



La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria

Un marco para el debate

Xavier Fontich
Universidad de Exeter (Reino Unido)

En este texto nos situamos en la línea de aquellos trabajos que consideran que la enseñanza gramatical constituye un aspecto importante de la educación lingüística. Defendemos la necesidad de situar el debate en la relación entre los tres polos del triángulo didáctico: los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje y el contenido de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza gramatical, inducción guiada, interacción, contenido gramatical, morfosintaxis, semántica, pragmática, actividad metalingüística.

The grammar of the first language in compulsory schooling: A framework for debate

In this paper we follow in the same line as other works that see grammar teaching as a key aspect of language education. We stress the need to focus debate on the relationship between the three apexes of the classical triangle: teaching processes, learning processes and the teaching and learning content.

Keywords: grammar teaching, guided induction, grammar context, morphosyntax, semantics, pragmatics, metalinguistic activity.

■ La enseñanza de la gramática

Existe en la actualidad un renovado interés por el rol que la gramática debe tener en clase de lengua en primaria y secundaria. Este interés queda reflejado en algunos currículos oficiales (como el francés o el inglés), que atribuyen al conocimiento gramatical una gran importancia para aprender a utilizar la lengua de forma efectiva.

De acuerdo con Garton y Pratt (1989), la enseñanza de la gramática estimula la conciencia metalingüística de los aprendices. Para estos autores esto sería análogo a «fijarse» en el cristal de una ventana: normalmente nuestra atención se centra en el paisaje (la «comunicación»), pero podemos elegir fijarnos en el vidrio («la gramáti-

ca») por un interés intrínseco (entender cómo se organiza la lengua) o por una razón particular (solucionar un problema normativo, mejorar un texto, etc.).

Sin embargo, la investigación está lejos de llegar a resultados concluyentes sobre la utilidad

Actualmente existe un renovado interés por el rol que debe tener la gramática en las clases de lengua en primaria y secundaria. En algunos currículos oficiales se atribuye una gran importancia al conocimiento de la gramática para aprender a utilizar la lengua de forma efectiva

de la instrucción gramatical explícita. Estudios muy relevantes muestran la baja capacidad de los alumnos de primaria y secundaria a la hora de elaborar su conocimiento gramatical y remitirse a dicho conocimiento en tareas de escritura (Camps y otros, 2005; Andrews, 2010). De forma mayoritaria, esto sucede a pesar de años de instrucción gramatical, un fenómeno identificado en varios países. Algunos de estos estudios son de corte experimental y concluyen que la instrucción gramatical se debería reducir o eliminar y proponen centrar esfuerzos y tiempo en trabajar las habilidades escritas (Andrews, 2010).

Sin embargo, algunos trabajos de orientación sociocultural expresan la necesidad de desarrollar más investigación (Camps y otros, 2005; Ribas, Fontich y Guasch, 2014). Sugieren que quizás es la gramática *tal como se enseña* lo que no ayuda a los alumnos a mejorar los usos. Han identificado tres cuestiones problemáticas:

- Que los contenidos gramaticales son de corte principalmente morfosintáctico.
- Que las prácticas habituales son básicamente transmisivas y orientadas a la memorización y la automatización.
- Que estas prácticas no tienen en cuenta la relación entre aprendizaje gramatical y desarrollo de la actividad metalingüística.

Hay que revisar el papel de la gramática en la escuela teniendo en cuenta tres aspectos destacados: los contenidos gramaticales, la metodología de enseñanza y los procesos de aprendizaje. El alumnado debe poder desarrollar un razonamiento gramatical coherente dentro de una interacción dinámica y cooperativa

Lo que estos estudios proponen, por lo tanto, es revisar el papel de la gramática en la escuela a la luz de estos tres aspectos: contenidos gramaticales, metodología de enseñanza y procesos de aprendizaje. Podríamos resumir esta posición con el siguiente interrogante: «¿En qué medida puede ser beneficioso para la actividad metalingüística de los alumnos adoptar un contenido gramatical de carácter funcional (que integre morfosintaxis, significados y usos) y una metodología basada en la interacción en el aula?». Por «beneficioso» interpretamos lo siguiente: que los alumnos puedan desarrollar un razonamiento gramatical coherente sobre aspectos diversos y que lo hagan en el seno de una interacción dinámica y cooperativa.

■ Los contenidos de enseñanza gramatical

Varios autores han planteado la necesidad de explorar una pregunta general: «¿Qué enseñamos cuando enseñamos gramática?». Fontich y Camps (2013) destacan que a lo largo de las últimas décadas el foco del debate ha sido saber cuál era el contenido lingüístico de enseñanza más actualizado de acuerdo con los postulados lingüísticos considerados más modernos en cada momento.

Las propuestas de los años sesenta en Argentina, por ejemplo, se basan en el estructuralismo lingüístico, y en el mundo francófono la llamada *grammaire nouvelle* se basa en los postulados estructuralistas y generativistas. Sin embargo, Fontich y Camps (2013) se preguntan si los planteamientos del estructuralismo y el generativismo son los más convenientes a la hora de responder a las necesidades escolares. Destacan que estas corrientes lingüísticas ponen el foco en la morfosintaxis, mientras que, de acuerdo con numerosas propuestas, el foco de la escuela debe-

Problematizar el contenido gramatical debería entenderse como algo más que *actualizar* el contenido. Significaría buscar de qué manera los postulados lingüísticos se pueden *adaptar* mejor a las necesidades y realidades de la escuela

ría ser también, e incluso *principalmente*, la semántica y la pragmática (es decir, la reflexión sobre los significados y sobre los usos).

Es por ello que problematizar el contenido gramatical debería entenderse como algo más que *actualizar* el contenido. Significaría buscar de qué manera los postulados lingüísticos se pueden *adaptar* mejor a las necesidades y realidades de la escuela.

■ El contenido gramatical: morfosintaxis y más cosas

Zayas (2013) reflexiona sobre una frase pronunciada por el presidente español Mariano Rajoy en febrero de 2013, en el debate sobre el estado de la nación: «Ha surgido la corrupción».

De acuerdo con lo que muestran algunos trabajos sobre materiales de aula (Ribas, 2010), un análisis gramatical escolar observaría en primer lugar la disposición general de los elementos: un grupo nominal («la corrupción») que concuerda con el verbo del grupo verbal («ha surgido»). Se destacaría que el grupo nominal está formado por un artículo y un nombre y que el grupo verbal tiene un verbo intransitivo conjugado con una forma compuesta del pasado. Se mostraría que, contrariamente al orden habitual, el sujeto aparece en posición postverbal. Quizá al final se haría una referencia a su contexto de uso potencial.

Zayas (2013) propone organizar la reflexión desde otro punto de vista: el de la falta de agenticidad de la oración, que presenta la corrupción como un fenómeno incidental. El autor, irónicamente, subraya lo que todos sabemos: la corrupción es fruto de la acción de un corrupto. Destaca que, en un contexto de escándalos que afectan a instituciones oficiales, el presidente recurre a la impersonalidad semántica y señala, así, que es la intención del hablante lo que determina la organización morfosintáctica.

■ Un nuevo enfoque sobre el contenido gramatical

Algunos autores se sitúan en esta perspectiva funcional y señalan la conveniencia de adoptar una concepción amplia de la gramática, que integre semántica, pragmática y morfosintaxis.

Tisset (2010) considera que esto puede ayudar a superar algunos problemas derivados del trabajo sobre la «frase de base», una noción de inspiración morfosintáctica y de gran tradición pedagógica en el mundo francófono. La «frase de base» se puede entender como la estructura prototípica de una frase declarativa: activa, positiva, neutra y personal. Se compone de una relación básica entre el grupo nominal y el grupo verbal y podemos aplicarle un conjunto de operaciones sintácticas (desplazar, eliminar, etc.) para resolver aspectos complejos en francés, como las lla-

Algunos autores, de acuerdo con un nuevo enfoque sobre el contenido gramatical, se sitúan en una perspectiva funcional y señalan que hay que adoptar una concepción de la gramática que integre semántica, pragmática y morfosintaxis

madras *concordancias silenciosas*. Pero Tisset (2010) considera que puede constituir un constructo excesivamente *ad hoc*, lo que inhibiría en realidad la reflexión y llevaría a los alumnos a un aprendizaje memorístico.

Varios autores consideran que una concepción léxica de la oración permitiría trabajar en el aula el enfoque funcional. La oración se organizaría a partir de los argumentos requeridos por el perfil semántico del verbo y por las intenciones del hablante. Fontich (2014) y Zayas (en este monográfico, pp. 16-25) exploran posibles adaptaciones en el aula de esta idea y muestran algunos beneficios (una comprensión más profunda de la organización oracional) y también algunas limitaciones (la necesidad de tiempo, problemas de interferencia lingüística, etc.).

■ La metodología de enseñanza gramatical

Camps (2010) indica que ha habido poca investigación sobre la metodología de enseñanza gramatical. Como consecuencia, ha quedado ligada a una práctica transmisiva, caracterizada por el dominio del habla del profesor, la ritualización de las actividades, el aprendizaje memorístico y un planteamiento general de carácter deductivo.

Esto crea en el aula unos contextos muy rígidos, alejados de los procesos de aprendizaje

A menudo la escuela se centra más en lo sinóptico que en lo dinámico. Es decir, el profesor dedica menos tiempo a estimular momentos dinámicos de discusión que reproduzcan a pequeña escala la conversación entre investigadores

que siguen los estudiosos de cualquier área del conocimiento. De acuerdo con Wells (2001), a lo largo de la historia podemos observar una doble naturaleza del saber: sinóptica (corpus de conocimiento transmitido a lo largo del tiempo) y dinámica (ligada a la discusión crítica entre posiciones diferentes en el seno de la comunidad científica).

Para este autor, a menudo la escuela se centra más en lo sinóptico que en lo dinámico. El profesor, acertadamente, explicita a los alumnos lo que deben aprender y les ayuda a hacerlo presentando el contenido en cuadros sinópticos, definiciones, esquemas, etc. Dedicar, en cambio, menos tiempo a estimular momentos dinámicos de discusión sobre este conocimiento, que reproduzcan a pequeña escala la conversación entre investigadores.

Tres aspectos caracterizan esta conversación: se orienta a crear nuevo conocimiento, se guía por interrogantes bien definidos y se desarrolla en el seno de una comunidad. Mientras que no se espera de los alumnos que al aprender lo hagan creando nuevo conocimiento para la sociedad, el docente sí puede organizar las explicaciones estimulando interrogantes pertinentes y mostrando la importancia de intentar responderlos conjuntamente. Parte de la siguiente idea: el aprendizaje no avanza si tenemos que aprender solos y si no tenemos claro a qué interrogantes estamos respondiendo.

■ La inducción guiada por el profesor y el habla en el aula

Camps (2010) considera que hay que ayudar a los alumnos a plantearse interrogantes y a ser observadores activos del material lingüístico. Una manera de introducir un procedimiento de enseñanza gramatical de acuerdo con esta idea es la inducción guiada (Simard y otros, 2010). El pro-

fesor explicita un objetivo pertinente de aprendizaje y diseña una secuencia de actividades que llevará al alumno a observar, identificar y manipular material lingüístico para encontrar la respuesta a algún problema (ligado a la escritura normativa, por ejemplo).

Se considera un planteamiento que puede ayudar a reformular los modos de enseñanza gramatical. Para estos autores, un aspecto crucial de la inducción guiada es la interacción para aprender. La secuencia prevé momentos de discusión en gran grupo, en pequeño grupo y en pareja. El aspecto que toma el habla en clase es a menudo el de una «conversación desordenada», en expresión de Lampert (1992, citado en Wells, 2001, cap. 4), aunque en realidad se desencadena lo que Littleton y Mercer (2013) llaman un proceso de «interpensar», en el que la participación de todos es primordial para encontrar la solución de los problemas.

La interacción ha sido ampliamente explorada por la investigación educativa, pero ha recibido poca atención en relación con la gramática. Para Milian (2005) es básico «hablar para hacer gramática», pero algunos trabajos muestran que la interacción para aprender gramática presenta problemas.

■ Hablar para aprender: buscando un terreno común

Méndez (2012) observa un diálogo en gran grupo muy condicionado por los objetivos preestablecidos. La profesora quiere que los niños identifiquen las partes de un patrón oracional básico: sujeto + verbo + complemento directo + locativo. El procedimiento consiste en mostrar cuatro ilustraciones, cada una de las cuales hace referencia a un elemento de esta estructura: un gato, un gato saltando, un ratón, la cocina. La frase que se espera que los alumnos deduzcan es: «El gato

Hay que ayudar a los alumnos a plantearse interrogantes y a ser observadores activos del material lingüístico. Una manera de plantear este tipo de enseñanza es la inducción guiada por el profesor, donde la interacción es básica para aprender

caza un ratón en la cocina». La profesora promueve la participación con preguntas del tipo: «¿Qué veis aquí?». Los alumnos, entusiasmados con las ilustraciones, van respondiendo, pero la docente desestima sus intervenciones y espera la respuesta «correcta» y sin darse cuenta orienta el intercambio hacia una estructura muy rígida de pregunta-respuesta-retorno.

Por su parte, Elalouf y Péret (2009) analizan el intercambio que se da en una clase de francés. El profesor intenta mostrar cómo distinguir en una oración las palabras homófonas *est* (forma verbal *es*) y *et* (conjunción *y*). Propone el siguiente ejemplo: «Zidane este un joueur de l'équipe de France et du Real Madrid». Se trata de comprobar mediante el procedimiento formal llamado *distribución complementaria* cuál de las dos palabras se puede poner en futuro. El resultado («Zidane sera un joueur de l'équipe de France et du Real Madrid») desorienta a un alumno, que responde que Zidane ya es un jugador de la selección francesa y del Real Madrid.

Lo que estos dos últimos estudios muestran es que profesor y alumnos «hablan pero no se entienden», porque adoptan perspectivas diferentes sobre el material lingüístico. Retomando la metáfora de Garton y Pratt (1989), en ambos casos, mientras el profesor «ve» el cristal de la ventana, los alumnos «se fijan» en el paisaje. Para que la interacción sea plenamente educativa debemos construir un terreno común para el diálogo y el aprendizaje.

■ El proceso de aprendizaje gramatical

Algunos estudios consideran que indagar en los procesos de aprendizaje constituye un camino clave para reconceptualizar el papel de la gramática en la enseñanza del uso de la lengua. Algunos trabajos llevados a cabo a lo largo de los últimos quince años en contextos diferentes (como España, Canadá o el Reino Unido) muestran las enormes dificultades que deben afrontar los escolares a la hora de construir su conocimiento gramatical. Muestran los problemas tanto para interrelacionar de manera coherente los conceptos gramaticales como para superar niveles de abstracción bajos (Ribas, Fontich y Guasch, 2014).

Algunos de estos trabajos indican que a menudo el aprendizaje de la gramática en la escuela se ha planteado en los términos dicotómicos implícito/explicito. Ha sido así especialmente para las segundas lenguas, aunque también para las primeras. El aprendizaje gramatical implícito responde a la idea de que «se aprende lengua usando la lengua», mientras que el explícito defiende que la reflexión sobre la lengua es imprescindible para resolver algunos aspectos del uso (como el dominio del registro formal). Esta dicotomía se aplica también al conocimiento gramatical. El estudio explícito de la gramática tendría por objetivo dar cuenta

explícitamente, a través de un lenguaje formal, de lo que existe implícitamente.

■ Lo implícito y lo explícito: de la dicotomía al continuum

Algunas de las preguntas que surgen son las siguientes: ¿Debemos enseñar la gramática explícitamente? ¿El conocimiento explícito se convierte de manera natural en conocimiento implícito? ¿Podemos esperar que los alumnos aprendan gramática implícitamente a través solo de actividades comunicativas (por ej., tareas de escritura)? ¿El aprendizaje implícito puede favorecer una reflexión explícita sobre la lengua?

Para algunos autores no hay respuestas claras a este tipo de interrogantes y defienden la importancia de combinar ambas perspectivas. Sin embargo, algunos estudios consideran que la dicotomía entre aprendizaje implícito y explícito impide una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje gramatical (Camps, 2000; Ribas, Fontich y Guasch, 2014). Proponen explorar la relación implícito/explicito no como una dicotomía, sino como un continuum. Contemplan la posibilidad de que existan varios niveles desde lo más implícito hasta lo más explícito, y buscan establecer de qué manera un aprendiz atraviesa estos niveles y de qué manera el profesor puede ayudar a ello.

La superación de esta dicotomía constituye un cambio de foco hacia la actividad metalingüística. Mientras que la investigación basada en la dicotomía implícito/explicito ha sido desarrollada ampliamente, la actividad metalingüística ha recibido menos atención. Basándose en la teoría sociocultural, los estudios focalizados en la actividad metalingüística conciben el aprendizaje gramatical como un proceso que se desarrolla en el seno de la *actividad humana* (Camps, 2000). El ser humano se implica desde los primeros años

El aprendizaje de la gramática en la escuela se ha planteado en los términos dicotómicos implícito/explicito. El aprendizaje implícito responde a la idea de que «se aprende lengua usando la lengua», mientras que el explícito defiende que la reflexión sobre la lengua es imprescindible para su uso

Algunos autores proponen explorar la relación implícito/explicito no como una dicotomía, sino como un contínuum, contemplando la posibilidad de que existan varios niveles y buscando establecer de qué manera un aprendiz atraviesa estos niveles y cómo puede ayudarle el profesor

de vida en una actividad de conceptualización de los objetos del mundo a través del lenguaje. Dado que el lenguaje mismo constituye uno de esos objetos del mundo, los humanos se implican desde las primeras etapas de su vida en una actividad de conceptualización del lenguaje a través del lenguaje: se implican en un proceso de *actividad metalingüística*.

La actividad metalingüística en el aula

Basándose en los trabajos pioneros sobre el desarrollo metalingüístico de A Karmiloff-Smith, A. Culioli y J.-É. Gombert, y en las ideas de Vygotsky sobre conceptos espontáneos y científicos, Camps (2000) considera que la actividad metalingüística se puede observar de tres maneras: a un nivel procedimental, verbalizada usando un lenguaje espontáneo o verbalizada usando un lenguaje científico. Por tanto, considera que la actividad metalingüística se manifiesta en un contínuum de varios niveles, tal como se indica en el cuadro 1.

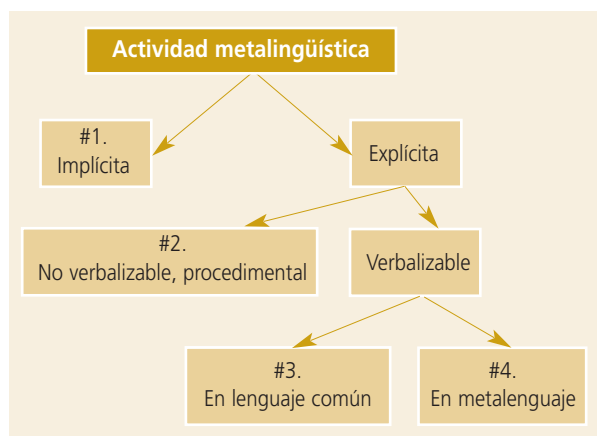
Esta autora define la actividad metalingüística explícita en el sentido de actividad *observable* y considera que es la piedra de toque de la investigación sobre aprendizaje gramatical en la escuela. Mientras que #2 hace referencia a lo que los alumnos *realizan* cuando aprenden lengua (por ejemplo, corregir los verbos en pasado en una tarea de escritura), #3 y #4 hacen referencia

a lo que los alumnos *también dicen* mientras llevan a cabo estas acciones (por ejemplo, al trabajar en pareja en el aula).

Estudios como los reunidos en Ribas, Fontich y Guasch (2014) consideran que esta perspectiva sociocultural es plenamente pertinente para lograr una comprensión teórica más robusta sobre el papel de la gramática en el contexto de la educación lingüística.

Algunos de estos estudios han logrado conclusiones muy destacables en algunos aspectos clave, como los siguientes:

- La direccionalidad de la reflexión (desde #2 hasta #4, y viceversa).
- De qué manera un uso erróneo o impreciso del metalenguaje (#4) puede llevar a concepciones gramaticales erróneas, que a su vez pueden constituir obstáculos serios para acceder al saber gramatical.
- El lenguaje común (#3) puede ser portador de conceptualizaciones muy adecuadas.
- Los niveles verbalizables (#3 y #4) probablemente no deriven directamente del nivel procedimental (#2) (es decir, aprender a reflexionar explícitamente sobre la gramática).



Cuadro 1. Niveles de actividad metalingüística según Camps (2000)

ca solo a partir del uso lingüístico podría no ser posible).

Además, estos estudios consideran también que promover actividades de descubrimiento y clasificación en un contexto de interacción en grupo puede constituir una condición clave para desencadenar actividad metalingüística (tanto en el contexto de escritura como en el de estudio del sistema gramatical). Sin embargo, también sugieren que la interacción por sí misma puede no ser suficiente y destacan la necesidad de que los estudiantes compartan las reglas básicas de la interacción.

■ Conclusión

De Pietro (2009, p. 39) se formula el siguiente interrogante: «¿Influyen los objetos tratados en las formas de tratamiento?». Podríamos reformular este interrogante como sigue: ¿Y si el enfoque sobre los contenidos gramaticales afectara a las prácticas de aula? Inversamente, otro interrogante también es posible: ¿Y si nuevas prácticas de aula afectaran a los contenidos gramaticales? En este texto hemos querido explorar ambos interrogantes y su relación con el aprendizaje. Consideramos que esto puede delimitar un marco para el debate en torno al papel de la gramática de la primera lengua en la escuela.

Este marco estaría definido por los tres polos del triángulo didáctico: contenido, enseñanza y aprendizaje. La idea subyacente a este planteamiento es la siguiente: revisar los procedimientos de enseñanza puede llevar a replantear los contenidos; dependiendo de cómo se adaptan los contenidos podremos desarrollar determinados procedimientos (por ejemplo, la interacción para aprender gramática); revisar contenido y procedimientos puede ayudar a orientar el aprendizaje de los alumnos hacia el desarrollo de la actividad metalingüística.

Referencias bibliográficas

- ANDREWS, R. (2010): «Teaching Sentence-level Grammar for Writing: the Evidence so Far», en LOCKE, T. (ed.): *Beyond the grammar wars*. Nueva York. Routledge, pp. 91-108.
- CAMPS, A. (2000): «Aprender gramática», en CAMPS, A.; FERRER, M. (coords.): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó, pp. 101-118.
- (2010): «Hablar y reflexionar sobre la lengua», en RIBAS, T. (coord.): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona. Graó, pp. 13-29.
- CAMPS, A., y otros (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.
- DE PIETRO, J.-P. (2009): «Pratiques métalangagières et émergence d'une posture "grammaticale"», en DOLZ, J.; SIMARD, C. (dirs.): *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec. PUL, pp. 15-47.
- ELALOUEF, M.-L.; PÉRET, C. (2009): «Pratiques d'observation de la langue en France», en DOLZ, J.; SIMARD, C. (dirs.): *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec. PUL, pp. 49-72.
- FONTICH, X. (2014): «Le verbe, centre de la phrase», en GOMILA, C.; ULMA, D. (dirs.): *Le verbe en toute complexité*. París. L'Harmattan, pp. 68-82.
- FONTICH, X.; CAMPS, A. (2013): «Towards a rationale for research into grammar teaching in schools» [en línea]. *Research Papers in Education*, vol. 29(4), pp. 1-27. <www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2013.813579#tabModule>.
- GARTON, A.F.; PRATT, C. (1989): *Learning to be literate*. Oxford. Blackwell.
- LITTLETON, K.; MERCER, N. (2013): *Interthinking*. Londres. Routledge.
- MÉNDEZ, A. (2012): «Ensenyar i aprendre coneixements gramaticals al voltant de la frase» [en línea]. *Bellaterra Journal*, vol. 5(2),

- pp. 65-81. <www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/253370>.
- MILIAN, M. (2005): «Parlar per fer gramàtica». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 37, pp. 11-30.
- RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (eds.) (2014): *Grammar at school: Metalinguistic activity in language education*. Bruselas. Peter Lang.
- RIBAS, T. (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona. Graó.
- SIMARD, C., y otros (2010): *Didactique du français langue première*. Bruselas. De Boeck.
- TISSSET, C. (2010): *Enseigner la langue française à l'école*. París. Hachette.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona. Paidós.

ZAYAS, F. (2013): «Corrupción y gramática» [en línea]. *Darle a la lengua* (20 febrero). <www.fzayas.com/corrupcion-y-gramatica/>.

Dirección de contacto

Xavier Fontich Vicens

Universidad de Exeter (Reino Unido)

X.Fontich@exeter.ac.uk

Líneas de trabajo: elaboración de una gramática pedagógica; estudio de los vínculos entre el estudio del sistema y la enseñanza de la composición escrita.

Este artículo fue solicitado por TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en junio de 2014 y aceptado en julio de 2014 para su publicación.