparte la materia que se ha utilizado como base para nuestra propuesta: la novela de la segunda mitad del siglo XIX.

4.2. Marco general de la Licenciatura en Filología Inglesa (1997-2012)

El plan de Licenciatura en Filología Inglesa se recoge en el B.O.E. del 17 de abril de 1997, y ha estado activo desde entonces y hasta el presente curso. Desde 2009 se alternado con el Grado en Estudios Ingleses, que ha ido reemplazando a medida que la Licenciatura se iba extinguiendo progresivamente (en 2012-2013, sólo se imparten las asignaturas de quinto curso de la titulación). Durante su impartición, esta licenciatura se ha estructurado en cinco cursos divididos en dos ciclos: el primero comprende los cursos primero, segundo y tercero; y el segundo ciclo abarca cuarto y quinto.

Las asignaturas del programa académico de la Licenciatura en Filología Inglesa pueden ser troncales, obligatorias u optativas; según su número de créditos, estas son definidas como cuatrimestrales (4,5-6 créditos) o anuales (9). Tomando como referencia la programación académica del curso 2007-2008, las asignaturas se disponen según ciclo y curso del modo que figura en el Apéndice 1.

Los porcentajes en las áreas de lengua y literatura oscilan según curso, pero se mantiene un equilibrio general en la titulación. La siguiente tabla detalla los porcentajes por curso:

CURSO	ÁREA DE LITERATURA	ÁREA DE LENGUA
1º	32,14 %	67,85 %
2º	62,50 %	37,50 %
3º	47,82 %	52,17 %
4º	50,00 %	50,00 %
5º	52,59 %	47,40 %
TOTAL	50,15 %	49,84%

La diferencia más notable se presenta en los cursos de 1º y 2º. En el primer curso el área de Lengua se ve más favorecida, mientras que en el segundo curso el área con más porcentaje es Literatura. Esta situación es comprensible si tenemos en cuenta la necesaria formación lingüística que debería adquirir el alumnado en los cursos iniciales. El adecuado desarrollo de la competencia lingüística debería repercutir en la ampliación de la competencia literaria. Aunque también las diferencias existen en 3º y 5º, son menos acusadas que en el caso anterior. Esta información contrasta con la distribución de las asignaturas que atañen a Metodología. En el área de Literatura se ofrece una sola

asignatura, frente a las tres existentes en el área de lengua. En todos los casos las asignaturas concernientes a metodología son de carácter optativo, a pesar de que la enseñanza es una de las salidas profesionales más probables. Este hecho corrobora la falta de formación en metodología de la literatura en una segunda lengua que también se comentó en el capítulo 1.

La asignatura que nos servirá para contextualizar nuestro ejemplo de propuesta inductiva es Textos Literarios Ingleses IV. Esta es una asignatura obligatoria de tercer curso, impartida en el segundo cuatrimestre. El contexto curricular en el que se desarrolla se estructura en los conocimientos generales sobre literatura que el estudiante debe haber obtenido principalmente a lo largo del Bachillerato. Estos supuestos conocimientos giran en torno a tres áreas temáticas:

- a) Literatura española: estudio de los principales períodos literarios españoles, métrica y retórica.
- b) Lengua española: conocimientos generales sobre lingüística, especialmente análisis morfosintáctico, y comentario de textos, donde se pretende tanto la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos como la correcta expresión escrita.
- c) Lengua inglesa: dominio de vocabulario y estructuras que permiten al alumno una correcta expresión oral y escrita.

Dentro de los estudios de la Licenciatura, los conocimientos específicos sobre literatura en lengua inglesa encuentran su base en el conocimiento adquirido en las asignaturas de la especialidad anteriores al tercer curso o simultáneas en el curso. Este conocimiento previo procede de asignaturas troncales u obligatorias, mientras las optativas ofrecen una formación complementaria. A continuación, se detallan las áreas temáticas que cubren estas asignaturas.

El conjunto de asignaturas obligatorias o troncales incluye las siguientes materias:

- a) Historia de la teoría de la literatura universal: conceptos y escuelas críticas más influyentes en la teoría de la literatura universal.
- b) Análisis y comentarios de textos en inglés:
 - Técnicas del Comentario de Textos en Inglés 101 y 102: técnicas para el comentario de textos en inglés desde diferentes perspectivas analíticas.
- c) Cursos de Introducción a la Literatura en Lengua Inglesa:

— Introducción a los Estudios Literarios Ingleses 101 y 102: introducción a la literatura inglesa desde sus orígenes hasta finales del siglo XVII y desde el siglo XVIII hasta el siglo XX.

d) Cursos en los que se realiza un análisis más profundo de la literatura inglesa. Estos están organizados por períodos literarios, en orden inverso al cronológico, atendiendo al supuesto de que los alumnos estarán más familiarizados con textos recientes que con los más antiguos y a que, por lo tanto, el conocimiento adquirido en los cursos iniciales podrá servirles de apoyo para el trabajo con textos literarios en cursos superiores. Estos son:

— Textos Literarios Ingleses I y II: análisis de textos que permiten estudiar las tendencias innovadoras del teatro y de la poesía y la novela durante el siglo XX.

— Textos Literarios Ingleses III: análisis del contexto cultural, artístico y literario inglés del siglo XVIII.

— Textos Literarios Norteamericanos I y II: recorrido por los períodos y obras más destacados de la literatura norteamericana y, particularmente, por la novela.

El grupo de asignaturas optativas, orientadas a complementar los contenidos explicados en las troncales y obligatorias, incluye las siguientes materias:

a) Análisis de textos desde diferentes puntos de vista:

— Técnicas de Investigación Literaria 101 y 102: introducción a las técnicas que capacitarán al alumno en el tratamiento investigador de la literatura, especialmente inglesa.

— Crítica Literaria Inglesa 101 y 102: aproximación a los conceptos fundamentales de la teoría literaria.

— Traducción Literaria 101 y 102: estudio de las técnicas de traducción de textos literarios del inglés al español.

b) Estudio de corrientes literarias específicas:

— El Realismo en la Literatura en Lengua Inglesa investiga el concepto de “realismo” en los contextos literarios, artísticos e ideológicos mediante textos de los siglos XVIII, XIX y XX.

La secuenciación de la asignatura de Literatura Inglesa resulta cuanto menos ilógica, pues la progresión temporal es inversa al orden establecido. Esto tiene como

efecto colateral que la docencia de la novela del siglo XIX no pueda tener un apoyo directo en precedentes literarios, a excepción de los que se ofrecían, a un nivel muy básico, en el curso Introducción a los Estudios Literarios Ingleses, impartido en el primer año de la titulación. Dada la influencia de las corrientes previas sobre las que les siguen, resultaría más práctico seguir el orden cronológico. La oferta de las materias optativas es amplia en posibilidades desde el primer curso, y permite al alumno llegar con un bagaje crítico teórico suficiente, en el caso de que haya optado por las optativas Crítica Literaria o El Realismo en la Literatura en Lengua Inglesa.

4.3. Marco general de Grado en Estudios Ingleses (2009-2013)

El plan de estudios del Grado en Estudios Ingleses se estructura en base a 240 créditos, distribuidos en cuatro años (véase el listado de asignaturas del Grado que se ofrece en el Apéndice 2). Las prácticas externas ocupan 6 créditos. La estructura se cierra con un Trabajo Fin de Grado equivalente a 6 créditos. La secuenciación de las asignaturas según curso y tipo de formación sigue muy de cerca el esquema utilizado en la Licenciatura en Filología, hasta el punto de que el Grado se puede definir como una versión más compacta de la titulación.

La asignatura de grado usada como referencia en la propuesta es Literatura Inglesa II. Se trata de una asignatura de seis créditos, que se imparte dentro del segundo año del Grado y que incorpora los contenidos de Textos Literarios III (poesía inglesa del siglo XIX) y Textos Literarios IV (novela inglesa del siglo XIX) de la licenciatura. Al igual que el caso de la licenciatura, el contexto curricular de la asignatura se fundamenta, en primer lugar, en los conocimientos generales sobre literatura que el estudiante debe haber obtenido a lo largo del Bachillerato. En lo que concierne a la formación literaria en lengua inglesa, ésta comienza en el primer curso, con las asignaturas Estudios Culturales en Lengua Inglesa I y II, si bien en ellas se hace un mayor énfasis en la cronología de eventos históricos o culturales que en la de eventos literarios. En sentido estricto, el contacto del alumno con la literatura en lengua inglesa previo al que pueda conseguir en Literatura Inglesa II se limita al que se ofrece en el primer trimestre del segundo año con la asignatura Literatura Inglesa I. A continuación se ofrece un listado de los contenidos básicos según si pertenecen al área de formación básica o área de formación obligatoria:

- a) Área de formación básica, primer curso:
 - Estudios Culturales en Lengua Inglesa I y II: conocimientos fundamentales sobre la historia y cultura de los países de habla inglesa, desde los orígenes a finales del siglo XVII y desde siglo XVIII hasta la actualidad.
 - Teoría de la Literatura: comprensión adecuada de los conceptos básicos y problemas fundamentales de la ciencia literaria.
- b) Área de formación obligatoria, segundo curso:

— Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa: conocimiento y uso de la terminología del análisis textual y del discurso crítico de textos de distintos géneros.

— Literatura Inglesa I: conocimiento profundo de los textos poéticos y dramáticos de la Literatura Inglesa de los siglos XVIII y XIX.

— Literatura Norteamericana I: conocimiento amplio de la producción literaria en Norteamérica desde las primeras colonias británicas hasta el final del siglo XIX.

Como ocurría en la Licenciatura, la secuenciación de las asignaturas de literatura inglesa comienza por el período más moderno para acabar en el medieval. Esta situación limita aún más la capacitación del alumno a la hora de enfrentarse a textos literarios del siglo XIX, ya que en el Grado la materia ha pasado a un curso inferior. Asimismo, si se quisiera tomar como referencia el conocimiento lingüístico de la segunda lengua, se observa que las materias que trabajan este aspecto son también escasas en el Grado. Asignaturas relevantes en la formación académica y profesional tales como Uso de la Lengua Inglesa Técnicas de Expresión Oral y Metodología de la Enseñanza de la Literatura en Lengua Inglesa 101 han sido eliminadas en el Grado en Estudios Ingleses. De otra parte, la Licenciatura permitía una elección de asignaturas optativas mucho más amplia y permitía una mejor especialización filológica.

4.4. Conclusiones

Al presentar el marco específico de la licenciatura y del grado se observan dos rasgos básicos: por un lado, se constata que en el diseño del grado ha primado la continuidad, al mantener —de manera más comprimida— el que se había aplicado en la licenciatura, y en consecuencia no se observa que existiera una verdadera intención de adecuar el currículo a las condiciones más relevantes del EEES (con la excepción de la definición del sistema de créditos); por otro lado, y precisamente por su continuidad del diseño, se mantiene algunas incoherencias dentro de la inclusión y secuenciación de las materias. Asimismo, la flexibilidad del currículo se pierde, al no haber una transversalidad didáctica; y el grado de profesionalización se difumina, al no permitir una especialización en los estudios. Estos puntos expuestos nos llevan a concluir que la transformación desde la licenciatura hasta el grado ha sido más formal que real.

CAPÍTULO 5

MARCO ESPECÍFICO DE LA MATERIA

Don't just teach your children to read...Teach them to question what they read. (George Carlin, 2005)

5.1. Introducción

Este capítulo analiza en detalle la teoría y la práctica de la docencia relacionada con la novela inglesa del siglo XIX en el marco de la Licenciatura en Filología Inglesa y el Grado en Estudios Ingleses en la Universidad de Sevilla. Esta materia forma parte del programa de Textos ingleses IV en la Licenciatura y Literatura Inglesa II en el Grado. En primer lugar, se ofrece una descripción de los programas. Luego, se describen las observaciones recogidas a partir de las visitas que la autora de este trabajo realizó a cada clase en sendos cuatrimestres y años. Seguidamente, se analizan las encuestas realizadas a profesores y alumnos. Las reflexiones alcanzadas a partir de estas encuestas, en comparación con lo observado en clase, nos permitirán elaborar una propuesta docente que aporte sugerencias a las necesidades halladas.

5.2. Marco específico de la materia en la Licenciatura

Para tratar el tema de la metodología en la Universidad de Sevilla, la referencia ha sido la asignatura Textos Ingleses IV. Esta es una de asignatura de carácter obligatorio, que se impartía en el segundo cuatrimestre del tercer curso dentro del plan de estudios del año 1997. La materia de estudio era la literatura inglesa de los siglos XVIII y XIX, en particular la poesía romántica y la novela victoriana.

El amplio número de alumnos matriculados permitía que la asignatura se impartiera en cuatro grupos, distribuidos en turnos de mañana y tarde. La docencia era impartida por diversos profesores pertenecientes al Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana. El presente estudio se basa en la docencia impartida en dos de los grupos.

5.2.i. Programa de la asignatura Textos Literarios Ingleses IV

La descripción oficial del programa de la asignatura ofrecía la siguiente información:

<p>“Textos Literarios Ingleses IV” LICENCIADO EN FILOLOGIA INGLESA (Plan 97) Departamento de Filología Inglesa (Literatura Inglesa y Norteamericana) Facultad de Filología</p>
<p>1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS</p> <p><i>Objetivos docentes específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none">— Conocimiento profundo y pormenorizado de los textos clásicos del siglo XIX británico.— Creación de una opinión crítica propia sobre los textos objeto de estudio.— Desarrollar y perfeccionar los conocimientos orales y escritos de la lengua inglesa en relación con el estudio de la literatura. <p><i>Competencias:</i></p> <ul style="list-style-type: none">— Competencias transversales/genéricas— Comunicación oral en la lengua nativa (Se entrena de forma moderada)— Habilidades de investigación (Se entrena de forma intensa)— Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes (Se entrena de forma intensa)

— Capacidad de análisis y síntesis (Se entrena de forma intensa)

2. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

- 1.- Románticos (Blake, Wordsworth, Coleridge)
- 2.- Románticos (Keats, Shelley, Byron)
- 3.- Dickens (Great Expectations)
- 4.- Brontë (Wuthering Heights)
- 5.- Eliot (Silas Marner)

3. ACTIVIDADES FORMATIVAS

Relación de actividades de segundo cuatrimestre

— Clases teóricas (horas presenciales: 45)

Metodología de enseñanza-aprendizaje:

- La introducción al periodo y a los autores se hará mediante la clase magistral y presentaciones donde se utilizarán como complemento algunos medios audiovisuales.
- Las clases subsiguientes serán explicativas de cada una de las obras y en ellas se fomentará la discusión crítica y el análisis de los textos mediante el debate de los aspectos temáticos y formales más significativos.
- Para que el estudiante desarrolle y mejore sus conocimientos de la lengua inglesa, la docencia se realizará por completo en este idioma y se motivará al alumno para que todo su trabajo personal de lectura y aprendizaje lo realice asimismo en inglés.

4. SISTEMAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN:

- Evaluación continua.
- Participación en clase.
- Exposiciones y comentarios. Se realizarán trabajos y presentaciones en clase a lo largo del cuatrimestre, que podrán eximir del examen final a los estudiantes que acrediten su competencia a través de la dedicación continuada en el curso.
- La asistencia a clase será uno de los elementos de dedicación que influirán en la calificación final.
- Prueba final en inglés (en su caso):
 - a) análisis y comentario de un fragmento de una de las obras estudiadas.
 - b) desarrollo de una pregunta de teoría referente a un aspecto temático o formal de los temas estudiados.

5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Conocimientos específicos sobre los autores y contexto literario.
- Capacidad crítica frente a las obras estudiadas.
- Apreciación de la evolución de los distintos géneros a lo largo del periodo literario.
- Capacidad para expresar y transmitir conocimientos y analizar opiniones ajenas.
- Destreza, originalidad y capacidad de análisis en el desarrollo del ensayo crítico usando los mecanismos aprendidos en los cursos anteriores.

Los proyectos docentes de esta asignatura adjuntaban también un amplio listado de las competencias, tanto generales como específicas, que eran susceptibles de ser trabajadas en la misma. Estas competencias son las que se reseñan a continuación. Las competencias generales que se presentaban en los proyectos docentes de ambos grupos eran las siguientes:

1. “Capacidad de análisis y síntesis” de la información. El desarrollo de esta capacidad debía permitir que los alumnos fueran capaces de recopilar los datos más interesantes para apoyar los argumentos propios en los trabajos, preguntas directas o intervenciones en el foro electrónico.
2. “Capacidad de organizar y planificar” la ingente cantidad de información recopilada.
3. “Conocimientos generales básicos”, susceptibles de ampliación mediante las labores de investigación que se realizaban tanto en el aula de informática como en la biblioteca.
4. “Solidez en los conocimientos básicos de la profesión”. La lengua de trabajo era la lengua inglesa, aunque los estudiantes tendían a expresarse en español.
5. “Habilidades elementales en informática”. Esta era una de las ciencias con mayor implicación en el trabajo educativo tanto dentro como fuera del aula.
6. “Habilidad para recuperar y analizar la información desde distintas fuentes”. Esta capacidad debía permitir una formación crítica más sólida y una visión multidisciplinar.
7. “Resolución de problemas” de todo orden.
8. “Toma de decisiones”. Los problemas surgidos en relación a lo expuesto anteriormente e incluso a nivel personal en el caso del trabajo en grupo

podían hacer meditar a los alumnos y poner en juego sus habilidades socio-afectivas.

9. “Capacidad de crítica y autocrítica,” habilitada por la lectura de información procedente diferentes fuentes.
10. “Habilidad para comunicar con expertos de otro campo.” En la búsqueda de información, el alumno podría contactar con especialistas de otras áreas. De ahí podrían surgir futuras colaboraciones. No obstante, esta experiencia no fue tratada en clase.
11. “Habilidades de investigación”. Estas habilidades se verían acrecentadas por el conocimiento de fuentes y recursos, especialmente a nivel digital, así como de los servicios a su alcance en su calidad de estudiantes universitarios.
12. “Capacidad de aprender”. El contraste de las diferentes informaciones permitía extender el cómo y qué se aprende.
13. “Capacidad de adaptación a nuevas situaciones”, tanto a nivel de clase (en trabajos en parejas o grupos, mediante la integración de conocimientos a través de canales distintos a los tradicionales, o mediante presentaciones orales extensas) como en lo referido al aprendizaje autónomo a través de la investigación y preparación de trabajos orales o escritos.
14. “Capacidad de generar nuevas ideas”, nacidas de la ampliación de ideas y de la formación crítica.
15. “Comprensión de otras culturas y costumbres de otros países,” al investigar textos de la lengua inglesa así como localización sincrónica de los diferentes períodos históricos.
16. “Habilidad para trabajar de forma autónoma”, gracias a las herramientas proporcionadas por los docentes y la continua mejora del conocimiento que ofrece la investigación.
17. “Planificar y dirigir” los trabajos y estudios de la asignatura, así como la capacidad de encauzar su futuro laboral.
18. Liderazgo, tanto en los grupos de trabajo (por la seguridad que confiere la buena planificación) como en el juicio sobre las pautas de investigación.

Las competencias específicas que se preveía potenciar mediante las actividades planificadas en la asignatura eran las siguientes:

1. “Capacidad de reacción [y recreación] frente a textos literarios de distinta naturaleza”, mediante la indagación por temas y el uso de herramientas informáticas.
2. “Capacidad de entender un texto literario en inglés” del cual se extraía la información.
3. “Capacidad para formarse una opinión crítica sobre un texto literario” en función de la investigación realizada y las fuentes consultadas.
4. “Motivación para la búsqueda independiente de información” con la intención de nutrirse y fundamentar sus razonamientos.
5. “Originalidad y creatividad en la elaboración de los trabajos”, gracias al recurso a diferentes fuentes que permitirían concluir con reflexiones mejor fundadas e innovadoras.
6. “Capacidad para formarse una opinión crítica sobre un texto literario”, como consecuencia de las acciones anteriores.

5.2.ii. Análisis de las clases de la licenciatura

Este estudio de campo se funda, en primer lugar, en las experiencias recogidas a lo largo de la asistencia a las clases impartidas por dos profesores distintos a sendos grupos de la asignatura, uno en turno de mañana y uno en turno de tarde. Las clases observadas se clasificarán como A y B, correspondientes a la mañana y la tarde, respectivamente.

La docencia se asentaba principalmente en el análisis de textos literarios representativos tanto del autor como de la época a la que pertenecen. La aproximación común por parte del profesorado del Departamento de Literatura Inglesa se basa en el tratamiento del texto como fuente principal de la información. En este sentido, la metodología aplicada se contraponen a la que tradicionalmente se utiliza en la enseñanza de la literatura, y que se suele centrar en el aporte de información sobre el periodo literario y la producción de cada autor y que se remite al texto sólo como ilustración de esta información previa. Mientras que ésta metodología aporta un conocimiento extensivo sobre la literatura, la que se aplica en el Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana promueve el desarrollo de un conocimiento intensivo sobre cada texto literario, que a su vez debe permitir extraer consideraciones pertinentes sobre el autor y la época. Esta opción tiene como debilidad más obvia la posibilidad de que el alumno conozca en profundidad sólo un número muy limitado de textos. Por el contrario, su

fortaleza (y lo que la hace interesante desde el punto de vista expuesto en esta tesis) reside en su potencial para motivar al alumno en la extracción de rasgos relevantes más allá del ámbito específico de una obra literaria y en la búsqueda de los mismos en su lectura de otras obras no incluidas en el programa.

Esta metodología fue la adoptada también por los profesores de los dos grupos que se analizaron en el trabajo de campo. Como material complementario, el profesor del grupo A usaba un manual donde se insertaba el programa (sistema de evaluación, criterios de evaluación y calificación, metodología, bibliografía y datos de contacto con el profesor y los contenidos de la asignatura) junto con datos biográficos sobre cada autor, bibliografía específica de cada obra y fragmentos de las obras. Este profesor pedía que los alumnos realizaran trabajos sobre las obras, que se subían a la plataforma virtual.

El docente del grupo A comenzaba cada bloque temático contextualizando la obra que se iba a comentar. El docente enfatizaba, especialmente, los rasgos más significativos y los contrastaba con los característicos de la época anterior. La preocupación del profesor por la comprensión de la materia era destacable. El docente explicaba la misma idea varias veces, anotaba en la pizarra los conceptos que pudieran resultar problemáticos por su contenido u ortografía, modulaba su voz captando la atención de los alumnos, y resumía en castellano. Los alumnos acudían la última sesión semanal al centro del servicio informático de la Facultad de Filología (SIFF), donde se realizaban tareas de búsqueda de información mediante recursos digitales en relación a un tema dado. Esta materia recogida se prestaba a ser asimismo a ser objeto de exposición. En más de una ocasión, el docente comentó su preocupación por la falta de preparación del material por parte del alumnado. Esto le llevó a realizar controles en clase para asegurarse de que los alumnos habían realizado la lectura que se les había encomendado. En todo momento, el profesor llevaba al día la corrección y reparto de los trabajos.

La exposición de la materia en el grupo B se complementaba también mediante el uso de herramientas digitales como las mencionadas en el caso anterior. Sin embargo, también se realizaban actividades que implicaban al alumnado gracias a los recursos audiovisuales. Los alumnos disponían de enlaces a libros que reflejaban las costumbres de la época, o se exhibían videoclips en la misma clase. En este último caso, por ejemplo, un videoclip de la canción de Bob Marley “Three Little Birds” fue usado para compararlo con un poema de “Songs of Innocence” de William Blake. Otro tercer

elemento de comparación fue la canción “What a Wonderful World” de Louis Armstrong. De este modo el alumno percibía cómo el aspecto romántico se sigue reflejando en dispares estilos musicales. La apreciación de la universalidad del tema expuesto derivaba a su vez en la vinculación de la literatura con otras formas artísticas y de expresión más comunes entre los estudiantes. Esta valoración daba pie a una apertura de perspectivas que buscaba ampliar la visión del estudiante y llevarle a interrelacionar los elementos que componen específicamente su aprendizaje, como el temario concreto, y los elementos más generales que conforman su medio físico e intelectual.⁶¹ Las alusiones a otras formas artísticas en las que se versionaba o aludía al mismo tema, ya en español ya en inglés, eran una técnica recurrente dentro la metodología de este docente. Durante el análisis de los textos vinculados a la época victoriana, el profesor aportó material impreso con ilustraciones de la época. El docente, además, indicó a los alumnos diferentes enlaces donde consultar material impreso auténtico y una película con la que comparar una de las obras que se analizarían. El profesor, incluso, instó a los alumnos a esbozar similitudes entre los valores familiares proclamados por las películas de la productora Walt Disney. En general, los rasgos generales y significativos de la época eran comentados de modo elegante en la forma y amplio en el contenido.

Por último, el profesor mostraba interés en conocer los nombres de los alumnos, y se preocupaba por detalles tales como que los alumnos vieran bien la pantalla. El docente agradecía en público la participación en el foro e insistía en que la colaboración en el mismo era calificable.

5.2.iii. Las encuestas

Si al hablar de las competencias en el apartado anterior, estas eran descritas como susceptibles de ser conseguidas, las encuestas que se describen a continuación tenían como objetivo verificar tanto el logro de dichas competencias como el grado de aceptación de las mismas por parte de alumnos y profesores. Las encuestas se realizaron en el curso 2007-2008, un año antes de que empezara a impartirse el nuevo Grado en Estudios Ingleses. En primer lugar se ofrece el análisis de las encuestas realizadas a los alumnos.

⁶¹ Las encuestas al alumnado constataban que las clases resultaban interesantes porque se trataban temas muy cercanos a la experiencia habitual de los alumnos.

Encuestas a alumnos

El *corpus* de las encuestas realizadas a los alumnos está formado por 15 cuestionarios. Este hecho revela un bajo índice de participación de los estudiantes, pues las encuestas fueron repartidas entre 35 alumnos. En la valoración numérica se transcriben las medias o porcentajes de las valoraciones dadas por los encuestados. La plantilla empleada para la encuesta figura en el Apéndice 3.

La encuesta consta de 19 apartados, en los que se solicitaba la valoración de diferentes aspectos relacionados con la docencia de la asignatura. Lo que sigue es el desglose de los apartados, junto con el análisis de los resultados obtenidos:

1.- Los objetivos que se especifican en el programa de la asignatura son los que siguen. Valore de 1 a 10 la consecución de los mismos.	
<i>Objetivos</i>	<i>Valoración</i>
El alumno debe aprender a expresar libremente su opinión sobre los textos literarios ingleses del siglo XVIII y XIX.	6,93
El alumno debe usar y conocer la terminología del análisis textual y discurso crítico de textos narrativos y poéticos.	6,83

En este primer punto, la consecución de los objetivos de la asignatura es valorada por los encuestados por encima del 5, concretamente un 6,8. La valoración es ligeramente mayor respecto al segundo de ellos, referido al aprendizaje de la expresión libre de opiniones sobre los textos literarios de la época.

2.-Las competencias generales de la asignatura se exponen a continuación. Valore el logro de las mismas de 1 a 10.	
<i>Competencias generales</i>	<i>Valoración</i>
Capacidad de aprender	7,46
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	7,2
Habilidad para trabajar de forma autónoma	7,13
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	6,93
Capacidad de organizar y planificar	6,8
Conocimientos generales básicos	6,8
Planificar y dirigir	6,73
Capacidad de generar nuevas ideas	6,66
Habilidades para recuperar y analizar información desde distintas fuentes	6,6
Comunicación escrita en la lengua nativa	6,46
Habilidades elementales en informática	6,4
Capacidad de análisis y síntesis	6,33
Capacidad de crítica y autocrítica	6,33
Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	6,33
Habilidades de investigación	6,2
Resolución de problemas	6,06
Toma de decisiones	5,93
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión	5,8

Habilidades en las relaciones interpersonales	5,73
Habilidades para trabajar en grupo	5,73
Comunicación oral en la lengua nativa	5,6
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario	5,53
Trabajo en equipo	5,46
Habilidad para comunicar con expertos en otros campos	5,46
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	5,06

El segundo punto reseña el logro de las competencias generales de la asignatura. La más valorada (7,4) es la capacidad de aprender, seguida de la habilidad para trabajar de forma autónoma (7,1). El caso contrario atañe a la habilidad para trabajar en un contexto internacional, al trabajo en equipo, y a la habilidad para comunicarse con otros expertos, que apenas superan un 5 en la valoración de los estudiantes.

3.- Las competencias específicas de la asignatura se citan a continuación. Valore su logro de 1 a 10.	
<i>Competencias específicas</i>	<i>Valoración</i>
Capacidad para redactar en inglés	7,4
Capacidad para entender un texto literario en inglés	7,2
Capacidad de reacción frente a textos literarios de distinta naturaleza	7,06
Capacidad para formarse una opinión crítica sobre un texto literario	6,86
Originalidad y creatividad en la elaboración de los trabajos	6,66
Capacidad de manejar con fluidez determinados métodos de análisis lingüístico con especial énfasis en aquellos dirigidos a la dilucidación del plano textual	6,53
Disposición para trabajar en grupo	6,2
Motivación para la búsqueda independiente de información	5,8
Capacidad para exponer un discurso oral en inglés y ser persuasivo ante iguales	5,46

Respecto a las competencias específicas, la capacidad para redactar en inglés recibe la puntuación más alta (7,4) frente a la menos estimada que es precisamente la destreza para exponer un discurso oral en inglés y ser persuasivo ante iguales. En cuanto a las competencias que reciben mayor puntuación (capacidad de aprender como competencia general y capacidad de redactar en inglés como competencia específica), éstas podrían haber sido las más anheladas por las expectativas de los estudiantes, bien por carecer de ellas, o bien por ser propias de su especialidad. Esta última valoración contrasta con la expresión oral, que es la menos conseguida pero es destreza primordial, si no la más importante, en el aprendizaje de segundas lenguas. Este problema aparece de forma temprana en las aulas españolas. Este es un patrón de enseñanza-aprendizaje que se repite a lo largo de la vida académica de los estudiantes: la casi nula práctica oral de la segunda lengua.

4.- ¿De qué modo se podrían potenciar los objetivos y las competencias pretendidos?

Potenciar el trabajo diario e involucrar directamente al alumno.
Más capacidad para entender y criticar textos individualmente y práctica oral
Insistencia en la capacidad de análisis del alumno y en su nivel de inglés
Más actividades en grupo

A la pregunta sobre las posibles mejoras de los objetivos y las competencias, las respuestas que se aportaron fueron las que se indican en la tabla superior. Estas cuatro sugerencias son las dadas por las cuatro únicas personas que respondieron. A pesar del reducido número de mejoras sugeridas, éstas tienen un suficiente peso didáctico y coinciden en gran medida con algunas de las recomendaciones expresadas por la autora de este trabajo.

5.- Complete la tabla con los datos que se solicitan respecto el tipo de actividad desarrollada en clase. Sírvase añadir otras que crea conveniente.	
<i>Actividades</i>	<i>Valoración</i>
Preguntas directas	6,73
Lección magistral	6,53
Actividades fuera de clase	4,86
Trabajo en grupo o parejas	4
Otras	

Las actividades en el aula vertebran el apartado 5 del cuestionario. En sus respuestas a la solicitud de valoración del tipo de actividad desarrollada en clase, la lección magistral se posiciona en un segundo lugar, mientras que las preguntas directas alcanzan una mayor puntuación (6,73). Estas referencias numéricas desentonan en cierta medida con la práctica habitual, pues la lección magistral suministra al alumno el mayor número de conocimientos. No obstante, este contraste coincide con el deseo de mayor implicación ya expresado por el alumnado en el apartado anterior. El lado opuesto lo ocupa el trabajo en grupo o por parejas, con una valoración muy baja. Por las observaciones que ofrecen algunos de los alumnos, la causa de esta escasa valoración puede residir en que el número de trabajos en equipo es escaso. Esta tasación puede deberse también a que es una de las competencias generales menos valoradas, con un 5,46. En otras palabras, el bajo porcentaje podría aludir tanto al poco uso que se hace de esta técnica didáctica como al exiguo rendimiento académico que el alumno aprecia en ella. La valoración de las competencias específicas, la disposición para trabajar en grupo (6,2), y la motivación para la búsqueda independiente de información (5,8), participan de este hecho. Las actividades realizadas fuera de clase reciben un 4,86 y en un caso se

especifica que la asistencia al servicio informático (SIFF) ha sido escasa y se propone su fomento.

6.- ¿Con qué regularidad asistía a clase?	
<i>Asistencia</i>	<i>Frecuencia</i>
Siempre	80%
Dos veces por semana	20%
Una vez por semana	0%

El apartado 6 del cuestionario muestra que el índice de asistencia a clase es muy alto en la gran mayoría de los casos.⁶² Estas cifras dan un alto índice de fiabilidad a las respuestas de los encuestados.

7.- ¿Participaba en clase?	
<i>Participación</i>	<i>Frecuencia</i>
Sí	53,33%
No	26,66%
A veces	13,33%
No mucho	1%

En sus respuestas a la pregunta del apartado 7, algo más de la mitad de los alumnos manifestaba que participaba en clase. Esta participación podía ser espontánea, pero también podía deberse a diversos motivos. Así, se argumentaba que el hecho de que la participación influyera en la nota era el principal impulsor de la participación (12,5%), o que el profesor animaba a la misma (12,5%), o simplemente que la asignatura era interesante (50%). Quienes no participaban (un 25% de los encuestados) argüían que el alumno podía sentirse cohibido (12,5%), que faltaba la suficiente motivación (25%), o timidez (50%). Otra causa que se aportó fue la falta de oportunidad para participar.

8.- ¿Qué medios podrían promover la participación en clase y cuál es su satisfacción respecto a ellos?	
<i>Medios</i>	<i>Valoración</i>
Preguntas en clase	6,46
Recursos tecnológicos	6,46
Actividades en pareja/en grupo	5,86
Otros	

Respecto a los medios que podrían promover la participación en clase, los alumnos se decantan por los recursos tecnológicos y las actividades en grupo o pareja.

⁶² La asistencia a clase es simplemente recomendada en la guía docente pero considerada evaluable en el programa.

No se ofrecieron otras alternativas, y esto puede indicar que los alumnos no habían llegado a plantearse esta cuestión en su experiencia docente.

9.- ¿Eran las condiciones del aula las adecuadas para el óptimo desarrollo de la clase? Justifique su respuesta, si lo cree oportuno.	
Sí	66,66%
No	33,33%

En su respuesta a la pregunta del apartado 9, una mayoría de los estudiantes (66,6) han valorado positivamente las condiciones del aula, aunque dos de los encuestados sugieren cambiar las sillas con pala (que consideran demasiado incómodas) por pupitres.⁶³ El resto, sin embargo, opina que las condiciones no eran aceptables, y mencionaban como causas el mobiliario, la mala acústica, la ineficacia de la red inalámbrica, o el inadecuado funcionamiento del cañón de proyección.

10.- ¿Era el horario conveniente? Justifique su respuesta, si lo cree oportuno.	
Sí	86,66%
No	13,33%

La gran mayoría de los encuestados opinaba que el horario de las clases era conveniente mientras que el resto, un 13%, pensaba lo contrario. En uno de los casos negativos, una de las razones aducidas es que se la clase comenzaba muy temprano (la primera clase se iniciaba a las 9 de la mañana).

11.- ¿Qué tipo de recursos básicos se han usado? Valore el uso de los mismos.	
Recursos	Valoración
Medios audiovisuales (<i>Powerpoint,...</i>)	6,6
Recursos electrónicos (<i>Web CT, correo,...</i>)	6,6
Pizarra	4,86
Otros	

12.- ¿Qué utilidad encuentra en el uso de recursos tecnológicos? Valórela de 1 a 10.

El tema del empleo de recursos básicos vertebra varios de los apartados del cuestionario. Dentro del catálogo que se les ofrecía, los estudiantes otorgaron el mayor

⁶³ Esta opinión parece tener amplio calado en la Facultad de Filología, ya que en los últimos años se ha procedido a dotar las aulas con pupitres.

índice de valoración a los medios audiovisuales y recursos electrónicos (apdo. 11). Un alumno destacaba la utilidad de los medios electrónicos para una mejor comunicación entre alumno y profesor. La pizarra es valorada como un medio idóneo que el profesor puede utilizar para dar a conocer nuevos vocablos o nombres con los que el estudiante pueda no estar familiarizado. En el apartado reservado para otros recursos, los alumnos incluyeron el libro de lectura y los apuntes. Se puede observar, en consecuencia, que los elementos tradicionales no están mal considerados por parte de los alumnos universitarios. Su valoración es comprensible, pues son los que con mayor frecuencia han visto utilizar desde sus inicios educativos. En la didáctica general actual, los elementos más sencillos parecen ser minimizados y hasta podría decirse subestimados. De otro lado, las respuestas a la pregunta 12 muestran un apoyo casi unánime al empleo de medios tecnológicos, ya que recibe una valoración de 8,7. Las ventajas más apreciadas son el mayor acceso a los materiales de la asignatura, un mayor contacto con el profesor y con otros alumnos y la provisión de amplios medios de información.

13.- ¿Ha hecho uso de la Web CT en esta asignatura?	
Sí	66,66%
No	33,33%

14.- En caso de no usar la Web CT, ¿cuáles han sido las causas?

15.-En caso de que conozca la Web CT, ¿qué recursos de la misma ha usado? Valórelo en cada caso.	
Recursos Web CT	Valoración
Administración de contenidos (creación de contenidos, bibliografía, ...)	7,26
Administración de tareas (creación de tareas, recogida de trabajos, calificación, ...)	6,6
Herramientas de aprendizaje (módulos de aprendizaje, objetivos específicos de las tareas y/o actividades,...)	6,6
Foro de debate y/o noticias	3,53
Chat/Messenger	2,53
Otros	1,06

16.- ¿Está satisfecho con el uso de la Web CT? Valórela de 1 a 10.

17.- ¿En qué grado se ha visto afectado su aprendizaje con el uso de la Web CT?

Los apartados 13 a 17 se centran en el análisis de los posibles beneficios del uso de una de las herramientas más modernas y, supuestamente, con mayor proyección. En sus respuestas a la pregunta nº 13, dos tercios de los encuestados afirma haber usado la plataforma virtual de la Universidad, en su formato *Web CT*.⁶⁴ De entre las respuestas negativas, una se justifica con la ausencia de este medio en la asignatura. La pregunta 15 profundiza en el uso que los estudiantes hacen de los recursos que ofrece la plataforma virtual. Paradójicamente, los recursos menos valorados son los foros de debates (3,53) y los medios de comunicación inmediata, tales como el *chat* o *messenger*, (2,53). En la opción “Otros”, un alumno ha incluido los “enlaces a Internet”. La tarea de administrador de contenidos es la que ha recibido mayor valoración (7,26), seguida por igual de la administración de tareas y del uso de las herramientas de aprendizaje. Estos datos podrían ser positivos en el caso de una encuesta a profesores. Sin embargo, estas cifras extrañan viniendo de los estudiantes. En la administración de contenidos, el alumno no puede crear contenidos y bibliografía, a no ser que tenga un permiso específico (algo que no parece ser frecuente); no obstante, sí puede crear archivos y trabajar con ellos mediante la opción de foros. En ningún caso, ni por parte de la investigadora ni por parte del estudiante, el correo electrónico es mencionado como recurso usado en el aula virtual. En este sentido, la conclusión que aflora testimonia que el alumnado tiene un conocimiento superficial del aula virtual.

En referencia a la repercusión que el uso de la *Web CT* (pregunta nº 17) haya podido tener en el aprendizaje podemos encontrar varias respuestas diferentes. El 53% de los encuestados no contesta, lo cual denota cierta indiferencia por parte de los encuestados. En los casos afirmativos, dos personas le otorgan un 6 (aunque no era

⁶⁴ La plataforma virtual de la Universidad de Sevilla es una tecnología utilizada para la creación y desarrollo de cursos o módulos didácticos en la *web* que se usan de manera más amplia en la Web 2.0. Se divide en tres áreas: Crear, Enseñar y Vista del alumno. Dentro de cada una de ellas existe un menú común llamado Herramientas del curso. Este menú dispone de las opciones Contenido, Tareas, Calendario, Foros de debate, Módulos de aprendizaje, Correo, Lista, Programa, Vínculos Web y Usuarios en línea. Dentro de cada sección está disponible un grupo de herramientas específicas. Las Herramientas de diseñador son: Administrar curso, Administrar archivos, Formularios de calificación y Liberación selectiva. En la sección Enseñar las herramientas concretas están destinadas al profesor: Administrar curso, Administrar de evaluación, Cuaderno desplegable de Tareas, Cuaderno desplegable de calificaciones, Formularios de calificación, Administrador de grupos, Seguimiento y Liberación selectiva. En el apartado del alumno, este puede trabajar con Mis herramientas, que se desglosan en Mis calificaciones y Mi progreso.

requerida una valoración numérica); otra expresa que su conocimiento ha mejorado; y una cuarta persona habla de un mejor contacto con la asignatura y los medios que esta ofrece. Una de las personas testimonia no haberla usado mucho.

18.- Indique las técnicas de evaluación que han sido usadas en su caso.	
<i>Técnicas</i>	<i>Aplicación</i>
Trabajo de aula	86,66%
Comentario	86,66%
Examen final	80%
Controles	73,33%
Participación en clase	73,33%

En el penúltimo apartado del cuestionario se analizan las técnicas de evaluación usadas en la asignatura. Según el 86% de los encuestados, el trabajo en el aula y el comentario conforman la evaluación. Los exámenes finales participan con un 80%. Los controles y la participación en clase ocupan el tercer lugar con un 73,33%. Las cifras coinciden en gran medida con los porcentajes especificados en el programa.

19.- A continuación se exponen los criterios de evaluación y calificación, señale los que se han considerado en su caso.	
<i>Criterios</i>	<i>Aplicación</i>
Comprensión lectora adecuada de textos literarios vistos en inglés	100%
Correcto análisis de textos en inglés	93,33%
Dominio de la terminología específica del análisis de textos en inglés	93,33%
Correcta expresión escrita en lengua inglesa	93,33%
Destreza en la redacción de ensayos académicos en lengua inglesa en el campo de la literatura	93,33%

Finalmente, los criterios de evaluación son considerados. El 93,33% de los estudiantes coincide en el uso de los criterios de evaluación expuestos en el cuestionario. El caso exento reseña la “comprensión lectora adecuada de textos literarios vistos en inglés”.

Encuestas a profesores

Los profesores de la asignatura recibieron un cuestionario similar al de los alumnos. En general, sus respuestas coincidían en señalar las debilidades o fortalezas de cada aspecto, aunque también han expresado discrepancias en algunos puntos concretos.

En lo que respecta a los objetivos del curso, los profesores reconocen que, en general, resulta difícil cumplir con ellos. En su opinión, uno de los motivos principales

es la escasa participación del alumnado, bien por falta de compromiso de algunos alumnos con la asignatura, o bien porque el alumno no se atreve a expresar su opinión en clase (a menudo, piensan que, en caso de hacerlo, su opinión puede influir en su evaluación final). Los profesores también señalan al absentismo, a la no lectura de los textos obligatorios y a la no comparecencia a las pruebas y los exámenes como aspectos negativos de la participación del alumnado.

Las competencias también tienen un espacio en la encuesta a docentes. Los profesores coinciden en señalar que algunas de las competencias generales se alejan de los objetivos específicos que requiere la especialización de la materia, o bien no resultan factibles en las circunstancias dadas. De ahí que no consideren su cumplimiento a la hora de calificar a sus alumnos. En concreto, les resulta casi imposible hacer un seguimiento de las habilidades citadas a continuación:

- a) En las relaciones interpersonales.
- b) Para trabajar en grupo.
- c) Para trabajar en un equipo interdisciplinario.
- d) Para comunicar con expertos en otros campos.
- e) Para trabajar en un contexto internacional.

No obstante, la mayoría de las competencias específicas se logran, sobre todo, en los alumnos que han cumplido los requisitos y exigencias de la asignatura. Sin embargo, la disponibilidad de trabajar en grupo es señalada como una de las competencias específicas que no están presentes en el formato docente actual. Esta visión viene a coincidir con la estudiantil: es una debilidad que debería ser solventada.

Al ser preguntados en referencia a actividades y recursos útiles para alcanzar los objetivos y competencias propuestos, los profesores mencionan las siguientes:

- a) Tests de lectura.
- b) Discusiones en clase.
- c) Elaboración de resúmenes y/o traducciones de episodios concretos.
- d) Investigaciones puntuales sobre aspectos concretos del programa.
- e) Trabajo con recursos electrónicos (especialmente el uso de la plataforma digital o similar, para actividades que no se ejecuten en clase) y bases de datos de la biblioteca.

Los alumnos matriculados en uno de los grupos eran 60; de ellos sólo un tercio acudía regularmente a clase. En el segundo grupo, los matriculados eran 40, y con la asistencia de un 50 o 60% asistían con regularidad. La participación del alumno contaba

un 4% en la evaluación final en uno de los grupos, mientras que en el programa del segundo grupo no se hacía referencia a este criterio. Según el profesor de este grupo, existe una gran diferencia en el nivel del alumnado y un porcentaje cada vez más bajo (no superior al 5%) se muestra preparado para participar de modo activo y útil. Estas palabras apuntan a la concienciación de la participación como elemento crítico en las aulas universitarias y añaden una nueva concepción de la misma, una habilidad que debe ser desarrollada. Como es de suponer, se considera oportuno fomentar la participación en clase. Ahora bien, se entiende que la participación viene dada no solo por la actuación en clase sino también por la entrega de trabajos y asistencia a exámenes. Por otro, se hace necesario superar la dificultad para comunicarse en inglés y la reticencia de algunos alumnos a preparar las lecturas obligatorias —una cuestión que imposibilita la discusión de las mismas en clase.

Para intensificar la participación del alumnado en clase, los profesores mencionan como recursos habituales la exposición de preguntas en clase y las actividades en pareja o grupo; con todo, su satisfacción respecto a los mismos tiene una media de 5. Los recursos tecnológicos alcanzan un 8; pero mientras un profesor le asigna un valor de 10, el otro sólo le otorga un 6. El primero usaba activamente la plataforma virtual y proyectaba vídeos en clase. La visita a clase constata que el índice de participación se incrementaba con respecto al otro grupo. Finalmente, uno de los profesores añadía las presentaciones a la lista de recursos y lo valoraba con un 7.

Los profesores concordaban en que las condiciones del aula no eran las más adecuadas. De un lado, los medios técnicos (ordenador, megafonía, vídeo, cañón, entre los principales) eran insuficientes o ineficaces; de otro, el personal de apoyo se retrasaba a la hora de disponer el material técnico (su misión se centraba en traer y llevar el material de un aula a otra). Estas circunstancias implicaban, mayoritariamente, una pérdida de hasta 15 minutos de clase de una hora que, sumada al tiempo de cambio de clase, podía extenderse hasta 25 minutos. En referencia a la conveniencia del horario, uno de los profesores lamenta el solapamiento de algunas asignaturas, hecho que impide a los alumnos afectados asistir a clase. Esta circunstancia resulta cuando menos anecdótica, pues esta queja no ha sido registrada por parte de los estudiantes.

La lección magistral es la actividad más desarrollada en clase, con una media del 75%. Con ella se pretendían lograr las siguientes finalidades didácticas: explicación de contenidos, asimilación de contenidos y estimulación a la producción de contenidos por parte del alumnado. A una distancia abismal se sitúan las preguntas directas (15%) y el

trabajo en grupo o parejas (7,5%, y sólo los parte de uno de los profesores). Con las preguntas, los profesores perseguían incrementar la producción de ideas por parte del alumnado y supervisar la comprensión. Mediante el trabajo en grupos, se perseguía potenciar la interacción. Las actividades fuera de clase pretenden ampliar el acto y fomentar la investigación individual. El índice de satisfacción de la lección magistral era muy equilibrado, con un 7,5 de media. Las preguntas directas sólo alcanzaban una media de 4 y el trabajo en pareja era valorado con un 4 por el docente que lo comentó.

Los recursos básicos más usados eran la pizarra (para clarificar contenidos, enfatizar contenidos y aclarar ortografía) y los recursos electrónicos (con la misión de facilitar el acceso a contenidos adicionales, la comunicación con los alumnos y como apoyo comunicativo fuera del aula). Ambos tipos de recurso ofrecían un alto índice de satisfacción (9,5 y 9 respectivamente), aunque la utilidad de los recursos electrónicos recibe una valoración de 7 por parte de uno de los profesores. Los medios audiovisuales son también mencionados, y según los profesores eran usados para incrementar la documentación sobre la materia, para complementar la organización de contenidos, para mejorar el seguimiento de los mismos, y para potenciar la claridad expositiva.

En lo que concierne al rendimiento del aula virtual, su uso se percibía como un medio para mejorar la administración de contenidos, y recibía una valoración media de 7,5 (un profesor le asigna un 9). En sus observaciones, los profesores comentan que mediante la plataforma virtual ofrecían a los alumnos materiales libres de derechos de autor. Las herramientas de aprendizaje han sido usadas en un solo caso en el cual han recibido una apreciación notable, 8. La administración de tareas es mencionada por uno solo de los profesores, que la califica con un 9. Este recurso le permite organizar la evaluación continua eficazmente. Entre los recursos indicados aparecen también el correo del aula virtual y el calendario, que permiten al alumnado estar informado de las actividades de clase. El uso del foro por parte de los alumnos se convierte en imprescindible para el profesor a la hora para realizar un seguimiento diario de clase y resolver dudas. También los hipervínculos son comentados de forma especial cuando estos conducen a bases audiovisuales, ya que dan un alto rendimiento en clase. En general, no obstante, la satisfacción con el uso de la *Web CT* es de 6 en un caso y en otro de 10. El profesor que dio la valoración más baja la justifica por la ausencia de compromiso de los alumnos con las lecturas requeridas, ya que esta situación no variaba independientemente del formato en que estos se entregaran (en referencia al formato virtual). La puntuación más alta corresponde al docente que más uso hizo de ella. Este

efectuaba multitud de actividades interactivas —entre ellas, preguntas sobre las lecturas— o exponía puntos comparativos para que luego los alumnos reflexionaran en el foro. Esta actividad era puntuada por el profesor. En sus comentarios, este docente no expresaba ninguna queja sobre el incumplimiento de las lecturas obligatorias.

Las actividades que más influían en la calificación final eran, por un lado, el examen final y la realización de tareas asignadas a lo largo del curso, en los que se valoraba la correcta expresión de contenidos y la adecuada argumentación crítica sobre aspectos concretos de los textos del programa; y por otro, la participación en clase (intervenciones en clase y tareas asignadas), trabajos en grupo, trabajos escritos y examen final. Su peso en la evaluación del 70% y 80% para el examen final y del 30% y 20% para las tareas de clase y la participación. Estas cifras contrastan con las expuestas en la guía docente, donde el examen final ocupa un 30% y la participación un 10%.

5.2.iv. Observaciones generales

La observación de las sesiones a las que la autora de este estudio asistió, en conjunción con las respuestas al cuestionario aportadas por los profesores, permitieron desglosar las siguientes observaciones sobre la impartición de la materia y sobre algunas de las medidas que hubieran debido aplicarse para mejorar las condiciones de dicha impartición.

Para analizar los textos que componen el programa de la asignatura, los profesores iniciaban su labor mediante la presentación de los rasgos generales de cada período. Estos rasgos eran convenientemente presentados en ambos grupos. Aun así, una mayor profundización y ejemplificación de los mismos en los textos narrativos hubiesen aclarado aspectos que quedaron expuestos de modo demasiado general.⁶⁵ Por lo general, la presentación de la materia se hacía de forma lineal, es decir, se comentaban los rasgos principales del periodo de estudio y acto seguido se procedía a analizar un texto específico. No obstante, apenas se hacía uso del contraste entre textos representativos de distintos períodos (por ejemplo, el neoclasicismo y el romanticismo), que hubiera potenciado la participación del alumnado, tan demandada en tantas

⁶⁵ Por ejemplo, habría sido útil elaborar algo más aspectos tales como el uso de la iconografía gótica, de las diferentes voces narrativas, la caracterización dickensiana, entre otros aspectos.

ocasiones por el docente sin obtener los resultados deseados.⁶⁶ También podían haberse desarrollado actividades que motivaran al alumno a ubicar un conjunto de textos en el período correspondiente según rasgos descritos previamente en clase. Esta actividad se podría realizar en grupos dentro del aula, y durante la puesta en común el docente podría introducir la terminología específica que se ajustara a las características de cada texto. Este es un rasgo que se echó en falta durante el transcurso de las clases. En el nivel de carrera en el que se enmarca esta asignatura —tercer curso— el uso de terminología crítica es más pertinente, tal y como lo reflejan las competencias que se exponen en el programa de la misma. Ello no implicaría dejar a un lado verificar la comprensión lectora, por supuesto.

La dinámica se puede repetir durante el curso teniendo como protagonistas a los alumnos, que actuarían cada vez de una forma más autónoma, pues irían asimilando las técnicas y estrategias necesarias. Esta es una de las tareas factibles de ser presentadas por los alumnos, previa tutoría con el profesor. Por otro lado, el uso del proyector audiovisual hubiera sido conveniente para exponer imágenes de la época a fin de ilustrar visualmente rasgos sobre esta época que se hayan visto solo sobre el texto escrito. De hecho, hay disponible un amplio material audiovisual de ciertos periodos literarios, y la época victoriana brinda numerosas adaptaciones televisivas y cinematográficas.

Aunque el programa recogía la realización de exposiciones, ninguna fue llevada a cabo, al menos en las sesiones a las que asistió la autora de este trabajo. Las exposiciones y debates formaban parte de las técnicas docentes señaladas en la guía docente, pero el número de horas de trabajo requeridas para las exposiciones y debates no estaba especificado. Tampoco se precisaba su valor dentro de los criterios de evaluación. La guía docente o programa debería incluir una descripción de lo que el profesor pretende conseguir mediante esta técnica docente.

Respecto a la plataforma virtual, en ningún caso se podía acceder a la misma si no se estaba matriculado en el curso. Ello afectaba a los estudiantes de programas extranjeros, a estudiantes nacionales externos, y a estudiantes que habían solicitado un cambio de turno o clase.⁶⁷ Este pequeño incidente se contradice con los términos expuestos en el MCRE en relación al uso de las nuevas tecnologías en manos de los estudiantes. Sin embargo, un espacio virtual puede convertirse en imprescindible

⁶⁶ De hecho, entrados en el romanticismo el profesor realizó diversas comparaciones entre dos poemas del mismo autor y los estudiantes respondieron animosamente a sus preguntas.

⁶⁷ La propia autora de este trabajo se vio afectada por esta situación al realizar su investigación sobre el desarrollo virtual de las clases.

cuando, como ocurría en la clase B, la participación en los foros era puntuable. Este problema, aunque no citado por los docentes encuestados, ocurre también con los alumnos que no consiguen matricularse en el grupo deseado y acuden, entonces, al grupo indebido, o bien con estudiantes externos o matriculados en segundos plazos. La no regulación de la matrícula les impide entrar en el aula virtual del curso en cuestión. El espacio virtual se podría unificar de manera que cada asignatura, independientemente del grupo o profesor, tuviera el mismo. Dentro de ella cada profesor podría disponer de una carpeta personalizada, pues lo provechoso y creativo es compartir la información y crear un ambiente colaborativo. De otro modo, cada profesor y/o estudiante podría tener un código de acceso específico para los archivos de determinados grupos.

Otras incidencias conciernen a los espacios físicos. Este es el caso de preparación y disponibilidad del material técnico a tiempo. A pesar del interés del docente por la utilización del proyector audiovisual, esto no era posible o las condiciones no eran las más óptimas debido a problemas técnicos ajenos a su voluntad pues el bedel se retrasaba o la clase anterior se había alargado sin dejar tiempo a preparar el aula. En los últimos años, el problema se ha resuelto en gran medida, ya que cada aula de la Facultad de Filología dispone de medios audiovisuales propios; no obstante, esta disponibilidad depende de que el profesor tenga la formación suficiente no sólo para usar el material sino para resolver los problemas técnicos con los que se pueda encontrar. Aunque existen cursillos destinados a este menester, la coincidencia con otras labores académicas o administrativas del personal docente suelen suponer un impedimento para su asistencia.

Uno de los docentes declara que uno de los principales escollos de su tarea es cómo evaluar la participación del alumno cuando la asistencia a clase no es obligatoria. El porcentaje de participación se debiera incrementar de forma general, e incluir la asistencia como aliciente para impulsar la intervención en el acto educativo y asegurar la comprensión de las diferentes tareas sería uno de los criterios a utilizar. Expresar un pensamiento crítico es uno de los hábitos que se deben ir desarrollando desde el principio de la educación escolar. El docente que incluye la participación como criterio de evaluación en su grupo también observa algunos puntos en su contra. Así, manifiesta que contabilizar la participación en clase supone una marginación para el alumnado que no se siente cómodo en clase, bien por timidez o por alguna otra razón. No obstante, la universidad es un campo de entrenamiento donde la formación académica se complementa con la formación humana y profesional. Por ello, es determinante que si

un individuo posee un carácter tímido trabaje más aún las facetas del proceso educativo que le ayuden a combatir este aspecto, ya que podría interferir en su futuro laboral, especialmente si pretende dedicarse a la enseñanza.

En lo que respecta a la conjunción de competencias y objetivos, los alumnos de la licenciatura reseñaban como más importantes, dentro de las competencias generales, la capacidad de aprender y la habilidad para trabajar de forma autónoma, y —dentro de las competencias específicas— la capacidad para redactar en inglés. El empleo de la exposición oral en clase ofrece herramientas vehiculares que permiten fomentar dichas competencias y reforzar la visión positiva que los alumnos tienen de estos aspectos de su aprendizaje. Por otro lado, las competencias generales menos valoradas (habilidad para trabajar en un contexto internacional, trabajo en equipo, y habilidad para comunicarse con otros expertos) deberían impulsarse, al igual que la competencia específica que recibe menor puntuación (la destreza para exponer un discurso oral en inglés y ser persuasivo ante iguales).⁶⁸

Por su parte, los profesores comentan la dificultad de evaluar las competencias generales relacionadas con las siguientes habilidades:

- a) Relaciones interpersonales.
- b) Trabajar en grupo.
- c) Trabajar en un equipo interdisciplinario.
- d) Comunicar con expertos en otros campos.
- e) Trabajar en un contexto internacional.

Es destacable que las competencias generales más débiles coinciden con la más difíciles de controlar por parte del profesorado. Tal coincidencia indica que la situación de aprendizaje necesitaría modificarse. La realización de trabajos en grupo sería un preámbulo a la investigación más académica. Los alumnos llegarían a manejar herramientas tecnológicas y de comunicación a la vez que los pondrían en contacto con otros profesionales del campo y abrirían nuevas vías de trabajo. El despertar cognitivo e intelectual llevaría al alumno a compartir sus ideas y hallazgos no sólo con sus compañeros —creando foros o subiendo material— sino que contribuiría al deseo de compartir y debatir sobre las investigaciones en un entono más presencial y formal. Con esas miras, el estímulo por participar en congresos y publicaciones aumentaría en gran

⁶⁸ La persuasión es una de las características de un buen líder (véase Carlin, 2005). Lamentablemente, en las universidades españolas las técnicas de persuasión no suelen formar parte de las capacidades a desarrollar, al menos en las titulaciones de Humanidades.

medida. Esto es coherente asimismo con los principios proclamados por el plan Bolonia, uno de cuyos principales puntos es la vitalidad cognitiva e intelectual que debiera alcanzar el alumnado mediante el trabajo colaborativo en ámbitos preferentemente internacionales.

Las presentaciones permitirían un mayor logro de los objetivos del proyecto. Los alumnos destacan favorablemente el referido a la libre expresión de su opinión; sin embargo, este punto es, en opinión de los profesores, difícilmente valorable. El hecho de que el alumno tuviera a otros compañeros como interlocutores podría resultar provechoso dado el conocimiento mutuo, la seguridad y solidaridad que la situación pudiera imprimir. Asimismo, la expresión de ideas —precedida de la investigación y la preparación de las mismas— por parte de ponente y la interacción entre iguales podría ayudar a paliar la baja participación y la escasísima reflexión crítica en el alumnado como uno de los profesores expone. El hecho de que cada grupo pueda tener un saber más profundo de cada parte de la materia podría crear el clima de debate adecuado pues los alumnos se sentirían más seguros en esa área. Cada grupo podría rentabilizar esta actividad virtualmente mediante el planteamiento de cuestiones en un foro.

El desarrollo de las competencias podría incentivarse también por la determinación de objetivos tecnológicos que conducirían al estudiante a un mejor manejo de la información. Los recursos se debieran usar para analizar contenidos, cotejarlos e implantarlos dentro del curso, y, finalmente, para transmitir dichos contenidos. Por ello, los objetivos tecnológicos podrían conseguirse potenciando, en primer lugar, las habilidades informáticas (p. ej., el manejo de diferentes procesadores de textos y gráficos y la búsqueda de materias) sino, en segundo lugar, las habilidades comunicativas que ayuden al alumno a transmitir sus hallazgos. La inclusión de una presentación obligatoria de la materia dentro de la exposición de contenidos conllevaría poner al alumno delante del ordenador no sólo para obtener información y guardarla sino también para difundirla de la mejor manera posible (véase una guía en el Apéndice 7). A este respecto serían aplicables programas como *PowerPoint*, por las posibilidades que ofrece, por ejemplo, para la presentación con encabezados y esquemas, o para la inclusión de música y vídeo). Para ello, convendría plantearse la viabilidad de incluir una asignatura que ofrezca la posibilidad de adquirir los conocimientos informáticos más interesantes y necesarios para el alumno en el momento actual y venidero. Ello le instruiría más adecuadamente en la elaboración de exposiciones y ensayos, y le dotaría de capacidades que le pueden ser de mucha utilidad en otras salidas profesionales

mencionadas como la producción y crítica literaria, asesoramiento editorial, corrección y traducción de textos, corrección de pruebas editoriales u otros centros de tratamiento de textos, gabinetes de prensa, documentación y otras relacionadas con el ámbito cultural.

El engarce entre objetivos y competencias podría potenciarse asimismo mediante una docencia más personalizada, para lo cual habría que impulsar tanto el trabajo colaborativo fuera de clase como interactivo dentro de ella. Las autoridades académicas deberían tener una política más clara en relación a la asistencia a las asignaturas presenciales, porque la política actual favorece el absentismo y el incumplimiento de los objetivos docentes. Así, la supervisión y la comprensión de los contenidos necesarios para un aprendizaje pleno, que se realizan mediante los controles de lecturas obligatorias, solo es posible si se potencia y se estimula la presencialidad y, por supuesto, el trabajo del alumno en clase.

En el aspecto de la vinculación entre los objetivos y competencias y los textos que forman la base del programa, se observa una muy tenue vinculación, ya que ni el profesor ni el alumno están acostumbrados a asociar textos con competencias que aparentemente no tienen relación con el área de especialización. Los textos permiten el cumplimiento de los objetivos y el desarrollo de la mayoría de las competencias siempre que los alumnos los lean y se comprometan con las tareas asignadas en torno a los mismos. No obstante, sería necesaria una mayor concreción y utilidad de las competencias con la intención de que los estudiantes relacionen la materia de trabajo con unos fines y competencias específicos. En otras palabras, los alumnos deberían ser conscientes de por qué se trabaja con un texto y conocer las habilidades que desarrollarán mediante él y que les capacitarán para un trabajo posterior. Como se observa en el informe CIDUA, “la competencia nace del deseo de poder realizar o alcanzar aquello que se valora” (2005: 16).

5.3. Marco específico de la materia en el Grado

El Grado en Estudios Ingleses se empezó a impartir en la Universidad de Sevilla en el curso 2009-2010. Su introducción se ha hecho de forma progresiva, de modo que la titulación sólo se imparte en su totalidad en el curso presente, 2012-2013. La asignatura que tiene como objeto el estudio de la literatura inglesa del siglo XIX tiene como denominación Literatura Inglesa II, y forma parte del conjunto de asignaturas obligatorias que se ofrecen en el segundo curso de la titulación.

En la Licenciatura de Filología Inglesa, la materia de esta asignatura se impartía en dos cuatrimestres en un total de 90 horas de docencia; en el Grado, se ha comprimido en un solo cuatrimestre, con 60 horas de docencia presencial. La adaptación del material de Licenciatura a Grado conlleva una significativa reducción de horas de clase y, en consecuencia, una merma cuantitativa y cualitativa de los contenidos y un tratamiento más superficial de los mismos. Estas condiciones se agravan por el hecho de que anteriormente la asignatura se impartía en tercer curso y ahora se hace en segundo, por lo que la preparación y madurez de los estudiantes es menor en todos los sentidos. Esto ha obligado a adaptar los contenidos, introduciendo menos textos y seleccionando los que pudieran ser más accesibles para alumnos con menor competencia literaria y crítica.

El amplio número de alumnos matriculados permite que la asignatura se imparta en tres grupos, distribuidos en turnos de mañana y tarde. La docencia es impartida por profesores pertenecientes al Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana. El presente estudio se basa en la docencia impartida en turno de mañana en dos de los grupos.

5.3.i. Programa de la asignatura Literatura Inglesa II

Al igual que en los últimos años de la Licenciatura, la Universidad de Sevilla requiere que el profesorado encargado de cada asignatura detalle un programa común y un proyecto docente específico para cada grupo de la misma asignatura. Tanto el programa como el proyecto docente se publican en la web de la Universidad. El que corresponde a la asignatura Literatura Inglesa II ofrece la siguiente información:

“Literatura Inglesa II”

GRADO EN ESTUDIOS INGLESES

Departamento de Filología Inglesa (Literatura Inglesa y Norteamericana)

Facultad de Filología

1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Objetivos docentes específicos:

— Conocimiento profundo de los textos clásicos de la Literatura Inglesa de los ss. XVIII y XIX.

Competencias:

Competencias transversales/genéricas:

- Capacidad de análisis y síntesis (Se entrena de forma intensa)
- Comunicación oral en la lengua nativa (Se entrena de forma moderada)
- Habilidades de investigación (Se entrena de forma intensa)
- Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes (Se entrena de forma intensa)

2. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

1. Introduction to the 18th Century and the 19th Century.
2. Poetry: From the Neoclassical Period to Victorian Poetry.
3. The Novel: From the Rise of the Novel to Victorian Fiction.

3. ACTIVIDADES FORMATIVAS

Clases Teóricas:

- Horas presenciales 35.00
- Horas no presenciales 35.00

Metodología de enseñanza-aprendizaje:

- La introducción al periodo y a los autores se hará mediante la clase magistral y presentaciones donde se utilizarán como complemento algunos medios audiovisuales.
- Las clases subsiguientes serán explicativas de cada una de las obras y en ellas se fomentará la discusión crítica y el análisis de los textos mediante el debate de los aspectos temáticos y formales más significativos.

— Para que el estudiante desarrolle y mejore sus conocimientos de la lengua inglesa, la docencia se realizará por completo en este idioma y se motivará al alumno para que todo su trabajo personal de lectura y aprendizaje lo realice asimismo en inglés.

Tutorías colectivas de contenido programado:

— Horas presenciales: 15.0

— Horas no presenciales: 30.0

Presentación oral de trabajos opcionales:

— Horas presenciales: 8.0

— Horas no presenciales: 10.0

Exámenes:

— Horas presenciales: 2.0

— Horas no presenciales: 15.0

4. BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS DOCENTES

— Plataforma virtual *Web CT* en la que se irán publicando los recursos bibliográficos pertinentes a cada tema a medida que avance el curso.

— Bases de datos de la BUS

— Otros recursos docentes

5. SISTEMAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

— Examen final

— Trabajos opcionales: Se valorarán cualesquiera trabajos opcionales indicados por el profesor que realicen los alumnos a lo largo del curso.

5.3.ii. Análisis de las clases del grado

Este apartado se funda en las observaciones realizadas durante el curso 2010-2011 en clases impartidas por dos profesores diferentes en sendos grupos del turno de mañana. Como se hizo anteriormente, A y B serán los nombres de cada grupo y sus respectivos docentes.

Para su docencia, ambos trabajaban con el mismo conjunto de textos, la mayoría de los cuales se ofrecía en una manual o cuadernillo de lecturas que los alumnos debían consultar, bien a partir de la copia expuesta en la plataforma virtual, bien en fotocopias disponibles en el servicio de fotocopistería de la Facultad.

Al igual que en la Licenciatura en Filología Inglesa, la docencia del Grado se asienta principalmente en el análisis de textos literarios representativos y la aproximación común por parte del profesorado del Departamento de Literatura Inglesa se basa en el tratamiento del texto como fuente principal de la información. En su análisis de los textos, el docente A hacía referencia a largo plazo sobre los planes de clase, mientras que el docente B comenzaba identificando los puntos principales de la clase y terminaba avanzando la materia a corto plazo, lo cual imprimía seguridad en el alumnado.

En ambos grupos los profesores usaron ocasionalmente recursos audiovisuales. Sin embargo, el resultado no era siempre el deseado. El docente A hacía referencia o exponía vídeos de la red pero o bien no parecían relacionarse coherentemente con el temario, o bien el material audiovisual era insuficiente. El docente B apoyaba sus explicaciones con presentaciones en *PowerPoint*, pero en varias ocasiones el equipo informático no funcionó. Lo mismo ocurrió en una sesión cuando una alumna quiso incluir este recurso en una presentación. Como ha quedado dicho en secciones anteriores, las presentaciones de alumnos deberían tener un seguimiento previo por parte del profesor. En esta ocasión, el seguimiento no se había efectuado, dado que el profesor dio muestras de desconocer cómo iba a proceder la alumna y qué recursos necesitaría. En relación a los medios más tradicionales, la pizarra era muy usada en la clase B para esquematizar ideas importantes o aclarar la ortografía de palabras desconocidas. Un ejercicio que estimuló al alumnado fue comparar el texto literario con un texto original coetáneo en el que se reflejaba el mismo tema.

El tema de las acepciones de vocablos con los que los alumnos no estaban suficientemente familiarizados merece especial atención. El profesor debería siempre cerciorarse de que el alumno conoce el vocabulario más pertinente antes de iniciar el comentario de un texto literario, especialmente si se trata de un texto poético; de lo contrario, puede tener que depender de su capacidad para captar la reacción de sus alumnos ante algún término que no les resulte familiar.

Los estudiantes del grupo A parecían en general estar menos motivados y su participación era más escasa que la de los alumnos del grupo B. Cuando el profesor planteó la posibilidad de efectuar un control de lectura o un examen de prueba (*mock exam*), los alumnos mostraron su preocupación por saber qué porcentaje de la nota final ocuparía. El docente explicó que la prueba servía como práctica para el examen final más que como nota *per se*, y esto hizo que el día del control de lectura (sobre la novela

Hard Times) el número de asistentes fuera menor que en otras ocasiones. El profesor del grupo A también recurrió a ejercicios de corte diferente con el fin de solventar el problema de la carencia de herramientas para el análisis de textos por parte del alumno: en el curso de una sesión de clases, los alumnos debían señalar en el texto cinco términos que considerasen más relevantes. El profesor continuó la actividad preguntando a los estudiantes si las palabras que habían seleccionado les sugieren otros poemas.⁶⁹

5.3.iii. Encuestas del grado

Las encuestas que se describen a continuación tenían como objetivo verificar tanto el logro de las competencias incluidas como objetivos de la asignatura en el Grado en Estudios Ingleses como el grado de aceptación de las mismas por parte de alumnos y profesores. Las encuestas se realizaron en el curso 2010-2011, el mismo año en que empezó a impartirse el segundo curso del nuevo Grado. Se trataba, pues, de una experiencia nueva para alumnos y profesores, y hay que suponer que no se habían desarrollado aún las condiciones idóneas para la docencia de esta asignatura. En este sentido, el cuestionario puede ser indicativo de las debilidades y fortalezas iniciales del Grado, y puede servir como base para introducir mejoras en la definición tanto de los objetivos como de la metodología aplicable a la asignatura.

Encuestas a alumnos

El *corpus* de las encuestas realizadas a los alumnos está formado por cuestionarios. En la valoración numérica se transcriben las medias o porcentajes de las valoraciones dadas por los encuestados. La plantilla empleada para la encuesta, muy similar a la que se empleó para las encuestas de la licenciatura en 2008, figura en el Apéndice 4.

1.- El objetivo que se especifica en el programa de la asignatura es el que sigue. Valore de 1 a 10 la consecución del mismo.	
Objetivo	Valoración
Conocimiento profundo de los textos clásicos de la literatura inglesa de los siglos XVIII y XIX	7,71

⁶⁹ Cuando a una de las alumnas se le pidió que explicara su selección, ésta sólo supo decir que no sabía cómo hacerlo. Esto evidencia la escasa práctica del trabajo con textos por parte de los alumnos, y puede suponer un grave obstáculo en el análisis de textos literarios.

En opinión de los alumnos, la consecución del objetivo perseguido en la asignatura alcanza una valoración media relativamente alta, equivalente a un notable alto. No obstante, entre las observaciones dadas por los alumnos encontramos aspectos negativos y positivos. Los primeros abarcan la alta densidad de contenidos, que impide profundizar según lo exigido en el programa; el estudio detenido de algunos autores en detrimento de otros; y la ausencia de textos dramáticos. Los aspectos positivos comprenden la satisfacción con el estudio de los textos ofrecidos y la claridad de ideas.

2.-Las competencias de la asignatura se exponen a continuación. Valore el logro de las mismas de 1 a 10.	
<i>Competencias específicas</i>	<i>Valoración</i>
Habilidades para recuperar y analizar información desde distintas fuentes.	7,07
Comunicación oral en la lengua nativa.	7,01
Capacidad de análisis y síntesis.	6,94
Habilidades de investigación.	6,10

La puntuación recibida por cada una de las competencias es muy parecida. Las competencias más valoradas son las habilidades para recuperar y analizar información de diferentes fuentes y la comunicación oral en la lengua nativa, entendiéndose en este caso la lengua inglesa. La menor valoración de la habilidad para la investigación puede justificarse por el hecho de que se trata de una asignatura de segundo curso, y que los alumnos aún no son conscientes de la importancia que esta habilidad pueda tener en el futuro, tanto dentro de la propia titulación (en el Trabajo de Fin de Grado) como en su labor profesional.

3.- ¿De qué modo se podrían potenciar los objetivos y las competencias pretendidos?
Potenciar el trabajo individual
Mayor contacto entre alumno y profesor (tutorías)
Disponibilidad de material en fotocopias
Más horas de clase, o reducción de la materia
Incluir textos literarios de otro tipo (teatro, poesía)
Clases más amenas

En las respuestas a la pregunta del apartado 3, se advierte el interés del alumnado por ampliar la práctica individual y por el empleo de las tutorías para orientar mejor a los alumnos en sus errores y fomentar el contacto personal entre alumno y profesor. La ampliación del número de horas o la reducción de la materia son citadas

hasta en nueve ocasiones; en tres, los encuestados demandan trabajos prácticos individuales y obligatorios que requieran asistencia obligatoria para fomentar un contacto más personalizado mediante su corrección en tutorías; y la inclusión de material más variado como textos poéticos es mencionada dos veces. También demandan que el material esté disponible en fotocopias (aunque algunos ya estaban disponibles en la plataforma virtual), y un entorno académico más dinámico y ameno.

4.- Complete la tabla con los datos que se solicitan respecto el tipo de actividad desarrollada en clase. Sírvase añadir otras que crea conveniente.	
<i>Actividades</i>	<i>Valoración</i>
Lección magistral	7,40
Preguntas directas	6,03
Trabajo en grupo o parejas	1,68
Actividades fuera de clase	1,65
Otras	

Respecto al tipo de actividad desarrollada en clase, la lección magistral y las preguntas directas son las que reciben mejor valoración, mientras que el trabajo en grupo y las actividades fuera de clase no alcanzan los dos puntos. No se añaden actividades diferentes a las propuestas.

5.- ¿Con qué regularidad asiste a clase?	
<i>Asistencia</i>	<i>Frecuencia</i>
Siempre	100%
Dos o tres veces por semana	0%
Una vez por semana	0%

El índice de asistencia a clase es del 100%, no obstante, esta cifra debe contrastarse con la que ofrecen los profesores, que estiman que un tercio de los alumnos matriculados no asistía a clase (véase la sección siguiente). Quienes asisten, por otro lado, lo hacen con absoluta regularidad, según la encuesta.

6.- ¿Participaba en clase?	
<i>Participación</i>	<i>Frecuencia</i>
Sí	47,36%
No	28,94%
Pocas veces	21,05%
Bastante	2,63%
Algunas veces	2,63%

Respecto al índice de participación, la tabla refleja un porcentaje de respuestas positivas inferior al 50%. Quienes habían respondido afirmativamente justificaban su asistencia porque la creían necesaria para resolver dudas (2), la asignatura era muy interesante (3), la asistencia ayudaba a aprender más (2), el profesor implicaba al alumno (2), ayudaba a practicar inglés (2), había un ambiente ameno (2), o era una forma de implicarse más para alcanzar los objetivos de la asignatura (2). Quienes participaban con menor regularidad argumentaban que no sentían la necesidad de participar (3), que su labor se limitaba a tomar apuntes (3), o que no se sentían seguros a la hora de expresar opiniones en público (1). Mayoritariamente, los encuestados que no participaban en clase excusaban su actitud en la ausencia de dudas que aclarar debido a las adecuadas explicaciones del docente (6) o en su inseguridad para hablar en inglés.

7.- ¿Qué medios podrían promover la participación en clase y cuál es su satisfacción respecto a ellos?	
<i>Medios</i>	<i>Valoración</i>
Preguntas en clase	7,01
Recursos tecnológicos	5,43
Actividades en pareja/en grupo	4,07
Otros	

En el índice de satisfacción de los medios usados para potenciar la participación en clase, las preguntas en clase obtienen la valoración más alta, las actividades en pareja o en grupo reciben solo un 4, y los recursos tecnológicos ocupan un lugar intermedio. Para seis estudiantes, estos recursos son escasos e insuficientes; y dos personas creen innecesario su uso en sus estudios. Dentro del apartado de observaciones de esta cuestión se sugiere de nuevo, por partida triple, la realización de trabajos prácticos que alimenten la participación y orienten al estudiante al mundo laboral tanto en el aspecto oral como escrito.

8.- ¿Eran las condiciones del aula las adecuadas para el óptimo desarrollo de la clase? Justifique su respuesta, si lo cree oportuno.	
Sí	36,84%
No	63,16%

En cuanto a las condiciones del aula, 14 alumnos responden afirmativamente, aunque señalan problemas de ruido por el mal estado de una puerta y el mal funcionamiento ocasional del sonido. Para una mayoría, las condiciones de la clase no eran las adecuadas. Uno de los grupos encuestados hubo de cambiar de aula por razones

de capacidad. En referencia a este factor, los encuestados puntualizan que las condiciones respecto a la licenciatura no han cambiado, pues se suponía que los grupos del Grado no superarían los 25 alumnos.

9.- ¿Era el horario conveniente? Justifique su respuesta, si lo cree oportuno.	
Sí	100%
No	0%

El horario era un punto de satisfacción común para todos los encuestados.

10.- ¿Qué tipo de recursos básicos se han usado? Valore el uso de los mismos.	
<i>Recursos</i>	<i>Valoración</i>
Medios audiovisuales (<i>Powerpoint,...</i>)	7,81
Pizarra	7,26
Recursos electrónicos (<i>Web CT, correo,...</i>)	6,60
Otros	

11.- ¿Qué utilidad encuentra en el uso de recursos tecnológicos? Valórela de 1 a 10.
7,28

Dentro de los recursos, los medios audiovisuales son los más valorados. Los recursos electrónicos ocupan la tercera posición, incluso por debajo de la pizarra, aunque no hay diferencias notables en la valoración de ninguno de los tres recursos.

La pregunta 11 cuestiona la utilidad de los recursos tecnológicos. La puntuación media que recibe está justificada, en opinión de los alumnos, porque los recursos tecnológicos facilitan un aprendizaje más rápido, extenso y motivador para el estudiante.

12.- ¿Ha hecho uso de la Plataforma Virtual en esta asignatura?	
Sí	97,36%
No	2,54%

13.- En caso de no usar la Plataforma Virtual, ¿cuáles han sido las causas?

14.-En caso de que conozca la Plataforma Virtual, ¿qué recursos de la misma ha usado? Valórela en cada caso.	
Recursos	Valoración
Administración de contenidos (creación de contenidos, bibliografía, ...)	5,15
Administración de tareas (creación de tareas, recogida de trabajos, calificación, ...)	4,57
Herramientas de aprendizaje (módulos de aprendizaje, objetivos específicos de las tareas y/o actividades,...)	4,65
Foro de debate y/o noticias	0,76
Chat/Messenger	0,78
Otros	

15.- ¿Está satisfecho con el uso de la Plataforma Virtual? Valórela de 1 a 10.
6,57

16.- ¿En qué grado se ha visto afectado su aprendizaje con el uso de la Plataforma Virtual?

Las preguntas 12 a 16 hacen referencia al uso de la plataforma virtual. La práctica totalidad de los alumnos afirma haberla usado para descargarse el programa de la asignatura, los textos de clase y otros documentos subidos por el profesor. No obstante, los recursos de la plataforma virtual son valorados de forma mediocre. La satisfacción media alcanzada (apartado 15) es de 6,57, pero sólo la administración de contenidos alcanza una valoración superior al 5.

El grado de satisfacción con los recursos de la plataforma virtual determina dos posturas. De un lado, se entienden como un complemento de clase pues facilitan información como apuntes, material adicional y calificaciones. Este hecho incentiva el interés del alumnado y les brinda mayor autonomía. De otro lado, no son contemplados como un elemento importante, pues el material fundamental también se localiza en fotocopias. El interés manifestado por los alumnos por disponer del material en fotocopias parece apuntar también a una cierta falta de familiaridad del alumnado con los medios informáticos.⁷⁰

⁷⁰ Pudiera ser también que esta actitud se deba a la falta de material informático, pero la Universidad de Sevilla ofrece ordenadores a todos los alumnos matriculados,

17.- Indique las técnicas de evaluación que han sido usadas en su caso.	
<i>Técnicas</i>	<i>Aplicación</i>
Examen final	11,40%
Comentario	7,22%
Controles	6,46%
Participación en clase	6,46%
Trabajo de aula	5,3%

La última pregunta se relaciona con las técnicas de evaluación. Las más extensamente usadas son el examen final seguida del comentario. En una a posición intermedia están (6,46%) los controles y la participación en clase. En último lugar, se encuentra el trabajo de aula (5,3%).

Encuestas a profesores

Como en el caso de las encuestas a los alumnos, la primera pregunta se centra en el objetivo de la asignatura. De forma lógica, los profesores señalan que la consecución del objetivo depende de que los alumnos asistan a clase, lean los textos y realicen las tareas asignadas en relación a los mismos. De otro lado, advierten de un tema fundamental: independientemente del trabajo que el alumno realice durante el cuatrimestre, un factor vital es la preparación con la que llegan a la universidad y la actitud con la que se enfrentan a los nuevos retos académicos. Esto tiene especial incidencia en el Grado, ya que al estar ubicada en segundo curso la docencia de la asignatura depende en mucha mayor medida de la preparación con la que vengan provistos los alumnos desde el Bachillerato.

En relación a las competencias, los impedimentos para su adquisición son el absentismo y el incumplimiento de las tareas requeridas. Así las habilidades “de largo recorrido” se ven relegadas a un segundo plano pues el alumno se centra en el examen sin valorar el beneficio que conllevan las habilidades de investigación y de obtención de información. En el caso de la presentación de trabajos voluntarios, el docente observa una mejora considerable en el uso del inglés escrito y la organización de ideas.

Los hechos que pueden mejorar la consecución de las competencias pasan por establecer la asistencia obligatoria, una mejor selección de alumnado, grupos más pequeños y una normativa que resultara más exigente.

La vinculación entre objetivos, competencias y textos es férrea. Los textos son el centro conceptual del curso. La lectura de los mismos es fundamental para conseguir los objetivos. Esta es una situación que muchos alumnos no llegan a comprender.

Las actividades y recursos que ayudan a alcanzar el objetivo y las competencias propuestos se basan básicamente en dos frentes. De un lado, la lectura detallada de los textos y de la información complementaria sobre los mismos es de obligado cumplimiento, al igual que su estudio; y de otro, la asistencia regular y participación en clase comentando los diferentes aspectos de los textos son necesarias.

En referencia al número de alumnos asistentes a las clases, las cifras y las circunstancias varían en cada grupo. En uno de ellos asistía una media de 25 alumnos; en el otro grupo, los matriculados eran 45, de los cuales asistían 30. El docente de este grupo, no obstante, considera que la asistencia es más alta en el Grado que en la Licenciatura, y puntualiza asimismo que, si bien los alumnos están más motivados, su nivel de preparación es inferior al que tenían los alumnos de la Licenciatura.

Los profesores se muestran a favor de fomentar la participación del alumno pero a condición de que ésta venga acompañada de una preparación adecuada de trabajo diario sobre los textos y una opinión crítica fundamentada. Los medios ofrecidos por uno de los docentes para aumentar la participación abarcan las preguntas en clase y recursos tecnológicos (con un índice de satisfacción de 6 cada uno) y las actividades en pareja o grupo (con un valor de satisfacción de 3). El otro profesor se declara seguidor de un sistema donde la tarea bien preparada en casa garantice el aprendizaje.

Para los profesores, las condiciones del aula no eran satisfactorias en ningún caso, por motivos diversos: poco espacio para grupos tan numerosos, mala visibilidad y acústica, ruido exterior y equipamiento deficiente. El horario de clase no presentaba problemas.

La actividad de clase usada por excelencia ha sido la lección magistral para la transmisión cualificada de conocimiento (su índice de satisfacción es de 7). A gran distancia se encuentran las preguntas directas y actividades fuera de clase, centradas en la plataforma virtual, aunque cuentan con una tasa de satisfacción de 7 y 6, respectivamente.

Los recursos usados han sido la pizarra, para aclarar dudas lingüísticas; los medios audiovisuales, para organizar la materia de clase; y los recursos electrónicos, para hacer accesible el material complementario y notificar anuncios y tareas. Sus sendas valoraciones son 9, 9 y 7 respectivamente.

La utilidad de los recursos tecnológicos es tasada con un 8 para uno de los docentes pero es descrita como mediocre por el otro, pues los recursos tecnológicos no resuelven el conflicto del estudiante frente al texto. Ambos profesores ha utilizado la plataforma virtual, en un caso como herramienta de aprendizaje para facilitar el acceso a los textos, y en otro para la administración de tareas y contenidos además de herramienta de aprendizaje. Las opiniones sobre las aplicaciones de la plataforma son desiguales. Uno de los profesores la contempla como mero almacén de datos; para el otro profesor, es un medio con mayores capacidades, ya que no sólo facilita el acceso a los textos y material complementario sino que permite la asignación de tareas y calificaciones y la comunicación de anuncios. A este docente la plataforma le ayuda a organizar el material de clase por bloques y le facilita un contacto más personal con el estudiante. Ambos enseñantes hacen hincapié en que nunca es un sustituto de una clase presencial y en que su uso no ha supuesto un cambio sustancial en la enseñanza de la materia.

Los criterios de evaluación que encuentran más adecuados coinciden con los expuestos en el programa docente: la asistencia y participación de los alumnos así como la cumplimentación de la tarea, el uso de un correcto inglés, capacidad para expresar los contenidos en correcto inglés y empleo una terminología, capacidad de síntesis, capacidad para elaborar una opinión crítica y razonada sobre los textos del programa. Los criterios no han variado a pesar de que el nivel de los alumnos no ha sido el adecuado. Los principales medios para la evaluación son el examen final y trabajos voluntarios, que cuentan un 70% de la nota final, y las tareas de clase en los que el alumno debía demostrar su conocimiento y madurez intelectual en relación con los contenidos de la asignatura (30%).

5.3.iv. Reflexiones sobre el grado

A diferencia de la Licenciatura, el programa de Grado especifica un único objetivo. La valoración de este alcanza un 7,71%. Esta es más alta que para los objetivos de la Licenciatura, quizá por ser más general.

Las competencias son también más reducidas y de carácter más general que en la Licenciatura. Este hecho parece minimizar las habilidades que un universitario debiera tener e ignora algunas habilidades que un futuro profesional en estudios ingleses debiera poseer. El programa docente de la licenciatura contemplaba tanto competencias

generales como específicas, creando un marco de referencia importante.⁷¹ Este marco proveía al profesor y al alumno de una guía a través de los contenidos, y podía ilustrar el camino del profesor en las distintas técnicas y herramientas que pudieran promover la realización de las competencias. Tal es el caso del trabajo en grupo, de la capacidad de organizar y planificar, y la capacidad de aprender, entre otras.

Para activar un aprendizaje más colaborativo, las presentaciones individuales o por grupo deberían ser puntuables de manera más precisa en el sistema de evaluación. El alumno puede confeccionar ciertas tareas antes de hacer el examen, y el porcentaje en la evaluación puede modificarse dándole más peso a las tareas. Por otro lado, los casos en los que la asistencia regular a clase no sea posible deberían ser tenidos en cuenta.

A veces, los recursos audiovisuales parecían no ajustarse a unos fines específicos. En tales casos convendría tener en cuenta que el visionado de vídeos podría usarse no sólo como recurso de presentación de temas sino también como herramienta de trabajo del alumno. Así, por ejemplo, el docente B hizo uso de una diapositiva que recogía los rasgos románticos más importantes que se reflejaban en el poema que estaban tratando, pero el ejercicio hubiera supuesto más práctica para el alumno si, mediante una lista de preguntas referidos al contenido o a la forma, se hubiera guiado a los estudiantes a descubrir dichos rasgos.

Uno de los problemas que con frecuencia encuentra el profesorado es que los alumnos no lean el material que se va a utilizar en clase. Esto conlleva un bajo índice de participación y de base para comentar los textos. La situación es difícil de manejar, dado el elevado número de alumnos. No obstante, los alumnos podrían trabajar, bajo la supervisión del profesor, en grupos de lectura de manera que cada grupo se encargara de plantear preguntas sobre contenido y forma en relación a uno de los textos que conforman el temario. El docente podría dar unas pautas que ayudaran a los estudiantes en su menester a través de un cuestionario sobre puntos principales de contenido (p. ej., ¿qué piensas de este personaje? ¿habrías actuado igual? ¿qué opciones tenía?; ¿cuántas partes componen la obra? ¿cómo se subdividen?). Asimismo, el desarrollo de un trabajo hecho entre iguales podría contribuir a aliviar la timidez del estudiante, y a incrementar su trabajo autónomo y su participación.

⁷¹ Esto no implica que todas las competencias que se incluían en el listado fueran igualmente válidas; a este respecto, véase el capítulo siguiente.

El planteamiento inicial se podría realizar en clase para luego ser seguido en tutorías. La información que el profesor obtuviera de las tutorías le ayudaría a tener una visión más global del nivel del alumnado. Esta fuente de información facultaría al profesor para moldear las pautas que daría a los componentes del grupo sobre cómo encauzar el trabajo en función de los datos obtenidos.

En general, las siguientes acciones son susceptibles de ser consideradas:

- a) Usar más ejercicios de tono comparativo trabajando en grupos, y luego, comentados de forma colectiva.
- b) Usar más los medios con fondo visual para comparar rasgos formales o de contenido.
- c) Incentivar la participación del alumnado mediante presentaciones tutorizadas.

El valor didáctico de las presentaciones es un aliciente para ambas partes pues fuerza al alumnado a indagar e interesarse por nuevos campos de investigación — alcanzando de esta manera las competencias específicas— al tiempo que permiten al profesor avanzar en el temario y reforzar los puntos más débiles que pudieran surgir. Estas iniciativas ayudarían a paliar parte de las carencias comentadas por los profesores como bajo nivel crítico en los exámenes y comentarios de clase.

CAPÍTULO 6

PROPUESTA PRÁCTICA

6.1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo exponer un modelo de puesta en práctica de los presupuestos teóricos descritos en anteriores capítulos. De un lado, se proponen medios para integrar esta propuesta dentro de un marco innovador en el EEES sin dejar atrás las exigencias de la titulación. De otro, la propuesta se basa en la información recogida tanto de la exposición teórica sobre el estado de la cuestión como sobre las diferentes corrientes e iniciativas planeadas y sobre el análisis de las encuestas.

6.2. Macroestructura de la titulación

Elaborar una propuesta centrada en la asignatura de Literatura Inglesa II requiere conocer bien la titulación en la que se inserta, el Grado de Estudios Ingleses. Ello permitirá saber si las condiciones de la macroestructura general están dentro de la tendencia didáctica que se quiere promover para ceñirnos al mundo académico europeo actual.

Para desarrollar los puntos elementales en la innovación metodológica en los que se fundamenten las líneas didácticas de la propuesta docente, es necesario, en primer lugar, plantearse qué actuaciones conlleva la formación universitaria de profesionales competentes. Entre los objetivos que todo profesor debiera tener en cuenta a la hora de elaborar su propuesta metodológica se encontrarían los siguientes:

- a) Centrarse en las competencias requeridas en el desempeño profesional y no solo los contenidos de los cursos. Dicho de otro modo, integrar las competencias profesionales dentro del currículo.
- b) Dar a conocer en cada paso porqué se está aprendiendo qué. Es encaminar al estudiante hacia unos objetivos visibles y tangibles.
- c) Prescindir de programas academicistas. Hacer de la titulación un continuo que equilibre las capacidades requeridas y la dificultad en el aprendizaje de los conocimientos que conducen a las mismas. Del mismo modo, hay que buscar la progresión proporcional a la complejidad de las tareas, del curso y de la situación dentro del curso escalar e inversamente a la autonomía del alumno.
- d) Generar situaciones progresivas de aprendizajes aplicables en el futuro laboral.
- e) Favorecer la autonomía de los individuos y su pensamiento crítico siendo capaces de conocer qué aportan estas situaciones de aprendizaje.
- f) Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar el conocimiento.
- g) Trabajar los objetivos por competencias y desglosarlos para facilitar la labor de la evaluación así como la transparencia de la misma.

La educación debe ser un proceso continuo y permanente desde sus inicios. La educación que se debe brindar ha de ser profesional y cognitiva; es decir, no sólo debe transmitir conocimientos, estrategias y medios recursos sino también permitir profundizar en su uso y recursividad. La valoración en la continuidad de los estudios es

uno de los obstáculos en la consecución de los objetivos de Bolonia. Esta circunstancia es más notable en la formación del profesorado, como se ha ido exponiendo en páginas anteriores. Por ello, las reflexiones que aquí se propugnan tienen un cariz aplicable a los grados en los que la literatura en segundas lenguas es parte del plan de estudios. Una revisión de los periodos educativos nos llevaría también al mundo interno de la planificación en el plan de estudios de cada titulación y a los módulos que la deberían componer. La estructuración de estos componentes de aprendizaje ayudaría a centrar más el enfoque de especialidad dentro de la misma titulación, pues con el modelo vigente de asignaturas cuatrimestrales se dispersa a veces el rumbo de las materias no obligatorias.

Dentro de cada módulo, y en base a la idea propuesta por Zabalza (2007), los temas deberían estar engarzados y su relación justificada. La concatenación de los temas no sólo ayuda al alumno en su orientación académica sino que repercute además en el plan de actuación del profesor, en su guía docente. En ningún caso este hecho debería llevar a una difuminación del papel de cada docente en su asignatura; al contrario, ello le permitiría afianzar su personalidad académica con ella pues sabría en cada momento la función de cada uno de los temas que se tratan en ella. Este asunto es considerablemente más interesante para el profesorado más novicio, que se puede sentir cohibido a pesar de que pudiera tener grandes expectativas sobre lo que podría incorporar.

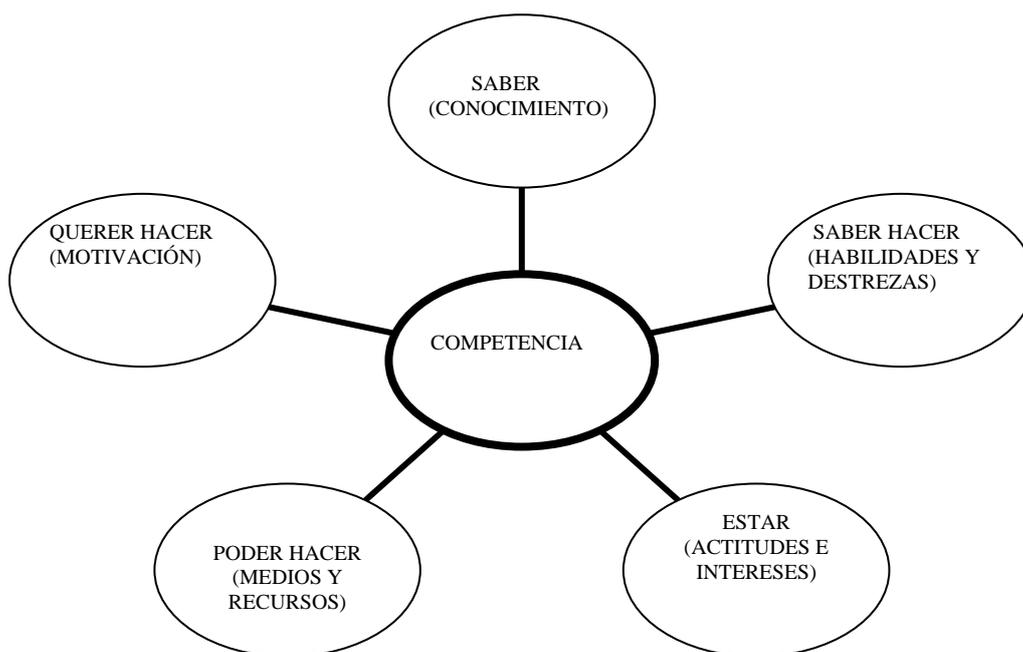
El EEES requiere del profesor una integración personal y profesional dentro del proceso educativo y un enfoque humanista. Aportar nuestra visión como persona y nuestro sentir como profesional puede ser un aliciente para el alumno. Nuestro propio proceso de reflexión ayuda al alumno a integrar conocimientos y estrategias si lo está experimentando a la par nuestra. La participación del alumno en la adquisición del saber es una noción fundamental y muy demandada: el proceso de reflexión encierra un flujo de comunicación entre el docente y el discente, entre el mundo académico y el laboral. La formación de profesionales competentes que sepan qué situaciones se pueden encontrar fuera para que ya conozcan entonces las pautas que son viables es un deber del profesional universitario. Así, la idea de competencia nace como unidad del saber: qué, cómo y por qué. En algunas de las encuestas realizadas a los alumnos (véase el capítulo 5), éstos manifestaban cierta afinidad por la materia pero no le encontraban sentido más allá de lo meramente informativo. Este es otro factor importante: el desarrollo de un pensamiento crítico, por lo que los alumnos deben tener claridad en la

visión de los objetivos planteados en la asignatura. La actitud crítica se fortalece mediante el trabajo colaborativo entre profesor y alumnos y entre ellos mismos. Además se toma conciencia de los parámetros y unidades de evaluación que los alumnos pondrán en práctica y mediante los cuales ellos también serán medidos.

Es necesario crear un entorno que propicie la participación y motivación del estudiantado. Este era uno de los elementos con valores negativos en las encuestas tanto de los alumnos como del profesorado. Los medios actuales nos permiten usar las plataformas virtuales para posibilitar otra perspectiva de la dinámica de grupo, el pensamiento crítico y la autonomía. En este caso, por otra parte, se promovería la competencia comunicativa, el fomento del desarrollo de la competencia intercultural y el tratamiento holístico del lenguaje dentro del nuevo grado, según se indica en el informe CIDUA.

Para ser consecuentes con los objetivos deseados, los implicados deberían cambiar ciertas estrategias y repensar algunas nociones. El concepto de competencia como unidad de aprendizaje nos ayudará a identificar mejor qué rasgos la componen.⁷² Psicológicamente, el aprendizaje de la competencia en cuestión se habrá alcanzado cuando se produzca un cambio de conducta relativamente permanente como resultado de la práctica. Las dimensiones de la competencia profesional ocupan conocimientos teóricos-prácticos y capacidades (destrezas cognitivo-prácticas y habilidades personales y sociales. En otras palabras, la capacidad profesional engloba fundamentos conceptuales y aspectos procedimentales. La conjunción de estos elementos brinda el éxito en el trabajo ya que se desarrolla la pertinencia, la eficacia el grado de responsabilidad, la autonomía en un contexto y entorno profesional. El docente necesita ayudarse de los recursos personales (saber hacer, saber estar y actuar) y recursos del entorno (banco de datos redes de relación, redes documentales, redes informativas, redes de experiencias especializada). Estas ideas nos llevan a redefinir la unidad de competencia como el conjunto de elementos que detalla el gráfico siguiente:

⁷² En Psicología de la Educación, la competencia como unidad de aprendizaje comprende las capacidades, los contenidos, los procesos y los resultados.



Esta visión es fundamental a la hora de establecer unas competencias claras y eficaces dentro de cada etapa de la titulación a la vez que nos ayuda a una evaluación transparente. Evaluar todo no es posible pero sí evaluar de una manera más provechosa.

6.2.i. Competencias de la titulación

En la descripción oficial del Grado en Estudios Ingleses, expuesta en la página web de la Universidad de Sevilla, se ofrece una extensa lista de competencias generales y específicas que el alumnado debe adquirir. El listado incluye competencias que pueden ser de gran utilidad para el alumno, tanto en su trabajo para la titulación como en su futuro laboral. No obstante, su número las hace inabarcables e impide su correcta evaluación dentro del marco específico de un gran número de asignaturas. Por otro lado, algunas competencias generales resultan excesivamente obvias y elementales, y deberían estar garantizadas ya en cualquier persona que opte por los estudios superiores. Hubiera sido deseable, asimismo, una construcción gradual de las tablas de competencias, de acuerdo a objetivos planteados por curso académico, y una evaluación más controlada que permitiera una retroalimentación de mayor calidad.

COMPETENCIAS GENERALES

G1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos

procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
G2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
G3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
G4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
G5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
G6. Dominio instrumental de la lengua materna.
G7. Dominio instrumental de la lengua inglesa.
G8. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua inglesa.
G9. Conocimientos generales básicos sobre el área de Estudios Ingleses.
G10. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
G12. Capacidad analítica.
G13. Trabajo en equipo.
G14. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad en el ámbito de habla inglesa.
G15. Capacidad para realizar labores de asesoramiento y corrección lingüística.
G16. Preocupación por la calidad.
G17. Resolución de problemas.
G18. Compromiso ético.
G19. Compromiso con la igualdad de género.
G20. Capacidad para generar nuevas ideas.
G21. Facilitar al alumno un contexto de estudio y, asimismo, los procesos formativos para que pueda llegar a ser un individuo plurilingüe, habiendo así desarrollado una conciencia intercultural que le permita situarse dentro del ámbito global de nuestra era y contribuir con efectividad a su futura configuración.
G22. Aprender a sacar el mayor provecho posible de las nuevas tecnologías para así poder situar sus estudios de la lengua, literatura, e historia de las culturas anglo-hablantes dentro de una corriente de renovación continua.
G23. Desarrollar la capacidad de filtrar de modo crítico la información disponible en Internet y en los medios de comunicación acerca de las culturas anglo-hablantes para así facilitar su relativización comparativa.
G24. Fomentar el espíritu emprendedor.
G25. Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
E.1. Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua inglesa.
E.2. Capacidad de comprender discursos en lengua inglesa.
E.3. Capacidad de comprender textos largos y complejos, apreciando distinciones de estilo y registro, así como artículos especializados e instrucciones técnicas largas.
E.4. Capacidad de recibir, comprender, analizar y transmitir la producción científica en la lengua inglesa.
E.5. Capacidad para expresarse con fluidez y espontaneidad, utilizando el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.
E.6. Capacidad para expresarse en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista de cierta extensión.
E.7. Capacidad para localizar, manejar, aprovechar y manipular la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet.
E.8. Capacidad para respetar la diversidad y multiculturalidad resultante de la exposición a distintas variedades lingüísticas y culturales relacionadas con el inglés.

E.9. Capacidad de cooperación y colaboración en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional.
E.10. Conocimiento de la terminología propia de las principales disciplinas lingüísticas.
E.11. Conocimiento de las peculiaridades lingüísticas del inglés con respecto al idioma materno, y de sus contrastes.
E.12. Conocimiento teórico y práctico de la mediación lingüística español/inglés.
E.13. Análisis, comentario y explicación de textos en inglés de diversos registros, tipos, géneros y períodos históricos.
E.14. Dominio de la expresión oral y escrita en inglés académico, así como de las técnicas de elaboración de trabajos académicos.
E.15. Capacidad de argumentar y expresar conceptos abstractos, hipótesis y relaciones en ensayos académicos.
E.16. Capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica en inglés.
E.17. Capacidad de trasladar contenidos del inglés a y desde el idioma materno (español).
E.18. Uso de los diferentes recursos necesarios para el estudio e investigación de la lingüística inglesa, tanto impresos como electrónicos (bibliografías, bases de datos, aplicaciones informáticas específicas relevantes en los estudios de lingüística).
E.19. Conocimiento de las metodologías, herramientas y recursos de las industrias de la lengua y las tecnologías de la comunicación y la información.
E.20. Identificación, clasificación, explicación y evaluación de las diferentes funciones lingüísticas con respecto a unidades, relaciones y procesos.
E.21. Capacidad de análisis fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y discursivo de la lengua inglesa.
E.22. Capacidad de identificar períodos en la evolución de la lengua y de asignar y reconocer características con respecto a dichos períodos.
E.23. Análisis de los condicionantes relacionados con el uso del lenguaje en situación que afectan a la forma final adoptada por el texto, en su vertiente oral y escrita.
E.24. Análisis de las cuestiones básicas relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas, así como de sus implicaciones para la enseñanza de lenguas en el aula.
E.26. Capacidad para la aplicación de las técnicas de análisis necesarias para la comprensión y lectura crítica de textos literarios en lengua inglesa.
E.27. Capacidad para la aplicación de las técnicas de análisis necesarias para la comprensión y lectura crítica de otras manifestaciones culturales en lengua inglesa.
E.28. Capacidad para la realización de trabajos de análisis literario y reseñas críticas, en relación con los textos literarios escritos en lengua inglesa.
E.29. Capacidad para la realización de trabajos de análisis de otras manifestaciones culturales en lengua inglesa.
E.30. Capacidad para analizar textos literarios y no literarios desde una perspectiva comparada, tanto entre diferentes formas expresivas como entre lenguas diferentes, tomando como base para ello la lengua inglesa.
E.31. Conocimiento de las técnicas y métodos para ejercer la crítica textual y la edición de textos, en relación con textos escritos en lengua inglesa.
E.32. Capacidad para el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo a través de la lectura y el análisis de textos literarios y otras manifestaciones culturales en lengua inglesa.
E.33. Capacidad para evaluar críticamente una bibliografía consultada y encuadrarla dentro de una perspectiva teórica.
E.34. Capacidad para diseñar y elaborar materiales formativos y de autoaprendizaje relacionados con los contenidos disciplinares propios del módulo.
E.35. Capacidad para descubrir en la literatura una forma expresiva en su vertiente más amplia.
E.36. Capacidad para relacionar distintas manifestaciones literarias en lengua inglesa con hechos culturales.
E.37. Capacidad para la discusión literaria y la exposición oral, en lengua inglesa.
E.38. Capacidad para sintetizar, organizar, manipular y transmitir eficazmente los conocimientos adquiridos en el módulo.
E.39. Aceptación de otros pensamientos críticos que difieran del adoptado por el alumno.
E.40. Ser capaz de entender la manera en que el desarrollo y la evolución de una determinada sociedad

afecta la producción discursiva y literaria de la misma.
E.41. Asimilar el concepto de evolución en relación con los fenómenos artísticos y específicamente literarios.
E.42. Competencia en el análisis crítico avanzado de la evolución de la literatura en lengua inglesa frente a conceptos como la modernidad y la postmodernidad.
E.43. Entrar en contacto mediante un enfoque lógico y coherente con la sensibilidad que informa las artes modernas y contemporáneas en el mundo de habla inglesa y su origen histórico.
E.44. Saber detectar las características que determinan la adscripción de una obra literaria en lengua inglesa a un género u otro.
E.45. Desarrollar estrategias comparativas de análisis de textos y obras de un mismo género para así poder enriquecer la visión de literatura en lengua inglesa en términos de su vertebración genérica.
E.46. Perfeccionar estrategias comparativas de análisis de textos y obras de un mismo género para así poder enriquecer la visión de literatura en lengua inglesa en términos de su vertebración genérica.
E.47. Tomar conciencia de la utilidad de la crítica literaria en cualquier aproximación analítica rigurosa a los fenómenos literarios, sin olvidar la dimensión teórica de toda obra de arte.
E.48. Llegar a apreciar, y discurrir acerca de, la diversidad de fenómenos estéticos con los que es posible vincular los textos literarios.
E.49. Aplicar al estudio de textos literarios en lengua inglesa y su entorno sociocultural y mediático las nociones teóricas procedentes de la investigación en cuanto a la identidad de género.
E.50. Aplicar al estudio de textos literarios en lengua inglesa y su entorno sociocultural y mediático las nociones teóricas procedentes de la investigación en cuanto al campo de los estudios postcoloniales en sus múltiples aspectos.
E.51. Ser capaz de comprender, valorar y discutir los datos históricos y culturales estudiados.
E.52. Ser capaz de debatir y redactar ideas originales sobre las corrientes ideológico-filosóficas y artísticas en el ámbito de los estudios culturales.
E.53. Desarrollar el sentido crítico a partir de la práctica analítica de los textos diferenciando su género, estructura, componentes lingüísticos y estilísticos.
E.54. Ser capaz de comentar textos literarios a partir de ese análisis y evaluación.
E.55. Adquirir conciencia de las marcas de estilo y técnica en autores y movimientos literarios y artísticos dentro de los períodos a cubrir.
E.56. Desarrollar la capacidad de comprender los textos literarios que forman parte del canon de la literatura anglo-norteamericana, no sólo en su formulación literal sino, especialmente, en su dimensión artística.
E.57. Elaborar argumentaciones con base científica acerca de textos literarios de épocas distintas a la actual.
E.58. Adquirir conciencia de las marcas de estilo y técnica en autores y movimientos literarios y artísticos dentro de los períodos a cubrir.
E.59. Desarrollar la capacidad de comprender los textos literarios anglo-norteamericanos que explican el mundo contemporáneo y cuál es la contribución de los mismos a debates artísticos globales, desde una perspectiva tanto estilística como teórica.
E.60. Elaborar argumentaciones, tanto por escrito como verbalmente, con base científica acerca de textos literarios que contribuyen al desarrollo de la modernidad y la postmodernidad.
E.61. Saber elaborar comentarios de texto que demuestren la asimilación de las cuestiones estudiadas en relación a los géneros literarios y los textos que los fundamentan.
E.62. Ser capaz de demostrar verbalmente y por escrito la asimilación de cuantos rasgos paradigmáticos definen las obras literarias, según su identidad genérica.
E.63. Saber elaborar trabajos de investigación que demuestren una visión matizada de todo lo estudiado en relación a los géneros literarios y la reflexión teórico-crítica sobre los mismos.
E.64. Ser capaz de demostrar verbalmente y por escrito originalidad, madurez e independencia en la reflexión sobre las obras literarias y su identidad genérica.
E.65. Ser capaz de utilizar las herramientas crítico-analíticas pertinentes para así enriquecer la visión de la literatura en lengua inglesa desde múltiples perspectivas.
E.66. Desarrollar la capacidad de leer críticamente e interrelacionar un conjunto de manifestaciones artísticas, con el fin de evitar deslindar la literatura de su entorno cultural y discursivo.
E.67. Reflexionar, de forma crítica, acerca de la posibilidad de que existan textos que versen acerca del género y otros que no, entendiendo, mediante el análisis de obras concretas, que todo texto literario es la consecuencia de una manera de concebir la(s) identidad(es) de género.

E.68. Saber debatir y desarrollar argumentos acerca de las distintas perspectivas que permiten comprender los múltiples discursos que desarrollan ideas relacionadas con la identidad de género y el conjunto de pensamiento que articulan las bases de los estudios postcoloniales.
E.69. Aplicación del estudio de los factores de índole social y personal a situaciones concretas de actividades prácticas en clase.
E.70. Simulaciones sobre los distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, por medio de aprendizaje y enseñanza de idiomas.
E.71. Desarrollo de la autonomía para seleccionar recursos lingüísticos y metodológicos según los fines a alcanzar.
E.72. Desarrollo del interés por la teoría lingüística y su aplicación a distintos campos, como el estudio de los textos creativos en inglés y la metodología de enseñanza y aprendizaje del inglés.
E.73. Desarrollo del interés por la teoría lingüística y su descripción, tanto sincrónica como diacrónica.
E.74. Desarrollo del interés por las distintas teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en un contexto heterogéneo heredero de tradiciones, métodos y enfoques muy diversos.
E.75. Conocimiento teórico y práctico de la traducción de y a la lengua inglesa.
E.76. Saber manejar los instrumentos de análisis y búsqueda de información para el estudio de los contextos culturales de los países de habla inglesa.
E.77. Adquirir destreza en la capacidad de comprender, apreciar, valorar y analizar un texto literario o documentos de carácter cultural.
E.78. Desarrollo de la competencia comunicativa relativa al idioma moderno en situaciones cotidianas.
E.79. Conocimiento del idioma moderno con fines específicos, aplicado al instrumental de la lingüística y del estudio de la literatura.
E.80. Capacidad para la expresión y la comprensión oral y escrita en el idioma moderno.
E.81. Empleo autónomo de los distintos métodos y materiales para el aprendizaje del idioma moderno.
E.82. Capacidad para comprender y valorar la diversidad lingüística y cultural.
E.83. Conocimiento de la gramática del español.
E.84. Conocimiento de las corrientes teóricas y metodológicas de la teoría y crítica literarias.
E.85. Conocimiento de las corrientes teóricas y metodológicas de la lingüística.
E.86. Conocimiento de la lengua clásica y su cultura.

El Grado en Estudios Ingleses pretende, de manera general, familiarizar al alumnado con la lengua inglesa, su lingüística, las culturas y sociedades que la utilizan como lengua principal, y la literatura que se ha servido de ella a lo largo de la historia. Además de ello, y para facilitar posteriores estudios del alumnado y/o su inserción laboral, los graduados recibirán una formación filológica básica y conocimientos de una segunda lengua.

En la nueva ordenación de los estudios universitarios, cada grado supone una vía de acceso a diferentes profesiones y estudios. La idea no es cubrir de manera exhaustiva ninguna de las áreas antes expuestas, sino más bien introducir los fundamentos metodológicos y conceptuales de cada una y ofertar un abanico lo más amplio posible de lo que son en la actualidad los Estudios Ingleses. La diversidad debe primar, pues, sobre la exhaustividad. La figura del graduado es concebida como alguien, en primer lugar, con un conocimiento de la lengua inglesa que va mucho más allá del que posee un mero hablante de la misma. Para ello, no obstante, un primer ámbito de actuación sería el de la lengua instrumental. Alcanzar los objetivos anteriores no es posible sin un

conocimiento avanzado de la lengua inglesa, que, sin ser el fin último, sí es parte importante de la formación de un graduado en Estudios Ingleses. El graduado se concibe como alguien capaz de expresarse con corrección en dicho idioma, verbalmente y por escrito, y que además deberá utilizar el inglés durante sus cuatro años de formación como idioma vehicular para sus lecturas, el trabajo a desarrollar y la participación en clase. Además, el profesorado, según su criterio, se servirá del inglés tanto para la impartición de sus clases como para cualesquiera actividades que se realicen dentro o fuera del aula.

Sin embargo, para adquirir una competencia avanzada en el uso de la lengua inglesa existen diferentes opciones formativas, tanto en el ámbito público como en el privado, y no se concibe la figura del graduado en Estudios Ingleses tan sólo como alguien que se expresa correctamente en inglés. Un graduado en Estudios Ingleses deberá además conocer el origen y evolución histórica de esta lengua, su morfosintaxis, su fonética, y ser capaz de elucidar y argumentar acerca de dichas cuestiones y revelar los mecanismos de que la lengua se sirve para transmitir y elaborar los mensajes que posibilitan la comunicación. Futuras vocaciones investigadoras pueden incentivarse a través de la familiarización con ámbitos novedosos, sobre los que se está investigando ampliamente en la actualidad, como el bilingüismo o la lingüística computacional y/o aplicada.

Un graduado en Estudios Ingleses debe ser capaz de explicar, de manera clara y rigurosa, los problemas a los que se enfrenta y tratar de resolver la lingüística inglesa, así como reflexionar y aportar perspectivas propias sobre los mismos. Toda la formación detallada anteriormente es esencial para aquellos alumnos que se encaminen hacia la docencia del inglés, al ámbito de la traducción o al de la investigación filológica, principales salidas profesionales de esta titulación. Pero dicha formación resultará también de gran utilidad para alumnado que se decante por encaminar estudios posteriores hacia la gestión cultural (en fundaciones, museos, empresas privadas o el sector público), el mundo editorial, la docencia o investigación literarias, la edición de textos, las artes escénicas, el comercio exterior o el trabajo en empresas multinacionales que precisan de trabajadores con un conocimiento exhaustivo de la lengua y la cultura de algún país de habla inglesa.

Sea cual sea la opción profesional elegida por el alumno desde el abanico de posibilidades que le ofrece el grado en Estudios Ingleses, resulta fundamental que los contenidos y competencias lingüísticas se vean reforzadas por un conocimiento

exhaustivo de las literaturas en lengua inglesa. Al margen de la contribución innegable de los estudios literarios a la formación integral de un alumno universitario como ciudadano culto, comprometido, informado, crítico y con criterio propio, la literatura constituye la máxima expresión de cualquier lengua, y en ella conviven todos los registros, desde el más culto al más cotidiano, además de ofrecer al idioma sus máximas posibilidades expresivas y comunicativas. Mediante ella lo meramente denotativo se enriquece con todo el amplio espectro de lo connotativo. Concebir un conocimiento exhaustivo de los entresijos de un idioma sin una exposición, en mayor o menor profundidad, a la literatura que éste ha creado no es posible. La lectura de los textos en su idioma original y el empleo de este mismo en la discusión y análisis de los mismos incide de manera decisiva en la adquisición de competencias expresivas por parte del alumnado dentro de entornos reales y no simulados. Por tanto, incluso para los alumnos que se planteen un futuro profesional centrado más en lo lingüístico que en lo literario, el estudio activo de los textos literarios ingleses es parte indispensable de su proceso formativo y personal.

Incluso en la docencia de la lengua inglesa en centros de infantil, primaria y secundaria, la tendencia vincular el idioma de su contexto literario, cultural y discursivo es cada vez mayor, y cada vez son más los profesores que incorporan fragmentos de obras literarias, canciones, películas, etc. a sus clases, todo lo cual no es posible obviamente si el futuro docente desconoce aquello que rodea al idioma que pretende enseñar.⁷³ La cultura en lengua inglesa, por su parte, no es sólo importante como vía de acceso al idioma y su contexto sino también para que los alumnos trabajen en el ámbito de la cultura.

6.2.ii. Perfiles profesionales de la titulación

El Grado en Estudios Ingleses pretende familiarizar al alumnado con la lengua inglesa, su lingüística, las culturas y las sociedades que la utilizan como lengua principal, así como con la literatura que se ha servido de ella a lo largo de la historia. Además de ello, el alumno recibe una formación filológica básica y conocimientos de una segunda lengua, al margen del inglés. El alumnado adquirirá los conocimientos del origen y evolución histórica de esta lengua, su morfosintaxis, su fonética, y será capaz

⁷³ La importancia de la transversalidad adquiere aquí un papel relevante. El profesional universitario debe conocer el ámbito curricular del futuro laboral de los alumnos. Desde el curso 2008 el currículo infantil requiere el uso de recursos literarios. Sin embargo, este hecho no se recoge en la formación graduada ni de posgrado de los afectados.

de elucidar y argumentar acerca de dichas cuestiones y revelar los mecanismos de que la lengua se sirve para transmitir y elaborar los mensajes que posibilitan la comunicación. Por todo ello, el graduado se puede encontrar capacitado para elegir entre una amplia variedad de perfiles profesionales de diversos ámbitos. Entre ellos conviene destacar:

- a) La Educación en la enseñanza de lenguas y literaturas extranjeras en institutos de enseñanza de carácter obligatorio (Secundaria y de Bachillerato; paradójicamente a los graduados les está vetado el acceso a Primaria en enseñanza pública o concertada), escuelas oficiales de idiomas, en Institutos de Idiomas y centros privados, cursos de formación de profesionales, cursos de formación organizados por Instituciones Públicas, cursos de formación complementaria, por citar las más comunes.
- b) La Formación Superior en docencia de lengua, lingüística y literatura en escuelas superiores y universidades, o como lectores en centros y universidades extranjeras.
- c) La investigación lingüística y literaria en la universidad española o universidades extranjeras.
- d) La traducción, tanto literaria como de lenguas de especialidad.

Asimismo, los contenidos lingüísticos, literarios y culturales del título en Grados Ingleses (Filología Inglesa previamente) contribuyen a la formación de futuros profesionales que actúan en campos tan diversos como las administraciones europeas e internacionales, la archivística y biblioteconomía, el asesoramiento lingüístico (comercial, jurídico, forense, técnico-profesional y de fines específicos), la creación artística y literaria, la documentación y la gestión del conocimiento, la gestión cultural y turística, la gestión de recursos humanos, la industria editorial, la mediación lingüística los medios de comunicación, la rehabilitación de patologías lingüísticas, las tecnologías de la información y de la comunicación multimedia, y la traducción. En resumen, los egresados tienen un amplio abanico de opciones a la hora de encaminar su futuro profesional. Esta capacitación está especialmente justificada por los rasgos más significativos de su formación, tales como:

- a) La curiosidad intelectual e interés por la cultura.
- b) El hábito de lectura.
- c) La capacidad para el aprendizaje de lenguas.
- d) La facilidad en la expresión oral y escrita.

e) La capacidad crítica, creativa y argumentativa.

Por ello, tan importante se hace un dominio intenso y extenso de las destrezas meramente lingüísticas que capaciten la comunicación en las tareas profesionales antes mencionadas como un estudio de los elementos y valores literarios que conforman la cultura y la lengua inglesa. Especialmente sobresaliente es la etapa de los siglos XVIII y XIX, cuando la poesía y la novela alcanzan y ejemplifican modelos universales de creación.

6.2.iii. Metodología docente: clases y tutorías

La docencia de asignaturas como Literatura Inglesa II debería estructurarse, siguiendo las propuestas del informe CIDUA, en formatos de gran grupo y grupos básicos y, de otra parte, en presenciales y no presenciales. Las clases presenciales pueden desarrollarse en gran grupo para enseñanzas básicas (E.B. en adelante), y en grupo básico para enseñanzas de práctica y desarrollo (E.P.D. en adelante). El gran grupo sirve para exponer teoría mediante casos y situaciones. Una buena distribución del trabajo en el gran grupo podría ser la realización de una tarea para la clase, puesta en común en grupos y posterior puesta en común de modo general. Las clases en grupos reducidos permitirían trabajar estrategias de forma más guiada, situaciones más específicas o casos conflictivos, así como la labor expositiva por parte de los estudiantes. Las clases no presenciales se desarrollarían mediante la plataforma virtual a través de foros sobre un tema particular en un horario determinado o mediante seminarios virtuales — la modalidad sincrónica o acrónica son otras posibilidades —.

A pesar de que los documentos analizados anteriormente (Informe CIDUA y Propuesta metodológica para el nuevo título de grado; véase el capítulo 2) proponen tutorías de enseñanza-aprendizaje y grupales, éstas no se llevan a cabo en la realidad o no se consideran dentro del marco propio de la docencia. En consecuencia el modelo tutorial necesita ser modificado. El concepto de tutoría debe suponer un acompañamiento a las tareas en el aula, tanto en sesiones de E.B. como de E.P.D.. De hecho, crear un plan de intervención tutorial que debiera formar parte de la guía docente es inexcusable.

La profesionalización de la universidad actual se articula en currículos formativos que precisan de la labor del profesor como mediador entre el conocimiento material y las competencias profesionales que demande la titulación. Como Lobato y Echevarría explican, se trata de “una relación de acompañamiento entendida como

educación relativa específica, centrada en el proyecto personal y profesional del joven universitario para posibilitar la búsqueda y construcción de su devenir profesional” (2004: 300).

En términos competenciales, la formación de aprendices autónomos y estratégicos es necesaria. Para ello el alumno debe tomar conciencia del proceso de aprendizaje y ser orientado en el uso de las estrategias que le faciliten las tomas de decisión en torno a su proceso cognitivo. En este sentido, la tutoría se convierte en la gran aliada de la labor mediática del docente: le socorrerá en la supervisión, la adquisición y la maduración de las competencias requeridas según las necesidades del alumno y del ámbito académico; y le ayudará crear un modelo de análisis metacognitivo. Según Lobato (2006: 205), este análisis arranca de la efectividad del procedimiento, de la comprensión de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados, de la diferenciación de cada fase y la relevancia de cada una de ellas, de las posibles adaptaciones del procedimiento, y del discernimiento de la complejidad de los aspectos en la consecución del procedimiento.

La acción tutorial bien planificada y dirigida nos permite conseguir las metas planteadas por el EEES: identificar las competencias logradas y las no satisfechas; avanzar en el afianzamiento de conocimientos y estrategias a la vez que plantear una reflexión basada en las actitudes que hemos visto aflorar en nuestros alumnos y en nosotros mismos; acompañar al estudiante en las distintas etapas de su formación integral ofreciéndole las estrategias más adecuadas en cada momento, y según circunstancias, y haciéndolo un ser autónomo en aras de su posterior integración profesional. En este último sentido, las propuestas de Bolonia se perfilan casi como un volver al origen gremial que inició las primeras organizaciones de docentes y discentes deseosas de reconocimiento profesional en la incipiente civilización burguesa del medioevo.

El tema que se tratará ahora será la titulación referida desde un nivel general hasta alcanzar las competencias específicas que se trabajarán para el plan de intervención tutorial.

6.3. Microestructura: El proyecto docente

La función de la guía o proyecto docente es dar amplia información sobre el comportamiento deseado de las partes implicadas, esto es, del profesor y del alumnado; por ello debería convertirse en nuestro marco personal de aprendizaje al que podremos remitirnos en caso de duda sobre los procedimientos y contenidos de la asignatura. La que se ofrece en esta sección es una *propuesta* de guía docente, basada por un lado en la experiencia conseguida durante la observación de la docencia impartida por otros profesores y en la información recogida de las encuestas a profesores y alumnos, y por otro en la introducción de actividades que en el momento presente no se realizan en dicha docencia pero que podrían contribuir a mejorar sus resultados. Por ello, la propuesta se basa en el supuesto de clases de E.B. con 60 alumnos y de clases de E.P.D. con 20. Es en la microestructura —frente a la macroestructura de la titulación— donde se concreta nuestro propio saber y pensar, que llega al alumno de forma más directa. La confección de este marco más reducido responde a las estrategias y objetivos que defina el profesorado (base crítica, elecciones de temas, reparto de horas a cada uno, prioridad de diferentes técnicas y herramientas didácticas según qué actividades y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje).

6.3.i. Marco general del curso

La asignatura elegida para desarrollar la guía docente lleva como título “Literatura Inglesa II”. Lo que sigue es una descripción detallada de sus contenidos, objetivos, metodología y evaluación.

Descripción del curso

Literatura Inglesa II es una asignatura central en el 2º año del Grado en Estudios Ingleses. La asignatura se lleva a cabo en el segundo cuatrimestre y cuenta tres créditos teóricos y tres prácticos (6 créditos ECTS) durante 16 semanas. La dedicación del alumno es de 150 horas.

Prerrequisitos del alumnado

Esta asignatura no exige prerrequisitos oficiales para su realización, si bien un avanzado conocimiento de la lengua es esencial. Cierta nivel de familiaridad con la cultura y la sociedad inglesa es aconsejable.

Profesorado

Cada grupo de E.B. tendría un profesor que sería, a ser posible, el mismo para los grupos de E.P.D. En cualquier caso, cualquier profesor de E.P.D. debería serlo también de una E.B., sobre todo si fueran noveles. En grupos de E.B. demasiado numerosos o con dificultades particulares, los profesores de apoyo serían muy importantes. Estos podrían ser becarios de investigación o mentores de último curso de la titulación o de cursos de posgrado, en especial los dedicados a futura docencia. El beneficio sería mutuo, pues los becarios o mentores contribuirían a la mejora de la calidad de enseñanza a la par que aprenderían realizando actividades propias de su ejercicio profesional. Investigación y enseñanza se aunarían en este proceso.

Tutorías

Las tutorías individuales se desarrollarían a petición del alumno o profesor en el despacho del profesor durante a las tres horas destinadas para ello. Estas tutorías pueden ser de carácter presencial o virtual, y en caso de ser virtuales podrían ser sincrónicas o asincrónicas. Si el estudiante no pudiera asistir ni comunicarse en el horario previsto se contemplarían otras posibilidades. Las tutorías virtuales voluntarias se pueden realizar mediante blog o foro. El blog tiene una naturaleza más personal, pues funciona mediante diario y es preferido al correo electrónico. Ello permitiría al profesor guardar mejor sus observaciones y realizar un mejor seguimiento. Las tutorías mediante foro estarán abiertas a los alumnos que de forma individual quieran participar en la supervisión de las exposiciones. Se abriría un hilo por cada exposición, y una wiki podría ser pensada y evaluada por los propios alumnos (véase Apéndice 5). Al menos una tutoría sería obligatoria para alumnos de nuevo ingreso.

A lo largo del curso el alumno debe realizar las siguientes tutorías obligatorias:

- a) Presencial: entrevista antes de la presentación correspondiente. En esta sesión el profesor comprueba la dinámica de grupo y profundiza en los aspectos necesarios. Una vez que se establece el calendario de

presentación, se publica el calendario de la entrevista tutorial de grupo en la *Web CT*. Los alumnos varían entre 4 y 6 según el grupo.

- b) Virtual sincrónica: tutoría por iguales (*peer tutoring*), mediante el formulario adecuado los alumnos supervisan la labor del grupo que presenta la tutoría al mismo tiempo que el mentor de cada grupo y el docente.

Sea cual fuere la naturaleza de la tutoría, el alumno llevará un registro de la misma (se adjunta formulario en Apéndice 6).

A menudo, los profesores deben leer y responder a grandes cantidades de mensajes de correo electrónico diariamente provenientes tanto de alumnos como de los diferentes órganos institucionales académicos. Con el propósito de poder dar una respuesta rápida y eficaz al alumnado, éste debe encarecidamente seguir las siguientes normas básicas:⁷⁴

1. *¿En qué casos debo enviar un mensaje?*

Envía tus mensajes en caso de que la información que buscas no aparezca ya en la guía docente o en otro material facilitado por tus profesores. Por ejemplo, si no recuerdas la fecha de un examen o el valor porcentual de una parte de la asignatura, dirígete a la guía docente o al aula virtual para solucionar esa duda. Si los mensajes hacen referencia a información ya facilitada por los profesores en la guía docente o en otro material entregado por los mismos, recibirás un mensaje con el siguiente contenido: “Información consignada en la guía docente o material adjunto”.

2. *¿A qué dirección facilitada por mi profesor envío mi mensaje?*

Utiliza siempre la herramienta de correo electrónico de la plataforma de enseñanza virtual (PEV, en adelante) y no el gestor de correo electrónico en tus comunicaciones con tu profesor. El correo electrónico del PEV está vinculado a una asignatura en concreto. Por lo tanto, el profesor podrá saber inmediatamente si el correo proviene de alumnos matriculados actualmente y en qué asignatura.

3. *¿Qué datos incluyo en la línea de Asunto del mensaje?*

⁷⁴ Estas normas básicas están basadas en la guía docente de la asignatura Lingüística Aplicada a la Traducción del Grado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide.

No dejes nunca la línea de Asunto en blanco y ofrece una síntesis del tema de tu mensaje (por ejemplo: “Práctica 1.3”, “Preguntas sobre presentación oral”).

Puesto que, por desgracia, la herramienta de correo electrónico de la PEV no clasifica automáticamente el correo entrante por grupos, incluye además del tema de tu mensaje el grupo al que perteneces (con inclusión del idioma) y tipo de grupo (E.B. o E.P.D.). Por lo tanto, la línea de Asunto debe tener este aspecto:

De: García García, Frédérique

Asunto: Preguntas sobre presentación oral / Literatura Inglesa II Grupo 3/E.B.

4. *¿Cómo escribo mi mensaje?*

Observa los siguientes mensajes reales recibidos por algunos profesores:

“Holaaaaaaaaa...”

Aquí te envío la presentación.”

“Ay vaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!!”

“ “[Sin contenido; solo archivo adjunto.]

Recuerda que estás haciendo uso de una herramienta de correo electrónico facilitada por la universidad para comunicarte con un profesor. Por lo tanto, no utilices tu cuenta como si se tratase de una cuenta privada. Esto quiere decir que el registro (el grado de formalidad) de tu mensaje debe adecuarse al de la comunicación académica. Por lo tanto:

a) Utiliza un saludo: “Estimado profesor”

b) Redacta la información de forma clara y concisa.

c) Revisa la ortotipografía de tu mensaje para evitar errores antes de enviar tu mensaje. Recuerda que serás un experto lingüístico y cultural.

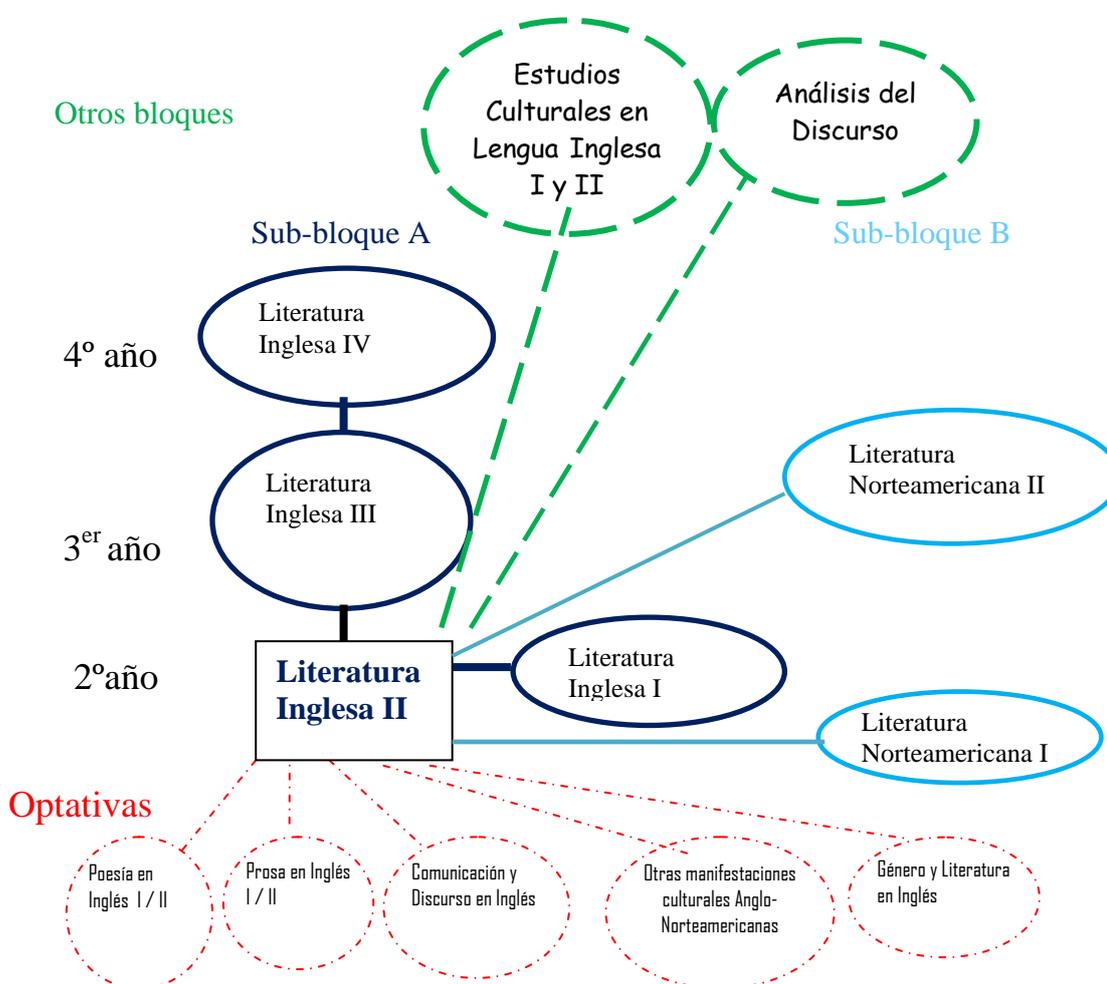
5. *¿Cuándo envío mi mensaje?*

Puesto que la gestión del correo electrónico supone una función administrativa *de facto* de tu profesor, este leerá los mensajes recibidos durante su horario laboral y no fuera de él. En caso de que ningún alumno haya concertado una cita de tutoría, tu profesor utilizará ese tiempo (ver horario de tutorías en la guía docente) para responder a los mensajes recibidos. Si tiene citas concertadas con alumnos, tu profesor responderá a los mensajes antes o después de las citas. En ocasiones, los profesores reciben mensajes relativos a una tarea entregable justo la noche antes de la fecha límite de entrega de esa tarea. Si prevés que pueden surgirte preguntas con respecto a una tarea, léela con anterioridad y, en caso de duda, escribe un

mensaje a tu profesor siguiendo las instrucciones de este documento y con la suficiente anterioridad para que tu profesor pueda contestarte en las horas dedicadas a la gestión de correo electrónico institucional.

6.3.ii. Materia del programa

Esta asignatura se encuadra en un bloque llamado Literatura en Lengua Inglesa que se subdivide en dos, Literatura Inglesa y Literatura Norteamericana. Se complementa con materias obligatorias pertenecientes a otros bloques (Estudios Culturales en Lengua Inglesa, en primer curso; Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa, en segundo año), así como con otras optativas de 4º curso en las que se profundiza en aspectos más específicos.



El bloque formativo de Literatura en Lengua Inglesa contribuye a un análisis más específico que el que se ofrece en las asignaturas obligatorias de primer año, Estudios Culturales en Lengua Inglesa I y II. En el sub-bloque A encontramos Literatura Inglesa II. Esta, junto a Literatura Inglesa I (impartida en el primer

cuatrimestre de segundo curso) y Literatura Inglesa III (primer cuatrimestre de tercer curso) y Literatura Inglesa IV (2º cuatrimestre de cuarto curso), presentan un recorrido de la literatura inglesa desde sus inicios hasta la actualidad.

Los contenidos lingüísticos, literarios y culturales del Grado contribuyen a la formación de futuros profesionales que actúan en campos muy diversos (véase el apartado 6.2.ii). Por ello se hace importante el dominio intenso y extenso de las destrezas meramente lingüísticas. Estas destrezas capacitan la comunicación en las tareas profesionales antes mencionadas así como un estudio de los elementos y valores literarios que conforman la cultura y la lengua en lengua inglesa.

6.3.iii. Objetivos: conocimientos y destrezas

El objetivo principal de esta asignatura se relaciona con el conocimiento profundo de los textos clásicos de la Literatura Inglesa de los siglos XVIII y XIX.

Los objetivos relativos a nuevas herramientas de aprendizaje y/o competencias genéricas son consideradas competencias generales sistemáticas. Estas potencian de forma moderada la comunicación oral y escrita en lengua inglesa; y de forma intensa, la capacidad de análisis y síntesis, las habilidades de investigación, las habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes. Las competencias instrumentales se centran en el desarrollo de las herramientas de comunicación, especialmente dentro del aula virtual:

- a) Comunicación interna con profesor y compañeros mediante blog tipo diario, correo electrónico y foro.
- b) Aprendizaje y uso de base de datos nacionales e internacionales.
- c) Manejo de criterios que ayuden a seleccionar fuentes de información fiables.
- d) Toma de decisiones.
- e) Suscripción a listas de actualizaciones bibliográficas.

En referencia a las competencias generales interpersonales, se busca el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal mediante las siguientes acciones:

- a) Los estudiantes se agrupan de forma aleatoria.
- b) Se negocia un acuerdo en la evaluación y tutoría por pares.
- c) Se valora la interactividad en las exposiciones.

Con la adquisición de las competencias anteriores se pretende ampliar el acervo lingüístico y cultural, saber dar cabida y respetar otras opiniones, elegir con criterios

ante variadas opciones, conocer los recursos bibliográficos y las herramientas informáticas.

6.3.iv. Metodología: Distribución de las cargas de trabajo en ECTS

El alumno debe asumir una metodología de trabajo que le prepare para su presente académico y su futuro profesional. Para ello el docente usará diferentes formatos con la intención de exponer al alumno al máximo de métodos de trabajo y darle opciones de ir creando su propio método a la vez que progresa en su aprendizaje autónomo. El profesor facilitará espacios donde se favorezca la dinámica de grupo, el trabajo constante y la toma de decisiones para alcanzar un grado alto de juicio crítico y aprendizaje autónomo.

El trabajo se distribuye en E.B. y E.P.D. Cada sesión durará una hora y media, y se lleva a cabo en la clase o en la sala de informática. Las sesiones en el aula tratarán de información general, y los aspectos más destacables serán tratados en pequeños grupos. En estos grupos se harán las exposiciones. La diferencia entre presentación y exposición reside en que el primer tipo de actividad se realiza en las clases de E.B. y se orienta a compartir información pero no a debatir puntos destacados o polémicos, mientras que la exposición se realiza en las clases de E.P.D. y es más sólida desde un punto de vista crítico literario. El correcto funcionamiento exige la participación y la lectura del material. La colaboración dentro y fuera de clase para preparar las tareas es igualmente deseable. Cuando el estudiante se inscribe en esta materia se debe comprometer con los deberes y las responsabilidades para con la misma.

La tabla que se adjunta en la página siguiente representa de forma gráfica la distribución de horas teniendo en cuenta como variable vertical las actividades y/o productos, y como variables horizontales el trabajo presencial, el factor o índice de relación entre el trabajo personal y el trabajo autónomo. La columna final contabiliza las horas totales de cada producto.

Actividades	Trabajo presencial	Factor	Trabajo autónomo	Cómputo de horas
E.B.	24	1,5	36	60
E.P.D.	24	1,5	36	60
Lecturas obligatorias	4	2	8	12
Tutorías	3,5	0,5	1,5	4,5
Presentaciones y exposiciones	1,5	2	3	4,5
Exámenes	3	2	6	9
Total de horas	60			150

6.3.v. Programación

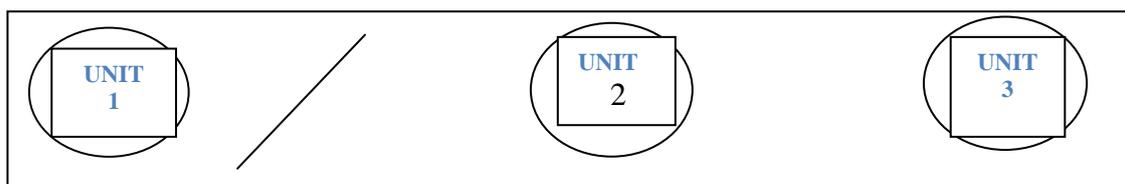
La programación se basa en la distribución de la materia por sesiones de E.B. y sesiones de E.P.D. La sesión de E.B. debería preceder a la de E.P.D. en la secuencia semanal. Sin embargo, dos circunstancias de organización o una festividad podrían alterar este orden. Si esta situación se diera, la E.P.D. podría retrasarse. El cronograma que registra la secuenciación completa del curso y sus principales actividades se encuentra en el Apéndice 7.

Los epígrafes generales de cada tema son los siguientes (dado que el programa, como todo el resto del material de la asignatura, está en inglés, se mantiene la descripción de los epígrafes tal y como aparecerían en el programa):

1. Introduction to the 18th and 19th century.
2. Poetry: From Augustan to Victorian Verse.
3. Fiction: From the Rise of the Novel to Victorian Fiction.

En líneas generales se trabajarán los géneros y autores más representativos de los siglos XVIII y XIX. Los rasgos esenciales se ilustrarán con extractos u obras completas más representativas de cada época. En el diseño del programa de las asignaturas, el profesorado del Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana suele modificar la lista de autores y textos específicos sobre los que se trabajará en cada curso académico para ilustrar cada epígrafe del programa. Esta práctica habitual seguiría manteniéndose en el diseño del programa que se expone en estas páginas; en consecuencia, la elección de un autor y obra determinada (p. ej., *The Moonstone*, de Wilkie Collins) como representativos de la novela victoriana no debe presuponer que lo sean permanentemente.

En el esquema que se adjunta, hay dos bloques principales que se separan por una barra inclinada. El primero se dedica a un tema introductorio que se desarrolla en seis sesiones de cada tipo de enseñanza. El siguiente bloque ocupa dos temas específicos. El primer tema ocupa cinco sesiones de cada tipo de enseñanza y el segundo ocupa cuatro.



Los materiales estarán compilados en un manual disponible en el Servicio de Reprografía y en la PEV. Este manual incluirá extractos representativos de poesía y prosa, material complementario y otras fuentes de información. Los estudiantes deberán disponer también de las novelas que se usan en el tema 3. Otro tipo de material será la conferencia ofrecida por el profesor invitado, las presentaciones dadas por el profesor y presentaciones y exposiciones de los alumnos.

La información que se le ofrezca al alumno incluirá una lista de manuales generales. Estos libros ofrecen una visión básica de los principales aspectos de la prosa y la poesía y permiten el acceso a información sobre terminología crítica y figuras literarias que en caso de desconocimiento por parte del alumno podrían obstaculizar su aprendizaje.

Burton, S.H. 1973. *The Criticism of Prose*. London: Longman.

Burton, S.H. 1974. *The Criticism of Poetry*. London: Longman.

Cuddon, J.A. 1984. *A Dictionary of Literary Terms*. New York: Penguin.

Se ofrecería también una bibliografía sobre los rasgos más destacados de la literatura neoclásica y victoriana. Estas lecturas pueden ayudar a comprender el momento histórico de las épocas estudiadas así como a encuadrarlas dentro de la literatura inglesa:

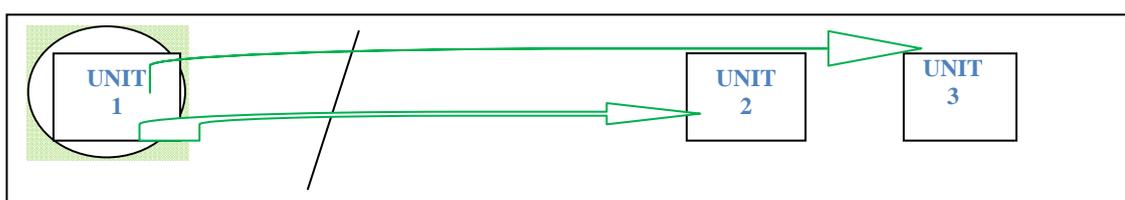
Daiches, David (1969). *A Critical History of English Literature*. London: Secker and Warburg.

Evans, Ifor (1976). *A Short History of English Literature*. Harmondsworth: Penguin.

Ousby, Ian, ed. (1988). *The Cambridge Guide to Literature in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sampson, George (1970). *The Concise Cambridge History of English Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unidad 1: Introduction to the 18th and 19th century



La unidad 1 sería una introducción a las tendencias filosóficas y socio-culturales que influyeron en los escritos de la época. Esta sería una unidad de referencia para mejor aprehender las técnicas narrativas y fines de los autores. En relación con las unidades de 2 y 3, la unidad 1 conformaría un marco de fondo que ayudaría en la lectura de las obras.

Temas: Esta unidad se desglosaría en los siguientes temas:

1. La Ilustración.
2. El Romanticismo y la Revolución Industrial.
3. La Inglaterra Victoriana.

Materiales: Presentaciones en *PowerPoint* por parte del profesor; resúmenes de artículos; materiales expuestos por alumnos en presentaciones.

Los estudiantes deberían tener el material necesario preparado con anterioridad para poder trabajar en el aula o fuera de las aulas. Esta actuación parte de la obligación de participar y crear un ambiente de colaboración. Los estudiantes deberían comprobar el espacio virtual en caso de incidencias. El profesor actualizaría las tareas y los planes de lección en el espacio virtual como guía para quienes no pudieron asistir a clase o quienes necesitaran una revisión más profunda. En caso de que los estudiantes tuvieran preguntas específicas o dificultades en el uso de la tecnología o lectura, deberían informar al docente para que éste les proporcionara los recursos adecuados. Esquemas, glosarios o notas especiales realizados por los alumnos son actividades muy provechosas de las que otros estudiantes podrían beneficiarse.

Método: En la primera reunión de E.B., el profesor informaría sobre el programa y la forma de trabajar. La sesión siguiente, E.P.D., se celebraría en el aula de informática, para que los estudiantes trabajaran en parejas y buscaran la información bibliográfica para la unidad 1. El profesor proporcionaría directrices específicas para cada pareja. A cada grupo se le asignaría un punto relevante para el estudio del tema. Este procedimiento sería básicamente repetido como introducción y apoyo bibliográfico en cada tema.

La segunda sesión de E.B. se dedicaría a crear grupos compuestos por las parejas que trabajaron sobre el mismo punto en el aula de informática la semana anterior. Los grupos de trabajo para la E.B. quedarían determinados y les sería asignado un tema. Los aspectos principales que cubren cada tema, el procedimiento de formulación y evaluación serán analizados en esta sesión. En las siguientes sesiones de E.B. cada grupo expondría conclusiones sobre los aspectos asignados de la unidad 1 (el docente

tendría una de las sesiones tutoriales obligatorias antes de ello). En la tercera sesión de E.P.D. los grupos trabajarían en clase bajo la supervisión del profesor, que resolvería posibles dificultades y recabaría visiones diferentes.

Actividades: Para cada tema, un grupo de no más de cinco personas realizaría una exposición que incluiría una presentación en *PowerPoint* y la elaboración de ejercicios interactivos (véase Apéndices 10 y 11 para un desarrollo más específico). Este trabajo sería valorado por el mentor de cada grupo (en caso de haberlo), los demás grupos de trabajo y el docente. Las hojas de evaluación serían diferentes para la evaluación del alumnado y el mentor y/o el profesor (véase Apéndice 9). También cada grupo debería hacer una reflexión de su actuación. Este sería el objetivo del autoinforme de evaluación (véase Apéndice 8).

Competencias: Las establecidas en la parte general de la guía con especial énfasis en el trabajo en equipo. Las competencias debieran traducirse en las siguientes acciones:

- a) Búsqueda de información notable de cada periodo en medios impresos digitales accesibles mediante el catálogo de la Universidad.
- b) Análisis de las ideas filosóficas y sociales subyacentes a cada período.
- c) Comprensión de los rasgos distintivos de cada época.

Principales dificultades: En esta primera unidad, es previsible que surjan las siguientes dificultades:

- a) Localización de información y fuentes fiables. Los estudiantes deberían prestar especial atención al trabajo práctico en el aula de informática. El instructor ofrecería criterios para dar prioridad a las fuentes que se adhieren a ellos, por lo que es importante tener en cuenta esta información. Estas fuentes también serían documentos audiovisuales que ayudarían al alumnado a concebir una idea más aproximada de los aspectos que se comentarían a continuación.
- b) Contribuciones de la Ilustración inglesa al mundo europeo. Los estudiantes deberían leer material complementario sobre este tema. Por otra parte, los estudiantes deberían intentar conciliar esta posición con lecturas para comprender mejor el ambiente de la época.
- c) Moralidad victoriana. Este es uno de los aspectos que sería discutido en profundidad en el curso a través de presentaciones y la búsqueda de fuentes bibliográficas. Así, los estudiantes deberían tener este aspecto en

cuenta al leer las fuentes primarias. Los estudiantes deberían intentar acomodar este pensamiento a la época y establecer comparaciones con la actual.

Bibliografía específica: Dependiendo de las carencias que cada estudiante pueda tener, esta bibliografía le ofrece otro punto de apoyo para las dificultades arriba comentadas:

Calè, Luisa (2006). *Fuseli's Milton Gallery*. New York: Clarendon.

Carruthers, Gerard, y Alan Rawes, eds. (2003). *English Romanticism and the Celtic World*. Cambridge: C.U.P.

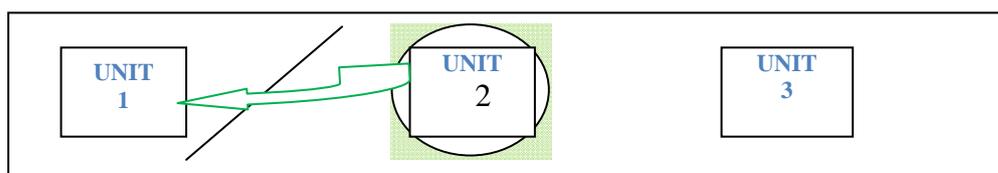
Levene, David S., y Damien P. Nelis, eds. (2002). *Clio and the Poets: Augustan Poetry and the Traditions of Ancient Historiography*. Boston: Brill.

Riskin, Jessica (2002). *Science in the Age of Sensibility: The Sentimental Empiricists of the French Enlightenment*. Chicago: University of Chicago Press.

Ross, David, ed. (1975). *Backgrounds to Augustan poetry: Gallus, elegy, and Rome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Venturi, Franco (1971). *Utopia and Reform in the Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unidad 2: Poetry: From Augustan to Victorian Verse



La unidad 2 tendría como objetivo el estudio de la poesía escrita desde el período neoclásico (Augustan Age) hasta el victoriano, pasando por el Romanticismo. La poesía de Alexander Pope puede proporcionar un fundamento sólido para captar las ideas básicas del primero de los periodos. Los periodos romántico y victoriano estarían representados por obras de diversos poetas.

Temas: Esta unidad se desglosaría en los siguientes temas:

1. Poesía Neoclásica: Selección de poemas de A. Pope.

2. Poesía Romántica: Selección de poemas de R. Burns, W. Blake, W. Wordsworth, S. Coleridge, J. Keats, L. Byron, P.B. Shelley.
3. Poesía Victoriana: Selección de poemas de A. Tennyson, M. Arnold, R. Browning, G.M. Hopkins, T. Hardy and E. Dowson.

Materiales: Selección de poemas en fotocopias, y archivos en la PEV con material complementario y material ofrecido por los compañeros en exposiciones.

Método: La primera sesión de E.B. se dedicaría a dar a conocer las herramientas bibliográficas que necesitarán los alumnos. En la E.P.D. correspondiente se trabajaría en la sala de informática y se establecerían grupos pequeños que aplicarían el conocimiento aprendido en la E.B. En las sesiones siguientes de E.B. el profesor ofrecería los rasgos principales de cada período literario ilustrándolos con textos que se trabajan en clase. En las E.P.D. se realizarían las exposiciones que correspondan.

Actividades complementarias: Además de las que se mencionan en relación con la Unidad 1, el trabajo con los textos poéticos se puede complementar con tareas como las siguientes:

- a) Introducción a la gestión de fondos bibliográficos de la base de datos y repositorios fuera del Catálogo de la Universidad.
- b) Suscripción a listas bibliográficas.
- c) Autoevaluación

Competencias: Las expuestas en la parte general de la guía con especial énfasis en las competencias instrumentales.

-Principales dificultades: Es previsible que, a lo largo del trabajo con textos de esta Unidad, surjan las dificultades siguientes:

- a) Dificultades con el vocabulario de la época. La ignorancia del significado de los juegos de palabras como en el caso Pope pueden impedir un entendimiento del texto. El profesor aconsejaría crear una base de datos con los nuevos vocablos e investigar recursos lexicográficos.
- b) Problemas para entender las metáforas y alegorías románticas. Debería buscar información, por ejemplo, de la simbología bíblica.
- c) Familiarización con las herramientas de información y comunicación. El alumno podría ser novato en los procedimientos y desconocer el vocabulario técnico usado. El instructor debería en tal caso poner en su conocimiento la existencia de los tutoriales.

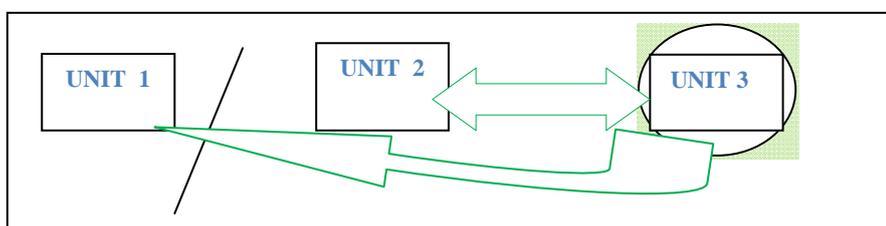
Bibliografía específica: Las obras siguientes pueden ayudar a paliar el desconocimiento de las imágenes más comunes en la poesía romántica inglesa:

Esterhammer, Angela, ed. (2002). *Romantic Poetry*. Philadelphia: John Benjamins.

The Cambridge Companion to British Romantic Poetry [Recurso electrónico] (2012). Cambridge: ProQuest LLC.

O'Flinn, Paul (2001). *How to Study Romantic Poetry*. Houndmills: Palgrave.

Unidad 3: Fiction: From the Rise of the Novel to Victorian Fiction



Esta unidad proporcionaría al estudiante información sobre técnicas narrativas pero puede sustentarse a su vez en la información recogida en la Unidad 2 sobre imágenes y temas poéticos. El contenido de la Unidad 1 le serviría para su comprensión de la moralidad de la época.

Temas: Esta unidad se desglosaría del modo siguiente:

1. Los inicios de la novela: Selección de textos.
2. La novela costumbrista: Jane Austen, *Emma*.
3. La novela victoriana: Wilkie Collins, *The Moonstone*.⁷⁵

Materiales: Selección de textos en fotocopias y ejemplares de *Emma* y *The Moonstone* (en la edición que recomienda el profesor); archivos en el aula virtual con material complementario; material dado por los compañeros en las exposiciones y los dos libros mencionados en el epígrafe anterior.

Método: En las sesiones de E.B. el profesor ofrecería los rasgos principales de cada período literario ilustrándolos con textos que se trabajarían en clase. En las sesiones E.P.D. se realizarían las exposiciones que correspondan. En la última sesión E.B. se trabajarán los contenidos dados de forma resumida. El objetivo es crear

⁷⁵ Como se indicó más arriba, las dos novelas seleccionadas para ilustrar sus correspondientes epígrafes no deben entenderse como los únicos ejemplos posibles. La práctica habitual en el Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana es que la selección cambie cada año.

preguntas de examen con un esquema de contenidos de cada de ellas. En la última sesión E.P.D. se regresaría al aula de informática para actualizar listados bibliográficos que se subirían al aula virtual.

Competencias: Las expuestas en la parte general de la guía con especial énfasis en las competencias gananciales.

Dificultades principales: Es previsible que surjan las siguientes dificultades, a la hora de enfrentarse a textos de cierta longitud y complejidad conceptual. En algunos casos, estas dificultades serán el objeto de trabajo específico en sesiones E.P.D.:

- a) Comprensión donde abunden diferentes puntos de vista. Los alumnos deberían hacer esquemas al leer y crear tarjetas de trabajo indexadas por temas y personajes.
- b) Comprensión del marco social de la época que lleva a la naturaleza de las fuentes primarias.
- c) Comprensión de los recursos estilísticos de cada autor. Sería recomendable tomar notas breves sobre los tropos recurrentes y temas utilizados por los autores y las características especiales que definen cada estilo y elaborar un resumen de las características definitorias de cada autor.
- d) Contraste entre las preocupaciones intelectuales y morales de los siglos XVIII y XIX y las de hoy en día. El estudiante debería tratar de entender la visión de los últimos siglos y tratar de entender cómo influye en los aspectos presentes. Los estudiantes deberían intentar conectar y comparar las creaciones artísticas en la actualidad con las del pasado. Ver películas o series que representen la atmósfera de la época sería muy recomendable.

Bibliografía específica: La obras siguientes ayudarían al estudiante a comprender mejor las características que hicieron a la novela un género tan notable, prolífico y variado en la época.

Donovan, Josephine (1999). *Women and the Rise of the Novel, 1405-1726*.

New York: St. Martin's Press.

The Cambridge Companion to Jane Austen [Recurso electrónico] (2012).

Cambridge: ProQuest LLC.

Penguin Classics Introduction to Sense and Sensibility by Jane Austen

[Recurso electrónico] (2011). Cambridge: Proquest LLC.

6.3.vi. Evaluación

De acuerdo con la metodología propuesta, el desarrollo de la asignatura exige del estudiante un trabajo continuado para la adquisición progresiva de conocimientos y destrezas lingüísticas y crítico-literarias que se evaluarán periódicamente a través de las actividades, trabajos, etc. de carácter obligatorio que el alumno vaya elaborando. Al final del periodo lectivo se realizará una prueba escrita dividida en dos partes: una de ella correspondiente a E.B. y otra a E.P.D. La calificación final sería la suma de las notas obtenidas en la proporción detallada arriba, esto es, se consideraría que un 50% de la nota final corresponde a las intervenciones, actividades y los trabajos desarrollados por el alumno y el otro 50% correspondería a la nota de la prueba final. El desglose de estos conceptos sería el siguiente:

- a) Evaluación continua de actividades, prácticas y trabajos: 50%, del cual un 30% corresponde a E.B. y un 20% a E.P.D.
- b) Prueba final escrita: 50%, del cual un 40% corresponde a E.B. y un 10% a E.P.D.

La evaluación debería distinguir asimismo entre aquellos alumnos que asistieron regularmente a clase y aquellos que, por motivos distintos, no lo hicieron. Para el primer grupo debería tenerse en consideración que, según el modelo docente A1, las Enseñanzas Básicas representan el 70% de la asignatura. La evaluación correspondiente a este porcentaje se desglosa de la siguiente manera:

- a) Asistencia y participación (10%): la adquisición de los objetivos requiere del alumnado la asistencia y la participación, ya sea presencial o virtual.
- b) Exposición (10%): divididos en grupos, los alumnos realizarían un trabajo de investigación sobre la época que presentarían al resto de la clase.
- c) Prueba escrita (50%): al término del semestre se prevé una prueba final de dos horas de duración en la que los alumnos deberán desarrollar todas las competencias evaluables descritas arriba basadas en los contenidos teóricos de la asignatura.

Por otro lado, las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo, representan el 30% de la asignatura. La evaluación correspondiente a este 30% se desglosa de la siguiente manera:

- a) Asistencia y participación (10%): la adquisición de los objetivos requiere del alumando la asistencia y participación, ya sea presencial o virtual.
- b) Exposición (10%): divididos en grupos, los alumnos realizarían un trabajo de investigación sobre la época que presentarán al resto de la clase.
- c) Prueba escrita (10%), de una hora de duración, en la que los alumnos deberán desarrollar las competencias evaluables descritas arriba, basadas en los contenidos prácticos de la asignatura.

Para computar los porcentajes de evaluación continua sería necesario obtener una calificación mínima de 4 puntos (sobre una calificación máxima de 10) en la prueba final. Esto garantizaría que la mayor parte de la materia ha sido estudiada por el alumno, Si el alumno ha suspendido el examen final con una calificación que oscile entre 4 y 4,9 y la nota media entre el examen final y la evaluación continua es superior a 5, la asignatura puede darse por aprobada. Con una calificación del examen final inferior a 4, no se podrían computar los porcentajes de evaluación continua.

Para alumnos que no hayan aprobado la primera convocatoria o no hayan asistido regularmente a clase, la evaluación se limitaría al examen final en convocatoria oficial. Este mismo criterio se adoptaría con los estudiantes que se estuvieran beneficiando de cualquiera de los programas de movilidad estudiantil oficial diferentes (Sócrates-Erasmus, SICUE-Séneca, Atlanticus...) y que estudien el curso de forma independiente, en caso de que no hubieran podido convalidar el contenido de esta asignatura. El contenido de su examen se desglosaría en una parte teórica (con un valor del 70%) y una parte práctica (30%). No se guardarían las partes aprobadas (E.B. o E.P.D.) de una convocatoria de examen a otra.

En cualquier caso se penalizarían errores ortográficos, gramaticales y de expresión oral (en exposiciones y presentaciones) y escrita.

6.4. Conclusiones

La confección del proyecto docente pretende remediar en la medida de lo posible los puntos débiles advertidos por profesores y alumnos, considerando además la documentación recogida en capítulos previos. Las competencias que se trabajan (comunicación oral y escrita en la propia lengua, capacidad de organización y planificación, capacidad de análisis y síntesis, habilidades en las relaciones interpersonales, trabajo en equipo, capacidad de transmitir de forma ordenada los conocimientos adquiridos y gestión de la información) destacan por encontrarse entre las mejor consideradas por los profesores, alumnos y expertos. La participación fue un factor muy comentado tanto por alumnos como por profesores en las encuestas, y lo que se pretende en esta propuesta es que el estudiante llegue a reconocer el sentido de su intervención en actividades de clase. La estructura del proyecto docente pretende detallar paso a paso las medidas didácticas y la secuenciación de contenidos y acciones así como las dificultades posibles.

CAPÍTULO 7

CASO PRÁCTICO: ACTIVIDADES PARA LA UNIDAD 3

(FROM THE RISE OF THE NOVEL TO VICTORIAN FICTION)

7.1. Introducción

Para realizar una programación específica se ha seleccionado la parte del temario de la Unidad 3 (*From The Rise of the Novel to Victorian Fiction*) que se centra en el análisis de la novela del siglo XIX. Este capítulo presenta un resumen de los presupuestos metodológicos que motivan la aproximación que se propone y un desglose detallado de las actividades que ilustran el tipo de trabajo que se pretende desarrollar a partir de dichos presupuestos metodológicos. Asimismo se describe el procedimiento que se emplearía en cada una de estas actividades. Su principal objetivo es mostrar las posibilidades de esta aproximación metodológica, especialmente en lo que concierne a las ventajas que ofrecería la sustitución de la tradicional sesión magistral, centrada en la información aportada por el profesor, por actividades que tengan como eje principal la participación del alumno en el proceso de análisis y, en consecuencia, de aprendizaje.

Para trabajar sobre esta Unidad de dispondría de un total de 8 sesiones, cuatro de las cuales se centrarían en enseñanzas básicas (E.B.) y cuatro en enseñanzas prácticas o de desarrollo (E.P.D). Esta es la propuesta que se recoge en esta tesis atendiendo a las sugerencias que se hicieron para el desarrollo del EEES, aunque en la realidad en ningún de los grupos visitados en el análisis de campo se configuraban clases prácticas y en ambos las sesiones eran eminentemente teóricas, al basarse en lecciones magistrales. Sin embargo, en tanto que la propuesta que se recoge en esta tesis se basa en los principios que deberían vertebrar la docencia con el fin de aplicar la metodología que aquí se defiende, la distinción entre sesiones E.B y E.D.P. resulta fundamental, siquiera a nivel teórico. La práctica docente que impone la realidad puede, no obstante, incorporar estas actividades en muy gran medida.

7.2. Fundamentos metodológicos

Toda programación está condicionada por la concepción que el profesor tiene de la literatura y sus fundamentos metodológicos. Nos disponemos ahora a considerar estos puntos. En este caso la literatura se concibe como un medio para el enriquecimiento intelectual de sus lectores; de ahí que el presupuesto de partida para el trabajo con un texto literario consista en promover los mecanismos por los cuales dicho trabajo saque a la superficie lo que el texto comunica al alumno. Las tareas que se practiquen deben ayudar a comprender mejor cómo se expresa un autor (qué recursos formales, estilísticos y narrativos, utiliza) y qué le motivó a expresarlo, pero su objetivo último es conseguir que el alumno sea agente de su propio aprendizaje, que el conocimiento sea producto de su participación, y que se potencie su formación como lector crítico. Estos objetivos se pueden fomentar asimismo mediante el trabajo en grupo, la adquisición de técnicas informáticas y las actividades relacionadas con otras artes (teatro, cine, pintura, etc.).

Este paradigma metodológico se basa en el análisis inductivo, tal y como se apuntó en el capítulo 3. Según esta aproximación, la labor del profesor consiste en presentar al alumno tareas que le permitan extraer por sí mismo las conclusiones oportunas sobre las características que mejor sirvan para definir los textos que son objeto de análisis. Este método no está exento de dificultades, ya que requiere la elaboración de un plan basado en el reconocimiento de las convenciones literarias y tradiciones culturales distintas a las de la lengua propia de los estudiantes. Con el fin de establecer este plan debemos tomar en cuenta cuatro consideraciones principales:

- a) Los textos deben ser sencillos en los niveles lingüísticos y temáticos.
- b) Las convenciones estudiadas deben guiar a los estudiantes en el reconocimiento de periodos de la literatura.
- c) Deben diseñarse serie de ejercicios para que los estudiantes puedan familiarizarse con la tradición literaria extranjera.
- d) Los estudiantes deben llegar a ser conscientes del conocimiento que han adquirido por medio de los ejercicios anteriores, y también deben ser conscientes de su capacidad para aplicarlo.

Una vez que el estudiante ha sido introducido en los diferentes períodos de la literatura inglesa, debería ser capaz de reconocer e identificar textos en el futuro según determinados rasgos lingüísticos y literarios. Finalmente, el estudiante debería conocer, por un lado, la adquisición y desarrollo de sus habilidades literarias y por el otro, de la potencialidad para realizar ese conocimiento. Este paso final se logra cuando el estudiante es capaz de reconocer diferentes períodos dentro del campo de la literatura y de identificar cada período haciendo uso de los conocimientos adquiridos por el proceso anterior de familiarización.

7.3. La novela inglesa del siglo XIX: rasgos formales

La novela inglesa del siglo XIX requeriría un estudio más extenso del que permite el formato de esta tesis y, en gran medida, resulta innecesario en el marco de lo que se quiere proponer en ella. Lo que se ofrece en este apartado es una serie de rasgos, esencialmente formales, que no pretenden ser exhaustivos pero que son susceptibles de convertirse en objeto de análisis mediante actividades centradas en la lectura de textos narrativos de este periodo literario. Estos rasgos formales son los siguientes:

Elementos estilísticos

1. *Elementos descriptivos*: La novela del siglo XIX busca mostrar aspectos de la realidad que sus lectores pudieran no conocer (como, por ejemplo, las condiciones de vida en las fábricas, o en las nuevas concentraciones urbanas) u ofreciendo nuevas perspectivas sobre una realidad con la que pudieran estar familiarizados. Esto justifica el gran interés de los autores por el detalle y, en consecuencia, por la descripción como recurso formal fundamental en la narrativa.

La descripción se asienta no sólo en la representación literal del objeto de la misma, sino en la inclusión de tropos, imágenes y comparaciones que ofrezcan una perspectiva más compleja. El modo en que estos recursos se integran en el discurso descriptivo no sólo permite discernir la técnica compositiva del autor, sino que ayuda al estudiante, en su calidad de lector, a reconocer los mecanismos cognitivos (memoria, imaginación, capacidad para recrear) que se activan durante la lectura.

2. *Registros sociolingüísticos*: En su intento de reflejar con mayor precisión la realidad, los autores de esta época ponen en boca de sus personajes expresiones de personas vivas, esto es, de hablantes de su misma extracción geográfica y condición social o cultural. En consecuencia, no sólo es posible encontrar formas dialectales y expresiones del habla popular, así como equivocaciones por defectos físicos y errores gramaticales que acercan a los personajes a la realidad.

Voz narrativa

1. *Punto de vista del narrador*: El papel del narrador adquiere especial importancia en la novela del siglo XIX para entender el mecanismo empleado por el autor al representar el mundo de la ficción narrativa. Aunque el realismo que se pretende expresar presupone un cierto nivel de objetividad, el propio principio de representación de la realidad justifica la inclusión de una voz narrativa individualizada y, por ello, subjetiva. Esto motiva, por ejemplo, que podamos encontrar dos narradores distintos, como en *Wuthering Heights* o *Bleak House*. Este hecho permite al lector analizar la realidad desde diferentes puntos de vista; y en ocasiones también permite trabajar sobre cómo se manifiesta la tensión entre objetividad y subjetividad en el relato y sobre la fiabilidad de la voz (o las voces) narrativa. Tal es el caso del narrador doble en *Bleak House*, donde encontramos, por un lado, cambios y contradicciones dentro de la misma voz narrativa, y por otro, una división radical entre cada perspectiva.

2. *Ironía*: Un rasgo que manifiesta con mayor claridad la subjetividad del narrador es la ironía. No obstante, es también el que puede resultar más difícil para un lector acostumbrado, en general, a asumir que lo que se le ofrece en un relato es fiel reflejo de la situación que se narra. En tanto que la ironía conlleva reconocer lo contrario de lo que se afirma, el estudiante debe ser capaz de desarrollar sus estrategias de comprensión para captar el doble sentido del discurso.

Caracterización

1. *Categorización*: Pudiera decirse que la novela del siglo XVIII se desarrolla en base a hechos o sucesos, mientras que la del siglo XIX se basa en sus personajes. Las diferencias entre una y otra novela son, sin embargo, relativas. En ambos siglos la caracterización se asentaba en la asignación de un conjunto de valores individuales que a su vez vinculaban al personaje con cierta clase social. En este sentido, los personajes se pueden clasificar como categóricos ya que representan un determinado modelo o categoría (p. ej., Jane Fairfax en *Emma* es el modelo de belleza y elegancia burguesas). Incluso su discurso suele reflejar su rango social, según su aplicación de los principios del decoro, como es esperado según su rango social (en *Emma* Frank habla como un caballero; sin embargo, en *Hard Times* Sissy habla como una persona poca instruida).

La categorización permite los personajes ser recordados por un solo adjetivo, el llamado epíteto homérico (p. e.j., el señor Woodhouse, padre de Emma, suele ser clasificado como *hypochondriac*).

2. *Individualización*: En aparente contradicción con lo que se afirma en el párrafo anterior, puede decirse también que la novela del siglo XIX procura generar personajes que se destacan por su individualidad, tanto por sus rasgos físicos como por sus rasgos psicológicos y de comportamiento. Para conseguir este efecto, los autores recurrían al establecimiento de comparaciones y contrastes entre la imagen social la imagen particular del personaje. El análisis de estos recursos puede permitir al alumno-lector captar estas diferencias.

3. *Perspectiva*: Los personajes de la narrativa del siglo XIX no son descritos sólo por los narradores, sino también por otros personajes. Es importante destacar el hecho de que el carácter y las funciones del narrador se entremezclan a lo largo de la historia, como ocurre en *Emma*. Como consecuencia de esto, los personajes se convierten en figuras complejas, ya que están descritos desde diferentes puntos de vista. El efecto final puede ser desconcertante para un lector no acostumbrado a este tipo de recursos, y por ello conviene desarrollar la capacidad que estas múltiples perspectivas ofrecen para componer una imagen más elaborada y, por así decirlo, poliédrica de los personajes y para evitar una construcción de los mismos en función de su mera caracterización como “buenos” y “malos”.

Esquemas narrativos

1. *Narrativa multiargumental*: La novela del siglo XIX, particularmente la novela victoriana, se puede definir como multiargumental. Su propósito es la abarcabilidad: el efecto expansivo producido por las similitudes y diferencias de las situaciones en las líneas narrativas dentro de la línea argumentativa principal. En el caso *Middlemarch*, por ejemplo, las líneas narrativas se organizan en un conjunto de analogías centrado de la “búsqueda” de un principio de unidad por parte de Dorothea. Las múltiples líneas narrativas generan, asimismo, oposiciones en la conciencia individual de diversos personajes, o entre éstos y la voz narrativa.

2. *Suspense e intriga*: El éxito comercial de las novelas del siglo XIX se basó, en gran medida, en su publicación por episodios, de un modo no muy distinto de lo que

sucede hoy en día con las telenovelas. Este sistema de distribución por entregas aumentó la popularidad de la novela, no sólo por los precios reducidos de cada fascículo, sino también por la expectación y el suspense creado al final de cada entrega. Comentando este punto final, William Thackeray hace decir a uno de sus personajes: “In the days of the old three-volume novels, didn’t you always look at the end, to see that Louise and the Earl were happy? If they died, or met with other grief ... I put the book away” (1862: 142). El relato adquiere, por estos motivos, un carácter episódico, a veces disgresivo o repetitivo, que se incrementa con su estructura multiargumental. Por ello, el análisis de la novela victoriana requiere desarrollar destrezas que permitan reconocer la unidad de la obra, no sólo mediante la organización episódica, sino también por medio de analogías. Ya que la novela victoriana es básicamente una narrativa multiargumental, los saltos repetidos y las transiciones conducen a la relación analógica más que a una línea secuencial o cronológica.

7.4. Actividades para sesiones E.B.

Este apartado ofrece un catálogo de actividades que podrían llevarse a cabo en clase de acuerdo con el plan de trabajo que se presenta en el capítulo 6 y en el Apéndice 7. El profesor debería incorporar este material a la guía docente, lo que conformaría un verdadero recurso pues los estudiantes tendrían todo el material disponible en un mismo manual. Ello facilitaría la labor a la hora de localizar cierta información o contenidos. Dado que el idioma vehicular de la asignatura es el inglés, las actividades que se adjuntan están redactadas en este idioma. Las actividades que se detallan se basan en el trabajo con tres textos representativos del siglo XIX: *Emma*, de Jane Austen; *The Moonstone*, de Wilkie Collins; y *Hard Times*, de Charles Dickens.

Si nos adentramos en un texto en particular y extenso como una novela, los fragmentos más relevantes se podrían trabajar en grupos donde cada uno responda a unas cuestiones trascendentales. En concreto, las actividades consistirían en localizar la presencia de determinados recursos o en analizar puntos clave en la comprensión de la obra. La dinámica de grupos cumpliría uno de los fundamentos del plan de Bolonia. También nos acercáramos a las formas de agrupamiento propugnadas por el informe CIDUA para la Licenciatura de Filología Inglesa.

7.4.i. Estilo y caracterización: *Emma*, de Jane Austen

Antes de empezar con las actividades propiamente dichas, sería necesario realizar un ejercicio de prelectura, que ayudara al estudiante en el desarrollo de las actividades posteriores. El ejercicio ofrece ocho fragmentos con una introducción que centrará la atención del estudiante en ciertas características del texto. El objetivo es que los estudiantes se familiaricen con los textos victorianos a partir del contacto con tres elementos formales básicos: la descripción de lugares y personajes, y el empleo de imágenes y, sobre todo, la voz narrativa. Todos los fragmentos seleccionados tienen en común la presentación de una perspectiva subjetiva, ofrecida bien por el mismo narrador, o bien por un personaje. Este es, precisamente, uno de los rasgos victorianos más característicos. Las actividades deben hacerse preferentemente en grupo. Dependiendo del número de alumnos, y consiguientemente, del número de grupos, los

textos pueden repartirse de diferente manera. Después de hacer las actividades los estudiantes pondrán en común sus ideas.

Activity #1: Description: People

Emma Woodhouse is described below. Make a list of all the adjectives used by the writer to describe her.

Text 1

Emma Woodhouse, handsome, clever, and rich, with a comfortable home and happy disposition, seemed to unite some of the best blessings of existence; and had lived nearly twenty-one years in the world with very little to distress or vex her... The real evils indeed of Emma's situation were the power of having rather too much her own way, and a disposition to think a little too well of herself; these were the disadvantages which threatened alloy to her any enjoyments. The danger, however, was at present so unperceived, that they did not by any means rank as misfortunes with her. (*Emma* 37)

Activity # 2: Description: People

While you read the following paragraph, take note of the qualities of the character described.

Text 2

She [Harriet] was a very pretty girl, and her beauty happened to be of a sort which Emma particularly admired. She was short, plump and fair, with a fine bloom, blue eyes, light hair, regular features, and a look of great sweetness, and before the end of the evening, she [Emma] was as much pleased with her manners as her person, and quite determined to continue the acquaintance. (*Emma* 53-54)

Activity # 3: Description: People

This text presents a distorted image of a character. Find the words that qualify the character and which of these words are appropriate for the described trait. Do you see any outstanding characteristics in the description of the character?

Text 3

The emphasis was helped by the speaker's square wall of a forehead, which had his eyebrows for its base, while his eyes found commodious cellarage in two dark caves, overshadowed by the wall. The emphasis was helped by the speaker's mouth, which was wide, thin, and hard set. The emphasis was helped by the speaker's voice, which was inflexible, dry and dictatorial. The emphasis was helped by the speaker's hair, which bristle in the on the skirts of its bad head, a plantation of firs to keep the wind from its shining surface, all covered with knobs; like the crust of a plum pie; as if the head had scarcely warehouserom for the hard facts store inside. (*Hard Times* 47)

Activity # 4: Narrative Voice: Narrator-Reader relationship

In the next text the narrator seems to be addressing the reader. Which elements denote the narrator-reader relationship?

Text 4

Still the Cathedral Tower rises in the background, where it cannot be, and still no writhing figure is on the grim spike. Stay! Is the spike so low a thing as the rusty spike on the top of a post of an old bedstead that has tumbled all awry? Some vague period of drowsy laughter must be devoted to the consideration of this possibility. (*The Mystery of Edwin Drood*, 37)

Activity # 5: Narrative voice: Age

This text presents a person narrating an event. Can you tell in which period of this person's life this event takes place? Write down all the words that justify your answers.

Text 5

Bessie asked if I would have a book: the word *book* acted as a transient stimulus, and I begged her to fetch *Gulliver's Travels* from the library. This book I had again and again perused with delight. I considered it a narrative of facts, and discovered in it a vein of interest deeper than what I found in fairy tales: for as to the elves, having sought them in vain among foxglove leaves and bells, under mushrooms and beneath the ground-ivy mantling old wall-nooks, I had at length made up my mind to the sad truth, that were all gone out of

England to some savage country where the woods were wilder and thicker, and the population was scant; whereas Lilliput and Brobdingnag being, in my creed, solid parts of the earth's surface, I doubted not that I might one day, by taking a long voyage, see with my own eyes the little fields, houses, and trees, the diminutive people, the tiny cows, sheep, and birds of one of the realm; and the corn-filed forest-high, the mighty mastiffs, the monster cats, the tower-like men and women of the other. Yet, when this cherished volume was now placed in my hands — when I turned over its leaves, and sought in its marvelous pictures the charm I had, till now, never failed to find — all was eerie and dreary; the giants were gaunt goblins, the pygmies malevolent and fearful imps, Gulliver a most desolate wanderer in most dead and dangerous regions. I closed the book, which I dared no longer peruse, and put it on the table beside the untasted tart. (*Jane Eyre* 53)

Activity # 6: Narrative voice: Experience

In this narration the character is comparing two periods of his/her life. Find out how the first period affects the second one. Justify your answers.

Text 6

The din was on the causeway: a horse was coming; the windings of the lane were yet hid it, but it approached: I was just leaving the stile; yet as the path was narrow, I sat still to let it go by. In those days I was young, and all sorts of fancies bright and dark tenanted my mind: the memories of nursery stories were there amongst other rubbish; and when they recurred, maturing added to them a vigour and vividness beyond what child could give. As this horse approached, and as I watched for it to appear through the dusk, I remembered certain of Bessie's tales, wherein figured a North-of-England spirit, called a 'Gytrash'; which in the form of horse, mule or large dog, haunted solitary ways, and sometimes came upon belated travellers, as this horse was now coming upon me. (*Jane Eyre* 143)

Activity # 7: Description: Places

In the following text you will find references to different kinds of places. Try to find which they are and decide what they have in common.

Text 7

An ancient English Cathedral Town? How can the ancient English Cathedral Town be here! The well-known massive grey square tower of its old Cathedral? How can that be here? There is no spike of rusty iron in the air, between the eye and it, from any point of the real prospect. What is the spike that intervenes, and who has set it up? Maybe it is set by The Sultan's order for the impaling of a horde of Turkish robbers, one by one. It is so, for cymbals clash, and the Sultan goes by to his palace in long procession. Ten thousands scimitars flash in the sunlight, and thrice ten thousand in the dancing-girls strew flowers. Then follow white elephants caparisoned in countless gorgeous colours, and infinite in numbers and attendants. (*The Mystery of Edwin Drood* 37)

Activity # 8: Description: Imagery

After having read the following text you will notice the use the author makes of a series of qualities that are not applicable to the described objects. Comment briefly on what type of image is created by the use of the adjective-noun binomial. Could you say that the reference made by the adjectives is a metonymic one, namely, do they refer to the object they qualify or to the person to whom the modified object belong?

Text 8

The speaker's obstinate carriage, square coat, square legs, square shoulders — nay, his very neckcloth, trained to take him by the throat with an uncommodating grasp, like a stubborn fact, as it was — all helped the emphasis. (*Hard Times* 47)

Un análisis concreto sigue al ejercicio inicial de prelectura. Hasta el momento los estudiantes han trabajado principalmente con el contenido; ahora trabajarán los aspectos estilísticos que se detallan:

- a) Figuras retóricas: epanáfora, metáfora, comparación, preguntas retóricas, deshumanización, hipérbaton, etc.
- b) Longitud de las oraciones.
- c) Tipo de vocabulario: vocabulario de cuentos, vocabulario del campo, vocabulario del cuerpo, vocabulario fantástico, etc.
- d) Primera / tercera persona.

- e) Tipo de historia: cuento, romance, misterio, fantasma, etc.
- f) Historia real o fantástica.
- g) Narración / Descripción.

La presencia de estos elementos se reflejará en un gráfico. Al hacer esta actividad, el alumno profundizará en el estudio de los textos a la vez que se concienciará de que, al tratar con un texto, debe considerar tanto el contenido como el estilo. En este punto la primer parte del plan propuesto se ha alcanzado. Los estudiantes tendrán una visión general de la literatura victoriana a nivel semántico y morfosintáctico.

El primer bloque de actividades se tratará sobre aspectos relacionados con la caracterización. Para ello, los estudiantes volverán a trabajar con los textos 1 y 2. El trabajo inicial será individual, pero luego los comentarán juntos. Durante el análisis de la caracterización, los estudiantes realizarán una tabla que recogerá las cualidades físicas e intelectuales y las referencias más relevantes al entorno de cada personaje.

Activity # 1

Reread texts 1 and 2 and write down the physical qualities, intellectual qualities, and background of each of the characters.

Physical	Intellectual	Background
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Activity # 2

Compare the features of each of these two characters. Who, in your opinion, is given a better picture by the narrator? Justify you answer by choosing the qualifications that best contribute to that picture.

El análisis de la caracterización debería llevar a los estudiantes a observar que los rasgos físicos de Emma se apuntan con un solo adjetivo (*handsome*), mientras que, cuando el narrador se refiere a Harriet, este usa una larga lista de adjetivos. Sin embargo, Emma es descrita como un personaje perteneciente a una posición intelectual

y socialmente superior. Estas características pueden ampliarse mediante el análisis de la manera de hablar de cada personaje, en los textos 10 y 11. Por ejemplo, el texto 10 muestra que Harriet no posee un pasado intelectual o social. Asimismo, estos textos permiten reconocer el modo en que ambos personajes se relacionan: Emma, ofreciendo consejos; Harriet, manifestando su admiración por Emma.

Activity #3

Read the following two texts and guess who speaks in each of them.

Text 9

I lay it down as a general rule, that if a woman doubts as to whether she should accept a man or not, she certainly ought to refuse him. If she can hesitate to “Yes”, she ought to say “No” directly. It is not a state to be safely entered into with doubtful feelings, with half a heart. I thought it is my duty as a friend, and older than yourself, to say thus much to you. But do not imagine that I want to influence you. (*Emma* 79)

Text 10

‘You, who have been the best friend I ever had in my life — want gratitude to you! — Nobody is equal to you! — I care for nobody as I do for you — Oh, Miss Woodhouse, how ungrateful I have been!’ (*Emma* 272)

Para ver cómo el narrador marca esta relación de superioridad, los estudiantes deben a una actividad de *cloze text*, rellenando los huecos del siguiente fragmento. Dependiendo del tiempo, la actividad se puede llevar a cabo en grupo o de forma individual.

Activity #4

Read the following text and fill in the blanks, by adding the names of either Emma or Harriet.

Text 11

_____ (Emma) was not struck by any thin remarkably clever in _____’s (Harriet) conversation, but _____ (Emma) found _____ (Harriet) altogether

very engaging — not inconveniently shy, not unwilling to talk — and yet so far from pushing, showing so proper a becoming deference, seeming so pleasant grateful for being admitted to Hartfield, and so artlessly impressed by the appearance of everything in so superior a style to what _____(Harriet) had been used to, that _____(Harriet) must have good sense and deserve encouragement. Encouragement should be given. Those soft blue eyes and all these natural graces should not be wasted on the inferior society of Highbury and its connections. The acquaintance _____ (Harriet) has already formed were unworthy of _____(Harriet). The friends from whom _____(Harriet) had just parted, though very good sort of people, must be doing her harm. They were a family of the name of Martin, whom _____(Emma) well knew by character, as renting a large farm of Mr. Knightley, and residing in the parish of Donwell — very creditable _____(Emma) believed _____(Emma) knew Mr. Knightley thought very highly of them — but they must be coarse and unpolished, and very unfit to the intimates of a girl who wanted only a little more of knowledge and elegance to be quite perfect. _____(Emma) would notice _____(Harriet). _____(Emma) would improve _____(Harriet); _____(Emma) would detach _____(Harriet) from her bad acquaintance, and introduce _____(Harriet) into good society; _____(Emma) would inform her opinion and her manners. It would be an interesting, and certainly a very kind undertaking; highly becoming her own situation in life, in leisure, and in powers. (*Emma* 27)

Llegado este momento, los estudiantes deberían reconocer ya el tipo de narrador en esta novela. También deberían haber llegado a distinguir cómo el narrador puede imprimir cierta imagen de un personaje en la mente del lector. Con este objetivo los estudiantes deberían responder estas cuestiones:

Activity # 5

Briefly answer the following questions:

1. Which one of the characters can be considered the main character, Emma or Harriet?
2. Which character is more likely to say text 11, Emma or Harriet?

3. Do you think that the descriptions made by the narrator affect the reader's perception of the characters?
4. Would you say that text 11 is the description of Harriet from Emma's standpoint, or viceversa? Which figures of speech hint at one thing or the other?
5. If you had to give a title to this novel, which would be the most appropriate, *Emma*, *The Beautiful Girl*, or *The Power of Money*? Why?

Una vez que este ejercicio haya concluido, el instructor podría explicar la relevancia que la figura del narrador adquiere en la novela del siglo XIX y la actitud evaluativa del mismo. Para clarificar el análisis de la figura del narrador podría ser útil comparar una descripción del siglo XVIII (p. ej. *Moll Flanders*, véase texto 12) y la descripción del texto 1. Considerando que ambos textos inician las novelas correspondientes, las diferentes actitudes observadas podrían ser discutidas. Dicho de otro modo, el narrador del siglo XVIII es orientativo y el narrador decimonónico es evaluativo. Para tratar este aspecto, el alumnado debería responder las siguientes preguntas:

Activity # 6

Read text 12 and answer the following questions:

Text 12

THE FORTUNES AND MISFORTUNES OF THE FAMOUS MOLL FLANDERS, &C. Who was born at Newgate, and during a Life of continued Variety for Threescore Years, besides her Childhood, was twelve a Whore, five times a Wife (whereof once to her own Brother) Twelve years a thief, eight Years a Transported Felon in Virginia, at last grew Rich, lived Honest, and died a Penitent. (*Moll Flanders* 36)

1. Would you classify *Moll Flanders* as an adventure novel, or as a novel of customs and manners?
2. In which novel does the action prevail?
3. In which novel are characters analyzed deeply?

4. Where would you frame the development of each novel, in a rural or in a city environment?
5. You know so far that the novels are biographies entitled with the names of the main characters, Emma and Moll Flanders. Do you think characters are treated in the same way? Which character seems to be more dynamic?
6. In the case of Moll, we are shown a brief summary of her life. Notwithstanding, that is not so when regarding Emma. What effects do you think it may have on the reader?

Del mismo modo, el narrador debería hacer referencia al “monólogo narrado” o “estilo indirecto libre”, y la ironía subyacente al usar estas técnicas. Si un análisis intenso de este aspecto fuera necesario, el profesor puede iniciar una puesta en común de las diferentes impresiones de los estudiantes al leer los extractos. En este sentido los diferentes tropos del “monólogo narrado” o “estilo indirecto libre” pueden ser estudiados — ausencia de verbos de pensamiento (*think, ask, wonder*, etc), comentarios parentéticos, uso de verbos de probabilidad (*must be doing*) o cambio de deixis (*those, these*).

En un tercer y último bloque de actividades, se podría recurrir a tareas de reconocimiento de rasgos genéricos y de re-escritura. Si tomamos como referencia los textos 13 y 14,⁷⁶ es posible distinguir la base que conforma un romance. El romance era un tipo de literatura bastante popular en el período victoriano. En este romance los personajes son Emma, Harriet y Frank Churchill. Los estudiantes tienen que actuar ahora como narradores y escribir una corta historia derivada de los textos referidos y usando las mismas técnicas narrativas. Después los alumnos pondrían en común sus historias. Esta tarea es muy útil, pues permite a los alumnos discutir sus propias creaciones. Como resultado de la ausencia de monitorización, los estudiantes comparten y comentan de forma más libre y directa.

Activity # 7

Read texts 13 and 14 and try to ascertain the features that identify the novel as romance.

⁷⁶ El texto 14 corresponde a un capítulo completo de Emma, y por su extensión no se incluye en este trabajo.

Text 13

‘My idea of him is that he can adapt his conversation to the taste of every body, and has the power as well as the wish of being universally agreeable. To you, he will talk of farming; to me, of drawing or music; and so on to everybody, having that general information on all subjects which will enable him to follow the lead, or to take the lead, just as propriety may require, and to speak extremely well on each; that is my idea of him.’ (*Emma* 167)

Activity # 8

Using situations and characters similar to those you found in the novel Emma, write a brief narrative that could be featured as romance.

7.4.ii. Punto de vista y suspense: The Moonstone, de Wilkie Collins

A continuación, se propone un bloque de actividades que permitirían trabajar de forma práctica sobre aspectos formales relacionados con la múltiple perspectiva narrativa y los elementos de suspense. Este hecho justifica la elección de un autor como Wilkie Collins, unos de los iniciadores de un género literario —la novela policíaca— y creador de personajes tan influyentes como el sargento Cuff, precursor de personajes como Sherlock Holmes. Las actividades se organizan en cuatro bloques, en función de las competencias que deben potenciarse:

- a) Comprensión léxica y textual: Ejercicios 1-3.
- b) Análisis estilístico y narrativo: Ejercicio 4.
- c) Competencia crítico-literaria: Ejercicio 5.
- d) Competencia creativa: Ejercicios 6 y siguientes.

Para la sesión inicial los alumnos deberían haber leído los textos 1 y 2. El plan de clase se basaría en una tabla de actividades basadas en la comprensión de ambos textos:

Activity # 1

Read texts 1 and 2 carefully and then write a brief summary of their contents, giving special emphasis to the relationship between the two characters.

Text 1

‘I made the best of my way indoors again returning by the servant’s entrance. There was nobody in the laundry-room at that time; and I sat down there alone: I have told you already of the thoughts which the Shivering Sand put into my head. Those thoughts came back to me now. I wondered in myself which it would be hardest to do, if things went on in this manner —to hear Mr Franklin’s indifference to me, or to jump into the quicksand and end it forever in that way?

‘It’s useless to ask me an account for my own conduct, at this time. I try —and I can’t understand it myself.

‘Why didn’t I stop you, when you avoided me in that cruel manner? Why didn’t I call you out, “Mr Franklin, I have got something to say to you; it concerns yourself, and you must, and shall, hear it?” You were at my mercy —I had got the whip-hand of you, as they say. And better than that, I had the means (if I could only make you trust me) of being useful to you in the future. Of course, I never supposed that you —a gentleman— had stolen the Diamond for the mere pleasure of stealing it. No. Penelope had heard Miss Rachel, and I had heard Mr Betteredge, talk about your extravagance and debts. It was plain enough to me that you had taken the Diamond to sell it, or pledge it, and so to get the money of which you stood in need. Well! I could have told you of a man in London who would have advanced a good large sum on the jewel, and who would have asked no awkward questions about it either.’ (*The Moonstone* 374-375)

Text 2

Twice over, it had been my misfortune (God knows how innocently!) to repel the advances she had made to me. On the Friday night as Betteredge truly describes it, she had found me alone at the billiard-table. Her manner and language suggested to me —and would have suggested to any man, under the circumstances— that she was about to confess a guilty knowledge of the disappearance of the Diamond. For her own sake, I had purposely shown no special interest in what was coming; for her own sake, I had purposely looked at the billiard balls instead of looking at *her* —and what had been the result? I had sent her away from me, wounded to the heart! On the Saturday night —on the

day when she must have foreseen, after what Penelope had told her that my departure was close at hand—the same fatality still pursued us. She had once more attempted to meet me in the shrubbery walk, and she had found me there in company with Betteredge and Sergeant Cuff. In her hearing, the Sergeant, with his underhand object in view, had appealed to my interest in Rosanna Spearman. Again for the poor creature's own sake, I had met the officer with a flat denial, and had declared —loudly declared, so that she might hear me too—that I felt 'no interest whatever in Rosanna Spearman.' At those words, solely designed to warn her against attempting to gain my private ear, she had turned away and left the place: cautioned her of her danger, as I then believed; self-doomed to destruction, as I know now. From that point, I have already traced the succession of events which led me to the astounding discovery at the quicksand. (*The Moonstone* 379-380)

La lectura de los textos y elaboración del resumen se pueden haber realizado en casa. Las tareas que siguen se realizan en clase. La sesión se inicia con un corto control de vocabulario de los textos seleccionados, con el fin de verificar su lectura y comprensión. De este modo se palían dos posibles debilidades: el escaso nivel de lectura y el mal entendimiento del vocabulario. A su vez, la comprensión del texto debería impulsar la seguridad en el alumno, lo cual debiera repercutir en el incremento de su participación en clase.

El control de vocabulario se realiza mediante una tarea relativamente simple y breve, en la cual el profesor pregunta (bien oralmente, o bien mediante un cuestionario escrito) sobre el significado de determinados vocablos o expresiones que los estudiantes pudieran no haber comprendido o haber malinterpretado.⁷⁷ Esta actividad podría contemplarse como una actividad en grupos para luego pasar a una puesta en común. La colaboración entre iguales armoniza el saber de los miembros y consolida el aprendizaje: quien ayuda se reconoce como buen valedor de su conocimiento y la persona que recibe la ayuda consigue motivarse.

⁷⁷ La tarea que se expone más abajo (Activity # 2) tiene como objetivo conseguir que el estudiante aporte una definición del significado de determinados vocablos; pero existen actividades de diverso tipo que cumplirían este mismo objetivo, tales como solicitar la aportación de sinónimos, o buscar enlaces semánticos entre términos situados en distintas columnas: la primera contendría el vocablo recogido del texto; la segunda columna, en orden distinto al presentado en la primera, su equivalente. La elección del modelo de actividad vendría motivada por la dificultad del texto, o por la competencia léxica de los alumnos

El control de comprensión textual se realizaría apelando a la participación del alumno: quienes lo deseen leerían uno de los resúmenes y los demás tendrían que averiguar a qué texto se refiere. El contenido de los textos 1 y 2 puede ser objeto de preguntas complementarias. Dependiendo del tiempo y de las necesidades de expresión del alumnado puede que precisen cultivar su habilidad oral, otra posibilidad es que los alumnos pongan en su boca las preguntas para sus compañeros ya sea en pequeño o gran grupo.

Activity # 2

Explain the meaning of the following terms in texts 1 and 2:

“pledge”: _____

“Shivering”: _____

“laundry-room”: _____

“whip-hand”: _____

“awkward”: _____

“manner”: _____

“for her own sake”: _____

“wounded”: _____

“shrubbery”: _____

“Spearman”: _____

Activity # 3

Textual comprehension: Read your summary of one of the passages to your class mates. Let them guess to which of the two passages it corresponds.

Como ha quedado dicho, los ejercicios 2 y 3 tienen como objetivos específicos la lectura y comprensión de los fragmentos seleccionados. Consiguientemente, con esta base lectora y comprensiva, el ejercicio 4 debería potenciar la participación del alumno tanto si este lee los resúmenes como si es cuestionado sobre el contenido de los textos. Este ejercicio permite profundizar en el contenido y elementos narrativos. Mediante la directriz dada por las cuestiones planteadas, el profesor llama la atención sobre aquellos

rasgos que atañen al suspense y múltiple perspectiva, ya que ambos textos describen un mismo acontecimiento, narrado por dos personas distintas que están implicadas en tal evento. El comentario de textos en sí se inicia mediante una serie de preguntas que serán trabajadas en clase. Los alumnos se dividen en pequeños grupos, y cada grupo trabajará un texto. Estas incógnitas pretenden hacer ver al alumno las dicotomías narrativas de un mismo hecho y cómo los personajes se manifiestan dependiendo de su participación y posición respecto a este. Las preguntas que servirían de base para cumplir estos objetivos serían las siguientes:

Activity # 4

Provide an answer for the following questions, based on the contents of Texts 1 and 2:

1. What title would you assign to these two texts?
2. What stylistic features are used by each of the character to express his feelings?
3. Can you find differences in the use of these stylistic resources between the two texts? Would you say that one is more ironic than the other? Why?
4. In both texts there are references to places. Could you point them out, and assign them to a specific social status?
5. Can you find any more references to the speaking character's social status?
6. Could you say that each character's language corresponds to a specific social class?

La primera pregunta tiene como objetivo la construcción por parte del estudiante de su propia teoría textual. Con toda seguridad, después de haber hecho un resumen basado en las relaciones que se vislumbran entre los personajes, el título vendrá marcado por tal relación.

En cuanto a las respuestas de las cuestiones 2 y 3, éstas se podrían sintetizar en una tabla en la que se recojan las preguntas y sus contestaciones. La tabla siguiente ofrece un posible resultado:

	Texto 1	Texto 2
Elementos propios del diálogo	<ul style="list-style-type: none"> -Decoro poético: expresiones coloquiales (“well”, “as they say”). -Preguntas retóricas. -Variedad en los tiempos verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Decoro poético: vocabulario de origen latino (“repel”, “misfortune”). -Preguntas retóricas.
Elementos expresivos	<ul style="list-style-type: none"> -Uso reiterativo del pronombre personal “I”. -Citas literales de sus propios pensamientos (Intratextualidad). 	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de disjuntos actitudinales (“<i>under the circumstances</i>”, “<i>with his underhand</i>”, “<i>from that point</i>”). -Uso de adjuntos de modo (“<i>truly</i>”, “<i>purposely</i>”). -Negación del sintagma nominal frente al adverbial (“<i>I had purposely shown no special interest</i>”).

El profesor debe orientar al alumno y proponer elementos para potenciar la dinámica de participación en clase. El docente puede recordar al alumno la terminología crítica que reciben las preguntas retóricas, los circunstanciales verbales y oracionales (adjuntos y disjuntos), entre otros.

El punto 4 del cuestionario gira en torno a las diferencias y similitudes entre ambos textos. Hasta el momento el alumno debe haber dado un título, buscado una información y haberla recapitulado. Ahora la tarea se realiza a un segundo nivel, en el que la información estilística recopilada ayudará a establecer al alumno ciertas consideraciones contextuales y situacionales. Para este cometido el profesor ejecuta las dos últimas preguntas.

La siguiente fase correspondería a la realización de ejercicios en los que el alumno expresa su experiencia como lector-crítico. El primero de estos ejercicios (Activity # 5), es un comentario comparativo entre un texto extraído de *What Jane Austen Ate and Charles Dickens Knew* de Daniel Pool, y el texto 3, *Jane Eyre* de Charlotte Brontë. La inclusión de obras secundarias como la mencionada permite al estudiante ampliar su visión de la novela victoriana y de la manera en la que los autores procuraban reflejar la realidad circundante.

Activity # 5

Read texts 3 and 4 carefully, and answer the following questions

Text 3

My home, then, —when I at last find a home— is a cottage; a little room with whitewashed walls and a sanded floor, containing four painted chairs and a table, and a clock, cupboard with two or three plates and dishes, and a set of tea things in delf. Above a chamber of the same dimensions as the kitchen, with a deal bedstead and a chest of drawers —small, yet too large to be filled with my scanty wardrobe, though the kindness of my gentle and generous friends has increased that by my modest stock of such things as are necessary. (*Jane Eyre* 385)

Text 4

The growing cult of domesticity as the century wore on was no doubt a factor in the tendency to accumulate houses full of useless furniture and bric-a-brac, and an emerging upwardly mobile middle class used the proliferation and elaboration of furniture as a way to show off their newly attained wealth. The clutter and confusion were worsened by the fact that rooms were kept dark with heavy curtains to keep carpets from fading and to protect ladies' skins against the wrinkles, freckles and darkening of the skin for which exposure to sunlight was held responsible. (*What Jane Austen Ate and Charles Dickens Knew* 197)

1. Which pieces of furniture do you consider useless in the “home” described in Text 3?
2. Considering what is said in Text 4, would you consider the “home” in Text 3 as being a middle-class house? Offer evidence from the text to support your argument.

A partir de la reconstrucción de la realidad victoriana, la del autor de la época y la de los personajes sobre los que escribe, y en virtud de las miras comparatistas del comentario anterior, el alumno puede poner en marcha su capacidad de creación.

Activity # 6

Write a periodical story based on the atmosphere of the texts commented. You should progressively include the stylistic features that are being seen in class.

El Ejercicio 6 brinda al alumno la oportunidad de ejercer ahora un papel como autor. Basándose en los rasgos caracterizadores de la literatura de la época que se han trabajado durante esta sesión y en la experiencia adquirida, el alumno puede crear una historia corta de forma individual o colectiva, en grupos o parejas. La historia se irá escribiendo progresivamente. Para cada sesión siguiente, el alumno debería ir escribiendo conforme a los rasgos estudiados. Voluntariamente, los alumnos pueden leer parte de su creación al principio de cada sesión. Incluso los compañeros pueden realizar preguntas o sugerencias sobre personajes o contenidos. La historia se entrega al profesor en una sesión posterior. En esta sesión, el profesor reparte las historias a los alumnos de forma aleatoria, teniendo en cuenta que ningún alumno reciba su respectiva historia. El alumno (o alumnos si se eligió trabajar en compañía) que recibe la historia deberá modificarla tanto en el estilo como en el contenido en la medida en que la ajuste a la situación de la novela victoriana. La redacción final de las historias se efectuará de forma virtual: dentro del foro del aula virtual cada individuo o componente del grupo irá redactando la historia recibiendo los comentarios oportunos por parte de los compañeros de grupo de trabajo o de clase, según el profesor administre el curso.

El hilo argumental de las actividades va, en consecuencia, desde la comprensión del vocabulario y el sentido general de los textos, al comentario crítico guiado de los mismos. El comentario crítico ayuda al alumno a dar forma a las palabras del autor adscribiendo un significado a las mismas en función de la relación existente entre ellas, para llegar al comentario comparado donde reconstruye la realidad de la novela victoriana, hasta hacer suyo el proceso de creación.⁷⁸ El estudio de la novela victoriana se convierte así en una experiencia viva.

⁷⁸ Incluso aun temiendo que el alumno copie partes de los textos, el acto de creación sigue en pie pues él es quien escoge dichas partes mostrando sus preferencias.

7.5. Actividades para sesiones E.P.D.

Las actividades desarrolladas en sesiones E. B. deben complementarse con las que se lleven a cabo en el ámbito de las sesiones E.P.D. Como ya se ha indicado más arriba (véase capítulo 6), las sesiones E.P.D. pueden incorporar actividades de muy variado tipo, ya que incluyen tareas tales como las siguientes:

- a) Consulta de material informático.
- b) Visión de material audiovisual.
- c) Preparación y presentación de exposiciones orales.
- d) Presentaciones virtuales.
- e) Participación en blogs.
- f) Preparación para los exámenes (*mock exams*).
- g) Participación en clase y en plataforma virtual.

En estas tareas, la labor autónoma del alumno es un componente esencial. La labor del profesor no se limita, sin embargo, a ver que el alumno desempeñe las tareas que se le asignan; también requiere una supervisión más profunda, que se puede realizar aportando instrucciones sobre cómo realizar las actividades o elaborando plantillas para la evaluación o autoevaluación de dichas actividades.

De todas estas tareas, las exposiciones orales son las que sin duda resultan más esenciales de supervisar. Por ello, el procedimiento a seguir en las mismas se detalla en el apartado siguiente. Otro reto considerable en el diseño de actividades para sesiones E.P.D. es el que incluye el empleo de recursos informáticos. Como ejemplo ilustrativo de las posibilidades que ofrece, el último apartado de este capítulo muestra las posibilidades que ofrecería la creación de una wiki basada en el análisis de fragmentos de una misma novela, en este caso, *Hard Times* de Charles Dickens.

7.5.i. Exposiciones orales

La preparación de exposiciones orales debería ser una tarea colectiva más que individual, no sólo porque conlleva una gran cantidad de trabajo sino además porque

potenciaría el trabajo en grupo. Por ello, los alumnos se dividirán en grupos formados por un máximo de cinco miembros.

La descripción de la tarea puede formar parte de la información que se le ofrezca al alumno, bien en los cuadernillos disponibles en fotocopia, bien en la plataforma virtual. Los objetivos que se persiguen conseguir con esta actividad serían los siguientes:

- a) Realizar un trabajo de exposición teórica y análisis detallado de ejemplos de cualquiera de los puntos tratados en el temario, u otros sugeridos por el alumnado, relacionados con el mismo.
- b) Demostrar suficiente dominio de la materia y exponer ante los compañeros de lo que se ha aprendido durante la ejecución del trabajo.
- c) Manejar las destrezas oral y escrita así como el correcto uso de las herramientas tecnológicas y técnicas de exposición y debate.

Cada grupo deberá elegir o le será asignado un tema de entre los que el profesor haya seleccionado, o uno que los propios alumnos hayan elegido. Así, por ejemplo, dado que las actividades que se realizarían en sesiones de enseñanza básica para el análisis de la novela de Jane Austen se centraban en aspectos relacionados con la caracterización y el estilo, las clases prácticas y de desarrollo pueden profundizar en estos aspectos e incluso pueden potenciar el análisis de perspectivas complementarias, que se plantearían en exposiciones orales y presentaciones virtuales. Los temas podrían ser:

- a) Buenos modales en *Emma*: elaboración de un catálogo de buenas maneras, en hombres y mujeres.
- b) El papel de la mujer: descripción de las reglas que una mujer debe seguir para ser definida como modelo positivo o negativo, según *Emma*.

El profesor creará un hilo en plataforma virtual para cada presentación. Ahí los grupos exponentes podrán subir la presentación e información relacionada. Este último caso permitirá a los estudiantes participar en el blog creado a propósito. Esta opción permitirá a los estudiantes mejorar su capacitación tecnológica y al profesor evaluar la participación.

El alumno también dispondría de una guía (véase Apéndice 10) sobre el procedimiento a seguir durante el trabajo previo a la exposición y durante la preparación de la misma, a saber:

- a) Recopilación de bibliografía: el profesor proporcionará una relación bibliografía básica que el grupo deberá completar con bibliografía específica y que luego subirá a la plataforma para darla a conocer a sus compañeros.
- b) Redacción de un esquema de presentación.
- c) Selección de textos para el análisis en clase.
- d) Redacción del trabajo, que será entregado al profesor.
- e) Preparación de la exposición (mediante uso de nuevas tecnologías).

Con una semana de antelación, los alumnos encargados de la exposición deberán concertar una cita con el profesor en las horas de tutoría. De este modo, el profesor puede orientarlos sobre determinados aspectos relacionados tanto con la información recopilada hasta entonces como con detalles relacionados la futura presentación. No obstante, para la preparación de la exposición, el alumno debe seguir el siguiente esquema:

- a) Introducción: se presenta el trabajo y las partes del mismo.
- b) Parte teórica: descripción de las características esenciales de la materia.
- c) Parte práctica: análisis de un tipo de textos mediante la presentación de ejemplos y actividades. Ambas partes son susceptibles de ser combinadas.
- d) Conclusión: breve resumen de lo expuesto y de las implicaciones del trabajo.
- e) Reflexiones: observaciones sobre la ejecución del trabajo en términos globales, otras posibilidades que se podrían barajar, alcance ilustrativo y analítico de los textos ofrecidos.

Una vez hecha la exposición, el alumno debe entregar una copia impresa del trabajo atendiendo a las normas de edición, incluyendo las actividades prácticas de análisis de textos correspondientes al tema, que aparecerán como anexo al trabajo. Será el profesor quien resuelva colgar el trabajo en la plataforma virtual, una vez confirme que el trabajo se ajusta a los requisitos formales que se exigen. Los alumnos pueden realizar su propia evaluación de la tarea realizada (véase Apéndice 11). En todo caso, el

profesor puede concertar una cita con los alumnos para que realicen las mejoras que considere pertinentes.

La evaluación de las exposiciones se centrará principalmente en cuestiones relacionadas con el contenido (un 70% del valor total) pero también en las relativas al formato y presentación. Al respecto del contenido, se valorarían los siguientes aspectos:

- a) Conocimientos sobre los contenidos de la materia y el empleo adecuado de la bibliografía.
- b) Aplicación práctica de los conocimientos teóricos a textos concretos.
- c) Capacidad expresiva y de síntesis.

En lo que concierne al formato, los aspectos a valorar serían los siguientes:

- a) Estructura del trabajo y claridad de los argumentos.
- b) Uso de las nuevas tecnologías.
- c) Expresión escrita.
- d) Expresión oral.
- e) Uso correcto de las citas y de la bibliografía.

7.5.ii. Actividades con recursos informáticos: creación de wikis

El que se expone a continuación es un método de trabajo que toma como base fragmentos de la novela *Hard Times*, de Charles Dickens. Gracias a los ejercicios desarrollados en las sesiones de E.B., los alumnos ya habrían tenido una toma de contacto con la novela de XIX. El proceso ahora será transferir ese conocimiento y aplicarlo a *Hard Times*, una de las elecciones más clásicas dentro de los contenidos de esta asignatura. Los estudiantes tendrán que analizar extractos que contengan elementos estilísticos vistos en las sesiones anteriores. Esta actividad admite dos posibilidades al menos: los extractos pueden ser facilitados a los alumnos por el profesor, o bien es el propio alumnado el que selecciona los fragmentos a partir de su (re)lectura del texto. La primera opción es la que se ofrece aquí como ejemplo; es también la que permitiría un mejor trabajo en sesiones E.P.D. bajo la supervisión directa del profesor. La actividad se desarrollaría preferiblemente en grupos de trabajo, a lo largo de las diversas fases que la componen. El trabajo en grupo no sólo es el más conveniente para este tipo de actividad; también incentiva el sentido de compromiso y responsabilidad entre iguales.

Tras la puesta en común de los rasgos que aparecen en los extractos, los alumnos colectivamente proceden a ordenar las secuencias para obtener una visión de conjunto.

Activity # 1

We have already seen how Dickens used certain formal features in his novel *Hard Times*. Now, read the passages below and then,

1) Find examples of the following figures of speech:

Anaphora

Circumloquium

Animalization

Personification

Alliteration

Language register (mispronunciation, malapropism)

2) Make a catalogue stating which figures of speech are found in which passages, according to the following criteria:

Who uses it (the narrator, a character)

What effects it has (poetic, comic, ironic)

Text 1

For the first time in her life, Louisa had come into one of the dwellings of the Coketown Hands; for the first time in her life, she was face to face with anything like individuality in connection with them. She knew of their existence by hundreds and by thousands. She knew what results in work in a given number of them would produce, in a given space of time. She knew them in crowds passing to and fro from their nests, like ants or beetles. But she knew from her reading infinitely more of the way of toiling insects than of these toiling men and women. (*Hard Times* 187)

Text 2

‘I don’t mean that he should go in the comic livery’, said Sleary. ‘Thay the word, and I’ll make a Jothkin of him, out of the wardrobe, in five minutes’. (*Hard Times* 301)

Text 3

He was a rich man; banker, merchant, manufacturer, and what not. A big, loud man, with a stare and a metallic laugh. A man made out of a coarse material,

which seemed to have been stretched to make so much of him. A man with a great puffed head and foreheads, swelled veins in his temples, and such a strained skin to his face that it seemed to hold his eyes open and lift his eyebrows up. A man with pervading appearance on him of being inflated like a balloon, and ready to start. A man who could never sufficiently vaunt himself a self-made man. A man who was always proclaiming, through that brassy speaking-trumpet of a voice of his, his old ignorance and his old poverty. A man who was the Bully of humility. (*Hard Times* 58)

Text 4

‘This degrading and disgusting document, this blighting bill, this pernicious placard, this abominable advertisement.’ (*Hard Times* 267)

Text 5

By the place where Rachael lived, though it was not in his way; by the red brick streets, by the great silent factories, not trembling yet; by the railway, where the danger-lights were waning in the strengthening day; by the railway’s crazy neighbourhood, half pulled down and half-built up; by scattered red bricks villas, where the besmoked evergreens were sprinkled with a dirty powder, like untidy snuff-takers; by coal-dust paths and many varieties of ugliness; Stephen got to the top of the hill, and looked back. (*Hard Times* 194)

Text 6

‘Girl number twenty,’ said Mr. Gradgrind, squarely pointing with his square forefinger, ‘I don’t know that girl. Who is that girl?’ (*Hard Times* 49)

Text 7

‘Don’t tell me that’s the reason, because it can be nothing of the sort.’ said Mrs. Gradgrind. ‘Go and be somethingological directly.’ Mrs. Gradgrind was not a scientific character, and usually dismissed her children to their studies with this general injunction to choose their pursuit. (*Hard Times* 61)

Text 8

‘However, ma’am,’ said Bounderby, ‘there are apartments at the Bank where a born and bred lady as keeper of the place, would be rather a catch that otherwise; and if the same terms—’

‘I beg your pardon, sir. You were so good as to promise that you would always substitute the phrase, annual compliment.’

‘Well, ma’am, annual compliment. If the same annual compliment would be acceptable there, why I see nothing to part us unless you do. (*Hard Times* 141)

Text 9

Mrs. Gradgrind, weekly smiling, and giving no other sign of vitality, looked (as she always did) like a figure indifferently executed transparency of a small female figure, without enough light behind it. (*Hard Times* 60)

Text 10

‘Ay! I mean,’ said Mr. Childers, with a nod, ‘that he has cut. He was goosed last night, he was goosed the night before last, he was goosed today. He has lately got in the way of being goosed, and he can’t stand it’. (*Hard Times* 74)

Text 11

He was touched in the cavity where his heart should have been — in that nest of addled eggs, where the birds of heaven would have lived if they had not been whistled away — by the fervour of his reproach. (*Hard Times* 254)

Text 12

The rain fell, and the smoke-serpents, submissive to the curse of all that tribe, trailed themselves upon the earth. In the waste-yard outside, the stem from the escape-pipe, the litter of barrels and old iron, the shining heaps of coals, the ashes everywhere, were shrouded in a veil of mist and rain. (*Hard Times* 108)

Text 13

So, Mrs. Sparsit, who had improved the interval by touching up her cap, took her classical features downstairs again, and entered the boardroom in the manner of a Roman matron going outside the city walls to treat with an invading general. (*Hard Times* 153).

Text 14

That’s well,’ said Mr. Gradgrind. So he kissed her and went away; and Louisa returned to the serene apartment of the hair-cutting character, and leaning her elbow on her hand, looked again at the short-lived sparks that soon subsided into ashes. (*Hard Times* 130)

Text 15

You saw nothing in Coketown but was severely workful. If the members of a religious persuasion built a chapel there — as the members of an eighteen

religious persuasions have done — they made it a pious warehouse of red brick.
(*Hard Times* 65)

Text 16

The Fairy palaces burst into illumination, before pale morning showed the monstrous serpents of smoke trailing themselves over Coketown. A clattering of clogs upon the pavement; a rapid ringing of bells; and all the melancholy-mad elephants, polished and oiled up for the day's monotony, were at their exercise again. (*Hard Times* 107)

Text 17

No. Coketown did not come out of its furnaces, in all respects like gold that had stood the fire. First, the perplexing mystery of the place was, Who belonged to the eighteen denominations? Because, whoever did, the labouring people did not. It was very strange to walk through the streets on a Sunday morning, and note how few of *them* the barbarous jangling of bells that was driving the sick and nervous mad, called away from their own quarter, from their own close rooms, from the corners of their own streets, where they lounged listlessly, gazing at all the church and chapel going, as at a thing with which they had no manner of concern. Nor was it merely the stranger who noticed this, because there was a native organization in Coketown itself, whose members were to be heard of in the House of Commons every session, indignantly petitioning for acts of parliament that should make these people religious by main force. Then, came the Teetotal Society, who complained that these same people *would* get drunk, and showed in tabular statements that they did get drunk, and proved at tea parties that no inducement, human or Divine (except a medal), would induce them to forego their custom of getting drunk. Then, came the chemist and the druggist, with other tabular statements, showing that when they didn't get drunk, they took opium. Then came the experienced chaplain of the jail, with more tabular statements, outdoing all the previous tabular statements, and showing that the same people *would* resort to low haunts, hidden from the public eye, where they heard low singing and saw low dancing, and may have joined in it; and where A. B., aged twenty-four next birthday, and committed for eighteen months's solitary, had himself said (not that he had ever shown himself particularly worthy to belief) his ruin begun, as he was perfectly sure and confident that otherwise he would have been a tip-top moral specimen. Then, came Mr. Gradgrind and Mr. Bounderby, the two gentlemen at this present

moment walking through Coketown, and both eminently practical, who could, on occasion furnish more tabular statements derived from their own personal experience, and illustrated because they had known and seen, from it clearly appeared — in short, it was the only clear thing in the case — that these same people were a bad lot altogether, gentlemen; that do what you would for them they were never thankful for it, gentlemen; that they were restless, gentleman; that they never knew what they wanted; that they lived upon the best, and bought fresh butter, and insisted on Mocha coffee, and rejected all but prime parts of meat, and yet were eternally dissatisfied and unmanageable. (*Hard Times* 66)

Text 18

In the hardest working part of the Coketown; in the innermost fortifications of that ugly citadel, where Nature was as strongly bricked out as killings airs and gases were bricked in; at the heart of the labyrinth of narrow courts upon courts, and close streets upon streets, which had come into existence piecemeal, every piece in a violent hurry for some one man's purpose, and the whole an unnatural family, shouldering, and trampling, and pressing on another to death; in the last close nook of this great exhausted receiver, where the chimneys, for want of air to make a draught, were built in an immense variety of stunted and crooked shapes, as though every house put out a sign of the kind of people who might be expected to be born in it; among the multitude of Coketown, generically called, 'the Hands,' — a race who would have found more favour with some people, if Providence had seen fit to make them only hands, or, like the lower creatures of the seashore, only hands and stomachs — lived a certain Stephen Blackpool, forty years of age. (*Hard Times* 102)

Text 19

'Now, I tell you what, my girl. The name of that lady by the teapot is Mrs. Sparsit. That lady acts as a mistress of this house and she is a highly connected. Consequently, if ever you come again into any room of this house, you will make a short stay in it if you don't behave towards that lady in your most respectful manner. Now, I don't care a button about what you do to *me*, because I don't affect to be anybody. So far from having high connections I have no connections at all, and I come from the scum of the earth. But towards that lady, I do care what you do; and you shall do what is deferential and respectful, or you shall not come here. (*Hard Times* 87)

En la siguiente E.P.D. a cada grupo se le asignaría uno o dos rasgos, a partir de los cuales deberían crear una wiki. Los procedimientos que deberían tener en cuenta a la hora de elaborar la wiki están delineados en el apéndice 5, que incluye no sólo las tareas, sino también los criterios que los propios alumnos habrían de evaluar una vez se concluya la creación de la wiki.

La wiki estaría compuesta por dos secciones: la primera recogerá pasajes de *Hard Times* que denoten las características estilísticas asignadas. Antes de pasar a la segunda, la primera sección será evaluada por compañeros y profesor. El objeto de ello es asegurarse de que se comprenden los elementos requeridos antes de pasar a la fase de producción. En este caso, el uso combinado de actividad presencial y virtual desde el punto de vista de un estudiante activo adquiere un papel relevante en el desarrollo de la competencia crítico-literaria y competencia creativa. La segunda fase consistiría en una actividad de creación, consistente en elaborar una *follow-up story*, basada en uno de los personajes sobre cuyos rasgos hayan trabajado los alumnos, en la que se utilicen los mismos recursos formales.

CONCLUSIONES GENERALES

La docencia es la madre de todas las ciencias

En estas páginas se han desgranado a la vez que aglutinado “la puesta en escena” dentro del aula a todos los niveles educativos. Este hecho obedece a que la formación del profesorado se torna vital para la reforma universitaria. Esta afirmación se da por sentado; no obstante, lo que no se ha analizado hasta el momento ha sido el proceso necesario para llevar a cabo este planteamiento

Como recoge Imbernón (2002), las reformas de la educación parten de la reconversión en el proceso formativo del profesorado. Las debilidades didácticas pueden ser superadas gracias a la transversalidad didáctica y la profesionalización, y la humanización del conocimiento. Desde la perspectiva de Torrego Egido, “la Universidad no debe ocuparse únicamente de formar profesionales, sino de ayudar a los estudiantes a aprender a aprender y a vivir” (2004: 261). En realidad, habría que dotarles de unas estrategias cognitivas que les ayuden a desarrollarse como personas y como profesionales. Esta coyuntura descrita es importante en la sociedad actual que se caracteriza por la desprofesionalización del ejercicio docente. El prestigio social y su sustento económico se ven drásticamente reducidos en nuestros días. Atrás queda la figura del maestro (junto con la del médico y el sacerdote) como agentes sociales reconocidos en el pueblo. No obstante, debemos concienciarnos de que nuestra labor es más intensa y extensa de lo que los estamentos socioeconómicos pudieran pensar. Hoy en día la carga no es solo docente y lectiva sino también social y no-lectiva, a veces por cuestiones personales y otras laborales que puedan darse en las familias. Especialmente, el decano de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga contempla así el futuro de los maestros: “Los alumnos de Ciencias de la Educación tienen un reto por delante que debe apasionarnos a todos. Todo está por hacer y tenemos capacidad de actuar y transformar las cosas; confío en sus posibilidades, porque esta generación va a tener un papel esencial en la mejora de la educación del país.” Por ello,

el pilar de la formación alcanza su máxima representación en las ciencias didácticas y filológicas donde se cuajan los modelos de los futuros profesores que a su vez modelarán a sus alumnos.

Estos son los principios teóricos que sustentan la tesis que aquí se presenta. Para desarrollarlos de modo práctico, los contenidos se han organizado según dos partes claramente diferenciadas.

En la primera parte se expone el estado de la cuestión sobre diversas perspectivas relacionadas con la didáctica, en particular con la didáctica de la literatura, con el objetivo de señalar cuáles se ajustan mejor a la que se propone en esta tesis. Se ha hecho especial énfasis en cómo, a lo largo de las últimas décadas, diferentes planteamientos reformistas han promovido la reforma de la educación desde la formación del profesorado y han mantenido que la revolución metodológica debe partir del aula universitaria, cuna de futuros formadores, con un enfoque profesional y humanizante de la enseñanza. El relativamente escaso bagaje teórico de la didáctica de la literatura en la Enseñanza Superior nos ha llevado a contemplar las posibilidades que ofrecen propuestas de otros ámbitos, tales como la enseñanza de la literatura infantil y juvenil o el empleo de la literatura en el entorno de la enseñanza de lenguas extranjeras. En todo caso, el argumento general de esta primera parte es que la enseñanza de la literatura debe ser más dinámica y participativa, y que por ello debe contar con el alumno como agente directo.

Este objetivo se concreta en dos facetas principales. Por un lado, en la necesidad de centrar el análisis literario en aquellos aspectos que puedan ser objeto de interés del alumno, ya sea de modo natural, ya contribuyendo a generar este interés desde la propia dinámica docente. Por otro, en la conveniencia de organizar la docencia de modo que sea el propio estudiante quien genere o extraiga la información que ofrece el texto literario.

El segundo capítulo de la tesis se ha centrado en exponer las principales propuestas para la reforma de los currículos en la Enseñanza Superior. Estas propuestas tienen su origen en los llamados Acuerdos de Bolonia (aunque, como se ha indicado en este capítulo, estos acuerdos fueron perfilándose a lo largo de la pasada década a partir de diversas reuniones en otras ciudades europeas). Las iniciativas para la reforma han sido principalmente de carácter institucional, y por ello se ha dedicado el resto del capítulo a reseñar las que han tenido más relación con el ámbito de los estudios filológicos ingleses. En líneas generales, se ha observado que las intenciones originales

no se han llegado a realizar, a veces por fortuna, y en ocasiones por desgracia, bien por falta de voluntad política o académica, bien por falta de medios.

En la segunda parte de esta tesis se exponen las líneas generales de la propuesta que la sustenta. Usando como base el diseño curricular de los estudios de Filología Inglesa y del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Sevilla y tomando como principal impulsor metodológico la aproximación inductiva, los capítulos 6 y 7 ofrecen un diseño de un proyecto docente innovador, que tiene como ejemplo paradigmático el análisis de la novela inglesa del siglo XIX. Las propuestas que vertebran este ejemplo son idealistas más que realistas, ya que suponen una modificación sustancial de la metodología empleada en la docencia de esta materia; no obstante, son también posibilistas, ya que ofrecen alternativas viables a la que todavía sigue siendo el recurso predominante en las universidades españolas, la lección magistral. La enseñanza de la literatura por parte del Departamento de Literatura Inglesa se caracteriza por una menor dependencia de la lección magistral, e incorpora nuevos recursos y materiales de modo habitual; con todo, también necesita resolver condiciones que impiden una mayor dinamización de la clase. El plan de trabajo que aquí se presenta está orientado a esta dinamización, que en nuestra opinión se puede conseguir otorgando mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje. La originalidad de esta tesis se sustenta, pues, en ofrecer una propuesta centrada en la participación activa del estudiante, que puede redundar en una mejora sustancial de la enseñanza de la literatura universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- A Modern Athenian (1900). "The Teaching of English Literature in Schools". *Academy* 1481: 245.
- Achebe, Chinua (2001). *Things Fall Apart*. London: Penguin.
- Adam Barrows, Adams (2009). "Teaching the Literature of Revolution". *Radical Teacher* 85: 29-38.
- Agathocleous, Tanya, y Ann C. Dean, eds. (2003). *Teaching Literature: A Companion*. New York: Palgrave Macmillan.
- Agathocleous, Tanya, y Gosselink, Karin (2006). "Debt in the Teaching of World Literature: Collaboration in the Context of Uneven Development". *Pedagogy* 6.3: 454-474.
- Aguilar Ródenas, Consol (2003). "Didáctica de la literatura e interdisciplinariedad crítica". *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Eds. Ángel Cano Vela y Cristina Pérez Valverde. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Alderson, John Charles 2010-2012. "Diagnosing Reading in a Second or Foreign Language". 15 de enero 2013. <<http://www.ling.lancs.ac.uk/activities/891/>>.
- Alderson, John Charles, y A.H. Urquart , eds. (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Allen, John (2003). "Literature, Lives, and Teachers". Reseña de *Literature and Lives* de Carey-Webb. *Pedagogy* 3.2: 304-311.
- Alsup, Jane, Tammy Conard-Salvo y Scott J. Peters (2008). "Tutoring is Real: The Benefits of the Peer Tutor Experience for Future English Educators". *Pedagogy* 8: 327-347.
- Alsup, Janet (2003). "English Education Students and Professional Identity Development". *Pedagogy* 3.2: 277-280.
- Álvarez Rojo, Víctor y Ángel Lázaro, eds. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Alvermann, Donna, y Stephen Phelps (2002). *Content Area Reading and Literacy: Succeeding in Today's Classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Amo Sánchez-Fortún, José M^a del (2004). “Lectura significativa: De la literatura infantil a las habilidades metalingüísticas”. *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Ed. José M^a de Amo Sánchez-Fortún. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Appiah, Kwame Anthony (2007). *Council of Graduate Schools Communicator* 40.3.
- Arendt, Hannah (2003). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Trad. Ana Luisa Poljak. Barcelona: Península.
- Arens, Katherine (2005). “When Comparative Literature Becomes Cultural Studies: Teaching Cultures through Genre”. *The Comparatist* 29: 123-147.
- . (2010). “Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy”. *After the MLA Report: Rethinking the Links Between Literature and Literacy, Research, and Teaching in Foreign Language Departments*. Ed. Glenn Scott Levine y Alison M. Phipps. Wadsworth: Cengage Learning. 216-228.
- Astin, Alexander W. (1984). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atxaga, Bernardo (1999). *Alfabeto sobre literatura infantil*. Valencia: Media Vaca.
- Austen, Jane (1976). *Emma*. Harmondsworth: Penguin.
- Bader, Yousef (1992). “Curricula and Teaching Strategies in University English Departments: A Need for Change”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 30: 233-240.
- Bai, Hua, y Peggy Ertmer (2008). “Teacher Educators’ Beliefs and Technology Uses as Predictors of Preservice Teachers’ Beliefs and Technology Attitudes”. *Journal of Technology and Teacher Education* 16.1: 93-112.
- Baldick, Chris (1996). *Criticism and Literary Theory, 1890 to the Present*. London: Longman.
- Banks, Frank *et al.* (2001). “Teaching Early Professional Development: The Context”. *Early Professional Development for Teachers*. Eds. Frank Banks y Ann.S. Mayes. London: Fulton y Open University. 1–11.
- Barlett, Frederick (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, Ronald (2003). *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University*. Buckingham: Open University Press.

- Barret, L.R. (1988). "On Teaching Foreign Literature." *British Journal of Language Teaching* 26.2: 121-125.
- Barthes, Roland (1994). *Roland Barthes*. Trad. Richard Howard. Berkeley: University of California Press.
- Bashford, Bruce (2009). "Teaching Careers and Teaching Expertise". *College Literature* 36.4: 219-227.
- Beck, Clive, Doug Hart y Clare Kosnik (2002). "The Teaching Standards Movement and Current Teaching Practices". *Canadian Journal of Education* 27.2-3: 175-194.
- Belyayev, B. V. (1970). *The Psychology of Teaching Foreign Languages*. Trad. R. F. Hingley. Oxford: Pergamon.
- Benito Capa, Águeda, y Ana Cruz Chust (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Benton, Steve (2003). "Conflicts over Conflicts". *Pedagogy* 3.2: 245-249.
- Bernstein, Susan (2006). "Periodical Partners: A Context for Teaching Victorian Literature and Science" *Victorian Periodicals Review* 39.4: 383-397.
- Bickman, Martin (2004). "Moving from the Margins". Reseña de *Teaching Literature* de E. Showalter. *Pedagogy* 4.1: 141-150.
- Bierwisch, Manfred (1965). "Poetics and Linguistics". *Linguistics and Literary Style*. Ed. Donald Freeman. New York: Holt. 96-115.
- Bigge, Morris (1986). *Teoría del aprendizaje para Maestros*. México: Trillas.
- Blanch Domenech, Xavier (2000). "Libros de un dios menor". *Presente y futuro de la literatura infantil*. Eds. Pedro Cerrillo Torremocha y Jaime García Padrino. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 94-98.
- Blau, Sheridan (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and their Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Bohmer, Susanne, y Kayleenn U. Oka (2007). "Teaching Affirmative Action: An Opportunity to Apply, Integrate, and Reinforce Socio Logical Concepts". *Teaching Sociology* 35.4: 334-349.
- Bolinger, Dwight (1968). "Literature Yes, but When". *Hispania* 51: 118-119.
- Borda Crespo, Isabel M^a (1998). "La formación de lector literario". *Narrativa infantil y juvenil actual*. Ed. Isabel M^a Borda Crespo. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez. 38-49.
- . (2002). *Literatura infantil y juvenil: teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Bordons, Glòria, y Ana Díaz-Plaja, eds. (2006). *Enseñar literatura en Educación Secundaria: La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Borger, Hannelore, y Harm Tillema (1996). "Flexible Knowledge Acquisition: Learning to Use Knowledge in Student Teaching". *Journal of Professional Studies* 3.2: 25-34.
- . (2012). "Transferring Knowledge to Classroom: Putting Knowledge into Action". *Teaching Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. Eds. James Calderhead, Pam Denicolo y Christopher Day. New York: Routledge. 185-196.
- Borich, Gary D. (1986). "Paradigms of Teacher Effectiveness Research: Their Relationships and the Concept of Effective Teaching". *Education and Urban Society* 18.2: 143-168.
- Bortolusi, Marisa (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bos, Ellstrom (1998). *Competence: Clarifying a Concept*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Bousquet, Marc (2010). "The Figure of Writing and the Future of English Studies". *Pedagogy* 10.1: 117-129.
- Braa, Dean, y Peter Callero (2006). "Critical Pedagogy and Classroom Praxis." *Teaching Sociology* 34.4: 357-69.
- Braskamp, Larry (2007). "Enhancing Scholarly Work on Teaching and Learning: Professional Literature that Makes a Difference". *Journal of Higher Education* 78.6: 714-716.
- Brock, Michael (1992). "Athenian Book". Reseña de *Public Moralists: Political Thought and Intellectual Life in Britain, 1850-1930* de Collini. *London Review of Books*. 14.5.
- Brontë, Charlotte (1973). *Jane Eyre*. Harmondsworth: Penguin.
- Brontë, Emily (1981). *Wuthering Heights*. Harmondsworth: Penguin.
- Brooks, Joan, y Dowley, Gillian (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- Brouwer, Niels, y Fred Korthagen (2005). "Can Teacher Education Make a Difference?". *American Educational Research Journal* 42.1: 153-224.
- Brown, H. Douglas (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.

- Brumfit, Christopher (1986). "Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language". *Literature and Language Teaching*. Eds. Christopher Brumfit y Ronald Carter. Oxford: Oxford University Press. 184-190.
- Brumfit, Christopher y Ronald Carter (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchbinder, Howard (1993). "The Market Oriented University and the Changing Role of Knowledge". *Higher Education* 26: 331-347.
- Burke, Kenneth (1973). *The Philosophy of Literary Form*. Berkeley: University of California Press.
- Burton, S.H. (1973). *The Criticism of Prose*. London: Longman.
- . (1974). *The Criticism of Poetry*. London: Longman.
- Cabrera Calvo-Sotelo, Mercedes (2006). "Un futuro anhelado". *Universidad y economía en Europa*. Eds. Francisco Toledo, Eva Alcón y Francisco Michavila. Madrid: Tecnos.
- Calderhead, James (1996). "Teachers: Beliefs and Knowledge". *Handbook of Educational Psychology*. Eds. David Berliner y Robert Calfee. New York: Macmillan. 709-725.
- Calderhead, James, Pam Denicolo y Christopher Day, eds. (2012). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. New York: Routledge.
- Calè, Luisa (2006). *Fuseli's Milton Gallery: 'Turning Readers into Spectators'*. New York: Clarendon Press.
- Calvache López, José E. (2012). "El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire". 29 diciembre de 2012. <<http://revistahechos.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2012/04/revis121.pdf>>.
- Canale, Michael y Merrill Swain (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1.1: 1-47.
- Candel Bormann, Daniel (2013). "Literatur Interpretieren - ein Analysetool". *Semiotica* 195 (en prensa).
- Cantero Serena, Francisco José, Antonio Mendoza Fillola y Celia Romea Castro (1997). *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe en el siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Capella Hernández, Juan Ramón (2009). "La crisis universitaria y Bolonia". *El viejo topo* 252: 9-15.
- Carandell, José María (1977). "Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil". *Cuadernos de pedagogía* 7.32: 20-25.
- Carey-Webb, Allen (2001). *Literature and Lives*. Urbana: National Council For Teacher Education.
- Carlin, George (2005). "Teach your Children to Question". *Life is Worth Losing*. 4 de febrero de 2013. <<http://www.youtube.com/watch?v=QDbLIELgrZw>>.
- Carruthers, Gerard, y Alan Rawes, eds. (2003). *English Romanticism and the Celtic World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, Ronald (1986). "Linguistic Models, Language, and Literariness: Study Strategies in the Teaching of Literature to Foreign Students". *Literature and Language Teaching*. Eds. Christopher Brumfit y Ronald Carter. Oxford: Oxford University Press. 110-132.
- . (1994). "Teaching Literature: A View for the 90s". *Granada English Teachers Association* 2.2: 5-10.
- Carter, Ronald, Richard Walker y Christopher Brumfit, eds. (1989). *Literature and the Learner*. London: Modern English Publications and the British Council.
- Cartmell, Deborah e Imelda Whelehan (2007). *The Cambridge Companion to Literature on Screen* (2012). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castañeda, James A. (1978). "The Future of Foreign Language Study in American Colleges and Universities". *Profession* 1978. 43-50.
- Castro Alonso, Carlos (1971). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Anaya.
- Ceballos Muñoz, Alfonso (2008). "Cómo trabajar con la literatura inglesa y no suspender en el Intento". *Granada English Teachers Association* 16: 1-2.
- Ceballos Muñoz, Alfonso y Bárbara Eizaga Rebollar (2005). *English as A Second Language and Its Literature: Student's Book*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Celaya, Gabriel. "Educar". 23 de marzo de 2013. <<http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/EDUCAR.htm>>.
- Cerezal Sierra, Fernando y Manuel Megías Rosa (2010). "Un profesorado reflexivo, crítico e investigador". *Encuentro* 19: 1-8.
- Cervera Merlo, Juan (1984). *Literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel.
- . (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.

- (1993). *Literatura y lengua en la Educación Infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Chan, Kwok-Wai, y Robert G. Elliott (2004). “Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions About Teaching and Learning”. *Teaching and Teacher Education* 20.8: 817-831.
- Cheng, May M. H., Annie Y.N. Cheng y Sylvia Y.F. Tang (2010). “Closing the Gap Between the Theory and Practice of Teaching: Implications for Teacher Education Programmes in Hong Kong”. *Journal of Education for Teaching* 36.1: 91-104.
- Chevallard, Yves, y Mary-Alberte Joshua (1982). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné: Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Churton, John (1901). *Ephemera Critica: Or Plain Truths About Current Literature*. London: Archibald Constable.
- Clark, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon.
- . (1995a). "Leadership and Innovation in Universities from Theory to Practice". *Tertiary Education and Management* 1.1: 7-11.
- . (1995b). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Jim (1995). *Suggestions for Effective University Teaching*. 23 de enero de 2013. <<http://ion.uwinnipeg.ca/~clark/acad/teach/effteach.html>>.
- Cochran-Smith, Marylin, y Ken Zeichner, eds. (2005). *Studying Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Coll Salvador, César (2002). “Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la Lengua y la Literatura”. *Arbor CLXXIII* 681: 129-152.
- Collini, Stephan (1991). *Public Moralists: Political Thought and Intellectual Life in Britain, 1850-1930*. Oxford: Clarendon Press.
- Collins, Wilkie (1982). *The Moonstone*. Harmondsworth: Penguin.
- Colomer, Teresa (1995). “La adquisición de la competencia literaria”. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Graó: Barcelona. 4: 8-22.
- . (2004). “¿Quién promociona la lectura?”. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* 168: 7-18.
- . (2009). *La formación de lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

- Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (2005). *Informe sobre la innovación en docencia en las universidades andaluzas*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (2008). Informe de la red CIDUA de la licenciatura de Filología Inglesa.
- Comisión de Expertos para la reforma del sistema universitario español (2013). *Propuesta para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Informe presentado al Excmo. Ministro de Educación, Cultura y Deporte. 28 de febrero de 2013. <<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/02/20130215-comision-expertos.html>>.
- Comisión para la Renovación de Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid. 28 de febrero de 2013. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/propuestarenovacion.pdf?documentId=0901e72b80048b70>>.
- Conferencia de ministros (2001). Praga. 10 de enero de 2013. <<http://www.crue.org/comcumbrepraga.htm>>.
- Conferencia de ministros (2003). Berlín. 10 de enero de 2013. <<http://www.bologna-berlin2003.de/>>.
- Conlogue, William (2010). "Where I Teach". *Pedagogy* 10.2: 389-405.
- Conrad, Joseph (1973). *Heart of Darkness*. Harmondsworth: Penguin.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Contreras Domingo, José (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Convención Instituciones de Educación Superior, Primera (2001). Salamanca. 10 de enero de 2013. <<http://ww.crue.org/mensajeconESP.htm>>.
- Convención Instituciones de Educación Superior, Segunda (2003). 10 de enero 2013. <<http://eees.universia.es/documentos.htm>>.
- Cook, Guy (1986). "Texts, Extracts, and Stylistics Texture". *Literature and Language Teaching*. Eds. Christopher Brumfit y Ronald Carter. Oxford: Oxford University Press. 150-166.

- Cooppan, Vilashini (2004). "Ghosts in The Disciplinary Machine: The Uncanny Life of World Literature". *Comparative Literature Studies* 41.1: 10-36.
- . (2001). "World Literature and Global Theory: Comparative Literature for the New Millennium." *Symplok* 9: 15-43.
- Copeland, Edward y Juliet McMaster (2007). *The Cambridge Companion to Jane Austen* (2012). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coste, Daniel (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactiques des langues* (1986-1988). París: Credif-Hatier.
- Costigan, Arthur T., y Margaret Smith (2004). *Learning To Teach in an Age of Accountability*. London: Lawrence Erlbaum.
- Cuddon, John Anthony (1984). *A Dictionary of Literary Terms*. New York: Penguin.
- Daiches, David (1969). *A Critical History of English Literature*. London: Secker and Warburg.
- Damrosch, David (2009a). "How American Is World Literature?". *The Comparatist* 33:13-19.
- , ed. (2009b). *Teaching World Literature*. New York: Modern Language Association.
- Damrosch, David y David Pike (2009). *The Longman Anthology of World Literature*. New York: Pearson Longman.
- Davis, James (1989). "The Act of Reading in the Foreign Language: Pedagogical Implications of Iser's Reader-Response Theory". *Modern Language Journal* 73, 420-428.
- Declaración de Bolonia (1998). 10 de enero de 2013. <<http://www.eees.es/es/ees>>.
- Declaración de la Sorbona (1998). 10 de enero de 2013. <<http://ees.universia.es/documentos.htm>>
- Declaración de la Sorbona (1999). 10 de enero de 2013. <<http://ees.universia.es/documentos.htm>>
- Defoe, Daniel (1979). *Moll Flanders*. Harmondsworth: Penguin.
- Delgado, Josep-Francesc (2006). "Género y literaturidad en la literatura infantil y juvenil: Un camaleón que sube por una escalera de colores, y además saca la lengua". *Enseñar literatura en Educación Secundaria: La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Eds. Gloria Bordons y Ana Díaz-Plaja. Barcelona: Graó. 45-56.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

- Díaz-Corrалеjo, Joaquín (2002). “Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura”. *Arbor CLXXIII* 129-152.
- Dickens, Charles (1980). *Bleak House*. Harmondsworth: Penguin.
- . (1974). *The Mystery of Edwin Drood*. Harmondsworth: Penguin.
- . (1982). *Hard Times*. Harmondsworth: Penguin.
- Domingo Roget, Ángeles (2009). “Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior: Diez propuestas para el aula universitaria”. *Revista Panamericana de Pedagogía* 19: 33-50.
- . (2007). “Hacia un modelo holístico de *practicum* en el marco del EEES”. *Buenas prácticas en el practicum* Ed. Alfonso Cid Sabucedo. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Domínguez Pérez, José Ángel (2010). “Las universidades se visten de estreno”. *ABC*. 23 de Febrero de 2013.
- Donche, Vincent, y Peter Van Petegem (2005). “Assessing Pre-Service Teachers Orientations to Learning to Teach and Preferences for Learning Environments”. *Scientia Pedagogica Experimentalis* 42.1: 27–52.
- . (2009). “The Development of Learning Patterns of Student Teachers: A Cross-Sectional and Longitudinal Study”. *Higher Education* 57.4: 463–75.
- . (2011). Teacher Educators' Conceptions of Learning to Teach and Related Teaching Strategies”. *Research Papers in Education* 26.2: 207-222.
- Donovan, Josephine (1999). *Women and the Rise of the Novel, 1405-1726*. New York: St. Martin's Press.
- Doyle, Arthur Conan (1968). *Sherlock Holmes*. Trad. Amando Lázaro Ros. Madrid: Aguilar.
- Doyle, Walter (1977). "Paradigms of Research on Teacher Effectiveness". *Review of Research in Education*. Ed. Lee Shulman. Ithaca: Peacock.
- Drake, George (2001). “Introduction”. *Roundtable Literature and Lives: A Response-Based, Cultural Studies Approach to Teaching English*. Ed. Allen Carey-Webb. *Pedagogy* 3.2: 293-294.
- Dweck, Carol (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random.
- Earthman, Elise (1992). “Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts”. *Research in the Teaching of English* 26: 351-384.
- Eiselein, Gregory (2003). “Cheap Teaching at High Prices: Jerome Klinkowitz's Literature Pedagogy”. *Pedagogy* 3.1: 135-140.

- Elbow, Peter (2002). "The Cultures of Literature and Composition: What Could Each Learn From the Other?". *College English* 64: 533-546.
- Elejabeitia, Carmen, y Pilar Redal (1983). *El maestro: análisis de las escuelas de verano*. Madrid: Ede.
- Eley, Malcolm (2006). "Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach". *Higher Education* 51.2: 191-214.
- Eliot, George (1980). *Middlemarch*. Harmondsworth: Penguin.
- Eliot, Thomas Stearns (1920). "Tradition and the Individual Talent". *The Sacred Wood: Essays on Poetry and Criticism*. London: Methuen.
- Eliot, Thomas Stearns. "The Love of Song of J. Alfred Prufrock". 10 de febrero de 2013. <<http://www.jstor.org/stable/20570428>>.
- Ellis, Rod (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwells.
- Ellis, Gail, y John McRae, eds. (1991). *Extensive Reading Handbook: For Secondary Teachers*. London: Penguin English.
- Esler, Richard C. (1968). "The Teaching of Literature: to Whom?". *Hispania* 51.4: 847-848.
- Esterhammer, Angela, ed. (2002). *Romantic Poetry*. Philadelphia: John Benjamins.
- Esteve Zarazaga, José Manuel (2003). "Hacia un nuevo modelo de profesor universitario". *Ciclo de conferencias sobre modelos y metodología de formación superior en Europa*. 10 de febrero de 2013. <<http://www.upv.es/europa/doc/JMEsteve.pdf>>.
- Etxaniz Erle, Xabier (2008). "Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil". *Revista de psicodidáctica* 13.2: 97-109.
- Evans, Ifor (1976). *A Short History of English Literature*. Harmondsworth: Penguin.
- Evans, Linda (2002). "What is Teacher Development". *Oxford Review of Education* 28.1: 123-137.
- Ezer, Hanna, Izhak Gilat y Rachel Sagee (2010). "Perception of Teacher Education and Professional Identity among Novice Teachers". *European Journal of Teacher Education* 33.4: 391-404.
- Farber, Jerry (2008). "Teaching and Presence". *Pedagogy* 8.2: 215-225.
- Feldman, Kenneth (1987). "Research Productivity and Scholarship Accomplishment of College Teachers as Related to Their Instructional Effectiveness". *Research in Higher Education* 26.3: 227-291.

- Feldt, Ronald, y Robert Moore (1999). "Learning How To Read Empirical Research Articles: An Application of a Modified Version of SQ3R". *Reading Improvement* 36.3: 102-108.
- Fernández López, Marisa (2002). "Children's Literature Research in Spain Children's Literature". *Association Quarterly* 27.4: 221-225.
- Fernández Muñiz, Beatriz, Leticia Suárez Álvarez y Emilio Álvarez Arregui (2006). "El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno". *Aula Abierta* 88: 85-105.
- Fisch, Audrey (2005). "Our Disconnect in Training Teachers". *Pedagogy* 5:2: 309-315.
- Fisch, Audrey, y Anna Leahy (2005). "Grammar Matters: A Creative Writer's Argument". *Pedagogy* 5.2: 304-308.
- Fish, Stanley (1994). *There's No Such Thing as Free Speech and It's a Good Thing, Too*. Oxford: Oxford University Press.
- Fortune, Ron (1986). *School-College Collaborative Programs in English*. New York: Modern Language Association.
- Freeman, Donald, ed. (1965). *Linguistics and Literary Style*. New York: Holt.
- Freeman, Edward (1887). "Literature and Language". *Contemporary Review* 560-564.
- Freeman, Yvonne, y David Freeman (2003). "Struggling English Language Learners: Keys for Academic Success". *TESOL* 12.3: 5-10.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Friedman, Kathie, y Karen Rosenberg (2007). "Performing Identities in the Classroom: Teaching Jewish Women's Studies." *Teaching Sociology* 35.4: 315-333.
- Frye, Northrop (1957). *Anatomy of Criticism*. New Jersey: Princeton.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Galligani, Janet (2009). "Canon Issues and Class Contexts Teaching American Literature from a Market Perspective". *Radical Teacher* 86: 18-27.
- Gallimore, Ronald, y Jim Stigler (2003). "Whither Assessment". *Closing the Teaching Gap: Assisting Teachers Adapt to Changing Standards and Assessments*. Ed. C. Richardson. London: Qualifications and Curriculum Authority. 25-36.
- García Rivera, Gloria (2004). "Didáctica de la literatura: Cuestiones generales". *Didáctica de la literatura: El cuento, la dramatización y animación a la lectura*. Eds. Amando López Valero y Eduardo Encabo. Barcelona: Octaedro. 15-34.

- . (1995). *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- García-Gallego, Aurora *et al.* (2012). “(How) Do Research and Administrative Duties Affect University Professors’ Teaching?”. 28 de febrero de 2013. <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2133898>.
- Gibbs, Graham (1997). *A Teaching and Learning Strategy for Higher Education*. Unpublished report to HEFCE. Milton Keynes: Centre for Higher Education Practice, Open University.
- Gibbs, Graham y Martin Coffey (2004). “The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students”. *Active Learning in Higher Education* 5.1: 87-100.
- Gibbs, Graham, Lisa Lucas y Vanessa Simonite (1996). “Class Size and Student Performance: 1984- 1994”. *Studies in Higher Education* 21.3: 261-274.
- Gibbs, Graham, Trevor Habeshaw y Mantz Yorke (2000). “Institutional Learning and Teaching Strategies in English”. *Higher Education* 40.3: 351-372.
- Girau, Lewis (1921). *Método de inglés*. Barcelona: Magister.
- Goldstone, Bette P. (1985) *Lessons to Be Learned: A Study of Late Eighteenth Century English Didactic Children's Literature*. New York: Peter Lang.
- Goleman, Daniel (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- . (2011). *La inteligencia emocional*. 6 de marzo de 2013. <http://www.youtube.com/watch?v=P7_BaZ7Kyic>.
- Gómez Lara, Manuel José y Juan Antonio Prieto Pablos (1994). *The Ways of the Words*. Huelva: Servicio de Publicaciones de Universidad de Huelva.
- González, Félix (2009). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores: Consideraciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas.
- Gosse, Edmund (1885). *From Shakespeare to Pope: An Inquiry into the Causes and Phenomena of the Rise of Classical Poetry in England*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1897). *A Short History of Modern English Literature*. London: Heinemann.
- Graff, Gerald (2003a). *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*. New Haven: Yale University Press.
- (2003b). “Conflict Clarifies: A Response”. *Pedagogy* 3.2: 266-273.

- Grasha, Anthony (2002). "The Dynamics of One-on-One Teaching". *College Teaching* 50.4: 139-146.
- Grauerholz, Liz y John F. Zipp (2007). "How to Do the Scholarship of Teaching and Learning". *Teaching Sociology* 36.1: 87-94.
- Green, Daniel (2003). "Literature Itself: The New Criticism and Aesthetic Experience". *Philosophy and Literature* 27.1: 62-79.
- Griffin, Jasper (2004). *The Odyssey*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griggs, Gerald, y Lorraine Thomas (2011). "How Do You Become a Reflective Professional?". *Developing Reflective Practice: a Guide for Beginning Teachers*. Eds. Debra McGregor y Lesley Cartwright. Maidenhead: Open University Press. 21-38.
- Grossman, Pamela (2005). "Research on Pedagogical Approaches". *Studying Teacher Education*. Eds. Marylin Cochran-Smith y Ken Zeichner. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 425-476.
- . (2001). "Research on the Teaching of Literature: Finding a Place". *Handbook of research on teaching*. Ed. Virginia Richardson. New York: Macmillan. 416-432.
- . (2008). "Responding to our Critics: From Crisis to Opportunity in Research in Teacher Education". *Journal of Teacher Education* 59.1: 10-23.
- *et al.* (2009). "Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective". *Teachers College Record* 111: 9.
- Gudykunst, William (2004). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. California: Sage.
- . (1989) *Intergroup Communication*. London: Basil Blackwell.
- Gullón, Ricardo, ed. (1993). *Diccionario de literatura española e hispanoamericana*. Madrid: Alianza. 1: 879-886.
- Gupta, Suman (2005). "The Lion and the Unicorn". *Sociological Speculations on the Professions of Children's Literature* 29.3: 299-323.
- Hamel, Fred (2003). "Teacher Understanding of Student Understanding: Revising the Gap Between Teacher Conceptions and Students' Ways with Literature". *Research in the Teaching of English* 38.1: 49-84.
- Hartley, David. (1995). "Teaching and Learning in an Expanding Higher Education System (the MacFarlane Report): A Technical Fix?". *Studies in Higher Education* 20.2: 147-158.

- Hativa, Nira (2002). "Becoming a Better Teacher: A Case of Changing the Pedagogical Knowledge and Beliefs of Law Professors". *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Eds. Nira Hativa y Peter Goodyear. Dordrecht: Kluwer. 289-319.
- Hattie, John, y Herbert Marsh (1996). "The Relationship Between Research and Teaching: A Meta Analysis". *Review of Educational Research* 66.4: 507-542.
- Head, Fay A. (1992). "Student Teaching as Initiation into the Teaching Profession". *Anthropology & Education Quarterly* 23.2: 89-107.
- Henrichsen, Lynn (1983). "Teaching Preparation Needs in TESOL: The Results of an International Survey". *A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia* 14: 8-45.
- Herr, Kay (1982). "The Role of Literature in Secondary and Post Secondary Institutions: Disparity or Unity?". *Foreign Language Annals* 15: 204-208.
- Herrán, Agustín de la (2003). *El siglo de la educación: Formación evolucionista para formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- . (2005). "Formación y transversalidad universitarias". *Tendencias Pedagógicas* 10: 223-256.
- . (2007). "Después de Bolonia." *Educación y Futuro Digital* 179-224.
- . (2011). "Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia". *Educación XXI* 14.1: 245-264.
- Hiebert, James, Ronald Gallimore y Jim Stigler (2002). "A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like, and How Can We Get One?". *Educational Researcher* 31.5: 3-15.
- Higher Education Funding Council for England (1997). *The Impact of the 1992 RAE on Institutional and Individual Behaviour in English Higher Education: The Evidence from a Research Project*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- Hirvela, Alan (1989). "Five Bad Reasons Why Language Teachers Avoid Literature". *British Journal of Language Teaching* 27.3:127-132.
- Ho, Angela, David Watkins y Mavis Kelly (2001). "The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme". *Higher Education* 42: 143-69.

- Hobson, Andrew *et al.* (2008). "Student Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation in England: Core Themes and Variation". *Research Papers in Education* 23.4: 407–33.
- Hoey, Ross, ed. (1994). *Designing for Learning: Effectiveness with Efficiency (Aspects of Educational and Training Technology)*. London: Kogan Page.
- Hofer, Barbara (2004). "Introduction". *Personal Epistemology: Paradigmatic Approaches to Understanding Students*. Ed. Barbara Hofer. London: Lawrence Erlbaum. 39.1: 1-3.
- Hornberger, Nancy (1989). "Trámites and Transportes: The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno". *Applied Linguistics* 10: 2.
- Horner, Lucie (1970). "Broader Participation in Foreign Language Teacher Training". *The Modern Language Journal* 54.4: 250–252.
- Hutchings, Pat (2003). "Competing Goods: Ethical Issues in the Scholarship of Teaching and Learning". *Change* 35.5: 26-33.
- Hymes, Dell (1971). "On Communicative Competence". *Language Development*. Ed. Victor Lee. London: The Open University. 36-62.
- Ibsen, Elisabet, y Signe Mari Wiland (2000). *Encounters with Literature*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imbernón, Francisco (2002). "Introducción: El nuevo desafío de la educación". *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Ed. Francisco Imbernón. Barcelona: Graó.
- Introduction to Sense and Sensibility by Jane Austen* (2011). Cambridge: Proquest LLC.
- Isaacs, Emily (2009). "Teaching General Education Writing Is There a Place for Literature?". *Pedagogy* 9.1: 97-120.
- Iser, Wolfgang (1971). "Indeterminacy and the Reader's Response in Prose Fiction". *Aspects of Narrative*. Ed. Julian Hillis Miller. New York: Columbia University Press.
- (1974). *The Implied Reader*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- (1980a). "Interaction Between Text and Reader". *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. Eds. Susan R. Suleiman e Inge Crosman. Princeton: Princeton University Press. 106-119.
- (1980b). "The Reading Process: A Phenomenological Approach". *Reader-Response Criticism: From Formalism to Structuralism*. Ed. Jane Tompkins. Baltimore: Johns Hopkins University. 50-69.

- Jacques, Francis (1987). "De la signifiçance". *Revue de Métaphysique et de morale* 2.
- Janer, Gabriel (1995). *Literatura infantil y experiencia cognitiva*. Madrid: Pirene Educació.
- Janzen, Joy (2007). "Preparing Teachers of Second Language Reading." *Teachers of English to Speakers of Other Languages* 4.1: 707-729.
- Jauss, Hans-Robert (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jean, George (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene Educació.
- Jenkins, Alan, Rosanna Breen, Lindsay, Roger (2003). *Reshaping Teaching in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Jensen, Jens-Jorgen (1988). "Research and Teaching in the Universities of Denmark: Does such an Interplay Exist?". *Higher Education* 17: 1-26.
- Johnson, Barbara (1987). *A World of Difference*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Johnson, Karen (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Johnton, Ross (2000). "The Literacy of Imagination" *Bookbird* 38.1: 25-30.
- Jones, Virginia P. (2007). "Teaching Elements of Literature through Art: Romanticism, Realism, and Culture". *Pedagogy* 7.2: 264-270.
- Kagan, Dona M. (1992). "Implication of Research on Teacher Belief". *Educational Psychologist* 27.1: 65-90.
- Kagan, Laurie, y Spencer Kagan (2012). *Teambuilding: Cooperative Learning Structures*. San Clemente: Kagan.
- Kant, Immanuel (1996). *The Metaphysics of Morals*. Trad. Mary Gregor.
- Keiny, Shoshana (1994). "Constructivism and Teachers' Professional Development". *Teaching and Teacher Education* 10.2: 157-167.
- Kember, David (1997). "A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching". *Learning and Instruction* 7.3: 255-275.
- Kember, David, y Kam-Por Kwan (2002). "Lecturers' Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching Teacher: A Case of Changing the Pedagogical Knowledge and Beliefs of Law Professors". *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Eds. Nira Hativa y Peter Goodyear. Dordrecht: Kluwer. 210-239.

- Kerschbaum, Stephanie L. (2005). "Understanding Teaching and Interpretation in Literature and Composition". *College Literature* 32. 4: 189-199.
- Kimonen, Eija, y Raimo Nevalainen (2005). "Active Learning in the Process of Educational Change". *Teaching and Teacher Education* 21.6: 623–635.
- Kinchin, Ian (2011). "Relating Knowledge Structures to Learning Styles and University Teaching". *Style Differences in Cognition, Learning, and Management. Theory, Research, and Practice*. Eds. Stephen Rayner y Eva Cools. London: Routledge. 129-142.
- King, Shelley (2005). "A Fine Balance: Connecting Undergraduate Teaching and Research". *Pedagogy* 5.3: 495–500.
- Klinkowitz, Jerome (2001). *You've Got to Be Carefully Taught: Learning and Relearning Literature*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Knapp, John V. (2008). *Learning from Scant Beginnings: English Professor Expertise*. Newark: University of Delaware Press.
- Komar, Kathleen (2003). *Reclaiming Klytemnestra: Revenge or Reconciliation*. Champaign: University of Illinois Press.
- Konig, Fritz, y Vernon, Nile (1980). "Introduction to Literature: A Stimulant or Depressant?". *Education Resources Information Center* (196288). 1-9.
- Kopper, John (2010). "How to Read World Literature, Teaching World Literature, and The Longman Anthology of World Literature". *Comparative Literature Studies*, 47.3: 399-408.
- Korthagen, Fred A. J. (2001). "What For? Searching for the Essence of Good Teaching". *Inaugural Address Given at the Acceptance of Professorship in Didactics for Teacher Education at the IVLOS of the Utrecht University*. Utrecht: WCC.
- Kotter, John (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: The Free Press.
- Kramsch, Claire (1985). "Literary Texts in the Classroom: A Discourse". *The Modern Language Journal* 69.4: 356–366.
- Kramsch, Claire, y Olivier Kramsch. (2000). "Teaching and Research: Looking Back and Looking Ahead". *Modern Language Journal* 84.4: 553-573.
- Krashen, Stephen (1977). "The Monitor Model for Second Language Performance". *Viewpoints of English as a Second Language*. Eds. Marina Burt, Heidi Dulay y Mary Finnochiaro. New York: Regents.

- Kraver, Jeraldine (2003). "Practicing What We Teach: Response-Based, Cultural Studies Approach to Reviewing Literature and Lives". *Roundtable Literature and Lives: A Response-Based, Cultural Studies Approach to Teaching English Pedagogy* 3.2: 295-303.
- Krell, David (1993). *Revised and Expanded Basic Writings: Martin Heidegger*. London: Routledge.
- Kuhn, Thomas (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven Yale: Yale University Press.
- LaFemina, Gerry (2003). "Teaching Craft, Teaching Criticism: The Creative Writer in the Literature Class". *Pedagogy* 3.3: 431-435.
- Lang, James (2007). "Crafting a Teaching Persona". *Chronicle of Higher Education* 53: 22-34.
- Langer, Judith A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Suzanne (1942). *Philosophy in a New Key*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lapesa, Rafael (1974). *Literatura y educación*. Castalia: Madrid.
- Larsen, Svend Erik (2005). "Self-Reference: Theory and Didactics Between Language and Literature". *Journal of Aesthetic Education* 39.1: 13-30.
- Lázaro, Ángel (2002). "La acción tutorial de la función docente universitaria". *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Eds. Víctor Álvarez Rojo y Ángel Lázaro. Málaga: Ediciones Aljibe. 249-282.
- Lázaro Carreter, Fernando, y Evaristo Correa Calderón (1998). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Leavis, F. R. (1966). "Valuation in Criticism". *Orbis Litterarum* 21.1: 61-70.
- Lee, Victor, ed. (1971). *Language Development*. London: The Open University.
- Levene, David S., y Damien P. Nelis, eds. (2002) *Clio and the Poets: Augustan Poetry and the Traditions of Ancient Historiography*. Boston: Brill.
- Levin, Barbara, y Ye He (2008). "Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs)". *Journal of Teacher Education* 59.1: 55-69.

- Levine, George (2003). *Teaching Literature: A Companion*. Eds. Tanya Agathocleous y Ann C. Dean. New York: Palgrave Macmillan.
- McLane Maureen, N. y James Chandler (2008). *The Cambridge Companion to British Romantic Poetry* (2012). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2001) “The Two Nations”. *Pedagogy* 1.1: 7-20.
- Lewis, C. S. (1961). *An Experiment in Criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Libro blanco de las Humanidades (2006). Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. 5 de marzo de 2013. <http://belasartes.uvigo.es/escultura/_documentos/_not_documentos/CARPETA11/LIBRO_BLANCO_HUMANIDADES.pdf>.
- Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (1989). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Likert, Rensis (1932). “A Technique for the Measurement of Attitude”. *Archives of Psychology* 140: 44-53.
- Lindblom-Ylänne, Sari *et al.* (2006). “How Approaches to Teaching Are Affected by Discipline and Teaching Context”. *Studies in Higher Education* 31: 285–98.
- Littlewood, Michael (1976). “Literary and Informational Texts in Language Teaching”. *Praxis* 1: 19-26.
- . (1986). “Literature in the School Foreign-Language Course”. *Literature and Language Teaching*. Eds. Christopher Brumfit y Ronald Carter. Oxford: Oxford University Press. 177-183.
- Llano Monelos, Pablo de, y Carlos Piñeiro Sánchez (2007). “Los acuerdos de Bolonia y el sistema ECTS: una experiencia práctica”. *XIX Congreso Anual Hispano Francés de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa* 1: 1-7.
- Lobato Fraile, Clemente (2006). “El estudio y trabajo autónomo del estudiante”. *Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ed. Mario de Miguel Díaz. Madrid: Alianza Universidad.
- . (2007). “La supervisión de la práctica profesional socioeducativa”. *Revista de Psicodidáctica* 12.1: 29-50.
- Lobato Fraile, Clemente, y Benito Echevarría Samanes (2004). “Tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes”. *Pedagogía Universitaria* 1: 299 -301.

- Lohnes, Walter (1972). "Introduction to This Issue". *The Modern Language Journal* 56.5: 277-278.
- Long, Michael (1986). "A Feeling for Language: The Multiple Values of Teaching Literature". *Literature and Language Teaching*. Eds. Christopher Brumfit y Ronald Carter. Oxford: Oxford University Press. 42-59.
- López Valero, Amando (1997). "Didáctica de la lengua y la literatura: Estado de la cuestión". *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe en el siglo XXI*. Eds. Francisco José Cantero Serena, Antonio Mendoza Fillola y Celia Romea Castro. Barcelona: Universidad de Barcelona. 525-527.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández, eds. (2004). *Didáctica de la literatura: El cuento, la dramatización y animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- López Valero, Amando y Pedro Guerrero Ruiz (1993). "La literatura infantil y su didáctica". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 18: 187-199.
- López Noguero, Fernando (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Lowyck, Joost (1994). "Teaching Effectiveness: An Overview of Studies". *Tijdschrift voor Onder-Wijsresearch* 19.1: 17-25.
- Lusted, David (1983). "Education in Crisis". *Is There Anyone Here from Educanon?* Eds. James Donald y Ann Marie Wolpe. London: Pluto. 2-16.
- Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (1989). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MacFarlane, Julie (1992). *Teaching and Learning in an Expanding Higher Education*. Edinburgh: Committee of Scottish University Principals.
- Machado Ruiz, Antonio (1994). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.
- Machosky, Brenda (2005) "Fasting at the Feast of Literature". *Comparative Literature Studies* 42. 2: 288-305.
- Maciel de Olvera, Cristina (2003). "La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado". *Revista iberoamericana de educación* 33: 91-110.
- MacRae, John (1994). *Literature with a Small 'l'*. London: Macmillan Education.
- MacRae, John y Roy Boardman (1984). *Reading Between the Lines: Integrated Language and Literature Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Madrid, Daniel (2004). "La formación inicial del profesorado de lengua extranjera". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 8-11.
- Madrid Fernández, Daniel (1998). "La función docente del profesorado de idiomas". *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*. Eds. Corina Gómez y Manuel Fernández. Granada: Grupo Editorial Universitario. 215-236.
- Magna Charta Universitatum* (2013). 5 de marzo de 2013. <<http://www.mecd.gob.es>>.
- Mainer Baqué, José Carlos (1988). "Sobre el canon de la literatura española del siglo XX". *El canon literario*. Ed. Enric Sullà i Àlvarez. Madrid: Arco. 271-299.
- Maley, Alan (1989a). "A Comeback for Literature?". *Practical English Teaching* 10.1: 59.
- . (1989b). "Down from the Pedestal: Literature as Resource". *Literature and the Learner*. Ed. Ronald Carter, Richard Walker y Christopher Brumfit. London: Modern English Publications. 10-24.
- Manzanas Pascual, Antonio. (2003) "Crisis del lenguaje y enseñanza de la literatura". *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Eds. Ángel G. Cano Vela y Cristina Pérez Valverde. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 605-614.
- Marginson, Simon, y Mark Considine (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miguel Díaz, Mario de, ed. (2006). *Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Universidad.
- Martin, Bidy (1997). "Teaching Literature, Changing Cultures". *Publications of Modern Language Journal*. 112.1: 7-25.
- Martín Peris, Ernesto. (1998). "El profesor de lenguas: papel y funciones". Conceptos claves en *didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Antonio Mendoza Fillola. Barcelona: Horsori/ Instituto de Ciencias de la Educación. 87-100.
- Martin, Robert (1992). *Pour une logique du sens*. París: Presses Universitaires de France.

- Mayor Zaragoza, Federico (2005). "La educación, una vez más". *Interculturalidad: Formación del profesorado y educación*. Ed. Antonio Medina Rivilla, Ana Rodríguez Marcos y Alicia Ibáñez de Aldecoa. Madrid: Pearson Educación. 75-80.
- McCurrie, M. Kilian (2004). "From the Edges to the Center: Pedagogy's Role in Redefining English Departments Pedagogy". *Pedagogy* 4.1: 43-64.
- McDonald, Morva (2008). "Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education". *American Educational Research Journal* 45.1: 184-205.
- McDougal, Stuart Y. (2010). "The Remaking of a Small College English Department". *Pedagogy* 10.2: 345-362.
- McKinney, Kathleen (2007). *Enhancing through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling*. Bolton: Anker.
- Medina Rivilla, Antonio, Ana Rodríguez Marcos y Alicia Ibáñez de Aldecoa, eds. (2005). *Interculturalidad: Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Meek, Margaret (1995). "What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature?". *Theory into Practice* 21. 4: 284-292.
- Mendoza Fillola, Antonio (1998). "Marco para una didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores". *Didáctica*. 10. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 233-269.
- . (1999). "El tratamiento de la literatura desde una perspectiva intertextual". *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar. Actas del I congreso internacional sobre educación lingüística y literaria en el contexto del sistema educativo*. Ed. Antonio Romero López *et al.* Granada: Grupo Editorial Universitario. 21-44.
- . (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- . (2009). "La renovación el canon literario: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria". *Biblioteca digital universal*, 5 de marzo de 2013. <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/134811.pdf>>.
- Mendoza Fillola, Antonio y Francisco José Cantero Serena (2003). "Didáctica de la lengua y la literatura: Aspectos epistemológicos". *Didáctica de la lengua y literatura*. Ed. Antonio Mendoza Fillola. Madrid: Pearson Educación. 3-32.
- Meyer, Sheree (2003). "Broadly Representative?". *Pedagogy* 3.1: 21-51.
- Miller, Scott L. (2005). "Tutor Taxonomy". *Pedagogy* 5: 103-104.

- Miller, Suzanne, y Sharon Legge (1999). "Supporting Possible Worlds: Transforming Literature Teaching and Learning through Conversations in the Narrative Mode" *Research in the Teaching of English* 34.1: 10-64.
- Minchew, Sue (2002). "Teaching Character through Sports Literature". *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 75.3: 137-141.
- Moretti, Franco (2000). "The Slaughterhouse of Literature 1950." *Modern Language Quarterly* 61.1: 207-227.
- Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morris, Charles (1971). *Writing on the General Theory of Sign*. La Haye: Mouton.
- Mroczkowski, Przemyslaw (1973). "Some Border Problems in the Teaching of Foreign Language and Literature in the University". *Between Language and Literature: Papers* 24:115-123.
- Murillo Más, José Francisco (2013). *Diario Sur*. 24 de Febrero de 2013. <<http://www.diariosur.es/20130224/local/malaga/sistema-educativo-tiene-valores-201302240042.html>>.
- Murphy, Sean, ed. (2008). *Academic Cultures: Professional Preparation and the Teaching Life*. New York: Modern Language Association.
- Muyskens, Judith (1983). "Teaching Second-Language Literatures: Past, Present and Future". *The Modern Language Journal* 67.4: 413-423.
- Neumann, Ruth (1992). "Perceptions of the Teaching Research Nexus: A Framework for Analysis". *Studies in Higher Education* 27.4: 405-417.
- Niels, Fred, Ronald Gallimore y Jim Stigler (2003). "Whither Assessment". *Closing the Teaching Gap: Assisting Teachers Adapt to Changing Standards and Assessments*. Ed. C. Richardson. London: Qualifications and Curriculum Authority. 25-36.
- Novoselov, Konstantin (2010). 22 de Febrero de 2013. <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/2010/novoselov.html>.
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, Gabriel (1997). "Hacia una moderna pedagogía de la literatura: La educación literaria de ayer y hoy". *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe en el siglo XXI*. Eds. Francisco José Cantero Serena, Antonio Mendoza Fillola y Celia Romea Castro. Barcelona: Universidad de Barcelona. 781-785.

- . (1998). “Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura”. *Conceptos Claves en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ed. Antonio Mendoza Fillola. 287-296.
- Odero, José Miguel (1998). “Literatura de ficción”. *Anuario Filosófico* 31: 487-517.
- O'Flinn, Paul (2001). *How to Study Romantic Poetry*. Houndmills: Palgrave.
- Olsen, Stein Haugom (2005). “Progress in Literary Studies”. *New Literary History* 36.3: 341-358.
- Oosterheert, Ian E., y Jan D. Vermunt (2001). “Individual Differences in Learning to Teach: Relating Cognition, Regulation, and Affect”. *Learning and Instruction* 11. 2: 133-56.
- Orden ECI 3906/2007 de 19 de Diciembre.
- Orland-Barak, Lily, y Hayuta Yinon (2007). “When Theory Meets Practice: What Student Teachers Learn from Guided Reflection on Their Own Classroom Discourse”. *Teaching and Teacher Education* 23.6: 957-969.
- Ortega Castro, Vicente (2003). “La declaración de Bolonia y la formación de profesionales”. *Boletín de Ingenieros de Telecomunicación* 137: 52-53.
- Ousby, Ian, ed. (1988). *The Cambridge Guide to Literature in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palencia-Roth, Michael (2009). “Pioneering Cross-Cultural Studies and World Literature at Illinois.” *Teaching World Literature*. Ed. David Damrosch. New York: Modern Language Association.
- Palmer, Parker (1993). *To Know As We Are Known*. London: Harper Collins.
- Palomero Pescador, José Emilio (2003). “Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 47: 21-41.
- Palomero, José Emilio, y María Rosario Fernández (2002). “La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 44: 15-35
- Palumbo-Liu, David, *et al.* (2010). “Teaching the Canon”. *World Policy Journal* 27.3: 11-14.
- Parini, Jay (2005). *The Art of Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Parkinson, Brian, y Helen Reid (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pennac, Daniel (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

- Perdu Honeyman, Nobel-Augusto, y Elena García Sánchez (2004) “La docencia del inglés a la luz o a la sombra de las declaraciones estratégicas internacionales”. *Porta Linguarum* 2: 147-155.
- Pérez Valverde, Cristina (2002). *Didáctica de la literatura en lengua inglesa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Cabello, Ana M^a (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa: Aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona: Horsori.
- . (2011). *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona: Horsori/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Perrault, Charles (1967). *Cuentos de mi madre la oca*. 12 de febrero de 2013. <<http://www.profesorenlinea.cl/biografias/perraultcharles.html>>.
- Peskin, Joan (1998). “Constructing Meaning When Reading Poetry: An Expert-Novice Study”. *Cognition and Instruction* 1.6: 235-263.
- Peters, George (1974). “Why Introduction to Literature?”. *Unterrichtspraxis* 7.1: 18.
- Pike, Mark (2002a) “Action Research for English Teaching: Ideology, Pedagogy, and Personal Growth”. *Educational Action Research* 10.2: 27-44.
- . (2002b). “The Canon in the Classroom: Students’ Experiences of Texts from Other Times”. *Journal of Curriculum Studies* 35.3: 355-370.
- . (2003a). “The Bible and the Reader’s Response”. *Journal of Education and Christian Belief* 7.1: 37-52.
- . (2003b). “From Personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading”. *Journal of Aesthetic Education* 37. 2: 61-72.
- . (2004). “Aesthetic Teaching”. *Journal of Aesthetic Education* 38.2: 20-37.
- Piper, Watty, y Cristina Ong (1930). *The Little Engine That Could*. Searsport: Platt & Munk.
- Pizer, John David (2007). “Towards a Productive Interdisciplinary Relationship: Between Comparative Literature and World Literature”. *The Comparatist* 31: 6-28.
- Plan provincial para el desarrollo de las bibliotecas escolares. Consejería de Educación y Ciencia: Málaga. 25 de febrero 2013. <<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/malaga/bibliotecas>>.
- Polsky, Dave (2003). “Argument, Evidence, and Engagement: Training Students As Critical Investigators and Interpreters”. *Interpreters of Rhetoric and Culture* 3. 3: 427-430.

- Portillo García, Rafael, José Carnero González, y Juan Antonio Prieto Pablos (1981). *Guía básica para estudiantes de literatura inglesa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pool, Daniel (1993). *What Jane Austen Ate and Charles Dickens Knew: From Fox Hunting to Whist – The Facts of Daily Life in 19th Century England*. New York: Simon & Schuster.
- Poulson, Louise, y Mike Wallace (2004). *Learning to Read Critically in Teaching and Learning*. Los Angeles: Sage.
- Pozuelo Yvancos, José M^a, ed. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- “Professors’ Teaching?”. *Social Science Research Network* 12 de febrero de 2013. <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2133898>>.
- Propp, Vladimir (1977). *Morfología del cuento* Madrid: Fundamentos.
- Prown, Jules (2002). *Art As Evidence: Writings on Art and Material Culture*. New Haven: Yale University Press.
- “Que por mayo era” (1958). *Cancionero general*. Madrid: Real Academia Española. 10 de enero de 2013. <<http://revistaletalibre.blogspot.com.es/2010/05/que-por-mayo-era-por-mayo.html>>.
- Rabinowitz, Peter (1987). *Before Reading: Narrative Conventions Interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Rabinowitz, Peter (1998). "A Thousand Times and Never Like: Re-Reading for Class". *Authorizing Readers: Resistance and Respect in the Teaching of Literature*. Eds. Peter Rabinowitz y Michael Smith. New York: Teachers College Press. 88-102.
- Ragland, Mary (1974). "A Dynamic Approach to Teaching Literature". *The French Review* 47.5-6: 917-936.
- Ramsden, Paul (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. New York: Routledge.
- Raphael, Taffy, y Kathryn Au, eds. (1998). *A Literature-Based Instruction: Reshaping the Curriculum*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Rayner, Stephen, y Eva Cools (2010). *Style Differences in Cognition, Learning, and Management. Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Reed, Shannon, y Kirilka Stavreva (2006). “Layering Knowledge: Information Literacy as Critical Thinking in the Literature Classroom”. *Pedagogy* 6.3: 435-452.
- “Resolución de 15 de diciembre de 2008” (2009). *BOJA*, 21 de enero.
- Reynaga Obregón, Sonia (1996). “Profesionales reflexivos: Viejas propuestas, renovadas posibilidades”. *Sinéctica* 8: 1-4.

- Reynolds, William, y Gloria J. Miller, eds. (2003). *Educational Psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rhys, Jean (1966). *Wide Sargasso Sea*. London: Penguin Books.
- Rice, Philip, y Patricia Waugh (1996). *Modern Literary Theory*. London: Arnold.
- Richards, Ivor Armstrong (1926). *Principles of Literary Criticism*. London: Routledge.
- . (1929). *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Richardson, Mark (2004). “Who Killed Annabel Lee? Writing About Literature in the Composition Classroom”. *College English* 66: 278-293.
- Richardson, Virginia (1996). “The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach”. *Handbook of Research on Teacher Education*. Ed. John Sikula. New York: Simon y Schuster. 102–119.
- . (2001). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- . (2003). “Preservice teachers’ beliefs”. *Teacher Beliefs and Teacher Education. Advances in teacher education*. Ed. James Rath y Amy McAninch, Greenwich: Information Age Publishers. 1-22.
- Riera Guilera, Carmen (1997). “Para continuar los cuentos de mi abuela”. *Escritores ante el espejo: Estudio de la creatividad literaria*. Ed. Anthony Percival. Barcelona: Lumen. 285-290.
- Rigaud Felices, E., Gabriel Núñez Ruiz y M^a José Marín Granados, eds. (2000). *De educación lingüística y literaria*. Almería: Universidad de Almería.
- Rincón Igea, Benito del (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Riskin, Jessica (2002). *Science in the Age of Sensibility: The Sentimental Empiricists of the French Enlightenment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ritchie, Benbow (1965). “The Formal Structure of the Aesthetic Object.” *The Problems of Aesthetics*. Ed. Eliseo Vivas y Murray Krieger. New York: Holt. 225-233
- Robertson, Jane (2001). “The Relation Between Research and Teaching: Forging Partnerships in a Community of Inquiry”. *Paper presented at the 24th HERSDA Conference*. Newcastle.
- . (2003). “Research and Teaching in a Community of Inquiry”. Tesis doctoral, University of Canterbury.

- Robertson, Jane, y Carol Bond (2001). "Experiences of the Relation Between Teaching and Research: What Do Academics Value?". *Higher Education Research and Development* 20.1: 5-19.
- . (2005). "The Research/Teaching Relation: A View from the 'Edge'". *Higher Education* 50: 3: 509-535.
- Robinson, Francis P. (1946/1970). *Effective Studying*. New York: Harper and Brothers.
- Rodríguez, Alonso (2012). "El fracaso de la investigación no permite cambiar el modelo productivo". *El País*, 12 de febrero.
- Rodríguez Espinar, Sebastián (1987). "La evaluación del profesorado universitario: Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona". *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitària*. Eds. V.V.A.A. València: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- (1995). "Un reto profesional: La calidad de la intervención orientadora". *Tutoría y orientación*. Eds. Rafael Sanz Oro *et al.* Cedecs: Barcelona.
- Rodríguez López-Vázquez, Alfredo (2000). "Aspectos de didáctica de la literatura". *De educación lingüística y literaria*. Eds. E. Rigaud Felices, Gabriel Núñez Ruiz y M^a José Marín Granados. Almería: Universidad de Almería. 61-92.
- Romaní, Merce (2006). "Los clásicos en el aula: el caso del Quijote". *Enseñar literatura en Educación Secundaria: La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Eds. Glòria Bordons y Ana Díaz-Plaja. Barcelona: Graó. 31-44.
- Romera Castillo, José (1979). *Didáctica de la Lengua y Literatura. Método y práctica*. Madrid: Playor.
- Rosenblatt, Louise M. (1938). *Literature as Exploration*. New York: Noble and Noble.
- Ross, David, ed. (1975). *Backgrounds to Augustan Poetry: Gallus, Elegy, and Rome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowland, Stephen (1996). "Relationships Between Teaching and Research". *Teaching in Higher Education* 1:1: 7-20.
- Rubistar. <http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>.
- Ruzicka Kenfel, Veljka (2008). "Diálogos Intertextuales: Pocahontas". *Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos*. Frankfurt: Peter Lang.
- Ruzicka Kenfel, Veljka *et al.* (2003). *Guía práctica sobre investigación de literatura infantil y juvenil en España*. Oviedo: Septem.

- Saintsbury, George (1898). *A Short History of English Literature*. Londres: Macmillan.
- Salvatori, Mariolina, ed. (1996). *Pedagogy: A Disturbing History, 1819–1929*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Sampson, George (1970). *The Concise Cambridge History of English Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samuelowicz, Katherine, y John Bain (2001) “Revisiting Academics’ Beliefs About Teaching and Learning”. *Higher Education* 41: 299–325.
- Sánchez Corral, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*: Barcelona: Paidós.
- Sánchez-Teruel, David (2009). *Actualización en la inteligencia emocional*. Narcea: Madrid.
- Sánchez-Teruel, David, y Auxiliadora Robles Bello (2011a). “As a Model to Multicultural Education: An Inclusive School”. *4th International Conference of Education, Research and Innovations*. Madrid: International Association of Technology, Education and Development. 5468-5474.
- . (2011b). “Metodologías participativas de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior”. *I Congreso internacional de innovación docente*. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena. 1539-1548.
- Santoni, Georges (1972). “Methods of Teaching Literature”. *Foreign Language Annals* 5.4: 432–44.
- Savignon, Sandra (1972). “Communicative Language Teaching: State of Art”. *Landmarks of American Language and Linguistics* 2: 78-83.
- Scher, Helene (1976). “Teaching Foreign Literatures in College: Premises, Problems, Proposal”. *Unterrichtspraxis* 9.1: 55-61.
- Schilb, John (2001). “Preparing Graduate Students to Teach Literature: Composition Studies as a Possible Foundation”. *Pedagogy* 1.3: 507-525.
- Schmidt, Siegfried J. (1980). *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Madrid: Alfaguara.
- Scholes, Robert (1985). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- Schön, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- . (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schulz, Renate (1981). “Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading”. *Modern Language Journal* 65: 43-53.

- Schuster, Dwight A., y William S. Carlsen (2009). "Scientists' Teaching Orientations in the Context of Teacher Professional Development". *Science Education* 93.4: 635–655.
- Searle, Leroy (2006). "Literature Departments and the Practice of Theory". *Modern Language Notes* 121.5: 1237-1261.
- Selden, Ramna, ed. (1991). *Introduction to The Cambridge History of Literary Criticism: From Formalism to Poststructuralism*, vol. 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Shaffer, Constance H. (1989). *A Comparison of Inductive and Deductive Presentations of Grammatical Structures Conceptually Different from Those in the Native Language*. New Brunswick: Rutgers University.
- Shagufta, Imtiaz (2000). *Schema in Literature: Towards a Model of Comprehension Pedagogy*. New Delhi: Manak.
- Shaughnessy, Michael (1994). *SQ10R*. Portales: Eastern New Mexico University.
- Shaw, Victoria *et al.* (2009). "Making the Journey Toward Cultural Competence with Poetry". *Multicultural Perspectives* 11.1: 19-26.
- Shideler, Ross (2008). "Where Are We Going and Who Will We Teach? Conjectures About Comparative Literature and the Humanities". *The Comparatist* 32: 15-20.
- Showalter, Elaine (2003). *Teaching Literature*. Blackwell: Oxford.
- . (2009). *Faculty Towers: The Academic Novel and Its Discontents (Personal Takes)*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Shulman, Lee (1977). *Review of Research in Education*. Ithaca: Peacock.
- . (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher* 1.5: 4-14.
- . (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review* 57: 1-22.
- . (1993). "Teaching as Community Property: Putting an End to Pedagogical Solitude." *Change* 25: 6–7.
- Shumway, David R. (2003). "Graff and the Left". *Pedagogy* 3.2: 259-262.
- Slaughter, Sheila (1998). "Academic Capitalism: Moving Toward Market in the Sciences, the Arts, and Professional Schools". *Presented at the Survive or Thrive*

- Conference, Temple University. 24 de febrero de 2013. <[http:// astro.temple.edu/~meziani/templetoday/Slaughter.html](http://astro.temple.edu/~meziani/templetoday/Slaughter.html)>
- Slaughter, Sheila, y Larry Lesie (1997). *Politics, Policies, and the Entrepreneurial Universities*. Baltimore: The John Hopkins University.
- Sloan, Glenna (1980). "Developing Literacy through Literature". *The Reading Teacher* 34.2: 132-136.
- . (2003). *The Child as Critic*. 4ª ed. New York: Teachers College, 1975.
- Smeby, Jens-Christian (1998). "Knowledge Production and Knowledge Transmissions: The Interaction Between Research and Teaching at Universities". *Teaching in Higher Education* 3.1: 5-20.
- Smith, Alfred (1976). "Combining Structure Drills and Reading Comprehension to Teach Literature". *Foreign Language Annals* 9: 525-529.
- Smith, Kathleen, y Ronald Simpson (1995). "Validating Teaching Competencies for Faculty Members in Higher Education: A National Study Using the Delphi Method". *Innovative Higher Education* 19.3: 223-234.
- Sola Navarro, Miguel Ángel (2004). "La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: avances alternativos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18.3: 91-105.
- Soldevila, Llorenç (2006). "Enseñar literatura en segundo ciclo de Secundaria". *Enseñar literatura en Educación Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Eds. Glòria Bordons y Ana Díaz-Plaja. Barcelona: Graó. 19-30.
- Soriano, Marc (1995). *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*. Trad. Graciela Montes. Buenos Aires: Colihue.
- Sotomayor, Victoria (2000). "Lenguaje literario, géneros y literatura infantil". *Presente y futuro de la literatura infantil*. Eds. Pedro Cerrillo Torremocha y Jaime García Padrino. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 27-65.
- Spivak, Gayatri (2003). *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press.
- Sprinthall, Norman A. (1979). "Adults as Learners: A Developmental Perspective". *Education Resources Information Center* (198 090). Paper prepared for a conference on Exploring Issues in Teacher Education. Austin.
- Srikanth, Rajini (2007). "Overwhelmed by the World: Teaching Literature and the Difference of Nations". *Pedagogy* 7.2: 192-206.
- Steiner, George (2003). *Lenguaje y silencio*. Trad. Miguel Ultorio, Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa.

- Stern, Hans Heinrich (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Eds. Patrick Allen y Birgit Harley. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, Susan (1985). “*Teaching Literature in ESL/EFL: An Integrative Approach*”. Tesis doctoral. Los Angeles: Universidad de California.
- Stock, Pamela (2004). “Enacting the Scholarship of Teaching”. *Pedagogy* 4.1: 43-64.
- Stones, Edgar (1983). “Perspectives in Pedagogy”. *Journal of Education for Teaching*. 9.1: 68–76.
- Stoof, Angela *et al.* (2002). “The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence”. *Human Resource Development Review* 1: 345-365.
- Sugrue, Ciaran (1996). “Student Teachers’ Lay Theories: Implications for Professional Development”. *Teachers’ Professional Lives*. Ed. Ivor F. Goodson y Anne Hargreaves. Washington: Falmer. 154-177.
- Suinn, Richard (2007). “‘Welcome’ Spells the Route to a Better Climate”. *GradPsych* 5: 40.
- Svinicki, Marilla D., y Wilbert J. McKeachie (2011). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Swerdlow, David (2003). “Let Teaching Take Its Course”. *Pedagogy* 3.2: 311-318.
- Sword, Helen (2007). “Teaching in Color: Multiple Intelligences in the Literature Classroom”. *Pedagogy* 7.2: 223-250.
- Tang, Sylvia.Y.F. (2006). “Professional Learning in Initial Teacher Education: The Construction of the Teaching Self in the Professional Artistry of Teaching”. *New Teaching and Teacher Issues*. Ed. Mary.B. Klein. New York: Nova Science. 51-72.
- Tate, Gary (1993). “A Place for Literature in Freshman Composition.” *College English* 55: 317-321.
- Teichler, Ulrich (2006). “Educación Superior: Visiones y realidades de un proceso deseable”. *Revista Española de Educación Comparada* 12: 37–79.
- Tejedor Tejedor, Francisco Javier (1985). "Problemática de la enseñanza universitaria". *Revista de Investigación Educativa* 3.6. 322-337.
- . (2003) “Un modelo de evaluación del profesorado universitario”. *Revista de Investigación Educativa* 21.1:153–182.

- Tejedor Tejedor, Francisco Javier, y Elisa Jato Seijas y Celso Míguez Pereira (1998). "Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago". *Studia Pedagógica* 20: 73-134.
- Tejerina Lobo, Isabel (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Thackeray, William (1862). *The Adventures of Philip*. New York: Harper and Brothers.
- Thomas, Ellen, y H. Alan Robinson (1972). *Improving Reading for Every Class: A Sourcebook for Teachers*. Boston: Alley and Bacon.
- Tigelaar, Dineke *et al.* (2004). "The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education". *Education* 48.2: 253-268.
- Todorov, Tzvetan (2007). "What Is Literature For?". *New Literary History* 38.1: 13-32.
- Toledo, Francisco, Eva Alcón y Michavila, Francisco (2006). *Universidad y economía en Europa*. Madrid: Tecnos.
- Torre, Saturnino de la, y Verónica Violant (2001). "Estrategias creativas en la enseñanza universitaria: Una investigación con metodología de desarrollo". *Creatividad y Sociedad* 3: 21-47.
- Torrego Egido, Luis (2004). "Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 18.3: 259-268.
- Towsend, Rowe (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Trigwell, Keith (2001). "Judging University Teaching". *The International Journal for Academic Development* 6.1: 65-73.
- Trigwell, Keith, y Michael Prosser (1996a). "Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective". *Studies in Higher Education* 21.3: 275-84.
- . (1996b). "Congruence Between Intention and Strategy in Science Teachers' Approach to Teaching". *Higher Education* 32: 77-87.
- . (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Turner, Carolyn E. (1938). "The Use of the Foreign Language in Teaching a Foreign Literature". *Modern Language Journal* 22: 44-46.
- Turner, Victor, y Edith Turner (1978). *Image and Pilgrimage in Christian Culture: Anthropological Perspectives*. New York: Columbia University Press.

- Uhlenbeck, Anne, Nico Verloop y Douwe Beijaard (2002). "Requirements for an Assessment Procedure for Beginning Teachers: Implications from Recent Theories on Teaching and Assessment". *Teachers College Record* 104.2: 242-272.
- Unceta Satrústregui, Alfonso (2011). "La educación superior en tránsito: ¿es Bolonia la ruta idónea para la innovación?". *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura* 187.752: 1119-1131.
- Vacca, Richard, y Jo Vacca (2002). *Reading in the Content Areas: Literacy and Learning Across the Curriculum*. Boston: Ally and Bacon.
- Valls, Rosa (2008). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Valriu Llinàs, Caterina (1994) *Història de la Literatura Infantil i Juvenil catalana*. Barcelona: Pirene Educació.
- van Dijk, Teun (1972). *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague: Mouton.
- van Ek, Ja (1975). *The Threshold Level*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- Venturi, Franco (1971). *Utopia and Reform in the Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermunt, Jan (2010). "Patterns in Student Learning and Teacher Learning: Similarities and Differences". *Style Differences in Cognition, Learning, and Management. Theory, Research, and Practice*. Eds. Stephen Rayner y Eva Cools. London: Routledge. 173-187.
- Vermunt, Jan, y Maaïke D. Endedijk (2011). "Patterns in Teacher Learning in Different Phases of the Professional Career". *Learning and Individual Differences*. 21.3: 294-302.
- Vermunt, Jan, y Nico Verloop (1999). "Congruence and Friction Between Learning and Teaching". *Learning and Instruction* 9.3: 257-280.
- Veiz Jeremías, José Manuel (1998). "Enseñanza y aprendizaje de lenguas". *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Antonio Mendoza Fillola. Barcelona: Sociedad española de didáctica de la lengua y literatura/Instituto de Ciencias de la Educación /Horsori. 75-86.
- Vigneron, Robert (1927). "'Explication de Texts?' and its Adaptation to the Teaching of Modern Languages". *The Modern Language Journal* 12.1: 19-35.

- Villar Angulo, Luis (1991): "Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario". *III Jornadas nacionales de didáctica universitaria*. Universidad de Las Palmas.
- Wade, Barrie, y Martin Reed (1987). "Students' Expectations of Their Literature Courses: A Comparative Study". *Educational Review* 39.1: 56.
- Walcott, Derek (1994). *Omeros*. Trad. José Luis Rivas. Barcelona: Anagrama.
- Watt, Ian (1983). *The Rise of the Novel*. Berkeley: University of California.
- Weber, Rose-Mary (1984). "Linguistic Diversity and Reading in American Society". *Handbook of Reading Research II*. Ed. P. David Pearson. New York: Longman. 97-119.
- Weimer, Maryellen (2006). *Enhancing Scholarly Work on Teaching and Learning: Professional Literature that Makes a Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wellek, René (1959). "The Crisis of Comparative Literature". *Proceedings of the Second Congress of the International Comparative Literature Association*. Ed. Werner P. Friederich. Chapel Hill: University of North Carolina Press. 149–159.
- White, Horatio S. (1888). "The Seminary System in Teaching Foreign Literature". *Modern Language Notes* 3.6: 149-154.
- Whittaker, Jeweleane (1981). "Three Approaches to Teaching College Reading Skills". *Paper presented at the annual meeting of Western College Reading Association*. Dallas.
- Widdowson, Henry G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.
- . (1984a). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- . (1984b). *Explorations in Applied Linguistics*. 2. Oxford: Oxford University Press.
- . (1985). "The Teaching, Learning and Study of Literature". *English in the World: Teaching and Learning the Languages and Literatures*. Eds. Randolph Quirk y Henry G. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G., Linda Darling-Hammond y Jon Snyder (2000). "Authentic Assessment of Teaching in Context". *Teaching and Teacher Education* 16: 523-545.
- Widdowson, Peter (1999). *Literature*. London: Routledge.

- Wilbur, Marcia, y James Monk (2010). "Meeting the Challenge for Curricular Change in Spanish Language, Literature, and Culture". *Hispania* 93.1: 101-107.
- Wilhelm, Jeffrey D. (1997). *You Gotta BE the Book: Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Wilhelm, Jeffrey D., Brian Edmiston, y James A. Beane (1998). *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics, and Integration through Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Williams, Patricia, y Christine Webb (1994). "The Delphi Technique: A Methodological Discussion". *Journal of Advanced Nursing* 19: 180-186.
- Williams, Sherie (2005). "Guiding Students through the Jungle of Research-Based Literature". *College Teaching* 53.4: 137-139.
- Wineburg, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wolfson, Susan (2000). "Reading for Form". *Modern Language Quarterly* 6.1: 1-16.
- Yorke, Mantz (1994). "Using Technology in the Support of Learning: Some Strategic Considerations". *Designing for Learning: Effectiveness with Efficiency (Aspects of Educational and Training Technology XXVII)*. Ed. Ross Hoey. London: Kogan Page. 154-159.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y Desarrollo*. Madrid: Narcea.
- . (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Zayas Hernando, Felipe (2011). "Tecnología de la información y comunicación y enseñanza de la lengua y la literatura". *Didáctica de la lengua castellana y literatura*. Ed. Uri Ruiz Bikandi. Graó: Barcelona.
- Zemach, Dorothy, y Lynn Stafford-Yilmaz (2011). *Writers at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

LISTADO DE MATERIAS DE LA LICENCIATURA EN FILOLOGÍA INGLESA (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)

(Nota: la cifra que aparece entre paréntesis al final del título de cada asignatura corresponde al número de créditos)

PRIMER CICLO : PRIMER CURSO

TRONCALES Y OBLIGATORIAS

--GENERALES:
Lingüística (9)
Lengua Española (Descripción Sincrónica) (9)

--LITERATURA:
Introducción a los Estudios Literarios Ingleses
101 (4,5)
Introducción a los Estudios Literarios Ingleses
102 (4,5)

--LENGUA:
Lengua Inglesa 100 (9)
Fonética Inglesa 101 (4,5)
Segunda Lengua y su Literatura (6)
Fonética Inglesa 102 (4,5)

OPTATIVAS (a elegir 1)

--LITERATURA:
Técnicas de Investigación Literaria 101 (4,5)

--LENGUA:
Uso de la Lengua Inglesa: Técnicas de
Comprensión y Lectura (4,5).

PRIMER CICLO: SEGUNDO CURSO

TRONCALES Y OBLIGATORIAS

--GENERALES:
Teoría de la Literatura (9)

--LITERATURA:
Técnicas del Comentario de Textos en Inglés
101 (4,5)
Técnicas del Comentario de Textos en Inglés
102 (4,5)
Técnicas de Investigación Literaria 101 (4,5)
Segunda Lengua y su Literatura (6).

--LENGUA:
Lengua Inglesa 200 (9).

OPTATIVAS (a elegir 3)

--GENERALES:
Introducción al Pensamiento Griego (4,5)
Norma Lingüística y Corrección Idiomática en
Español (4,5)

--LITERATURA:
Crítica Literaria Inglesa 101 (4,5)
Traducción Literaria 101 (4,5)
Técnicas de Investigación Literaria 102 (4,5)

--LENGUA:
Fonética Correctiva de Inglés (4,5)
Uso de la Lengua Inglesa: Técnicas de
Comprensión Auditiva (4,5)
Uso de la Lengua Inglesa: Técnicas de
Expresión Escrita (4,5).

PRIMER CICLO : TERCER CURSO

TRONCALES Y OBLIGATORIAS

--LITERATURA:

Textos Literarios Ingleses III (4,5)
Textos Literarios Ingleses IV (4,5)
Textos Literarios Norteamericanos I (6)
Textos Literarios Norteamericanos II (4,5).

--LENGUA:

Lengua Inglesa 300 (9)
Morfosintaxis Inglesa 101 (4,5)
Morfosintaxis Inglesa 102 (4,5).

OPTATIVAS (a elegir 4)

--LITERATURA:

Traducción Literaria 102 (4,5)
Crítica Literaria Inglesa 102 (4,5)
El Realismo en la Literatura en Lengua Inglesa (4,5).

--LENGUA:

Fonética Contrastiva Inglés-Español (4,5)
Psicolingüística Aprendizaje Inglés 101 (4,5)
Sintaxis Contrastiva Inglés-Español (4,5)
Uso de la Lengua Inglesa: Técnicas de Expresión Oral (4,5).

SEGUNDO CICLO : CUARTO CURSO

TRONCALES Y OBLIGATORIAS

--LITERATURA:

Fuentes Culturales Literatura Inglesa y Norteamericana 101 (4,5)
Fuentes Culturales Literatura Inglesa y Norteamericana 102 (4,5)
Literatura Inglesa I (4,5)
Literatura Inglesa II (4,5).

--LENGUA:

Morfosintaxis Inglesa 201 (4,5)
Morfosintaxis Inglesa 202 (4,5)
Historia de la Lengua Inglesa 101 (4,5)
Historia de la Lengua Inglesa 102 (4,5).

OPTATIVAS (a elegir 4)

--LITERATURA:

Temática y Técnica de la Literatura Norteamericana 101 (4,5)
Temática y Técnica de la Literatura Norteamericana 102 (4,5)
Literatura del Renacimiento y la Época Isabelina 101 (4,5)
Literatura del Renacimiento y la Época Isabelina 102 (4,5).

--LENGUA:

Metodología e Historia Traducción Inglés-Español y Viceversa (4,5)
Fonética Dialectal de las Islas Británicas (4,5)
Metodología Enseñanza Inglés 101: Teoría (4,5)
Metodología Enseñanza Inglés 201: Teoría (4,5).

SEGUNDO CICLO : QUINTO CURSO

OPTATIVAS (a elegir 6)

--LENGUA:

Gramática del Texto aplicada a la Lengua Inglesa (4,5)
Análisis Pragmático del Inglés (4,5)
Léxico-Semántica del Inglés (4,5)
Argumentación Sintáctica (Metodología de Investigación Sintáctica en Inglés (4,5)
Sociolingüística del Aprendizaje del Inglés (4,5).

--LITERATURA:

Teoría de la Traducción Literaria del Inglés: Prosa y Teatro (4,5)
Literatura Anglosajona y Medieval Inglesa 102 (4,5)
El Realismo en la Literatura y Lengua Inglesa 102 (4,5)
Otras Literaturas en Lengua Inglesa 101 (4,5)
La Literatura en Lengua Inglesa y su relación con otras manifestaciones Culturales y Artísticas 101 (4,5)
Metodología de la Enseñanza de la Literatura en Lengua Inglesa 101 (4,5).

APÉNDICE 2

LISTADO DE MATERIAS DEL GRADO EN ESTUDIOS INGLESES (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)

(Nota: la cifra que aparece entre paréntesis al final del título de cada asignatura corresponde al número de créditos)

PRIMER CURSO

FORMACIÓN BÁSICA

Idioma Moderno I (Alemán, 12 cr.)	Estudios Culturales en Lengua Inglesa I (6 cr.)
Idioma Moderno II (Árabe, 12 cr.)	Estudios Culturales en Lengua Inglesa II (6 cr.)
Idioma Moderno II (Francés, 12 cr.)	Lengua española (6 cr.)
Idioma Moderno I (Italiano, 12 cr.)	Lengua Inglesa I (12 cr.)
Idioma Moderno I (Neerlandés – Holandés, 12 cr.)	Lingüística (6 cr.)
Lengua Clásica (Griego, 6 cr.)	Teoría de la Literatura (6 cr.)
Lengua Clásica (Latín, 6 cr.)	

SEGUNDO CURSO

FORMACIÓN OBLIGATORIA

Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa (6 cr.)	Inglés Instrumental I (6 cr.)
Fonética y Fonología del Inglés Idioma Moderno II (Árabe) (12 cr.)	Lengua Inglesa II (6 cr.)
Idioma Moderno II (Francés) (12 cr.)	Literatura Inglesa I (6 cr.)
Idioma Moderno II (Italiano) (12 cr.)	Literatura Inglesa II (6 cr.)
Idioma Moderno II (Neerlandés - Holandés) (12 cr.)	Literatura Norteamericana I (6 cr.)
	Morfosintaxis Inglesa I (6 cr.)

TERCER CURSO

FORMACIÓN OBLIGATORIA

Historia de la Lengua Inglesa (6 cr.)
Inglés Instrumental II (6 cr.)
Literatura Inglesa III (6 cr.)
Literatura Norteamericana II (6 cr.)
Morfosintaxis Inglesa II (6 cr.)
Principios del Aprendizaje del Inglés (6 cr.)

FORMACIÓN OPTATIVA

Crítica Literaria Anglo-Norteamericana (6 cr.)
Fonética Suprasegmental (6 cr.)
Fundamentos y Práctica de la Narrativa en Lengua Inglesa I (6 cr.)
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Lengua Inglesa (6 cr.)
Poesía en Lengua Inglesa I (6 cr.)
Teatro en Lengua Inglesa I (6 cr.)
Traducción Inglés-Español (6 cr.)

CUARTO CURSO

FORMACIÓN OBLIGATORIA

Literatura Inglesa IV (6 cr.)

Semántica y Pragmática del Inglés (6 cr.)

FORMACIÓN OPTATIVA

- Argumentación Sintáctica (6 cr.)

- Comunicación y Discurso en Lengua Inglesa (6 cr.)

- Género y Literatura en Lengua Inglesa (6 cr.)

- Gramática Generativa (6 cr.)

- Metodología de la Enseñanza del Inglés (6 cr.)

- Narrativa en Lengua Inglesa II (6 cr.)

- Otras Manifestaciones Culturales Anglo-Norteamericanas (6 cr.)

- Poesía en Lengua Inglesa II (6 cr.)

- Psicolingüística Aplicada al Inglés como Segunda Lengua (6 cr.)

- Sociolingüística e Historia de las Variedades del Inglés Actual (6 cr.)

- Teatro en Lengua Inglesa II (6 cr.)

- Traducción Literaria (6 cr.)

APÉNDICE 3

ENCUESTA A ALUMNOS SOBRE LA ASIGNATURA TEXTOS INGLESES IV (2007-08)

1.- Los objetivos que se especifican en el programa de la asignatura según el plan de 1997 son los que siguen. Valore de 1 a 10 la consecución de los mismos.

Objetivos	Valoración
El alumno debe usar y conocer la terminología del análisis textual y discurso crítico de textos narrativos y poéticos.	
El alumno debe aprender a expresar libremente su opinión sobre los textos literarios ingleses del siglo XVIII y XIX.	

Observaciones:

2.-Las competencias generales de la asignatura se exponen a continuación. Valore el logro de las mismas de 1 a 10.

Competencias generales	Valoración
Capacidad de análisis y síntesis	
Capacidad de organizar y planificar	
Conocimientos generales básicos	
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión	
Comunicación oral en la lengua nativa	
Comunicación escrita en la lengua nativa	
Habilidades elementales en informática	
Habilidades para recuperar y analizar información desde distintas fuentes	
Resolución de problemas	
Toma de decisiones	
Capacidad de crítica y autocrítica	
Trabajo en equipo	
Habilidades en las relaciones interpersonales	
Habilidades para trabajar en grupo	
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario	
Habilidad para comunicar con expertos en otros campos	
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	
Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	

Habilidades de investigación	
Capacidad de aprender	
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	
Capacidad de generar nuevas ideas	
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	
Habilidad para trabajar de forma autónoma	
Planificar y dirigir	

Observaciones:

3.- Las competencias específicas de la asignatura se citan a continuación. Valore su logro de 1 a 10.

Competencias específicas	Valoración
Capacidad de reacción frente a textos literarios de distinta naturaleza	
Capacidad de manejar con fluidez determinados métodos de análisis lingüístico con especial énfasis en aquellos dirigidos a la dilucidación del plano textual	
Capacidad para entender un texto literario en inglés	
Capacidad para formarse una opinión crítica sobre un texto literario	
Capacidad para redactar en inglés	
Capacidad para exponer un discurso oral en inglés y ser persuasivo ante iguales	
Disposición para trabajar en grupo	
Motivación para la búsqueda independiente de información	
Originalidad y creatividad en la elaboración de los trabajos	

4.- ¿De qué modo se podrían potenciar los objetivos y las competencias pretendidos?

5.- Complete la tabla con los datos que se solicitan respecto el tipo de actividad desarrollada en clase. Sírvase añadir otras que crea conveniente.

Actividades	Valoración	Observaciones
Lección magistral		
Preguntas directas		
Trabajo en grupo o parejas		
Actividades fuera de clase		

6.- ¿Con qué regularidad asistía a clase?

- Siempre
- Una vez por semana
- Dos veces por semana

7.- ¿Participaba en clase?

- Sí
- No
- A veces
- No mucho

¿Por qué sí /no?

8.- ¿Qué medios podrían promover la participación en clase y cuál es su satisfacción respecto a ellos?

Medios	Índice de satisfacción (1-10)
Preguntas en clase	
Actividades en pareja/en grupo	
Recursos tecnológicos	
Otros:	

Observaciones:

9.- ¿Eran las condiciones del aula las adecuadas para el óptimo desarrollo de la clase? Justifique su respuesta, si lo cree oportuno.

10. - ¿Era el horario conveniente? Justifique su respuesta si lo cree oportuno.

11.- ¿Qué tipo de recursos básicos se han usado? Valore el uso de los mismos.

Recursos	Valoración	Observaciones
Pizarra		
Medios audiovisuales (Powerpoint,...)		
Recursos electrónicos (Web CT, correo,...)		
Otros:		

12.- ¿Qué utilidad encuentra en el uso de recursos tecnológicos? Valórela de 1 a 10.

13.- ¿Ha hecho uso de la Web CT en esta asignatura?

- Sí
No

14.- En caso negativo de no usar la Web CT, ¿cuáles han sido las causas?

15.-En caso de que conozca la Web CT, ¿qué recursos de la misma ha usado? Valórela en cada caso.

Recursos Web CT	Valoración	Observaciones
Foro de debate y/o noticias		
Chat/Messenger		
Administración de tareas (creación de tareas, recogida de trabajos, calificación, ...)		
Administración de contenidos (creación de contenidos, bibliografía, ...)		
Herramientas de aprendizaje (módulos de aprendizaje, objetivos específicos de las tareas y/o actividades,...)		
Otros (indique cuáles, por favor)		

16.- ¿Está satisfecho con el uso de la Web CT? Valórela de 1 a 10.

17.- ¿En qué grado se ha visto afectado su aprendizaje con el uso de la *Web CT* ?

18.- Indique las técnicas de evaluación que han sido usadas en su caso:

Técnicas	Valoración	Observaciones
Trabajo de aula		
Comentario		
Controles		
Participación en clase		
Examen final		

19.- A continuación se exponen los criterios de evaluación y calificación, señale los que se han considerado en su caso.

Criterios	Valoración	Observaciones
Comprensión lectora adecuada de textos literarios vistos en inglés		
Correcto análisis de textos en inglés		
Dominio de la terminología específica del análisis de textos en inglés		
Correcta expresión escrita en lengua inglesa		
Destreza en la redacción de ensayos académicos en lengua inglesa en el campo de la literatura		

APÉNDICE 4
ENCUESTA A ALUMNOS SOBRE LA ASIGNATURA
LITERATURA INGLESA II (2010-2011)

1.- Los objetivos que se especifican en el programa de la asignatura según el plan de estudios de 2009 son los que siguen. Valore de 1 a 10 la consecución de los mismos.

Objetivos	Valoración
Conocimiento profundo de los textos clásicos de la Literatura Inglesa del XVIII y XIX.	

Observaciones:

2.-Las competencias generales de la asignatura se exponen a continuación. Valore el logro de las mismas de 1 a 10.

Competencias específicas	Valoración
Capacidad de análisis y síntesis.	
Comunicación oral en la lengua nativa.	
Habilidades de investigación.	
Habilidades para recuperar y analizar información desde distintas fuentes	

3.- ¿De qué modo se podrían potenciar el objetivo y las competencias pretendidos?

4.- Complete la tabla con los datos que se solicitan respecto el tipo de actividad desarrollada en clase. Sírvase añadir otras que crea conveniente.

Actividades	Valoración	Observaciones
Lección magistral		
Preguntas directas		
Trabajo en grupo o parejas		
Actividades fuera de clase		

Otras:		

5.- ¿Con qué regularidad asistía a clase?

- Siempre
- Una vez por semana
- Dos veces por semana

6.- ¿Participaba en clase?

- Sí
- No
- A veces
- No mucho

¿Por qué sí /no?

7.- ¿Qué medios podrían promover la participación en clase y cuál es su satisfacción respecto a ellos?

Medios	Índice de satisfacción (1-10)
Preguntas en clase	
Actividades en pareja/en grupo	
Recursos tecnológicos	
Otros:	

Observaciones:

8.- ¿Eran las condiciones del aula las adecuadas para el óptimo desarrollo de la clase? Justifique su respuesta, si lo cree oportuno.

9. - ¿Era el horario conveniente? Justifique su respuesta si lo cree oportuno.

10.- ¿Qué tipo de recursos básicos se han usado? Valore el uso de los mismos.

Recursos	Valoración	Observaciones
Pizarra		
Medios audiovisuales (Powerpoint,...)		
Recursos electrónicos (Web CT, correo,...)		
Otros:		

11.- ¿Qué utilidad encuentra en el uso de recursos tecnológicos? Valórela de 1 a 10.

12.- ¿Ha hecho uso de la Plataforma Virtual en esta asignatura?

Sí
No

13.- En caso negativo de no usar la *Plataforma Virtual*, ¿cuáles han sido las causas?

14.-En caso de que conozca la *Plataforma Virtual*, ¿qué recursos de la misma ha usado? Valórela en cada caso, de 1 a 10.

Recurso	Valoración	Observaciones
Foro de debate y/o noticias		
Chat/Messenger		
Administración de tareas (creación de tareas, recogida de trabajos, calificación,...)		
Administración de contenidos (creación de contenidos, bibliografía ...)		
Herramientas de aprendizaje (módulos de aprendizaje, objetivos específicos de las tareas y/o actividades...)		
Otros (indique cuáles, por favor)		

15.- ¿Está satisfecho con el uso de la *Plataforma Virtual*? Valórela de 1 a 10.

16.- ¿En qué grado se ha visto afectado su aprendizaje con el uso de la *Plataforma Virtual*?

17.- Indique las técnicas de evaluación que han sido usadas en su caso:

Técnicas	Valoración	Observaciones
Trabajo de aula		
Comentario		
Controles		
Participación en clase		
Examen final		

APÉNDICE 5

RÚBRICA PARA EVALUAR LA WIKI⁷⁹

Rúbrica que se utilizará como guía para que los estudiantes evalúen las wikis producidas por ellos y por sus compañeros. Enviar luego por correo electrónico a su profesor asignado.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Precisión del Contenido	Toda la información provista por el estudiante en el sitio <i>web</i> es precisa y todos los requisitos de la asignación han sido cumplidos.	Casi toda la información provista por el estudiante en el sitio <i>web</i> es precisa y todos los requisitos de la asignación han sido cumplidos.	Casi toda la información provista por el estudiante en el sitio <i>web</i> es precisa y casi todos los requisitos han sido cumplidos.	Hay varias inexactitudes en el contenido provisto por el estudiante o muchos de los requisitos no están cumplidos.
Presentación	El sitio en la red tiene un atractivo excepcional y una presentación útil. Es fácil localizar todos los elementos importantes. El espacio en blanco, los elementos gráficos y/o el centrado son usados con efectividad para organizar el material.	Las páginas tienen un atractivo y una presentación útil. Todos los elementos importantes son fáciles de localizar.	Las páginas no tienen un atractivo y ni presentación útil. Todos los elementos importantes son fáciles de localizar.	Las páginas no tienen un atractivo y una presentación útil. Los elementos importantes no son fáciles de localizar.
Derechos de Autor	Se siguen pautas de uso de la información justas con citas claras, precisas y fáciles de localizar para todo el material que fue reproducido. No se incluye material de aquellos sitios en la red que estipulan que se debe obtener permiso para usarlos a menos que éste se haya ya obtenido.	Se siguen pautas de uso de la información justas con citas claras, precisas y fáciles de localizar para casi todo el material que fue reproducido. No se incluye material de aquellos sitios en la red que estipulan que se debe obtener permiso para usarlos a menos que éste se haya ya obtenido.	Se siguen pautas de uso de la información justas con citas claras, precisas y fáciles de localizar para la mayoría del material que fue reproducido. No se incluye material de aquellos sitios en la red que estipulan que se debe obtener permiso para usarlos a menos que éste se haya ya obtenido.	La información reproducida no está documentada apropiadamente o el material fue reproducido sin permiso de los sitios en la red que lo requerían.
Navegación	Los enlaces para la navegación están claramente etiquetados, colocados consistentemente, permiten al lector moverse fácilmente de una página a otras páginas relacionadas (hacia delante y atrás), y llevan al lector donde él o ella espera ir. El usuario no se pierde.	Los enlaces para la navegación están claramente etiquetados, permiten al lector moverse fácilmente de una página a otras páginas relacionadas (hacia delante y atrás), y los enlaces internos llevan al lector donde él o ella espera ir. El usuario rara vez se pierde.	Los enlaces de navegación llevan al lector donde él o ella espera ir, pero algunos enlaces necesarios parecen no estar presentes. El usuario algunas veces se pierde.	Algunos enlaces no llevan al lector a los sitios descritos. El usuario se siente perdido.
Originalidad	El producto demuestra gran originalidad. Las ideas son creativas e ingeniosas.	El producto demuestra cierta originalidad. El trabajo demuestra el uso de nuevas ideas y de perspicacia.	Usa ideas de otras personas (dándoles crédito), pero no hay apenas evidencia de ideas originales.	Usa ideas de otras personas, pero no les da crédito.

⁷⁹ < <http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es&skin=es>>.

APÉNDICE 6

AUTOINFORME DE TUTORÍA

Asignatura		
Fecha		
Profesor		
Tipo	Individual	Grupal
Solicitada por	El alumno	El profesor
Motivo		
¿Me ha resultado productiva esta tutoría?		
¿Me he sentido atendido por el docente?		
¿Qué medida/s hemos acordado?		

APÉNDICE 7
CRONOGRAMA DE LA ASIGNATURA
“LITERATURA INGLESA II”

UNIDAD 1	-La Ilustración -El Romanticismo y la Revolución Industrial -La Inglaterra Victoriana	
	<i>Enseñanzas básicas</i>	<i>Ens. Práctica y de Desarrollo</i>
Semana 1	Información sobre el programa Organización del trabajo: división en parejas y reparto de temas del primer bloque	Familiarización y manejo de bases de datos de la universidad Búsqueda de bibliografía por parejas
Semana 2	Organización de grupos compuestos por las parejas que trabajaron el mismo punto en el aula de informática la semana anterior Inicio del trabajo en grupo Tutorización Cronograma de exposiciones y tutorías	Organización de los grupos de exposiciones y elección de un tema. Aspectos principales que debe cubrir cada tema Procedimiento de elaboración y evaluación.
Semana 3	Presentaciones Resumen puntos importantes	Inicio de trabajo en grupos Asignación de temas
Semana 4	Presentaciones Resumen puntos importantes	Exposiciones Evaluaciones
Semana 5	Presentaciones Resumen puntos importantes	Exposiciones Evaluaciones
Semana 6	Conferencia	Exposiciones Evaluaciones
UNIDAD 2	-Poesía Neoclásica: Selección de poemas de A. Pope. -Poesía Romántica: Selección de poemas de R. Burns, W. Blake, W. Wordsworth, S. Coleridge, J. Keats, L. Byron, P.B. Shelley. -Poesía Victoriana: Selección de poemas de A. Tennyson, M. Arnold, R. Browning, G.M. Hopkins, T. Hardy and E. Dowson.	
	<i>Enseñanzas básicas</i>	<i>Ens. Práctica y de Desarrollo</i>
Semana 7	Ampliación de los recursos bibliográficos y lexicográficos	Actualización bibliográfica y lexicográfico Posibles suscripciones y/o creaciones de alerta
Semana 8	Trabajo en grupos Rasgos distintivos de la poesía	Exposiciones Evaluaciones

	neoclásica Ejercicio creativo de vocabulario	
Semana 9	Revisión de los ejercicios creativos Introducción de rasgos románticos mediante el trabajo de textos en grupo	Exposiciones Evaluaciones
Semana 10	Comparación de pinturas u obras de arte buscadas por el alumno Trabajo de grupo en base a la tarea que ha presentado	Exposiciones Evaluaciones
Semana 11	Revisión del trabajo de la unidad Trabajo en grupo de posibles preguntas de examen	Exposiciones Evaluaciones
UNIDAD 3	El auge de la novela: Selección de textos La novela costumbrista: Jane Austen, <i>Emma</i>. La novela de suspense: Wilkie Collins, <i>The Moonstone</i>	
	<i>Enseñanzas básicas</i>	Ens. Práctica y de Desarrollo
Semana 12	Localización de textos Comparación de textos descriptivos	Visionado Subida de información
Semana 13	Caracterización Reconocimiento de personajes	Exposiciones Evaluaciones
Semana 14	Punto de vista y suspense	Localización de figuras literarias Ejercicio gráfico
Semana 15	Revisión del trabajo de la unidad Trabajo en grupo de posibles preguntas de examen	Actualización recursos bibliográficos

APÉNDICE 8

AUTOINFORME (POR GRUPOS) DE EXPOSICIÓN

Tema _____

Fecha _____

Miembros del grupo _____

	SÍ	NO
-¿Nos hemos ajustado al tiempo?		
-¿Nos hemos ajustado al número de diapositivas?		
-¿Los ejercicios han resultado interactivos y/o interesantes?		
-¿He descubierto nuevas vías o líneas de investigación?		
-¿He sabido captar la atención de la audiencia?		
-¿La audiencia ha realizado preguntas?		
- ¿Trabajar en grupo me ha enriquecido personalmente?		
- ¿Trabajar en grupo me ha enriquecido académicamente?		

- ¿Qué he aprendido sobre el manejo de fuentes bibliográficas?

-¿Qué he aprendido del uso de las herramientas informáticas?

- Si tuviera que volvería exponer ¿qué cambiaría? Justifica tu respuesta.

APÉNDICE 9

EVALUACIÓN DEL PROFESOR/MENTOR DE LA EXPOSICIÓN

Resultados de Aprendizaje	Actividades/ Productos	Factores	Descripción / Escalas	Punt. Máxima	Punt. Obtenida	Mínima Exigible
RA 1: CONOCIMIENTO DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES, LÉXICOS Y FONÉTICOS DE LA LENGUA INGLESA.	A: EXPOSICIÓN ORAL	a ₁ Gramática	a ₁₁ Menos de tres errores gramaticales leves (no interfieren la comprensión del contenido)	0,5		
			a ₁₂ Sintaxis clara	0,5		
			a ₁₃ Buena estructura	0,5		
		a ₂ Vocabulario	a ₂₁ Adecuación al registro oral	0,5		
			a ₂₂ Adecuación de términos literarios	0,5		
		a ₃ Fonética	a ₃₁ Coherencia en el uso de la variedad elegida	0,5		
			a ₃₂ No hay interferencias fonéticas de la lengua materna.	0,5		
TOTAL PRUEBA 1				3,5		2
RA 2: PRESENTACIÓN EN <i>POWER POINT</i> SEGÚN CONVENCIONES CIENTÍFICAS.	B: PRESENTACIÓN EN <i>POWER POINT</i>	b ₁ Diapositivas	B ₁₁ Número adecuado	0,25		
			B ₁₂ Formato idóneo	0,25		
		b ₂ Contenido	b ₂₁ Se ciñe a los puntos clave	0,25		
			b ₂₂ Plantea reflexiones interesantes y motivadoras	0,5		
			b ₂₃ No están bien citadas las fuentes	0,25		
		b ₃ Uso de herramientas informáticas	b ₃₁ Uso de material audiovisual	0,25		
			b ₃₂ Uso de recursos para complementar la información como uso de hipervínculos a archivos o páginas <i>web</i>	0,25		
		b ₄ Capacidad de crear actividades y esquemas de trabajo.	b ₄₁ Incentivos para acentuar la interacción de la audiencia y solucionar inconvenientes.	0,5		
b ₄₂ Expresión gráfica de la información principal	0,5					
TOTAL PRUEBA 2				3		1,75
RA 3: INFORME CRÍTICO SEGÚN CONVENCIONES TÉCNICAS ⁸⁰	C REALIZACIÓN DE UN INFORME	c ₁ Redacción clara y concisa.	c ₁₁ Ausencia de errores que dificulten la comunicación.	1		
			c ₁₂ Uso de conectores que hilen el contenido	0,5		
		c ₂ Justificación de acciones y reflexión del trabajo oral.	c ₂₁ Análisis crítico de los puntos débiles y fuertes del trabajo oral	0,5		
			c ₂₂ Propuestas de modificaciones o posibles mejoras	0,5		

⁸⁰ Deben precisarse las fortalezas y debilidades del trabajo oral. Se deben manifestar igualmente acciones correctoras.

		c ₃ Edición	c ₃₁ Uso correcto de las convenciones al citar	0,5		
			c ₃₂ Uso correcto de las convenciones en el manejo de las referencias bibliográficas	0,5		
			TOTAL PRUEBA 3	3,5		2
	FACTOR CORRECTOR		Planificación del tiempo	0,5		
	PRESENCIA DE DISTRACTORES		Excesiva bibliografía	-0,25		
			Incidencias ambientales por falta de Revisión del material informático y electrónico	-0,25		
			Exceso en el uso de material audiovisual	-0,25		

APÉNDICE 10

NORMAS PARA LA REALIZACIÓN DE EXPOSICIONES

Para ayudarte en el proceso de elaboración de la presentación, señala con una cruz los pasos que has completado de las siguientes fases.

Fase de reparto de tareas y documentación:

1. Lee detenidamente tu tema, reúnete con tu grupo y discute cómo puedes abordar su realización (reparto de tareas de documentación, análisis, síntesis, confección de la presentación en *PowerPoint*, turnos de intervención, etc.).
2. Documentate: utiliza recursos de la biblioteca impresos y en línea de forma equilibrada, es decir, no abuses de fuentes en línea. Recuerda que la información en línea puede provenir de fuentes no fiables y que los recursos impresos disponibles en la biblioteca cuentan, por lo general, con el respaldo de un equipo editor y revisor. Pida ayuda al profesor sobre este tema si lo crees necesario.
3. Mantén un seguimiento exhaustivo de las fuentes que utilizas para poder citarlas en la bibliografía de tu presentación.

Fase de confección de la presentación:

1. Analiza y sintetiza la información de cada una de tus fuentes para poder exponerla de forma clara y precisa.
2. Estructura la información de forma que ésta se pueda seguir fácilmente.
3. Confecciona una presentación en PowerPoint con un máximo de 15 diapositivas y un mínimo de 7.
4. Las diapositivas deberán mostrar información clave más que una exposición palabra por palabra de tu intervención.
5. Incluye una diapositiva final de bibliografía (no computable en el número total de diapositivas). Utiliza las normas ISO 690 e ISO 690-2 para la confección de tus citas bibliográficas en el texto y en la lista de referencias.
<http://tutorialsbibusach ISO-690.pbworks.com/Norma->

6. Asegúrate de que la portada de tu presentación contiene el idioma y número de grupo así como los nombres y apellidos de las personas que han elaborado la presentación.

Fase de exposición:

1. El tiempo individual de exposición es de 12 a 15 minutos.
2. No leas. Puedes servirte de tus notas para seguir la estructura de tu exposición e ilustrar ejemplos concretos.
3. Intenta mantener a tu público atento haciendo una exposición interactiva de tu tema (puedes hacerle preguntas previas a la exposición, confeccionar una breve hoja de ejercicios por la cual tu audiencia aplique contenidos que han aprendido de tu presentación, utilizar ejemplos extraídos de tu propia experiencia, utilizar el equipo informático para mostrar ejemplos, etc.).

Remisión de la presentación al profesor:

1. Debes remitirle la presentación en *PowerPoint* con al menos dos días antes para que pueda corregir o solventar alguna deficiencia de contenido o de forma. Utiliza el correo electrónico de *Web CT* para ello.
2. El nombre del archivo debe contener la siguiente información: Idioma y grupo (nombre de los componentes) + Presentación Tema X *fecha
Ej.: Literatura Inglesa II X, Y y Z Grupo 21 Presentación Tema 5.doc

APÉNDICE 11
CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA PRESENTACIONES
ORALES

Nombre de los componentes del grupo:

Tema escogido para la presentación:

Fecha:

Criterio	Observaciones	Nota
----------	---------------	------

Preparación:

- | | | |
|---|-----------------------------|--|
| - Investigación: | uso de fuentes documentadas | |
| - Análisis y síntesis de la información | | |

Confección de la presentación:

- Síntesis e inclusión de conceptos clave
- Claridad de la estructura

Exposición:

- Respeto del tiempo de exposición establecido
- Respeto del modo de exposición
- Espontaneidad: Baja | Media | Alta

Interactividad:

- Confección de actividades interactivas
- Uso de materiales reales

Total