

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 46 / 2023



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es

 Centro Virtual Cervantes

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 46 / 2023

 EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
 Centro Virtual Cervantes

FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)
Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, María Francescatti, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán
Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson
Traductores del italiano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

La revista *Cauce* se encuentra indexada en la prestigiosa base de datos Emerging Sources Citation Index (ESCI), de Web of Science (WoS), con una puntuación de +3.5. Desde 2021, figura en Q4 del Journal Citations Index (JCI) de WoS. Además, también se incluye en el índice en DOAJ dentro de la sección MLA (Modern Language Association Database) con una puntuación de +3. Otras bases de datos que recogen la calidad de la publicación son: Dialnet (Q4), DULCINEA, CARHUS Plus+ 2014 (grupo D), LLBA, ISOC y LATINDEX (31/33 CRITERIOS, clasificación decimal universal: 81:82:37). De acuerdo con el índice español DICE, se han de destacar de nuestra publicación la trayectoria temporal (45 años, fecha inicio: 1977), la pervivencia (+1.5) y el índice ICDS, calculado en una puntuación de 8.0.

El número 46 (2023) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550)

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista *Cauce*

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número: Manuel A. Broullón-Lozano (Universidad Complutense de Madrid, España), María José Caamaño Rojo (Universidade de Santiago de Compostela, España), Begoña Cambor (Universidad de Oviedo, España), Víctor Cantero García (Universidad Pablo de Olavide, España), Guillermo Calviño-Santos (Universidade de Santiago de Compostela, España), Raúl Cremades (Universidad de Málaga, España), Corinne Cristini (Sorbonne Université, Francia), Maximiliano de la Puente (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Andrea Felipe Morales (Universidad de Málaga, España), Javier Fernández Collantes (Universidad Europea de Madrid, España), Isabel Fernández López (Universidade de Santiago de Compostela, España), Hugo Heredia Ponca (Universidad de Cádiz, España), Rafael M. Hernández Carrera (Universidad Internacional de La Rioja, España), Roxana Ilasca (Université de Tours, Francia), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Lara Lorenzo-Herrera (Universidade de Santiago de Compostela, España), José Antonio Marín Marín (Universidad de Granada, España), Ruth Martínez Alcorlo (Universidad Complutense de Madrid, España), Antonio Martínez Illán (Universidad de Navarra, España), Oriol Miró Martí (Universidad Internacional de La Rioja, España), Elena Merino (Universidad Internacional de La Rioja, España), Edith Mora Ordóñez (Universidad Internacional de La Rioja, España), José Eduardo Morales Moreno (Consejería de Educación de la Región de Murcia, España), Juan Lucas Onieva (Universidad de Málaga, España), María Ferenanda Pinta (Universidad Nacional de las Artes, Argentina), Adrián Ramírez Riaño (Universidad Complutense de Madrid, España), Teresa Santa María Fernández (Universidad Internacional de La Rioja, España), Elena Traina (Falmouth University, Reino Unido), Mónica Vallejo Ruiz (Universidad de Murcia, España), Yasmina Yousfi López (Universidad de Alicante, España)

Artículos recibidos: 18

Artículos aceptados: 12

Artículos rechazados: 6



ÍNDICE

VÁZQUEZ MEDEL, MANUEL ÁNGEL Editorial.....	13
1. SECCIÓN MONOGRÁFICO. HIBRIDISMO: ARTES Y OTROS SABERES APLICADOS A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	
SANTA MARÍA FERNÁNDEZ, TERESA Introducción al número monográfico.....	19
CANTIZANO MÁRQUEZ, BLASINA HENARES MALDONADO, JOSÉ LUIS Literatura, fotografía y expresión oral: <i>knolling</i> literario como propuesta transversal.....	21
GARCÍA BELTRÁN, EVA CANTERO SANDOVAL, M. ^a ALMUDENA GARCÍA MARTÍN, RAQUEL CLIL+TIC: una propuesta para atender a la diversidad en Educación Secundaria.....	45
MARTÍNEZ-CARRATALÁ, FRANCISCO ANTONIO ROVIRA-COLLADO, JOSÉ Hibridismo literario, artístico y semiótico a partir del análisis de los álbumes de Manuel Marsol.....	71
MARTÍN VEGAS, ROSA ANA Hibridismo y transversalidad del cine aplicado a la didáctica de la lengua y la literatura.....	95

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, ALBERTO
MOLINA SAORÍN, JESÚS
ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, JOSÉ MARÍA
Programación neurolingüística para la mejora de los procesos de escritura:
ortografía arbitraria y memoria visual.....121

MONTAÑEZ MESAS, MARTA PILAR
Multimodalidad en ELE: estrategias para aulas internivel.....145

SEGOVIA GORDILLO, ANA
HERRANZ-LLÁCER, CRISTINA V.
Neurolingüística para todas las edades: el proyecto «¡La aventura del
cerebro!».....171

SEVILLA-VALLEJO, SANTIAGO
ROSA-RIVERO, ÁLVARO
La literatura y el patrimonio cultural en educación primaria a través de los
recursos educativos abiertos y el diseño universal para el
aprendizaje.....199

TORRES ÁLVAREZ, JOSÉ
DABROWSKA, MONIKA
Las Humanidades Digitales en el aula de 4.º de la ESO: los grafos y el
estudio crítico de *La casa de Bernarda Alba*227

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

DÍAZ AYUGA, JUAN MANUEL
Cómo narrar la historia y la memoria argentina de la posdictadura. Un
análisis de *Historia argentina* de Rodrigo Fresán.....257

GARCÍA-RAMOS HERRERA, ISABELLA
Jorge Guillén y «Antó»: las cartas de un abuelo a su
nieto.....277

HERNÁNDEZ QUINTANA, BLANCA Lecturas feministas desde la didáctica. A propósito de Daniela Pirata.....	293
--	-----

3. RESEÑAS

NÚÑEZ DÍAZ, PABLO González Gómez, Sofía (2022). <i>La vida por un periódico. Nicolás María de Urgoiti (1869-1951) y «El Sol»</i> . Madrid: Visor. ISBN: 978-84-9895-267-4. 186 pp.	319
--	-----

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO.
HIBRIDISMO: ARTES Y OTROS SABERES APLICADOS
A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

HIBRIDISMO Y TRANSVERSALIDAD DEL CINE APLICADO A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

HYBRIDISM AND TRANSVERSALITY OF FILM APPLIED FOR LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.06>

MARTÍN VEGAS, ROSA ANA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)
Profesora Titular de Universidad
Código ORCID: 0000-0002-7573-9243
rosana@usal.es

Resumen: El cine es un recurso didáctico con un gran potencial en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura debido a su hibridismo como género y a su transversalidad temática. Es un medio valioso para el aprendizaje estético y comunicativo que, trabajado con sistematicidad como texto multimodal, representa cada una de las competencias clave en educación. En este estudio se presenta el hibridismo y transversalidad del cine dentro del modelo educativo actual como un medio que ilustra la competencia lingüística y literaria (conciencia y expresiones culturales). Se desarrollan ejemplos de trabajo que muestran la fuerza del medio audiovisual para el desarrollo de la comprensión crítica del hipertexto desde el conocimiento de la interrelación de códigos y la trasposición del mensaje en el marco formativo de la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible.

Palabras clave: Didáctica de la lengua, didáctica de la literatura, alfabetización mediática, texto multimodal, cine, educación audiovisual, competencias clave.

Abstract: Cinema is a didactic resource with great potential in the field of language and literature teaching due to its hybridism as a genre and its thematic transversality. It is a valuable medium for aesthetic and communicative learning that, systematically worked as a multimodal text, represents each of the key competences in education. This study presents the hybridism and transversality of film within the current educational model as a medium that illustrates linguistic and literary competence (cultural awareness and expressions). Working examples are developed that show the strength of the audiovisual medium for the development of critical understanding of hypertext from the knowledge of the interrelation of codes and the transposition of the message in the formative framework of the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals.

Key-words: Didactics of language, didactics of literature, media literacy, multimodal text, film, audiovisual education, key competences.

1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, EDUCACIÓN AUDIOVISUAL Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La determinación de alfabetización mediática como reto educativo ha centrado el interés de muchos estudios (por ejemplo, Alcolea-Díaz *et al.*, 2020; Gozávez y Contreras, 2014; Domingo, 2003) con el peligro, todavía sin resolver en la conciencia popular dentro del propio ámbito educativo, de reducir, por una parte, la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y por otra, de limitar la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental (Engen, 2019; Aarsand y Melander, 2016; Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012). La educomunicación, más comúnmente denominada en la actualidad como alfabetización mediática, implica mucho más que una transformación metodológica basada en conocimientos técnicos, uso de dispositivos y de programas que permitan el acceso a nuevas fuentes de conocimiento (Martín Vegas, 2016 y 2023). Esta nueva alfabetización requiere la formación crítica tanto en la comprensión como en la producción de textos multimodales con la implicación de una serie de competencias que afectan al dominio lingüístico y del resto de códigos que constituyen la nueva tipología textual, al dominio tecnológico como recurso para la adquisición de conocimientos, al dominio de los medios y estrategias para la interacción y difusión de contenidos en el mundo virtual, y al dominio de la capacidad estética y de valoración ideológica como eje de la comprensión de la intencionalidad textual y del desarrollo de un compromiso social (García-Ruiz *et al.*, 2020; González *et al.*, 2018). La tarea es complejísima porque exige el desarrollo de muchas habilidades que, en su mayoría, suponen una formación continua adquirida en la constancia del consumo crítico de los medios, muchos análisis de textos y una actualización técnica y cultural permanente.

En este estadio, como parte del proceso de alfabetización, la educación audiovisual tiene una función primordial, pues prácticamente todos los mensajes divulgados en los medios de comunicación de masas se forman mediante textos híbridos donde la imagen en movimiento tiene una gran fuerza comunicativa. La integración de esta formación en el ámbito de

la didáctica de la lengua y la literatura ha de ser una obligación, ya que la palabra y la imagen son dependientes en la comunicación. Por eso, el objetivo de este estudio es justificar y ejemplificar dentro de la didáctica el aprendizaje estético y comunicativo mediante el cine.

En primer lugar, se presentará el hibridismo en didáctica para enmarcar el uso del cine en el modelo educativo actual como medio ilustrativo para el desarrollo de las competencias clave en educación y como manifestación estética que aúna todos los códigos de los textos multimodales (lenguaje verbal, no verbal, visual, sonido, disposición espacial...). Posteriormente, se mostrarán mediante ejemplos ilustrativos las tres dimensiones del uso del cine fundamentales en la materia de didáctica de la lengua y la literatura: 1) el cine para el desarrollo de la competencia lingüística, 2) el cine para el desarrollo de la alfabetización mediática y la formación en los ODS, y 3) el cine para el desarrollo de la competencia literaria como hipertexto.

2. EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN

Los grandes cambios en la didáctica han venido marcados por el objeto de aprendizaje. Se habla de una didáctica tradicional centrada en la transferencia de contenidos donde la enseñanza de la lengua se basa principalmente en la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la literatura, en la enseñanza de su historia. Frente a la tradición, la didáctica moderna actual se centra en el desarrollo de competencias, en desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes responder ante situaciones, resolver problemas y valorar las consecuencias del hacer. Estos planteamientos ya se exponen en la LOGSE (1990), que supuso un cambio estructural sustancial en el sistema educativo español, pero también, al menos sobre el papel, un cambio metodológico (Martín Vegas, 1998). Sin embargo, su refuerzo explícito viene con las últimas leyes educativas (LOE, 2006, LOMCE, 2013 y LOMLOE, 2020), que incorporan una nueva línea de evaluación no a través de pruebas que midan conocimientos sino mediante estándares de aprendizaje, descriptores de logros o descriptores competenciales. La versión más crítica de estos cambios apunta a una obsesión por la eficacia en el mundo educativo (contaminado por el mundo

de la economía) que ha llegado a trivializar el saber y a despreciar el conocimiento.

Se dice que hay que educar en las aulas en las llamadas competencias blandas, que son atributos necesarios para tener éxito en el trabajo. Por eso, hay que formar a alumnos para que gestionen bien su tiempo, trabajen en equipo, sepan resolver conflictos, sean creativos, entusiastas, optimistas, seguros de sí mismos, empáticos, ambiciosos... Son muchas las viñetas sobre competencias blandas que se exhiben en internet llenas de cualidades que todos querríamos tener porque son competencias valiosas. Ahora bien, volviendo a la crítica, podemos preguntarnos si la relevancia adquirida en el desempeño docente de todas estas competencias resta importancia a las competencias duras. ¿Qué sucede con las competencias que forman en saberes, en conocimientos de las distintas materias? ¿Pierden importancia estas competencias con las nuevas leyes educativas?

El sistema educativo español, con el cambio constante de leyes, es muy criticado. Las versiones más catastrofistas hablan incluso de una muerte lenta de la educación, de un asesinato (utilizando la terminología criminal de San Segundo Fernández, 2021) con distintos sospechosos. Vamos a explicar estos sospechosos para presentar una visión más positiva u optimista buscando la solución en el hibridismo de las mejores virtudes de todos ellos.

Es ya habitual echar la culpa del fracaso educativo al profesor desfasado que sigue los métodos tradicionales y no es capaz de ajustar las prácticas escolares a las necesidades sociales. La LOGSE supuso una ruptura estructural y metodológica en 1990, pero pese al paso de 30 años y los cambios generacionales de profesores, se sigue hablando de esta copia de modelos pedagógicos precedentes como la causa de inadaptación y fracaso. Dejando esta idea al margen, en estas últimas décadas han proliferado corrientes que afectan no solo a la educación, causantes, según unos, del desastre, y según otros (los defensores de cada una de ellas), de la salvación del sistema. Son las siguientes (San Segundo Fernández, 2021):

- 1) La corriente psicologista se centra en hiperproteger al alumno, su autoestima, motivar su resiliencia;
- 2) La corriente cientifista de los actuales neuroeducadores intenta medir cómo se aprende para elaborar modelos didácticos y, considerando que el cerebro solo aprende si hay emoción, pone

su empeño en la necesidad de educar en emociones. En esta línea falta mucha evidencia científica que pruebe las hipótesis y es una vía abierta de investigación muy interesante en el ámbito de la didáctica de la lengua (Martín Vegas, 2022a);

- 3) La corriente economicista considera el mercado como único norte y presenta la propia obsesión por la eficacia, por valorar la rapidez, lo breve e impactante, como estímulos de aprendizaje;
- 4) La corriente tecnologista mitifica la tecnología como si la incorporación de las TIC fuera la salvación de todos los problemas de la educación. Los detractores de esta versión mitificada divulgan que la clase es el *think*, no el *clic* (Vázquez Cano, 2021);
- 5) La corriente pedagoga pone su énfasis en las metodologías activas, en la función del profesor como guía del aprendizaje y en el proceso centrado en el alumno;
- 6) La corriente ideologista reivindica el aula horizontal, sin autoridades ni jerarquías, entroncando con la corriente pedagoga.

Estas corrientes sospechosas y salvadoras de la educación, según detractores y defensores, se funden sustentadas en los contenidos, pues no hay procesos si no hay nada que procesar, ni instrumentos, sin un contenido que dé sentido al uso de esos instrumentos. De este modo, los tres modelos de educación y de comunicación (el que pone mayor énfasis en la transferencia de conocimientos, el que se centra en los efectos y el más focalizado en el proceso) son imprescindibles para el desarrollo de competencias y para la formación en valores representada por los objetivos de desarrollo sostenible (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021). Para formar personas críticas tiene especial interés el procedimiento de aprendizaje (la metodología), pero sin contenidos no hay proceso, ni aplicación o efectos.

La LOMLOE (2022) indica una enseñanza de las materias orientada al desarrollo de ocho competencias clave y señala las llamadas situaciones de aprendizaje y la transferencia de los mismos en la formación de los ODS. El cine es un medio de aprendizaje estético y comunicativo perfecto para cumplir con estos objetivos (figura 1) porque:

- 1) ilustra la comunicación verbal y no verbal en todos los niveles semióticos posibles (competencia lingüística y competencia plurilingüe);
- 2) representa los avances científicos y tecnológicos (competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería);
- 3) muestra procesos vitales e historias de aprendizaje (competencia personal, social y de aprender a aprender);
- 4) igualmente, la diversidad temática de películas completa probablemente el mapa de los comportamientos individuales y colectivos (competencia ciudadana);
- 5) muestra las múltiples capacidades del ser humano, su creatividad, su gestión vital y espíritu emprendedor (competencia emprendedora);
- 6) es en sí mismo patrimonio de la humanidad y refleja expresiones culturales reales y ficticias (competencia en conciencia y expresiones culturales);
- 7) y es un medio más de comunicación de masas, fuente de información para los consumidores, que procesarán, contrastarán y finalmente convertirán en conocimiento propio (competencia digital). Por este motivo, hay que formar espectadores críticos para que desarrollen la competencia digital en su sentido más profundo (más allá del instrumental).



Figura 1
Cine y competencias clave en educación

Hay que enseñar a comprender imágenes a partir de fotogramas distintos en temática, estética, época, etc., para analizar, igual que se trabaja con un texto escrito, su microestructura (los signos visuales con su significado cultural) y su macroestructura (lo que sugieren: género, trama, contexto histórico, intención comunicativa...) (Van Dijk, 1980). El objetivo es que los estudiantes sean capaces, como parte de esa formación, de describir el lenguaje visual y poder comentar de manera crítica afirmaciones tópicas que señalan que la lectura estimula más el trabajo intelectual que los audiovisuales, que eliminan parte del trabajo interpretativo, o que la gente se defrauda cuando ve una obra literaria adaptada al cine.

3. EL CINE COMO MANIFESTACIÓN ESTÉTICA HÍBRIDA

Como género híbrido, el cine interrelaciona códigos visuales y auditivos. Y cada signo cinematográfico, como es consustancial, tiene significado: el lenguaje verbal y no verbal, los tipos de planos, los movimientos de cámara, los ángulos de encuadre, la luz tenue o cálida, la fotografía, el sonido diegético y no diegético, el montaje narratológico.... El mensaje del cine es complejo porque la superposición de códigos y la velocidad de emisión contempla un procesamiento en el cerebro del receptor consciente y en gran parte inconsciente, subliminal, muy influyente en la conducta. Por tanto, reconocer todos los signos ayudará al desarrollo de la capacidad crítica y a formar personas menos vulnerables a la manipulación.

La lectura gestáltica que requiere la comprensión de la imagen, y que consiste en ir analizando núcleos de atención, debe trabajarse en las aulas para entender la intencionalidad del mensaje. Cualquier web, además del texto verbal (que requiere una lectura lineal), incluye imagen, tipografías que destacan en tamaño y color, archivos de audio, de vídeo, etc., que llaman la atención del receptor guiando su interés en función del objetivo pretendido en el mensaje. Cualquier lectura multimedia es gestáltica y una formación basada en el análisis de textos permitirá comprender la finalidad del mensaje. Por este motivo, para formar en la recepción crítica hay que analizar muchos textos web, noticias de periódicos digitales... y muchos fotogramas, donde en una sola toma fotográfica puede entenderse el punto de vista de lo que la cámara ha querido que capten los espectadores, el tema principal de lo expresado en la imagen, los temas secundarios, la

dependencia de ambos, la influencia del contexto..., el mensaje completo. La conexión entre el fondo y la figura, el primer plano y el segundo plano, el tema y los subtemas, la idea principal y las secundarias... nos lleva a entender, dentro del marco teórico de la semiótica y de la teoría de la comunicación (Metz, 1971; Barthes, 1992; Bernardo-Paniagua, 2005; Escandell-Vidal, 2005; Blanco Pérez, 2021), que lo accesorio es muchas veces fundamental para comprender el tema principal, que el plano detalle es el motor temático para la comprensión de muchas secuencias cinematográficas, que, en definitiva, la comprensión de un texto es mejor cuando se conocen todos sus signos. Vemos un ejemplo en la figura 2.

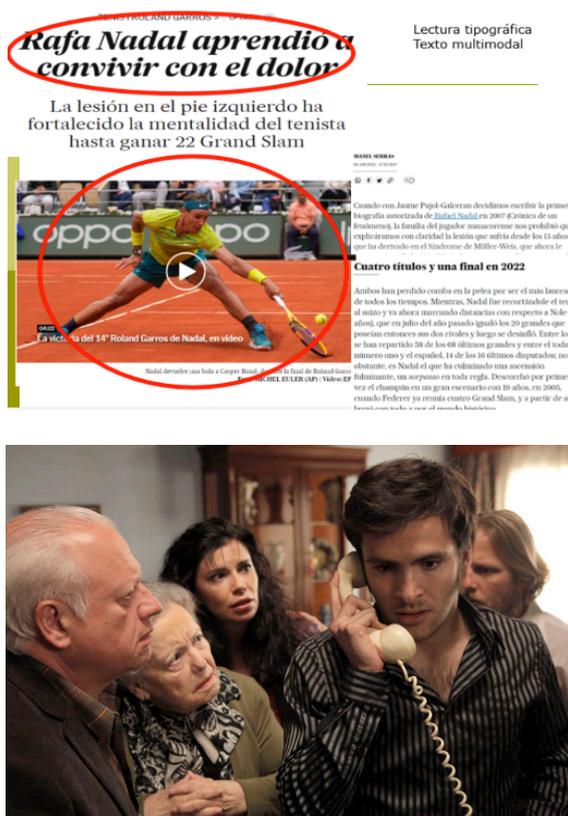


Figura 2

Aprendizaje de la lectura gestáltica. Fuente: Elaboración propia a partir de *El País* 06/06/2022. Fotograma de *Cuéntame cómo pasó*, rtve, temporada 15, episodio 18

Hay que enseñar a identificar estereotipos en el cine para comprender su intencionalidad. Veamos algunos ejemplos:

- 1) Simbología del color: negro: maldad, tristeza, problemas; amarillo, verde, rojo: alegría, seguridad, bondad; azul: tranquilidad, serenidad, bondad; marrón y amarillo: otoño; blanco y negro: invierno, noche; verde, amarillo y rojo: primavera; amarillo y azul: verano...
- 2) Rasgos tipificados de belleza y bondad: ojos grandes, labios rojos, cara redonda, nariz pequeña, pelo largo, piel blanca clara, vestidos de colores cálidos, gesto sonriente...
- 3) Rasgos tipificados de maldad: cara alargada, cara pintada, nariz aguileña, orejas grandes, barbilla saliente, delgadez excesiva, piel oscura, aspecto descuidado, vestidos oscuros, gesto malhumorado...
- 4) Personajes buenos: pájaro, ratón, paloma, príncipe, princesa, niños, papás, abuelitos, cazador, hada, mago, etc.
- 5) Personajes malvados: lobo, bruja, ogro, dragón, madrastra, etc.
- 6) Simbología de los animales: pájaro: libertad, ayuda; lobo: depredador; tortuga: constancia; perro: fidelidad; gallo: despertador; león: fortaleza y valor; oveja: ternura; etc.
- 7) Tipificación del miedo: tormenta, tempestad, fuego en el bosque, personajes grandes, etc.
- 8) Tipificación de la tranquilidad: día de sol, paisaje campestre, el interior de una casa, el ambiente hogareño junto al fuego de la chimenea, personajes pequeños, etc.

El análisis de fotogramas como las de las figuras 3 y 4 es un buen ejercicio para el desarrollo de la recepción crítica del estudiante.



Figura 3

¿Qué hace que estas mujeres transmitan mensajes distintos?

Fuente: fotogramas de las películas *Instinto Básico* (Verhoeven, 1992) y *Diarios de la calle* (LaGravenese, 2007)



Figura 4

Un mismo gesto transmite mensajes distintos. ¿Por qué?

Fuente: fotogramas de las películas *Fargo* (Coen y Coen, 1996), *Nunca digas nunca jamás* (Kershner, 1983) y *Skyfall* (Mendes, 2012)

Se puede trabajar la psicología del cromatismo con películas como *Trolls* (Mitchell, 2016) y educar en las emociones con secuencias de esta película o de otras bien distintas como, por ejemplo, *Cinema Paradiso* (Tornatore, 1988), donde el tempo lento y la nostalgia como hilo conductor de la historia narrada pueden ser una buena muestra de que las emociones no son transferibles y de que no siempre la recepción tiene los mismos efectos ligada a la comprensión del argumento. El contraste de análisis entre secuencias o fotogramas es un modo de trabajar la metacognición en el plano emocional que puede resultar interesante en el aula.

El lenguaje no verbal puede trabajarse con fotogramas de gestos hiperbólicos de cine mudo o moderno. Es interesante comprobar la manifestación del dolor en gestos de personajes de *El acorazado Potemkin* (Eisenstein, 1925) y en *El Padrino III* (Coppola, 1990), que comparten el mismo escenario (la escalera de Odessa y la escalinata del Teatro Massimo de Palermo) (figura 5). La secuencia de *La vida es bella* (Benigni, 1997) en la que Guido traduce para su hijo los gestos del soldado alemán que da instrucciones sobre la rutina del campo de concentración es muy valiosa

para ver el potencial sígnico del lenguaje no verbal: hay un desfase inmenso entre el contenido del discurso alemán, la traducción y los rasgos paralingüísticos (voz, tono... del nazi) y la traducción de Guido. Sin embargo, la lectura de los gestos del nazi se corresponde con la traducción lingüística de Guido y permite que sea verosímil para su hijo.



Figura 5
Lenguaje no verbal: gestos de dolor extremo
Fuente: fotogramas de las películas *El acorazado Potemkin* (Eisenstein, 1925)
y *El Padrino III* (Coppola, 1990)

Como ejemplo para el estudio de la competencia de aprender a aprender y el valor de la motivación en el proceso de aprendizaje, se pueden analizar cuatro fotogramas de *Diarios de la calle* (LaGravenese, 2007) que muestran un cambio de actitud de los estudiantes reflejada en la disposición física dentro el aula (figura 6).



Figura 6
¿Qué implica la posición física en la disposición hacia el aprendizaje?
Fuente: fotogramas de *Diarios de la calle* (LaGravenese, 2007)

Reconocer todos los rasgos de los distintos elementos del código híbrido del cine es fundamental. Por ejemplo:

- 1) conocer el significado de uso de los planos: primer plano: protagonismo; plano medio: diálogos, relevancia del personaje y el entorno; plano general: presentación de una secuencia; panorámica: presentación de espacios; plano detalle: relevancia del detalle en la historia...;
- 2) entender el valor de la luz: luminosidad: felicidad, belleza,

- bondad; oscuridad: miedo, maldad, misterio; destello de luz: aparición de un personaje sobrenatural o extremadamente bondadoso y bello...;
- 3) reconocer el significado de los ángulos de encuadre: enfoque desde arriba: envilece a los personajes, los personajes se empequeñecen porque tienen miedo; enfoque desde abajo: engrandece a los personajes, los personajes se sienten valientes, con fuerza y poder...
 - 4) ver el valor de los movimientos de cámara: rápidos: desasosiego, rabia, malestar; lentos: tranquilidad, importancia de los detalles; la cámara son los ojos del protagonista y se mueve como si fuese su mirada; la cámara es el narrador y presenta la historia sin pertenecer a ella...
 - 5) cómo se representan los pensamientos de los personajes: imagen semiclara, imagen en nebulosa, imagen más transparente...

Se puede analizar el plano secuencia con que se inicia *Sed de mal* (Welles, 1958), donde están las claves de toda la trama, o el plano secuencia del estadio de fútbol en *El secreto de sus ojos* (Campanella, 2009), cuyo rodaje parece propio de un documental porque la focalización de los planos presenta una alternancia de perspectiva o punto de vista (del personaje, del narrador) muy realista. Igualmente, los planos en picado o contrapicado de *Ciudadano Kane* (Welles, 1941), los planos detalle de las llaves o la taza de café (tan grande ante los ojos de los espectadores como el rostro de Bergman) que son claves en la historia intrigante de *Encadenados* (Hitchcock, 1946) o el punto de vista, muy gráfico en *La ventana indiscreta* (Hitchcock, 1954), donde el personaje de Stewart observa e interpreta la vida de sus vecinos a través del ángulo de su ventana.

Se puede ilustrar el sonido diegético y no diegético y su valor comunicativo en escenas como la de la ducha en *Psicosis* (Hitchcock, 1960), en la que se integran el sonido del agua corriendo y la música estridente del apuñalamiento. Y estudiar el guion de la película presente en la música de apertura (pieza musical *Las espigadoras*, de la zarzuela *La rosa del azafrán*, en *Volver*, Almodóvar, 2006) o en la música de cierre (la ópera *Cavalleria Rusticana* en *El Padrino III*, Coppola, 1990). Igualmente, se puede analizar el poder de la luz en películas de cine negro como la de ciencia ficción *Blade Runner* (Scott, 1982), el blanco terrorífico de *Fargo*

(Coen y Coen, 1996) o de *El resplandor* (Kubrick, 1980), y los contrastes de luminosidad con significado muy distinto (ligados a emociones de los personajes) en *Memorias de África* (Pollack, 1985).

En conclusión, es necesaria una educación en lenguaje cinematográfico para poder decodificar su hibridismo y entender la riqueza semiótica de este complejo y completo medio de comunicación.

4. EL CINE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

En este apartado vamos a ver ejemplos de cómo casi cualquier secuencia cinematográfica puede servir para ampliar el léxico (usual, disponible, especializado; Martín Vegas, 2022b; Moreno Villanueva, 2022;), conocer y respetar las variaciones de la lengua (diacrónicas: eufemismos, expresiones arcaicas; diatópicas: el español de América en sus distintas variedades y las modalidades del español de la península; diastráticas: jergas; y diafásicas: registros) y para trabajar la pragmática de la lengua y entender los actos de habla (por ejemplo, el discurso persuasivo, manipulador, la falta de adecuación discursiva al contexto y sus efectos comunicativos, las omisiones semánticas, etc.; Searle, 1969).

A continuación, se presentan actividades con distintos objetivos.

1) Ejercicio intertextual para conocer mejor una palabra perteneciente al léxico usual de cualquier hablante, la palabra *niño*. Se parte de la secuencia de *El mejor verano de mi vida* (De la Orden, 2018, minutos 19:50 – 19:55) en la que el protagonista y su hijo recorren un pueblo en verano buscando niños para jugar. En un discurso rápido y cómico, el personaje de Curro utiliza el recurso de la sinonimia para hacerse entender y obtener respuesta de los habitantes del pueblo que no reaccionan a su pregunta de dónde juegan los niños del pueblo. Aparecen sinónimos de *niño* (*críos, chavales, zagalería, mozos, bambini*), que comparten, aunque con ciertas diferencias denotativas, el referente, y se distinguen principalmente por aspectos semánticos relacionados con la connotación y pragmática de los distintos sustantivos. En cualquier caso, es muy interesante recurrir a un diccionario digital monolingüe para conocer qué semas comparten estos términos y en qué difieren, y buscar en corpus el uso en contexto lingüístico de cada uno de los sustantivos para valorar las diferencias pragmáticas. La secuencia es una ilustración de la funcionalidad de la definición, pues Curro

quiere explicarles a los ancianos del pueblo qué son los niños, como si de una especie desconocida o extinguida para ellos se tratase (de ahí la comicidad de la secuencia) y para ello utiliza dos recursos: la sinonimia ya mencionada (señala otras palabras que se refieren a la misma realidad para ver si los oyentes conocen los términos alternativos) y muestra las características del término definido (los niños *juegan, tienen voz de pito, intercambian cromos, son como ustedes pero con esperanza de vida, como ustedes cuando arrancaban en la vida*). Por tanto, con esta secuencia se aprenden estrategias de definición o aclaración de términos: uso de sinónimos y exposición de rasgos que caracterizan el término definido.

El ejercicio se enriquece ampliando vocabulario si se buscan en un lematizador palabras de la misma familia morfológica que *niño*: *niñería, niñato, niñez...* Igualmente, en corpus lingüísticos como el CREA¹, por ejemplo, se buscan concordancias y nos recupera locuciones, muy distintas en su composición sintagmática y muy interesantes para plantear ejercicios de reflexión metalingüística y enriquecer la competencia discursiva: por ejemplo, *niño bonito, niño de pecho, niño prodigio, niño de papá, la niña de mis ojos, es un juego de niños, es como un niño...* Y atendiendo a la semántica de los términos, igual que con los sinónimos de *niño*, se puede trabajar con expresiones sinonímicas de las locuciones o de palabras como *niñería* y *chiquillería*, *crío* y *niñato*, y ver las diferencias de uso determinadas por el valor semántico en cada caso y en contexto. Para ello, se buscan las palabras en los buscadores de periódicos digitales y se recuperan titulares como *Una niñería inaceptable (La Voz de Galicia, 22/11/2019)*, *Lo despiden por llamar niñato al hijo del jefe y el juzgado lo estima (El Periódico de Extremadura, 16/03/2020)*...

2) Secuencias para trabajar lenguajes específicos: *Parque Jurásico* (Spielberg, 1993) como ejemplo para trabajar el lenguaje de la biología y el conflicto entre ciencia y ética; *Indiana Jones y la última cruzada* (Spielberg, 1989) para trabajar la lengua de la arqueología y de la historia; o *Philadelphia* (Demme, 1993), la secuencia en la que el personaje de Tom Hanks recibe a su compañero (el personaje interpretado por Antonio Banderas) en el hospital cuando le están examinando para diagnosticar su enfermedad, para el estudio de la lengua de la medicina y su uso entre pacientes y público en general. Como ejemplo de análisis lingüístico y de toma de conciencia de la dimensión divulgativa del léxico específico de la

¹ <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>

medicina, en esta secuencia de *Philadelphia* se observa cómo se entremezclan términos de distinto nivel sociolingüístico en una conversación espontánea entre el paciente, su pareja y el médico: palabras o colocaciones de uso frecuente como *sacar sangre*, *fiebre* o *diarrea*; palabras con significado dependiente del contexto como *análisis (de sangre)*, *reacción (a un medicamento o alimento)*, *laboratorio (de análisis clínicos)*, *doctor (médico)*, *urgencias (médicas)*; palabras técnicas como *colonoscopia*; eufemismos frecuentes en medicina como *muestras fecales*, *prueba dolorosa*, *descartar lo demás...*

Un ejemplo de actividad hipertextual sobre el estudio del lenguaje científico divulgativo (figura 7) puede partir de la secuencia que da inicio a la película *Gattaca* (Niccol, 1997), donde la voz en off del protagonista narrador de la historia cuenta cómo le concibieron sus padres, cómo desde su nacimiento supieron su predisposición genética para padecer enfermedades y la reacción de su familia ante tal conocimiento. Se incluyen muchos términos propios del ámbito de la ciencia de la biología y la genética junto a comentarios que dejan entrever el conflicto ético que supone para la sociedad tener tal avance científico. Junto al comentario de la secuencia, se pueden analizar y comparar otros textos que tratan el mismo tema desde perspectivas distintas: una noticia periodística que afirma que España es líder europeo en reproducción asistida (*El País*, 04/06/2017) y un foro popular donde se comparten problemas de fertilidad y tratamientos llevados a cabo donde el uso de vocablos técnicos se desvirtúa en un proceso de familiarización compartida en ese contexto.



Figura 7

El lenguaje de la genética. Hipertextualidad.

Fuente: cartelera de *Gattaca* (Niccol, 1997); *El País*, 04/06/2017; foro de *Reproducción Asistida Org*

3) Secuencias de cine mudo para trabajar los conceptos semánticos de denotación, connotación y estereotipo. Por ejemplo, con *Tiempos Modernos* (Chaplin, 1936) se pueden estudiar los símbolos, iconos e índices no verbales y su dimensión significativa variable en función del contexto y en consonancia con otros códigos superpuestos como la música. Por ejemplo, la presencia constante del reloj como símbolo del valor del tiempo para conseguir la productividad y de alienación del individuo agobiado por la masa productiva de obreros controlados por el tiempo (figura 8). Cualquier secuencia de esta película de cine mudo es perfecta para entender la semiótica y los códigos comunicativos.



Figura 8

Los códigos semióticos

Fuente: fotogramas de *Tiempos modernos* (Chaplin, 1936)

4) La lengua como acto social y medio para interactuar. Ilustran este tema secuencias de *Mejor Imposible* (Brooks, 1997), donde el protagonista, que domina muy bien el código lingüístico porque es escritor, tiene grandes fallos en la adecuación del uso de la lengua (en su uso en actos de interrelación social); *El código enigma* (Tyldum, 2014), biopic sobre el matemático británico Alan Turing, con carencias de carácter pragmático que le impedían interpretar mensajes cotidianos más allá de la literariedad, pero no mensajes cifrados de los nazis; o algunas secuencias de *Tierras de Penumbra* (Attenborough, 1993), donde los protagonistas británicos se sorprenden con la actitud social más desinhibida de la mujer americana que les cambiará la vida. Se puede ilustrar una de las características específicas del lenguaje verbal, la prevaricación, con *El show de Truman* (Weir, 1998): la falsedad de la historia se aprecia en las sonrisas y en cada gesto, en la defensa de mentiras con la firmeza que aparenta una verdad, en la publicidad intercalada entre escenas cotidianas...

5) Las variedades del español peninsular y de América están presentes en cualquier película producida en Hispanoamérica y en otras producidas en España, como, por ejemplo, *Ocho apellidos vascos* (Martínez Lázaro, 2014), donde se cruzan dos modalidades de habla con los estereotipos culturales de dos zonas de la península. Elegir secuencias de variedades distintas es un buen medio para educar en los valores de la diversidad lingüística y cultural de una lengua caracterizada por su pluricentrismo.

Son múltiples las actividades que se pueden desarrollar a partir de secuencias cinematográficas bien seleccionadas para poder desarrollar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes.

5. EL CINE PARA EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y LA FORMACIÓN EN LOS ODS

La inclusión de los objetivos para el desarrollo sostenible (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021) en la educación obligatoria permite concienciar de que la labor del docente va más allá de la simple enseñanza de contenidos, de que hay que fomentar la educación en valores (empatía, solidaridad, apoyo...) y de que la problemática presente en la historia requiere de colaboración para llegar a soluciones. Como se ha mostrado en los apartados 2 y 3, el cine es un medio muy potente para la alfabetización mediática como género híbrido presente en los textos multimodales que son hoy fuente de comunicación (Martín Vegas, 2018) y un instrumento textual completo para conocer, desarrollar la comprensión crítica, promover la reflexión y formar personas activas que encuentren soluciones a los problemas actuales.

En Martín Vegas (2022c y 2022d) se plantean dos investigaciones en contextos educativos distintos para el desarrollo de la comprensión del texto y la concienciación educativa en los ODS. La dinámica de trabajo (figura 9) consiste en seleccionar un ODS, concretar un tema de interés dentro de ese objetivo y seleccionar textos de diversa modalidad e intencionalidad que traten ese tema. El análisis de los textos se focaliza en la coherencia y cohesión discursiva (recurrencias léxicas, comprensión de la complementariedad de códigos; en definitiva, comprensión microestructural) y en la prevalencia de los distintos elementos de la comunicación y funciones del lenguaje. La interrelación de textos permite

que el estudiante tenga una visión global y diversa del tratamiento del mismo tema, de manera que el conocimiento plural le permita desarrollar una visión crítica y personal que procese en conocimiento propio.

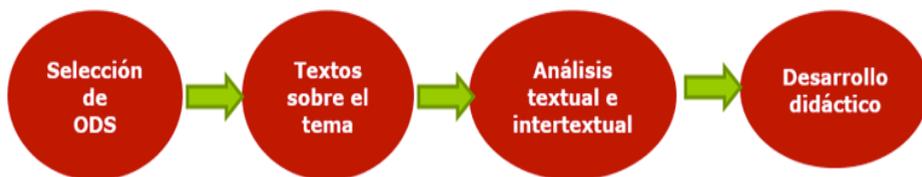


Figura 9
Didáctica de la comprensión textual y ODS
Fuente: elaboración propia

La selección de un texto matriz da inicio a una red de textos que, de alguna manera, compartan el mismo tema, que permitan educar en el objetivo de desarrollo sostenible elegido (figura 10): texto 1: teatro; texto 2: dicho popular e imagen; texto 3: poema; texto 4: narrativa; texto 5: tuit que alude a un texto de literatura clásica; texto 6: vídeo de publicidad; texto 7: noticia de periódico; texto 8: imagen.



Figura 10
Ejemplo de hipertextualidad y didáctica de la comprensión
Fuente: Martín Vegas (2022c)

6. EL CINE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA COMO HIPERTEXTO

Se ha trabajado más el cine como recurso didáctico para el estudio de la historia de la literatura que para el desarrollo de la competencia lingüística. A continuación, como ejemplo del gran potencial del cine para el desarrollo de la competencia literaria, se desarrolla de forma esquemática el trabajo didáctico con la película *Shakespeare in love* (Madden, 1998).

Se han seleccionado tres grandes temas de interés histórico-literario en la película: 1) el petrarquismo en literatura, 2) el teatro como espectáculo en el Siglo de Oro y 3) el cambio de la sociedad estamental a la sociedad de clases en el siglo XVI. Los tres temas se actualizan en un salto temporal al siglo XXI como parte del proceso metodológico de comprensión de la historia y de la literatura como manifestación estética de los acontecimientos históricos. Se entronca en esta reinterpretación temática con las *soft skills*, con los valores que representan las habilidades blandas que se deben desarrollar en el marco de la educación competencial.

Desde el punto de vista metodológico, deben plantearse actividades para trabajar la película antes, durante y después del visionado, presentando contenidos, comprobando su evidencia con secuencias comentadas de la película, complementando los contenidos con otros documentos de apoyo y desarrollando la última fase, la de la inferencia, con producciones de los estudiantes orientadas a valorar lo aprendido en el marco de la sociedad del pasado y del presente. Se sigue la secuencia didáctica PPP (presentación - práctica controlada - producción): se parte de una secuencia motivadora donde se exponen los contenidos históricos-literarios (fase de presentación) y se valora la comprensión mediante un diálogo con los estudiantes (fase de práctica controlada); en la última fase, los estudiantes deben producir un texto oral, escrito, audiovisual... que muestre el interés del tema y su prospección.

Se señalan a continuación los contenidos didácticos según los tres bloques temáticos mencionados (tabla 1).

BLOQUE I: EL PETRARQUISMO EN LITERATURA
<p>1. Concepto neoplatónico del amor. El amor engrandece --- hilo conductor de la película Dimensión intelectual: Petrarca, Garcilaso, Herrera, interpolaciones de <i>El Quijote</i>, Fray Luis, mística (contrarreforma)</p> <p>2. El poeta a sueldo (el artista al servicio de unos intereses económicos), idea del mecenazgo: el conflicto económico entre los personajes en la película (dueños de los teatros, prestamista del dueño de La Rosa, problemas de liquidez de todos ellos, anticipo de la obra no estrenada ni escrita de Will...).</p> <p>3. La estética de la recepción: el público condiciona la obra porque el teatro es un producto de consumo (tiene que haber acción –comentarios respecto al título <i>La hija del pirata</i>–, sangre –diversas alusiones, sugerencias del chiquillo inquietante y acusador–, risa –escena de representación en la corte con el perro–...). El público demanda y el poeta debe dar.</p> <p>4. El sufrimiento como expiación: el público puede preferir la comedia, pero Shakespeare opta por la tragedia de Romeo y Julieta por posible verosimilitud y porque la idea de amor en sentido excelso va ligada al dolor terreno.</p>
BLOQUE II: EL TEATRO EN EL SIGLO DE ORO
<p>1. Valor social del teatro como espectáculo.</p> <p>2. Rivalidad de los teatros La Rosa y el Curtain similar a la existente en Madrid entre el teatro de El Príncipe y el teatro de La Cruz en el Siglo de Oro.</p> <p>3. Las figuras de Shakespeare y Marlowe (en España, Lope de Vega, Calderón de la Barca; como rivales en el XVII, Góngora y Quevedo).</p> <p>4. Disposición y organización del teatro: patios de comedias, escena, posición de los espectadores por clase social, fenómeno que reúne a toda la sociedad (se prohíbe el espectáculo por la peste), imposibilidad de actuar las mujeres...</p> <p>5. La génesis de una obra de teatro.</p> <p>6. Diferencias entre comedia y tragedia (el <i>Arte nuevo de hacer comedias</i> de Lope de Vega); el nacimiento de la tragicomedia (<i>La Celestina</i>, obras de Lope).</p>
BLOQUE III: LA SOCIEDAD DE CLASES DEL S. XVI
<p>1. Análisis de la sociedad cambiante (de la sociedad estamental medieval a la sociedad de clases).</p> <p>2. El valor del dinero (=poder la burguesía: Viola es rica pero sin título, no es "noble de cuna" porque su padre es un comerciante enriquecido).</p> <p>3. La burguesía pretende ser aristocrática: sentido del matrimonio de Viola y Lord Wessex como un negocio... (hidalguía en la sociedad española del XVI, XVII; se ve muy bien en el episodio del escudero de <i>El Lazarillo</i>...).</p> <p>4. El poder de la Reina (=autoridad divina). Personalidad de la reina Elisabeth I (historia del período isabelino en Inglaterra, sus problemas para llegar al trono –problemas por su discutida bastardía, problemas católicos/protestantes– y la imposición final de su autoridad; alusiones en la película: la reina afirma "saber mucho de una profesión de hombres").</p>

Tabla 1

Contenidos didácticos de *Shakespeare in love* (Madden, 1998)

Shakespeare y su obra (como Cervantes y muchos otros escritores) se funden con la vida no solo por su legado, sino también como reclamo cultural y turístico. Valorar críticamente la importancia de la cultura como producto de consumo en la actualidad es un tema también extrapolable con muchas posibilidades de trabajo para el desarrollo de la capacidad crítica demandada en la formación educativa.

7. CONCLUSIONES

Partimos del hecho de que la didáctica de las lenguas es una disciplina en proceso de construcción permanente (Dolz *et al.*, 2009) por razones intrínsecas a las propias lenguas y su transversalidad, y por su carácter instrumental, que varía en función de donde se focalice el objeto de enseñanza. Los cambios en el currículum educativo modifican y redefinen el objeto de estudio tomando como marco de referencia, principalmente, las expectativas sociales, que cambian y, además, de forma muy acelerada en las tres últimas décadas. En el caso de la didáctica de la lengua española, el centro de interés es siempre la alfabetización académica, que actualmente, debido al hibridismo textual, puede definirse como alfabetización multimodal. La alfabetización mediática es el gran reto de la educación del siglo XXI por tres razones fundamentales: 1) el alto consumo de medios de comunicación de masas, 2) la influencia de los medios en la formación y actuación de los consumidores, y 3) el hecho de que los medios de comunicación de masas (vía internet, particularmente) son la fuente de información principal a partir de la cual se procesa el conocimiento propio en cada persona.

El hibridismo o integración de artes y saberes, de conocimiento y aplicación, ha sido el gran problema de la didáctica del español como lengua materna en la educación primaria y secundaria. No ha habido conexión entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura (como promulgó la LOGSE hace más de 30 años), pero se espera que, en el empeño del desarrollo de la competencia lingüística se integre, desde la didáctica de la lengua y la literatura, la alfabetización de todos los códigos interdependientes en los textos mediáticos. En este proceso, el cine se erige como un medio y un instrumento perfecto para conseguir esta formación híbrida imprescindible.

En la didáctica de la lengua, la gramática es un instrumento (como el violín), que tiene un valor en cuanto que alguien sabe hacer buen uso de ella y se expresa con dominio (como el violinista que hace sonar música tocando el instrumento). Pero igual que la música tiene su máxima expresión en los acordes de una orquesta, la lengua es una expresión compartida porque sirve para comunicar. Y así como el éxito del concierto se debe a la emoción del público, también el buen dominio de la lengua en la comunicación debe valorarse desde la recepción.

En la didáctica de la literatura, conocer a los escritores en su contexto histórico es importante para entender sus escritos, las obras literarias. Pero el fin no es memorizar autores y obras, sino leer los textos, aprender de ellos y disfrutarlos. Este proceso de recepción individual adquiere una dimensión colectiva porque permite al lector entender mejor el mundo, comunicarse mejor con él y probablemente, quizás de manera consecuente, disfrutarlo más.

Del mismo modo, el conocimiento del cine (los audiovisuales) es un medio completo y perfecto para el aprendizaje permanente de la lengua, la vida, las competencias, la cultura, el arte, los saberes... El cine es un medio con un potencial didáctico tan fuerte, que es medio y... fin.

REFERENCIAS

- Aarsand, Pal y Helen Melander (2016). «Appropriation through guided participation: Media literacy in children's everyday lives», *Discourse, Context y Media* 12: 20-31.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.03.002>.
- Alcolea-Díaz, Gema, Ramón Reig y Rosalba Mancinas-Chávez (2020). «UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information», *Comunicar* 62: 103-114.
DOI: <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>.
- Barthes, Roland (1992). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Bernardo-Paniagua, José María (2005). «Comunicación y lenguaje», en Ángel López-García y Beatriz Gallardo-Paúls (coords.), *Conocimiento y lenguaje*. Universitat de València, pp. 15-52.

- Blanco Pérez, Manuel (2021). «Cine y semiótica transdiscursiva. El cine digital en la era de las multipantallas: un nuevo entorno, un nuevo espectador», *Comunicación y Sociedad*: 1-21.
DOI: <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.7886>.
- Dolz, Joaquin, Roxane Gagnon y Santiago Mosquera (2009). «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción», *Didáctica. Lengua y Literatura* 21: 117-141.
- Domingo, Jesús (2003). «To educate critical citizens from the curricular integration of the communication mass media», *Comunicar* 21: 101-108. DOI: <https://doi.org/10.3916/C21-2003-15>.
- Engen, Bard Ketil (2019). «Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes», *Comunicar* 61: 9-19. DOI: <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>.
- Escandell-Vidal, María Victoria (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- García-Ruiz, Rosa, Armanda Pinto da Mota Matos, Arturo Arenas-Fernández y Cecilia Ugalde (2020). «Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática», *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación* 58: 217-236.
DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>.
- González, Natalia, Antonia Ramírez e Irina Salcines (2018). «Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas», *Educación XXI* 21(2): 301-321.
DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16384>.
- Gozálvez-Pérez, Vicent y Paloma Contreras-Pulido (2014). «Empoderar a la ciudadanía mediática desde la Educomunicación», *Comunicar* 42: 129-136. DOI: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>.
- Gutiérrez-Martín, Alfonso y Kathleen Tyner (2012). «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», *Comunicar* 38: 31-39. DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, núm. 238, 4/10/1990) (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30/12/2020).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Martín Vegas, Rosa Ana (1998). «Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria: análisis comparativo de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura / Deutsch», *Revista española de pedagogía* 208: 143-166. Accesible en:

<https://www.jstor.org/stable/23765657> [Acceso: 03/12/2024].

— (2016). «El reto de la educación digital: más allá de la transformación metodológica», en Fabio Marques de Souza y Simone Dália de Gusmao Aranha (eds.), *Interculturalidade, linguagens e formacao de professores 2*. Paraíba: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, pp. 251-272. Accesible en:

<http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Interculturalidade-Linguagens-e-Formacao-de-Professores.pdf> [Acceso: 03/12/2024].

— (2018). «El alfabetismo en medios: un proyecto continuo de innovación en lengua española», en Carmen López Esteban (ed.), *Innovar en las aulas. Modelos y experiencias de innovación educativa en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idioma*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 69-78.

— (2022a). «Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos ‘difusos’ en la Enseñanza Secundaria», *Tejuelo* 35(1): 107-136.

DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>.

— (2022b). «La didáctica del léxico en la enseñanza preuniversitaria», en Rosa Ana Martín Vegas et al. (eds.), *La enseñanza del léxico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 153-168. DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0334>.

— (2022c). «Educomunicación y ODS en la didáctica del comentario de texto», en Carmen López Esteban (ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Salamanca, pp. 175-184.

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0327>.

- (2022d). «Formación didáctica para el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible. Estudio metacognitivo», en Gladys Merma-Molina y Diego Gavilán-Martín (eds.), *Investigación e innovación en el contexto educativo desde una perspectiva colectiva*. Madrid: Dykinson, pp. 190-201.
- (2023). «La deconstrucción del mensaje: primer paso para la formación en la recepción crítica», *Onomázein* 61: 174-190. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.61.08>.
- Metz, Christian (1971). *Lenguaje y cine*. Barcelona: Planeta.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). *Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030. Un proyecto de país para hacer realidad la Agenda 2030*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda de España. Accesible en: <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/eds-cast-acce.pdf> [Acceso: 03/12/2024].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE núm. 76, de 30/03/2022.
- Moreno Villanueva, José Antonio (2022). «Aplicaciones de la disponibilidad léxica a la lexicografía de aprendizaje en ELE», *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura* 35(3): 233-262. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.233>.
- San Segundo Fernández, Alberto (2021). *El extraño caso de la Señora Vitoria Gasteiz*. Conferencia inaugural del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (curso 2021-2022). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Searle, John R. (1969). *Speech act. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vázquez Cano, Esteban (2021). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Madrid: UNED.

PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA: ANÁLISIS DE RESULTADOS CENTRADOS EN LA ORTOGRAFÍA ARBITRARIA Y MEMORIA VISUAL

NEUROLINGUISTIC PROGRAMMING FOR THE IMPROVEMENT OF WRITING PROCESSES: ANALYSIS OF RESULTS FOCUSED ON ARBITRARY SPELLING AND VISUAL MEMORY

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.07>

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, ALBERTO
COLEGIO PÚBLICO CRA SIERRA DE MOJANTES (ESPAÑA)
Logopeda y maestro de audición y lenguaje
alberto.martinez12@murciaeduca.es

MOLINA SAORÍN, JESÚS
UNIVERSIDAD DE MURCIA (ESPAÑA)
Catedrático de Universidad
Código ORCID: 0000-0002-9919-0910
jesusmol@um.es

ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, JOSÉ MARÍA
UNIVERSIDAD DE MURCIA (ESPAÑA)
Profesor Asociado
Código ORCID: 0000-0001-9633-3560
josemaria.alvarez@um.es

Resumen: Las dificultades relacionadas con la escritura, y en concreto aquellas relacionadas con la ortografía, forman parte de la realidad escolar cotidiana. La importancia social que hoy en día se le da a escribir de manera correcta dentro del ámbito formal, nos hace replantearnos la manera de abordar esta cuestión en la etapa de educación primaria. Los métodos tradicionales de enseñanza de la ortografía no parece que estén dando buenos resultados a aquellos alumnos que no consiguen escribir con corrección y bajo la norma. Por ello, este trabajo concentra los resultados extraídos del proceso de análisis teórico llevado a cabo a través de la literatura especializada, y como consecuencia del cual se ha diseñado y desarrollado una propuesta empírica tendente a constatar una mejora derivada de un proceso de innovación que propone un método que refuerza la memoria visual del alumno y la vincula a la ortografía, mejorando notablemente los procesos que intervienen en la escritura de palabras de ortografía arbitraria y, por lo tanto, de la ortografía en general, favoreciendo el recuerdo visual —y de calidad— de las palabras al ser escritas.

Palabras clave: Educación primaria, ortografía arbitraria, lectura, escritura, memoria visual, didáctica general

Abstract: Difficulties related to writing, and specifically those related to spelling, are part of everyday school reality. The social importance given nowadays to writing correctly in the formal sphere makes us reconsider the way in which this issue is dealt with at the primary education stage. The traditional methods of teaching spelling do not seem to be giving good results to those pupils who do not manage to write correctly and according to the norm. For this reason, this paper concentrates the results of the theoretical analysis process carried out through the specialised literature, and as a consequence of which an empirical proposal has been designed and developed to verify an improvement derived from a process of innovation that proposes a method that reinforces the pupil's visual memory and links it to spelling. The processes involved in the writing of arbitrary spelling words and, therefore, of spelling in general, have been significantly improved, favouring the visual —and quality— memory of the words when they are written.

Key-words: Primary education, arbitrary spelling, reading, writing, visual memory, general didactics.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, y desde tempranas edades, se ha concedido una enorme importancia al aprendizaje de la ortografía (y en concreto de la denominada ortografía arbitraria), hasta el punto de asociar una escritura asperjada por errores ortográficos con la carencia de estudios, la incultura o el analfabetismo. Sin embargo, en contadas ocasiones se acometen tareas o procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente orientados al auxilio de la raíz del problema, por lo que la dificultad ortográfica sigue manifestándose en la edad adulta. La escritura, junto con la lectura, son los dos procesos a los que se concede mayor prioridad en la etapa de educación primaria, por considerarse aprendizajes instrumentales imprescindibles y básicos para un desarrollo integral y global de la persona. Sin embargo, cabría pensar que si la ortografía parece tan importante y se le atribuye tanta consideración social, ¿por qué —desde la escuela— no se le concede el tiempo suficiente que permita solucionar tempranamente los problemas de base que originan las dificultades en virtud de las cuales este tipo de errores perduran en el tiempo? Quizás la respuesta esté fundamentada desde razonamientos de tipo organizativo, temporal, de recursos humanos, etc. (Leite, Fernandes, Mouraz y Sampaio, 2015). Sin embargo, bien cabe considerar que un buen docente debería conjugar esos elementos y

aglutinarlos bajo alguna estrategia metodológica (o modalidad organizativa), desde el cual pueda ofrecerse una respuesta educativa de elevada calidad para aquellos alumnos que requieran mejorar esta habilidad.

1.1. Antecedentes y fundamentación teórica

En primer lugar, es necesario realizar alguna aclaración al respecto de qué se entiende por ortografía arbitraria, ya que se trata de un término que puede no estar claro o –incluso– confundirse con otros (como ortografía reglada o fonética). Siguiendo a García y González (2000), puede decirse que la ortografía arbitraria está compuesta por aquellas palabras que tienen más de una grafía para representar un mismo fonema (/b-v/, /j-g/, /c-z/, /y-ll/, etc.), y que no siguen una regla o norma ortográfica estandarizada a través de la cual acceder a cómo se escribe una determinada palabra (como –por ejemplo– /balón-valón/, /avión-abión/, /agua-hagua/, etc). Por el contrario, la ortografía reglada estaría compuesta por aquellas palabras que siguen una determinada norma, a la cual cabe recurrir para escribirlas adecuadamente. Por último, la ortografía fonética o natural sería aquella en la que la representación fonema-grafema corresponde de manera inequívoca. El español se considera una lengua transparente (Muñetón, 2006), lo que significa que cuando nos disponemos a escribir una palabra existe una buena correspondencia entre los fonemas y los grafemas que vamos a representar. No sucede lo mismo con otras lenguas tales como el inglés o el francés, en las cuales las reglas de conversión fonema-grafema (CFG) no son tan claras. No obstante, y a pesar de que el español sea considerado como una lengua relativamente transparente, tal y como afirman Jiménez, O’Shanahan, Tabraue, Artiles, Muñetón, Guzmán y Rojas:

Sabemos que la falta de correspondencia que se produce en algunos casos entre el sistema gráfico y el fonológico del español afecta a la ortografía de las consonantes. Así, en español, se requiere un conocimiento ortográfico y de acceso al léxico para la escritura de palabras de ortografía arbitraria, homófonas y con excepciones ortográficas (2008: 787).

El estudio que realizaron estos autores demostró que la ortografía arbitraria no podría ser enseñada hasta los siete u ocho años de edad, y que los grafemas que los niños confunden en la escritura con más asiduidad son

/b/, /v/, /h/, /x/, /s/, /c/ y /z/. Por ello, y basándose en el modelo dual de escritura, estos autores proponen que la enseñanza de la ortografía arbitraria no debería iniciarse hasta cuarto curso de educación primaria (9-10 años). Demostraron que —hasta tercero de educación primaria— los alumnos utilizaban una estrategia fonológica para la escritura consistente en el proceso de conversión fonema-grafema, para pasar —posteriormente— al conocimiento ortográfico (hacia cuarto curso de educación primaria), a partir del cual «el alumno puede ir formando en su propio léxico mental una representación ortográfica de las palabras» (Jiménez *et al.*, 2008: 792). Ese momento sería el adecuado para que los alumnos empezaran a integrar tanto la ortografía arbitraria como la reglada, ya que entonces sí están mejor preparados para ello.

Cabe ahora explicar en qué consiste el modelo dual de escritura o representación gráfica —modelo de doble ruta— (Muñetón, 2006). La manera que tenemos de acceder al léxico es a través de un modelo que tiene dos rutas distintas. Por un lado, encontramos la ruta fonológica, a través de la cual las personas construyen la forma escrita de la palabra a través de sus componentes fonológicos (es decir, a través de una estrategia auditiva), utilizando para ello la conversión fonema-grafema. Este sistema permite —por ejemplo— leer pseudopalabras o palabras poco frecuentes; por otro lado, se encontraría la ruta ortográfica, que permite escribir una palabra a través de la memoria visual, en la que reside —almacenada— la palabra con su correspondiente secuencia de grafemas que la componen, y preparada para ser escrita. A través de esta ruta se podrían escribir palabras de ortografía opaca o con fonemas que puedan llevar a confusión. Ambas rutas se nutren de unos repositorios en los cuales se archivan las representaciones de las palabras hasta que son activadas por cualesquiera de tales rutas, procediendo a la escritura de la palabra. Desde esta óptica, cabe hacer referencia a los modelos que establecen una clara diferenciación en el proceso de aprendizaje de la escritura escalonada o secuenciada en diversos estadios, los cuales se inician en la etapa de educación infantil y continúan durante la etapa de educación primaria. Los procesos que se llevan a cabo en cada una de estas etapas para la representación escrita de las palabras, están íntimamente relacionados con los dos modelos que han sido expuestos anteriormente. En este sentido, Frith (1985) ya definió y acotó los estadios que atraviesa el niño durante el desarrollo de su proceso de escritura: etapa logográfica (desarrollo de la fonología y periodo alfabético —aprendizaje

reglas de conversión fonema-grafema—) y etapa ortográfica (utilización del léxico ortográfico —ruta visual—). Precisamente, y tomando como base la programación neurolingüística, uno de los propósitos de este trabajo es utilizar una metodología basada en estrategias visuales y auditivas que permitan mejorar la ortografía arbitraria; en este sentido, y considerando que esta se encuentra representada en la ruta ortográfica, la propuesta concentra su atención en la mejora de los procesos cognitivos básicos, ciertamente por tratarse de aquellos que auxilian al maestro en la respuesta a las necesidades que presentan los alumnos con dificultades en este tipo de ortografía, vinculada al trabajo de la memoria visual. Tal y como señalan Churches y Terry (2010: 259), «hoy en día está ampliamente aceptado que personas con buena ortografía utilicen imágenes interiores de las palabras como parte de su estrategia ortográfica». Estos autores se sirven del enunciado de la denominada como programación neurolingüística (PNL) para llevar a cabo tareas de aprendizaje relacionadas con la memoria visual. Ya en 1980, Bandler y Grinder desarrollaron ese método con objeto de ofrecer orientaciones sobre cómo enfocar el aprendizaje humano desde una perspectiva diferente. Según estos autores, la PNL potencia el desarrollo de numerosos aspectos de la vida tanto emocionales, como psicológicos, intelectuales, artísticos, etc. La programación neurolingüística sería el resultado del constructo formado por los términos «programación» (entendida como organización de elementos de un sistema para conseguir unos determinados resultados), el prefijo «neuro» (referido a la conducta) y el sustantivo «lingüística» (entendida como la representación de unos modelos a través del código de la comunicación y del lenguaje). Del mismo modo, Dilts y Epstein (1997) realizaron varios estudios con metodología PNL aplicada al campo de la escritura; en sus trabajos reforzaban el uso de la visualización mental de palabras, así como auxiliar el recuerdo mediante movimientos oculares (hacia arriba y hacia la izquierda), considerando que al hacer esto el recuerdo de las imágenes mentales acabaría siendo mayor. Los resultados pusieron de manifiesto que aquellas personas que habían utilizado estrategias visuales habían mejorado su ortografía en un 25%, mientras que tan solo un 15 % había utilizado una estrategia auditiva que se sirviera de las reglas de conversión fonema-grafema (además, quienes no utilizaron ninguna estrategia no mejoraron su ortografía en modo alguno). Tales estudios demostraron que la aplicación de estrategias visuales reforzaba el aprendizaje ortográfico, y que los movimientos oculares arriba

e izquierda no producían ningún beneficio significativo sobre aquellas personas que los llevaron a cabo correctamente. Tal y como recoge Vidal (2012), la memoria visual ortográfica es una técnica, un aprendizaje, una estrategia que facilita la escritura ortográfica correcta (al margen de que las normas de ortografía reglada puedan ser enseñadas), y que —además— refuerza la conciencia ortográfica, lo que va a permitir mejorar la calidad textual general en estadios de escritura posteriores. Esta técnica de memoria visual se aplica al vocabulario cacográfico, precisamente por ser aquel que acumula mayor índice de errores ortográficos. Pero también existen más autores que defienden el uso de una estrategia visual para reforzar la ortografía arbitraria (Bayas, 2009; Miluzka, 2012). Ambas autoras proponen que la ortografía se puede mejorar y entrenar trabajando estrategias de memoria visual que sirvan a los alumnos para identificar el orden y posicionamiento de las grafías dentro de una palabra, potenciando una imagen mental lo suficientemente buena como para ser recordada con claridad, y ser —de esta manera— plasmada en el papel sin errores ni faltas de ortografía.

2. MÉTODO

2.1. Propósito y objetivos del estudio

El propósito general de este trabajo es demostrar que es posible mejorar los procesos de escritura vinculados a la ortografía arbitraria a través de estrategias visuales y auditivas derivadas de la programación neurolingüística (concretamente entre alumnos de 4.º curso de educación primaria). Y para ello cabría citar dos objetivos específicos: potenciar en el alumnado participante el uso de estrategias visuales y auditivas que aplicar a la ortografía, y desarrollar tareas de metaconocimiento.

2.2. Muestra

La investigación llevada a cabo tiene un carácter descriptivo; la muestra de este estudio se circunscribe a alumnos de cuarto curso de educación primaria pertenecientes a centros de la Región de Murcia. El muestreo

utilizado es de tipo censal, siendo la muestra de este estudio un total de 880 sujetos, de los cuales el 90,9 % son de nacionalidad española, siendo varones el 45,4 % (y hembras el 54,6 %), con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años. Cabe destacar que entre el alumnado participante, el 9 % ha sido diagnosticado con dislexia, el 4,5 % con disortografía y otro 4,5 % más con síndrome de Asperger, lo que supone un valor añadido para esta investigación.

2.3. Diseño

Con objeto de alcanzar los objetivos y propósito enunciados para esta investigación, si bien se ha diseñado una metodología propia, se ha tomado como punto de partida la propuesta pedagógica elaborada por Gabarró (2011), en la cual utiliza como marco de referencia una rama de la psicología aplicada (programación neurolingüística —PNL—), y en virtud de la cual se pretende reducir —hasta en un 80 %— las faltas del alumnado mediante la programación neurolingüística. Para este propósito se ha diseñado una actividad que lleva por título «adiós a las faltas de ortografía»; está etiquetada dentro de la categoría de actividades de refuerzo adscritas al área de Lengua Castellana y Literatura (para 4.º curso), y contribuye al desarrollo de contenidos sobre comunicación escrita —escribir— (pertenecientes al bloque 3) y conocimiento de la lengua (del bloque 4). El diseño de la actividad se realizó partiendo de una doble vía. En primer lugar, mediante un exhaustivo análisis documental sobre los contenidos a abordar y su combinación con propuestas basadas en la PNL (Jaruffe y Pomares, 2011). En segundo lugar, a partir de un proceso de consultoría con expertos, de reconocido prestigio, dedicados a este ámbito de estudio. De este modo, diseñamos una propuesta consistente en 14 actividades organizadas alrededor de los tres ámbitos más influyentes recogidos en la literatura: estrategias de metaconocimiento, entrenamiento de la memoria visual y asociación de la memoria visual a la ortografía (Navarro y Mora, 2009; González, Veloz, Rodríguez, Veloz, Guardián y Ballester, 2013). Se obtuvo así una propuesta construida a partir de la revisión de diversas investigaciones sobre esta temática (Jiménez, Naranjo, O'Shanahan, Muñetón y Rojas, 2009; Molina, 2009; Peries, Ríos y Selfa, 2015; Rodríguez, 2015), conjuntamente con el aporte de los expertos en la

materia. Esta propuesta provisional de actividades fue sometida a la opinión de siete expertos en este ámbito, con reconocido prestigio, procedentes —en su mayoría— de centros de investigación superior. Una vez diseñada la propuesta, se sometió su contenido al juicio del grupo de expertos, con el fin de evaluar la pertinencia de las actividades elaboradas, el grado de acierto en el contenido definido, así como también la comprensión y adecuación semántica a la edad del alumnado. Como criterio para conservar una actividad, se utilizó un grado de concordancia de, al menos, el 75 % de los jueces. Una vez finalizada esta validación semántica, se procedió a la formación de los observadores con el fin de constatar el ajuste y equivalencia de las actividades a realizar, el modo de realizarlas y las observaciones a practicar, con independencia de quién fuese el observador. Del mismo modo, y en base a la literatura especializada (Morillo y Hernández, 2015), la principal estrategia cualitativa utilizada para la estimación de la calidad del dato, ha sido la concordancia consensuada. Como resultado de este proceso, de las 14 actividades iniciales se descartaron 11, conservándose únicamente 3, precisamente por ser estas las que mejor describían el objeto de estudio, y porque su consecución no debiera ocupar demasiado tiempo dentro del desarrollo cotidiano de los centros. Del mismo modo, las tres actividades finales sufrieron también un proceso de depuración y alteración de su estructura gramatical original, a tenor de las diferentes propuestas de los jueces. Finalmente, tales actividades se organizaron, sistemáticamente, en una propuesta metodológica citada anteriormente. Tal y como se describe en los siguientes apartados, la actividad está estructurada en tres fases, las cuales se desarrollan de manera secuencial, de modo que cada vez que trabaja esta actividad, se destina —como tiempo para su desarrollo— el 20 % de la sesión (al final de la misma). Está diseñada para llevarse a cabo a lo largo de tres semanas (lo que equivale a 12 sesiones del área de Lengua Castellana y Literatura), con un tiempo total dedicado a la misma de —aproximadamente— dos horas. Para facilitar una mejor comprensión de las indicaciones sobre el tiempo destinado a cada una de las fases, se ha detallado —posteriormente— en el correspondiente apartado dedicado a cada una de ellas. Siguiendo a Gabarró (2011), para poder enseñar el procedimiento visual ortográfico a los alumnos, estos han de tener unos conocimientos previos, entre los cuales se destacan los siguientes: dominar el idioma; no deben tener defectos auditivos graves o con dificultades

severas para el lenguaje; ser capaces de leer un texto adecuado a su edad a suficiente velocidad (mínimo cincuenta palabras por minuto); ser capaz de escribir de forma automática y ágil; tener conciencia sobre la existencia de la ortografía y desear aprender. Para observar si los participantes cumplían con estas condiciones, se elaboró una rúbrica para el registro de los ítems anteriores.

3. RESULTADOS

Tras su aplicación, se comprobó que todos los niños dominaban el idioma, no existiendo ningún niño inmigrante cuya lengua de origen fuese distinta al español; del mismo modo, a ninguno le había sido diagnosticada una patología auditiva. Las sesiones de lectura se utilizaron para realizar el cómputo de palabras por minuto, con objeto de comprobar si se cumplía el criterio indicado anteriormente, pero dentro de un contexto ecológico y normalizado, comprobándose el cumplimiento (incluso trece alumnos superaban sobradamente el valor de lectura establecido). Para la observación de la escritura mecánica, se realizó la revisión manuscrita mientras tenía lugar un dictado (revisando el trazado y movimiento manual del alumnado). En este apartado, si bien los dos niños con dislexia mostraban una escritura más pausada, quedó catalogada con la suficiente agilidad como para poder considerarles aptos para llevar a cabo el método. Todo el alumnado conocía el uso de la ortografía, contenido que quedaba siempre incorporado —metodológicamente— al final de cada unidad didáctica del área, por lo que mostraron una gran motivación ante este nuevo método y las expectativas de mejora que —eventualmente— podría provocarles.

3.1. Ideas previas del alumnado

En cuanto a las ideas previas del alumnado, interesaba recabar información acerca de dos cuestiones fundamentales: si los alumnos sabían qué era la ortografía, y cuál era su percepción sobre su propia escritura en cuanto a faltas de ortografía. Por otro lado, también interesaba conocer si los alumnos tenían algún tipo de conciencia sobre qué estrategias ponían en

marcha a la hora de escribir una palabra (estrategias de metaconocimiento). Las respuestas referidas a su conocimiento o desconocimiento sobre la ortografía, se basaron en respuestas que hacían referencia —únicamente— a la ortografía reglada, la cual era objeto de estudio en un apartado de cada unidad didáctica del área. Del mismo modo, el 92% sí reconocía la importancia de escribir bien y su relación directa con la obtención de buenos resultados en los exámenes, así como su influencia a la hora de que la maestra les aplicase una disminución en la calificación por no dominar adecuadamente este contenido. En cuanto a su percepción sobre cómo escribían, no todos reconocieron que —en ocasiones— escribían con faltas de ortografía; sin embargo, un 35% afirmó que durante la escritura cometían errores porque no recordaban la forma correcta de una determinada palabra, y ante la incertidumbre decidían escribirla asumiendo que se trataba de una ocurrencia al azar. Las respuestas a la segunda cuestión fueron bastante más limitadas; el 75% de los alumnos reconocen no saber qué están haciendo cuando escriben, y afirman no ser conscientes de cómo lo están haciendo. Sus respuestas giraron en torno a que intentaban recordar (de forma visual) cómo se escribían las palabras (82%), mientras que otros lo hacían con la mano (18 %). Por lo tanto, puede afirmarse que los alumnos no tenían una estrategia mínima de metaconocimiento sobre qué ayudas podían tener a la hora de escribir una palabra o cómo podían intentar recordarla, hecho que refiere y fundamenta uno de los objetivos específicos de este estudio.

3.2. Descripción de las distintas etapas y fases de la actividad

Primera fase: presentación de la actividad y estrategias de metaconocimiento.

Se basa en hacer conscientes a los alumnos de las claves de la ortografía, de modo que sean capaces de identificar —perfectamente— todo lo que supone llevar a cabo una estrategia basada en la memoria visual. En esta actividad entra en escena el componente metacognitivo; las estrategias de aprendizaje según Monereo (1994), son procedimientos (conscientes o inconscientes) que el alumno utiliza para recuperar los conocimientos, imágenes o normas que requiere para solucionar una determinada tarea. En este sentido, la estrategia de memoria visual estaría dentro de un

procedimiento de recuperación, que supone acceder a la memoria a largo plazo y hacer esta información consciente, de manera que pueda ser utilizada en base a las necesidades o requerimientos que la tarea demande en cada momento. Este proceso de recuperación tiene dos fases: la primera conlleva la búsqueda de la información, y la segunda supone la percepción de aquella sensación en virtud de la cual se es capaz de confirmar si tal información es lo suficientemente buena como para poder ser utilizada. En base a esto, la tarea propuesta a los participantes gira en torno a dos procedimientos mentales básicos: el primero está dirigido a conocer cuándo hay que visualizar una imagen para poder resolver la tarea; y el segundo se centra en conocer cuándo es necesario escuchar o pensar qué se está escuchando para poder hacerlo de manera eficaz. Para el desarrollo de la estrategia visual, los alumnos tendrán que responder a varias cuestiones: ¿de qué color es el coche de tus padres?, ¿cuántas ventanas tienes en tu casa?, ¿de qué color tiene el pelo tu mejor amigo?, etcétera. El siguiente ejercicio de memoria visual, consiste en la proyección de dos imágenes sobre en pizarra digital (una seguida de la otra), conservándolas durante treinta segundos (periodo tras el cual desaparecerán). En una ficha, los alumnos tendrán que reproducir las imágenes proyectadas de la forma más fiel posible. La última actividad de esta categoría, consistirá en dibujar el trayecto que hace cada niño desde el colegio hasta llegar a su casa. Para el desarrollo de la estrategia auditiva, los alumnos tendrán que responder a varias cuestiones: ¿cuántos sonidos tiene la palabra hipopótamo?, ¿qué palabra inventada formaríamos al leer del revés la palabra naranja?, ¿qué sonido hace un caballo?, etcétera. La actividad siguiente consistiría en decidir si unas determinadas palabras escritas en su hoja son palabras verdaderas o palabras inventadas (pseudopalabras). Y la última actividad, consistiría en discernir qué palabra está pronunciando el maestro entre dos imágenes cuyos significantes son muy parecidos y existe una variabilidad mínima entre ellos: /gato-pato/, /duna-luna/, etc. (hay que tener presente que para esta actividad el maestro debe taparse la boca con un folio para evitar ofrecer información mediante la lectura labial). En la hoja de actividades también aparece una pequeña actividad para aquellos alumnos con mayores capacidades, en la cual se les solicita que intenten recordar en qué otras situaciones tienen que utilizar una estrategia visual para poder solucionar una actividad de la vida cotidiana (como —por ejemplo— visualizar dónde está normalmente el ketchup en el frigorífico). Los indicadores de

aprendizaje son los siguientes: reconoce las actividades cuya respuesta ha sido elaborada a través de una estrategia visual; reconoce las actividades cuya respuesta ha sido elaborada a través de una estrategia auditiva; conoce cuál es el sentido de la actividad y lo que intenta explicar, y realiza procesos cognitivos de manera consciente. Para la evaluación, considerando que el objetivo específico es adquirir estrategias metacognitivas para aplicar a los procesos de aprendizaje, la consecución de este objetivo será valorada con la revisión de la ficha que se elabora para el trabajo de clase, y a través de la observación directa llevada a cabo durante la realización de la misma.

3.3. Segunda fase: entrenamiento de la memoria visual

La tarea consistirá —básicamente— en utilizar la memoria visual para contestar a una serie de preguntas a realizar en base a unos objetos visuales, y que servirán como apoyo para la ejecución. Es muy importante que el maestro haga hincapié en que, para contestar a las preguntas de los compañeros, primero deben de estar visualizando las imágenes en su mente, de lo contrario la actividad no tendría los resultados deseados. Cada pareja recortará su material impreso y se procederá al trabajo específico. Un compañero de la pareja, cogerá dos imágenes al azar y las enseñará al otro compañero durante un tiempo suficiente como para que puedan ser fotografiadas por la mente; posteriormente las retirará de la vista del compañero, procediendo a formularle varias preguntas, libremente, pero siempre dentro de línea razonamiento siguiente: ¿qué figura era la primera?, ¿de qué color era el cuadrado?, ¿qué había entre la flecha y el triángulo?, ¿qué forma tenía la tercera figura?, etcétera. Posteriormente, los alumnos intercambian los roles; la actividad finaliza cuando todos los alumnos hayan conseguido responder —de manera adecuada— a un grupo de cuatro tarjetas (como mínimo). A nivel organizativo, los alumnos estarán agrupados por parejas y diariamente cuidarán que el material manipulativo-visual quede debidamente organizado y recogido en sobres. Tal y como está diseñada la tarea, permite distintos ritmos de aprendizaje y evolución respecto a la retención de imágenes mentales, de tal forma que aquellos alumnos con mayor capacidad llegarán a realizar el ejercicio empleando un número mayor de tarjetas o elementos. Los indicadores de aprendizaje son los siguientes: progresa en el número de elementos visuales que utiliza para

llevar a cabo la actividad, y responde de manera clara y con seguridad al respecto de la respuesta que está ofreciendo. La evaluación se lleva a cabo mediante un registro elaborado para la actividad, en el cual se indica —para cada alumno— el grado de alcance de los dos indicadores de aprendizaje reseñados anteriormente.

3.4. Tercera fase: asociación de la memoria visual a la ortografía

El procedimiento será un tanto similar al anterior; es importante recordar al alumnado que tienen que visualizar la palabra en su mente. Una vez interiorizada la palabra, el compañero que posee la tarjeta la retirará de la vista del otro compañero, y procederá a realizar cinco preguntas, dos de las cuales son de carácter obligatorio para cada una de las tarjetas (siendo las tres restantes de estilo libre). Las preguntas obligatorias consistirían en solicitar al compañero que deletree la palabra que ha visto, pero empezando por el final (obligándole a utilizar la memoria visual); en segundo lugar, se pedirá al compañero que deletree la palabra empezando desde el principio. Las preguntas de estilo libre girarán en torno al color de las letras, la posición dentro de la palabra, preguntas acerca de la ortografía de la palabra, etc. Los alumnos pueden —incluso— tratar de engañar al compañero, preguntándoles por alguna letra que la palabra no tenga (en búsqueda de una mayor motivación y continuidad al esfuerzo). No debe olvidarse que el objetivo es llegar a dominar palabras con cuatro letras (si bien siempre hay que animarlos a que sigan superándose). La organización se llevará a cabo por parejas y cuidando la recogida completa de todo el material manipulativo. Tal y como está diseñada la tarea, permite distintos ritmos de aprendizaje y evolución respecto a la retención de imágenes mentales. Los indicadores de aprendizaje son los siguientes: progresa en la longitud de palabra a la hora de llevar a cabo la actividad, y deletrea la palabra empezando por el final y de manera correcta. La evaluación se lleva a cabo mediante un registro elaborado para la actividad, en el cual se indican los aspectos señalados anteriormente, así como el grado de alcance de los indicadores de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

En lo que respecta a la primera fase de la actividad, los alumnos participantes realizaron adecuadamente ambas partes de la tarea (tanto la dedicada a lo visual como aquella referida a lo auditivo). En todo momento, los alumnos se mostraron muy participativos y colaborativos, ya que eso de ver y escuchar con la mente les produjo una grata sensación, provocándoles comodidad durante la actividad y aportándoles —en todo momento— una retroalimentación positiva. Los resultados obtenidos a través de la ficha, muestran que el 100% de los niños fueron capaces de llevar a cabo procesamientos mentales relacionados con la memoria visual de manera consciente, constatándose que cuando se les preguntaba (sobre el color del coche familiar, las ventanas que tenían en sus casas, etc.), todos respondían de manera adecuada, al tiempo que confirmaban que para responder correctamente tenían que hacer un esfuerzo para visualizar el coche de sus padres, desplazarse imaginariamente por sus casas para ir contando las ventanas, etc. Todas las tareas relacionadas con la memoria visual que se hicieron en la ficha fueron reflexionadas, y todos los alumnos consideraron que, para poder solucionarlas, debían ser capaces de ver aquellas cosas a las que se aludía en la actividad y, por lo tanto, poner en marcha una adecuada estrategia visual. Lo mismo ocurría —por ejemplo— en la actividad en la que se les presentaban dos imágenes y ellos tenían que dibujarlas tras haberlas proyectado desde la pizarra digital. Todos afirmaron que, previamente a iniciar los trazados, tenían que ser capaces de visualizar las imágenes en la mente para poder dibujarlas con exactitud, utilizando —incluso— colores para que la imagen plasmada en el papel fuera lo más real posible y lo más parecida a la imagen presente en su recuerdo. Ahora bien, las actividades en las que tenían que activar una estrategia mental auditiva no parecían estar tan claras; los participantes afirmaron que tan solo respondieron que escuchaban en su cerebro, cuando se trataba de responder a la pregunta del sonido producido por los animales, y en aquella tarea sobre palabras y pseudopalabras, ya que —tal y como comentaron— tenían que repetirla (para sí, pero en voz alta) con objeto de poder escucharla y reconocer si se trataba —o no— de una palabra inventada. Precisamente, al leer o repetir la palabra en voz alta lo que están haciendo —en realidad— es escucharla (utilizando para ello el canal auditivo como mecanismo para encontrar la solución de la tarea). Los resultados obtenidos indican que las

tareas relacionadas con una estrategia auditiva no estaban tan claras o, al menos, los alumnos no eran del todo capaces de hacer conscientes aquellos procesos mentales que realizaban de manera inconsciente. Con respecto a la última actividad (dirigida a aquellos alumnos con mayores capacidades), sorprende el hecho de que la mayoría de los niños (89%) respondió —como mínimo— a una actividad en la cual tenían —necesariamente— que utilizar la visión para poder resolver la tarea o problema planteado. A modo ilustrativo, entre las respuestas que ofrecieron cabe destacar las siguientes: «para coger una camiseta del armario», «cuando vas al supermercado y vas a coger patatas», etcétera. Curiosamente, los niños que ofrecieron más respuestas de este tipo fueron los diagnosticados con síndrome de Ásperger; en concreto, indicaron cinco situaciones en las cuales se hacía necesario usar la memoria visual para poder resolverlas. La explicación se fundamenta en un hecho: durante las sesiones en las que estos alumnos acudían al aula de audición y lenguaje, trabajaron una gran variedad de actividades de tipo intelectual, las cuales requieren de un uso consciente de numerosos procesos cognitivos que —normalmente— se realizan de manera inconsciente. Precisamente para resolver ciertas dificultades que estos niños tienen a nivel pragmático, se utilizan este tipo de tareas intelectuales que mejoran las capacidades referidas a este componente del lenguaje, en virtud del cual resulta posible que podamos entender situaciones comunicativas de diferente índole, así como expresarse de manera funcional en los distintos contextos lingüísticos, etc. Por todo ello, y referido a los indicadores de aprendizaje, durante esta actividad los alumnos han reconocido las tareas cuyas respuestas han sido elaboradas a partir de una estrategia visual, motivo por el cual es posible afirmar que son capaces de hacer consciente un proceso mental que —hasta ahora— utilizaban de manera inconsciente, al tiempo que identifican cuál es el propósito de la actividad, así como aquellas tareas de la vida diaria que pueden solucionar recurriendo a una estrategia de esta naturaleza. Sin embargo, el indicador de aprendizaje que no se ha afianzado de forma segura es el que hace referencia al reconocimiento de las actividades que han sido contestadas a través de una estrategia auditiva. Este tipo de actividades son las que tuvieron mayores dificultades para los alumnos, no en cuanto a su realización (pues todos las hicieron de manera adecuada —considerando que el nivel de dificultad no era elevado—), sino en lo referente al logro de haber llegado a ser conscientes los procesos mentales implicados en una

estrategia auditiva. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la segunda fase de la actividad, agrupados —en detalle— en dos tablas (Tabla 1 y Tabla 2) que sintetizan la información recogida a través del registro elaborado *ad hoc*.

N.º de sesión	1	2	3	4	5	6
Porcentaje de alumnos	0	13,2 %	13,6 %	14 %	45,7 %	13,5 %

Tabla 1
Evolución del dominio de las cuatro tarjetas

Indicador de aprendizaje	Sí	No
Progresó en el n.º de elementos visuales que utiliza para llevar a cabo la actividad	100 %	0 %
Responde de manera clara y segura a la respuesta que está dando	81,8 %	18,2 %

Tabla 2
Alumnado que consigue alcanzar los indicadores de aprendizaje para la fase 2

Como se observa en la Tabla 1, en la sesión número 5 la mayoría de alumnos ya había adquirido el número mínimo de elementos visuales necesarios para pasar a la fase siguiente de la actividad, siendo la sesión n.º 6 aquella en la que el resto de alumnos también lo logra, lo que indica que los alumnos habían sido capaces de llevar a cabo procesos de mejora en su memoria visual. Como dato significativo cabe destacar que un 13,5% de los niños llegaron a dominar tareas (dentro del juego propuesto) con hasta 6 tarjetas o elementos visuales, lo que quiere decir que a través de esa estrategia metodológica esta capacidad fue mejorando en un periodo de tiempo muy breve. Este hecho muestra que ha mejorado el entrenamiento de la memoria visual, entendido como proceso cognitivo aplicable en una fase de aprendizaje de la escritura en la etapa ortográfica, motivo por el cual repercutirá —en este estadio del aprendizaje— hacia un mejor recuerdo de la forma escrita de las palabras. En cuanto a los datos reflejados en la Tabla 2, se puede observar que el total de la clase progresó en el número de elementos visuales que se utilizaban para realizar la tarea, hecho que se convierte en otro factor que confirma que este método funciona para trabajar las tareas relacionadas con estrategias que tengan un componente vinculado con la memoria visual. Respecto al indicador de aprendizaje que

hace referencia a la seguridad con la que los alumnos respondían, cabe decir que aquellos que no lo lograron, fueron —precisamente— los niños que tienen dificultades específicas relacionadas con la escritura, los niños diagnosticados con dislexia, así como también quienes presentaban disortografía y aquellos con un rendimiento muy bajo a nivel académico. Estos resultados pudieron valorarse a través de la observación directa de este alumnado durante las sesiones, observando que sus respuestas a las preguntas que hacían los compañeros no tenían un tono firme y seguro, lo que ponía de manifiesto la ausencia de un recuerdo nítido de la imagen y, por lo tanto, sus respuestas no denotaban seguridad. A la luz de los datos obtenidos, cabe considerar que, con un entrenamiento prolongado en esta fase para este grupo de alumnos, es más que probable que pueda producirse una mejora en la calidad de su memoria visual y, por lo tanto, ello repercute de manera directa en la seguridad con la que los niños respondan a las preguntas elaboradas por sus compañeros. Por tanto, y por lo que respecta al grado de consecución de los objetivos, se puede afirmar que la tarea en sí ayuda a conseguir los tres objetivos establecidos en el marco de este trabajo, y sobremanera a los dos objetivos secundarios que hacían referencia al desarrollo de estrategias visuales y a tareas de metaconocimiento (sobre la actividad), quedando demostrado que el método permite mejorar la memoria visual del alumnado, al tiempo que lleva asociado un proceso previo sobre el control de la tarea a ejecutar; esto indica que los procesos de aprendizaje relacionados con la escritura mejoran con este entrenamiento. Por último, cabe realizar un análisis de los resultados obtenidos en la fase 3 de la actividad, en la cual se pretendía vincular la memoria visual a la ortografía, con objeto de potenciar el uso de una estrategia visual que favoreciese el recuerdo de palabras del español que resultan opacas o que no siguen una norma o regla (ortografía arbitraria). No obstante, la estrategia también sirve para aquellas palabras que sí mantienen una norma o regla de ortografía, ya que —como se indicó en la revisión bibliográfica— solo se acude a la norma o regla en aquellas situaciones en las que no se tiene certeza de lo que se va a escribir, porque la imagen de la palabra no tiene la suficiente calidad como para proporcionar la seguridad de que la estamos escribiendo con corrección. El hecho de poder visualizar con nitidez una imagen y ganar en seguridad a la hora de dar una respuesta (ya sea de tipo oral o escrita), ha mejorado —nítidamente— a partir del entrenamiento visual que se ha realizado en la etapa anterior, confirmándose

que todos los alumnos han evolucionado (en poco tiempo) en el número de elementos visuales utilizados durante la tarea, mejorando en los procesos relacionados con la memoria visual, y ofreciendo —por lo tanto— respuestas seguras a lo que se les demandaba. Este entrenamiento favorece que las imágenes mentales relacionadas con figuras o (como se muestra más adelante) con palabras, sean de mejor calidad y con ello se mejore el recuerdo de las palabras a la hora de evocarlas para ser escritas. En las tablas 3 y 4, se muestra la síntesis de los resultados obtenidos en la fase número 3 de la actividad. Los datos han sido recogidos a través del registro elaborado para dicha actividad.

N.º de sesión	1	2	3	4	5	6
Porcentaje de alumnos	4,5 %	18,1 %	40,9 %	22,7 %	9,0 %	4,8 %

Tabla 3

N.º de sesión en la que los alumnos dominan palabras con dos sílabas, cuatro letras

Indicador de aprendizaje	Sí	N
Progresar en la longitud de la palabra a la hora de llevar a cabo la actividad	100 %	0
Deletrear la palabra empezando por el final de manera correcta	100 %	0

Tabla 4

N.º de alumnos que consiguen alcanzar los indicadores de aprendizaje para la fase 3

Como se puede apreciar en los resultados recogidos en la Tabla 3, el total de los alumnos participantes ha conseguido dominar palabras con cuatro letras (de distintos colores) en las sesiones que se han dedicado para tal fin, lo que indica que todos han alcanzado el objetivo de la actividad, dando paso a la siguiente de esta metodología. Como dato significativo, se puede observar que —con respecto a los datos obtenidos en la Tabla 1— los alumnos aumentaron sus progresos de manera exponencial respecto a lo sucedido en la segunda fase de la actividad. Este fenómeno por el cual los participantes avanzan de manera más rápida en el desarrollo de esta etapa, se debe —en gran medida— a la mejora en el componente visual que han experimentado previamente, haciendo que el 63,6% de los participantes lleguen a dominar palabras con cuatro letras de distinto color en la sesión n.º 3, lo que supone un indicativo de progreso rápido y eficaz. Este hecho, y

en relación específica a esta tarea, demuestra que los participantes han conseguido desarrollar una estrategia visual que —posteriormente— ha mejorado a través del recuerdo de palabras. En lo que respecta a la Tabla 4, se puede observar cómo el total de los participantes progresan en la longitud de las palabras con las que están trabajando, lo que indica la existencia de un progreso real dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, el indicador de aprendizaje n.º 2 (que alude al deletreo de las palabras desde atrás) también es alcanzado por la totalidad de los alumnos, poniendo de manifiesto que las estrategias visuales están en marcha y que se ha vinculado la memoria visual y la ortografía; al visualizar las palabras en la mente, han desarrollado una estrategia cognitiva que les va a permitir tener un recuerdo bastante fiable al respecto de cómo se escribe una palabra de manera correcta, pudiéndolo poner en práctica durante el desarrollo de tareas escritas. Otro dato de interés que se puede extraer del análisis de los resultados (Tabla 4), es que los alumnos progresaron en la longitud de la palabra de un modo mucho más rápido que cuando lo hicieron con el número de elementos visuales trabajado en la fase 2, quedando demostrado que conforme aumenta el entrenamiento de la memoria visual, aumenta más rápidamente el número de elementos visuales que los niños son capaces de manejar, al tiempo que permite que el recuerdo de las imágenes sea de mayor calidad (ya sean de tipo gráfico o palabras).

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, cabe indicar que la fase 3 estaba relacionada —directamente— con los tres objetivos propuestos para la actividad, tanto el general como también los dos específicos, lo que permite deducir que la tarea contribuye a la consecución de los tres objetivos y, en concreto, al objetivo principal y general que aludía a la mejora de los procesos mentales relacionados con la ortografía a través de la potenciación del componente visual. Este análisis de los resultados, pone de manifiesto que aquellos procesos mentales relacionados con la escritura mejoran utilizando esta metodología y, por lo tanto, cabría esperar que tengan un efecto positivo y beneficioso sobre los procesos generales relacionados con aquellas tareas de este tipo, permitiendo a los alumnos llevar a cabo tareas de escritura de las palabras de una manera correcta, eficaz y atendiendo a las normas. En

suma, y considerando que los resultados muestran una consecución real de los objetivos propuestos en el presente estudio, cabe recomendar plenamente el diseño de actividades y metodologías en consonancia con las aquí presentadas, con objeto de mejorar los citados procesos de escritura. Para finalizar, dentro del apartado dedicado a la mejora —y en previsión de estudios posteriores—, podrá resultar interesante medir el tiempo de respuesta de los alumnos; registrando tales valores, los datos permitirán conocer la rapidez con la que los niños son capaces de acceder al almacén léxico a través de la ruta ortográfica, y observar si con el entrenamiento que este método propone, se reduce además el tiempo de acceso a las palabras almacenadas.

6. IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS DEL ESTUDIO

Cuando se hace referencia a las implicaciones tanto teóricas como prácticas, están pueden estar marcadas por muchos factores que matizarán los resultados en función del empleo de la misma. En el caso de este estudio que nos compete cabe resaltar que una de las implicaciones teóricas que tiene la PNL se centra en el «modelado» de comportamientos exitosos. En el contexto de la escritura, se podría estudiar y modelar a escritores hábiles que demuestran habilidades superiores en ortografía arbitraria y memoria visual. Esto proporcionaría insights teóricos sobre las estrategias mentales y lingüísticas efectivas. También, la PNL utiliza la técnica de «anclajes» para asociar estados emocionales o mentales con estímulos específicos. En el contexto de la escritura, esto podría aplicarse para asociar la corrección ortográfica y la memoria visual con experiencias positivas, facilitando así la adquisición y retención de estas habilidades.

Por otro lado, en lo referente a las implicaciones prácticas se destaca que la PNL hace hincapié en la importancia de la visualización. En la escritura, esto podría traducirse en desarrollar técnicas para visualizar correctamente palabras y patrones ortográficos, mejorando así la memoria visual y la capacidad de recordar la ortografía correcta. Aplicar técnicas de anclaje podría ayudar a recordar reglas ortográficas específicas. Por ejemplo, asociar una regla ortográfica con una sensación táctil o visual específica podría facilitar la recuperación de esa regla durante la escritura.

Además, la retroalimentación positiva es una herramienta clave en la PNL. En este sentido, proporcionar retroalimentación constructiva y positiva durante el proceso de escritura puede ser esencial para mejorar la ortografía arbitraria y reforzar patrones de memoria visual efectivos.

En definitiva, la aplicación de la Programación Neurolingüística a la mejora de los procesos de escritura puede proporcionar un marco teórico sólido y herramientas prácticas para optimizar el rendimiento en áreas específicas como la ortografía arbitraria y la memoria visual.

REFERENCIAS

- Álvarez, José María, Jesús Molina Saorín, Pedro Miralles Martínez y Francisco Javier Trigueros Cano (2021). «Perception of 4th year compulsory secondary education students on key competences: towards a transfer of knowledge», *Sustainability* 13(4).
- Bandler, Richard y John Grinder (1980). *La estructura de la magia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bayas, Ruth (2009). *Para un aprendizaje exitoso de la ortografía en alumnos de 8 a 10 años*. Accesible en: [http://www.planamanecer.com/docente/Ed.%20Básica%20\(2do%20a%207mo\)%20Información/content/modo/view/id/173/](http://www.planamanecer.com/docente/Ed.%20Básica%20(2do%20a%207mo)%20Información/content/modo/view/id/173/) [Acceso: 15/02/2021].
- Churches, Richard y Roger Terry (2010). *PNL para profesores: cómo ser un profesor altamente eficaz*. Bilbao: Desclé De Brouwer.
- Dilts, Robert y Todd Epstein (1997). *Aprendizaje dinámico con PNL*. Barcelona: Urano.
- Frith, Uta (1985). «A developmental framework for developmental dyslexia», *Annals of Dyslexia* 36: 69-81.
- Gabarró, Daniel (2011). *Dominar la ortografía. Cómo reducir las faltas de su alumnado hasta un 80% con PNL*. Lleida: Boira Editorial.
- García, Jesús y Daniel González (2000). *Evaluación e Informe Psicopedagógico*. Vol. II. Madrid: EOS.
- González, Fermín *et al.* (2013). «Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación de conocimiento», *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 14(2): 107-132.

- Bernárdez, Abraham (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de Jóvenes en Riesgo*. Madrid: Dykinson. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s8d>.
- Jaruffe, David y María Pomares (2011), «Programación neurolingüística: ¿realidad o mito en psicología y ciencias cognitivas?», *Duarzy* 8(2): 243-250.
- Jiménez, Juan *et al.* (2009). «¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien?», *Revista Española de Pedagogía* 242: 45-60.
- (2008). «Evolución de la Escritura de Palabras de Ortografía Arbitraria en Lengua Española», *Psicothema* 4(20): 786-794.
- Leite, Carlinda, Preciosa Fernandes, Ana Mouraz y Marta Sampaio (2015). «Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas», *Dados* 58(3): 825-855.
- Miluzka, Isabel (2012). *La influencia de la memoria visual en la ortografía de la letra de los estudiantes de la I.E.P. «CIMA»*. Tacna: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman.
- Molina, Jesús (2009). «Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? A intencionalidade do discurso», *Revista Lusófona de Educação* 3: 155-170.
- Monereo, Carlos (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Morillo, Juan Pablo y Antonio Hernández (2015). «Análisis de la calidad del dato de un instrumento para la observación del ataque en balonmano playa», *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte* 10(1): 15-22.
- Muñetón, Mercedes Amparo. (2006). *Entrenamiento de las habilidades ortográficas a través del ordenador en niños con dificultades de aprendizaje*. San Cristóbal de la Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.
- Navarro, Juan José y Joaquín Mora (2009). «Metaconocimientos y comprensión de textos», *Investigación en la escuela* 69: 99-113.
- Peries, Rubén, Héctor Ríos y Moisés Selfa (2015). «Una propuesta para mejorar la ortografía española a través de la programación neurolingüística (PNL)», *Aula de innovación educativa* 238: 41-45.

- Rodríguez, Davinia (2015). «Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica», *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 13: 85-98.
- Trigueros, Francisco Javier, Jesús Molina, José María Álvarez y María Victoria Zaragoza (2023). «El estudiante como capital humano en la educación secundaria: un análisis del impacto de variables sociodemográficas en la percepción del aprendizaje», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 45.
DOI: <https://doi.org/10.6018/areas.528211>.
- Vidal, Margarita (2012). *Ortografía visual: Técnica PNL para la ortografía correcta*. Accesible en:
<http://reeducacion.com/programas-educacion/ortografia/ortografia-visual-tecnica-pnl-para-la-ortografia-correcta.aspx>
[Acceso: 15/02/2021].