



REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 46 / 2023



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
Centro Virtual Cervantes



REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 46 / 2023



FUNDADORES DE CAUCE

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

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 Henríquez (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 Muñiz-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, Claudio Terrasson
Traductores del italiano: María 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 (Universidad de Santiago de Compostela, España), Begoña Camblor (Universidad de Oviedo, España), Víctor Cantero García (Universidad Pablo de Olavide, España), Guillermo Calviño-Santos (Universidad 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 (Universidad 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 (Universidad 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 Ferena 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 <i>La casa de Bernarda Alba</i>	227

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

DÍAZ AYUGA, JUAN MANUEL Cómo narrar la historia y la memoria argentina de la posdictadura. Un análisis de <i>Historia argentina</i> 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

LAS HUMANIDADES DIGITALES EN EL AULA DE 4.^º DE LA ESO: LOS GRAFOS Y EL ESTUDIO CRÍTICO DE *LA CASA DE BERNARDA ALBA*

THE DIGITAL HUMANITIES IN 4th ESO: THE GRAPHS AND THE
CRITICAL STUDIES OF *LA CASA DE BERNARDA ALBA*
ON GRADE 10TH

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.11>

TORRES ÁLVAREZ, JOSÉ

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)

Profesor Contratado Doctor

Código ORCID: 0000-0002-9452-3384

jose.torres@unir.net

DABROWSKA, MONIKA

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)

Profesora Contratada Doctora

Código ORCID: 0000-0001-7421-0164

monika.dabrowska@unir.net

Resumen: En esta propuesta presentamos la utilización de la teoría de grafos para el estudio de las obras literarias. En concreto, queremos mostrar el empleo de grafos como instrumento de representación de las relaciones entre personajes de una obra dramática y exponer su potencial didáctico para la educación literaria de estudiantes de 4.^º curso de la ESO. Como experiencia de aula, se trabaja *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, a partir de los grafos creados en la plataforma Drama Corpora Proyect (DraCor) y su API, Shiny DraCor. También se realiza una encuesta de un instituto público catalán, a los alumnos y a distintos docentes, con el fin de conocer su percepción acerca de la innovación didáctica planteada. La propuesta didáctica sirve para reflexionar sobre los posibles usos de los grafos para el análisis de las obras literarias en el aula de Secundaria.

Palabras clave: Teoría de los grafos, didáctica de la literatura, humanidades digitales, educación secundaria.

Abstract: In this proposal we present the use of graph theory with the study of literary works. Specifically, we want to show the use of the graphs as a tool for representing the relationships between characters in a dramatic work and expose its

didactic potential for the literary education of the last year's Secondary Education students. As a classroom experience, we work on *La casa de Bernarda Alba* by Federico García Lorca, using the graphs created in the Drama Corpora Project (DraCor) platform and its API, Shiny DraCor. A survey is also carried out in a Catalan public high school, among students and different teachers, in order to know their perception of the didactic innovation proposed. The didactic proposal serves to reflect on the possible uses of graphs for the analysis of literary works in the secondary school classroom.

Key-words: Graph Theory, didactics of literature, digital humanities, secondary education.

1. INTRODUCCION

La lectura y la comprensión de un texto constituye una habilidad básica para acceder al conocimiento en cualquier área y es el fundamento de los procesos de aprendizaje; sin embargo, es una competencia que atraviesa una profunda crisis, como lo muestran los resultados del informe PISA 2018 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) o del Barómetro CICLIP 2022 (Congreso Internacional de Comprensión Lectora Infantil y Primaria) que elabora la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL). A ello se le añade el hecho de que los docentes acusan apatía y desinterés de los adolescentes por las lecturas obligatorias, pues son percibidas por los jóvenes como ajena a su realidad (Zafra, 2022), de ahí que se presenta como un imperativo educativo recuperar el atractivo de la lectura y aprender a leer en profundidad los textos, tanto impresos como digitales. ¿Cómo acercar los textos literarios a los adolescentes actuales y despertar su interés por el estudio de las obras clásicas en el aula de Lengua y Literatura castellana? ¿Qué otras formas de enseñar y de aprender, alineadas con los intereses de los estudiantes, pueden aplicarse para contribuir a que los alumnos interioricen lo leído de manera efectiva? Las anteriores son ejemplos de preguntas que se formulan, constantemente, muchos docentes al elaborar una unidad didáctica o una secuencia de aprendizaje basada en la enseñanza de la Literatura. El desánimo que acusan los alumnos cuando se les plantea una actividad literaria viene provocado, entre otras muchas cuestiones, por el mundo digitalizado en el que se insertan, aspecto que supone una distracción evidente que afecta negativamente a la interiorización del conocimiento producido en las aulas. Sin embargo, es posible entender la tecnología como

una herramienta didáctica efectiva, ya que es innegable que la familiarización de los alumnos con la tecnología, con Internet y con las múltiples aplicaciones supone la demanda de enfoques didácticos novedosos, que permiten trabajar las distintas competencias digitales (Pérez-García, 2022). En este sentido, cobran sentido las palabras de Castrillo de la Mata, quien sostiene que «los nuevos lectores demandan interacción con la obra [...] la interconexión de distintas fuentes y recursos, [...] mayor protagonismo en el proceso de lectura (2022: 37).

Teniendo en cuenta los cambios que se han producido en el mismo formato de los libros (a saber: *e-book*, *open e-book*, *audiobook*), en el proceso de lectura también han aflorado diferentes soportes para su almacenamiento y su lectura/reproducción, así como instrumentos computacionales para su estudio y análisis, con posibilidad de acceso y procesamiento de gran cantidad de obras, etc., motivo por el que la inclusión de la lectura digital y las pantallas en el aula es, a la vez, una necesidad y una oportunidad para el docente. Nos parece relevante explorar didácticamente las posibilidades que ofrecen en este sentido los métodos de las Humanidades Digitales para acercar a los alumnos a esta nueva disciplina, situada a caballo entre los procedimientos filológicos y los computacionales. Así, la tecnología puede convertirse en aliada de la enseñanza de la literatura y proporcionar una perspectiva didáctica novedosa y trasversal, lo que permite acercarse a la realidad sociocultural de los alumnos, estimular su participación e implicación en el aula y trabajar la capacidad del alumnado para analizar, valorar y resolver cuestiones problemáticas relacionadas con la interiorización y comprensión del conocimiento.

En este caso concreto, entre muchos enfoques posibles de aplicar desde el campo de las Humanidades Digitales, nos servimos de la llamada teoría de grafos para el estudio de las redes sociales de personajes dentro de una obra literaria. Este enfoque supone varias ventajas didácticas: en primer lugar, permite mostrar visualmente las interrelaciones entre los distintos personajes, aspecto que supone un acercamiento novedoso tanto al acto didáctico como al análisis de texto, pues se constituye como una alternativa didáctica a las pruebas formalistas de comprensión lectora y permite interiorizar el conocimiento de forma gráfica. En segundo lugar, permite potenciar la competencia *aprender haciendo* (*learning by doing*) debido a que suscita la reflexión de los estudiantes al poder interactuar con los datos

computacionales relativos a la obra y tener que interpretar los resultados obtenidos y determinar si estos resultados presentan una influencia en la visión literaria que, de una realidad concreta, ofrece el autor del producto literario. En cuanto a la lectura seleccionada, se establece que la elección de esta obra obedece a dos criterios pedagógicos: de un lado, permite un estudio fidedigno de la realidad española de la primera mitad del siglo XX, motivo por el que se suele trabajar no solo en 4.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, sino que también ha sido objeto de evaluación en las Pruebas de Acceso a la Selectividad de diferentes comunidades autónomas en distintos cursos académicos.

2. GRAFOS Y LA ENSEÑANZA DE LITERATURA

La teoría de grafos surge en el ámbito de matemáticas para proporcionar soluciones a cuestiones complejas y condensar una gran cantidad de información en forma de gráfico abstracto. Un grafo es un instrumento que permite representar y medir las complejas interconexiones entre un grupo de objetos o personas (o red social) y representarlas de forma gráfica. En esta red los nodos, o vértices (puntos), representan un objeto o persona y las aristas (líneas que conectan los nodos) significan alguna relación entre ellos. Si bien esa teoría experimenta su auge con el desarrollo de ciencias computacionales y los algoritmos, no son todavía numerosas sus aplicaciones didácticas en las aulas de niveles preuniversitarios. Del mismo modo, los trabajos existentes se centran en su potencial para la enseñanza de problemas matemáticos (Combariza, 2003; Coriat, 2004; Núñez *et al.*, 2016; Blanco y García 2019; Braicovich, 2020), pero casi no existen propuestas didácticas basadas en esta teoría para las clases de lengua y literatura.

Sin embargo, dentro del campo de las Humanidades Digitales, los grafos han sido difundidos por Moretti (2005, 2011), como una forma de mostrar los resultados de lectura distante (*distant reading*). Así, se han empleado los grafos conceptuales para la minería del texto (Montes *et al.*, 2001), para sintetizar la información obtenida de análisis de discurso (Meza, 2021) y, finalmente, para reflejar como se configura la red de personajes en una obra dramática (Jiménez *et al.*, 2020). La construcción y análisis de las redes sociales en los textos literarios ha sido una de las aplicaciones más

destacadas en los estudios literarios computacionales (Elson *et al.*, 2010; Sparavigna *et al.*, 2014). Un grafo, en este caso, es una visualización cuantitativa de las interrelaciones textuales entre personajes de una obra de teatro que permite observar la ubicación y «peso» discursivo de cada carácter en el mundo ficticio de la obra. Aplicado al texto dramático, el grafo suele construirse cuantificando las intervenciones discursivas de cada personaje (*speech text*), o la coaparición de caracteres en las sucesivas escenas. Para generar los grafos puede usarse el software *jGraph* o *Gephi 0.8.2-beta*. En nuestro caso, nos serviremos de grafos generados automáticamente por la plataforma Drama Corpora Project¹ y ShinyDraCor².

Al combinar el análisis textual con el uso de herramientas digitales, este método presenta una interesante alternativa a los ejercicios de análisis de texto en el aula. La extracción de datos discursivos, su procesamiento y visualización constituye otra forma de lectura de la obra a través de los datos numéricos. Según la matriz de interacciones discursivas entre personajes, cuantificadas y tratadas estadísticamente, se puede ver cómo se agrupan los protagonistas y antagonistas, cómo se distribuyen por escenas, si existe o no la reciprocidad en la acción discursiva, etc. El interés de esta propuesta radica en incorporar los grafos como punto de partida para reflexionar sobre la red de caracteres dramáticos, aspecto que supone la ejercitación de la capacidad para interpretar la información representada de forma gráfica. Y ello es un acto mental útil no solo en el ámbito de las ciencias naturales, sino también en humanidades, ya que el uso y la lectura de los gráficos requiere una indagación práctica sobre los datos tratados y su significado, a veces no unívoco o ambiguo.

3. PROCEDIMIENTOS DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

El proyecto se ha desarrollado durante el segundo trimestre lectivo del curso académico 2021-2022 en un instituto público de la localidad barcelonesa de Sant Cugat del Vallès. El hecho de escoger esta obra teatral obedece a que desde el Departamento de Lengua española se decidió que los alumnos del centro debían conocer algunas obras literarias relevantes del panorama

¹ <https://www.dracor.org/span>

² <https://shiny.dracor.org/>

literario español. Sin embargo, la didáctica imperante en el centro y los criterios de evaluación adoptados en el Departamento aludido ha provocado que el trabajo de la obra literaria haya estado subordinado a didactismo tradicional ya que, tras la lectura y la explicación de los aspectos más relevantes contenidos en esta, el alumno ha realizado una prueba de control formalista con la única finalidad de determinar cuánta información ha sido capaz de interiorizar. A modo de ejemplo, exponemos las siguientes preguntas, que formaron parte de la prueba evaluativa:

1. ¿En qué lugar de la casa de Bernarda tiene lugar la primera escena?;
2. ¿Qué ocurre con la temperatura exterior (el calor sofocante) a lo largo de la obra? Justifica tu respuesta.

Como se observa, el planteamiento de las cuestiones anteriores no supone garantía alguna para determinar si el nivel de interiorización de la información literaria ha sido correcto, ya que, en no pocas ocasiones, el alumno puede conocer la respuesta a las preguntas planteadas, pero, por cuestiones diversas (nerviosismo, falta de tiempo...) no plantearla adecuadamente. En consecuencia, antes de la finalización del segundo trimestre, el profesor ha dedicado un total de tres sesiones lectivas, de cincuenta minutos de duración cada una de ellas, para que el alumno adquiera conciencia de que las obras literarias pueden trabajarse desde una perspectiva lógico-racional, basada en la conexión entre los personajes y entre estos y la trama, por ejemplo. Así las cosas, se ha planteado la realización de una serie de ejercicios de corte reflexivo, sin ánimo de obtener un ítem evaluativo, sino para determinar si es posible la utilización de los grafos creados en la plataforma Drama Corpora Proyect (DraCor) y su API, Shiny DraCor, para la obra lorquiana a la que nos referimos. La secuencia didáctica se ha materializado en tres actuaciones concretas: una detección diagnóstica para establecer cómo se ha explicado la literatura a los alumnos con anterioridad a este curso académico, una actividad práctica en la que se interioriza el nuevo elemento pedagógico y, finalmente, una valoración personal del alumno con respecto a la necesidad de incluir los grafos en la materia de Lengua y Literatura española.

El *corpus* sobre el que se ha basado este estudio lo constituyen las respuestas proporcionadas por informantes propios del ámbito educativo,

que presentamos en dos bloques. Por un lado, como se ha indicado, se destaca una breve encuesta y un breve trabajo analítico de la obra realizada por sesenta y cinco alumnos (treinta y cinco varones y treinta mujeres) que cursan el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria del instituto referido más arriba³. La realización de esta encuesta permite conocer cuál es el sentir general de los alumnos sobre la metodología didáctica que, con respecto a la Literatura, han interiorizado en cursos anteriores, si presentan una postura favorable o desfavorable hacia la nueva estrategia para el análisis de la obra teatral y, finalmente, si esta nueva perspectiva didáctica contribuye a que se produzca una interiorización no memorística del conocimiento. Por otro lado, complementamos una encuesta realizada a doce docentes del área de Lengua y literatura, sin discriminar a otros profesores que no imparten la asignatura de Lengua y Literatura castellanas, que, voluntariamente, han contestado a una encuesta enviada a través del grupo social de Facebook del sindicado educativo USTEC-Stes⁴. La finalidad de la socialización de la encuesta supone obtener la visión docente del uso de las nuevas tecnologías en el aula. En este sentido, conviene destacar que se ha permitido la participación de otros profesores que no pertenecen al área lingüística debido a las características propias de la plataforma social del sindicato (resultaría descortés ofrecer la encuesta a solo una parte del profesorado) y a que son muchos docentes de distintas áreas didácticas no lingüísticas los que utilizan de manera recurrente las nuevas tecnologías en el aula y, por ello, pueden ofrecer una visión más específica de su alcance pedagógico.

3.1. Sesión 1: detección de los conocimientos previos

De acuerdo con el constructivismo, la reinterpretación de la realidad supone reflexionar sobre los contenidos teóricos presentes en la realidad que rodea al estudiante, hecho que implica una correcta adquisición de los conocimientos. Sin embargo, para que esta acción se produzca con todas las garantías de éxito, es indispensable conocer de qué aspectos sociales y literarios dispone el alumno antes de iniciarse la actividad reflexiva. En este sentido, como ya se ha indicado, los discentes han realizado una prueba

³ La encuesta a los estudiantes se realizó durante el mes de junio de 2022.

⁴ La encuesta se realizó el 8 de julio de 2022 y se mantuvo operativa un total de cinco días.

formalista evaluable tras la lectura de la obra teatral y de las contextualizaciones sociales y literarias tanto de la obra como del autor. Tras la sesión de realización del documento evaluativo se ha dedicado un espacio de la siguiente lección donde se ha realizado un cuestionario cuyo objetivo único es detectar el conocimiento de los alumnos sobre el Bachillerato humanístico, sobre la metodología didáctica que han recibido para aprender distintos aspectos literarios y sobre las Humanidades Digitales, para conocer su predisposición para incorporar este aspecto en el aula. Para ello, se han combinado las siguientes preguntas de respuesta abierta y de respuesta cerrada:

1. Teniendo en cuenta la distribución de los itinerarios del Bachillerato, define qué se puede explicar en un itinerario de estudio humanístico.
 2. Teniendo en cuenta cómo te han explicado otros profesores los conceptos, las obras y los períodos literarios hasta este curso, dirías que la educación que has recibido ha sido...
 - a. Tradicional, pues todo el contenido que el profesor te ha explicado se ha basado en la lectura y la realización de ejercicios del libro de texto.
 - b. Mixta, pues el profesor ha combinado tanto el libro de texto como herramientas tecnológicas en el aula (Khoot!, vídeos de Youtube...)
 - c. Innovadora, pues el profesor no ha utilizado en ningún momento el libro de texto ni ningún otro material tradicional complementario (fotocopias...).
 3. Teniendo en cuenta cómo te han explicado el género teatral hasta este curso, consideras que la explicación ha sido...
 - a. Teórica y memorística, pues el profesor ha explicado las características del texto teatral, ejemplificándolas con fragmentos de obras de teatro.
 - b. Práctica, pues el profesor ha explicado la teoría partiendo, en primer lugar, de ejemplos de texto.
1. Sección monográfico

- c. Innovadora, pues el profesor ha utilizado las nuevas tecnologías (Internet, Youtube...) para explicar la teoría.
 - d. Otros métodos.
4. Si en la pregunta anterior has seleccionado "otros métodos", explica cómo se llevó a cabo la explicación:
5. Para conocer que habías interiorizado los contenidos de una obra teatral concreta, el profesor...
- a. Realizaba preguntas de desarrollo para valorar tu comprensión lectora del texto.
 - b. Realizaba preguntas tipo test para valorar tu comprensión lectora del texto.
 - c. Otros métodos.
6. Si en la pregunta anterior has seleccionado "otros métodos", explica cómo se llevó a cabo la evaluación de tu comprensión lectora del texto:
7. Centrándote en los personajes de alguna obra teatral que se haya explicado en alguna clase, ¿te explicaban la relación que existía entre ellos?
- a. Sí
 - b. No
8. En caso afirmativo, ejemplifica cómo lo explicaba el profesor.
9. Para estudiar la relación que podía existir entre los distintos personajes, ¿creabas esquemas?
- a. Sí
 - b. No

10. Para estudiar la relación que podía existir entre los distintos personajes y la historia, ¿creabas esquemas?
- a. Sí
 - b. No
11. ¿Crees que te sería más fácil aprender tanto la relación que existe entre los personajes de la obra como la que existe entre estos y la historia si el profesor utiliza esquemas?
- a. Sí
 - b. No
 - c. Indiferente
12. ¿Por qué motivo lo crees?
13. ¿Te gustaría que, en este curso académico, el profesor de la asignatura incluyera las nuevas tecnologías para que pudieras participar en el aprendizaje de las cuestiones más relevantes de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca?
- a. Sí
 - b. No
 - c. Indiferente
14. ¿Te gustaría que, en este curso académico, el profesor de la asignatura te enseñara a utilizar algunos lenguajes de programación informática para que puedas crear las relaciones que existen tanto entre los personajes de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, como entre estos y el contexto de dicha obra?
- a. Sí
 - b. No
 - c. Indiferente

15. ¿Te gustaría que, en este curso académico, el profesor de la asignatura te enseñara a interpretar gráficos y tablas relacionadas con aspectos teóricos de *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca?

- a. Sí
- b. No
- c. Indiferente

16. Sin buscar ningún tipo de información, ¿sabrías definir qué es un grafo?

- a. Sí
- b. No

17. En caso afirmativo, defínelo con tus palabras.

3.2. Sesión 2: los grafos y la didáctica de *La Casa de Bernarda Alba*

Tomando como referencia las respuestas obtenidas en el cuestionario de la sesión anterior, el docente ha procedido a explicar qué es un grafo y ha presentado el proyecto y el contenido sobre el teatro español disponible en DraCor⁵. Tras ello, a partir de un ejemplo teatral del mismo autor (*Bodas de sangre*), que el alumnado no ha leído, pero que es susceptible de ser trabajado tanto en este nivel como en niveles académicos superiores, el docente ha mostrado cómo analizar las relaciones de los personajes a partir de los vértices de los grafos. Finalmente, y tomando la explicación proporcionada por el docente, el alumno ha elaborado un análisis reflexivo sobre estos mismos aspectos, pero aplicándolos a *La Casa de Bernarda Alba*. Para ello, en primer lugar, ha observado cuál es la relación que los personajes establecen entre ellos y ha analizado la importancia de dichas relaciones con un punto de vértice y unas líneas más o menos marcadas:

⁵ <https://dracor.org/span>

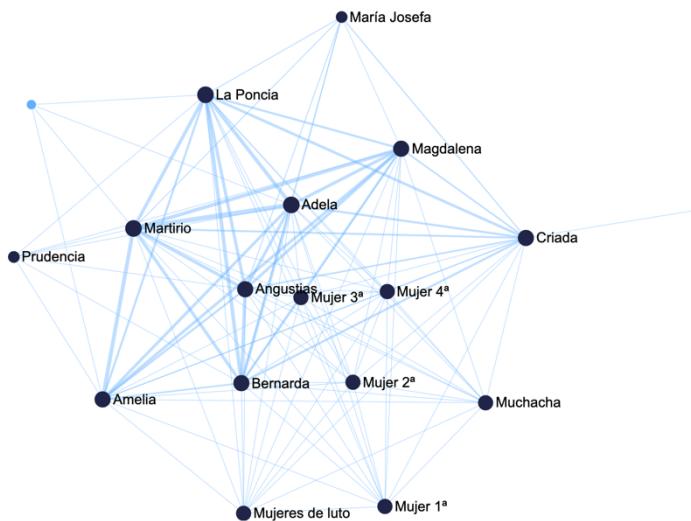


Imagen 1

Grafo explicativo de las relaciones de *La Casa de Bernarda Alba*

Fuente: DraCor

Para que los estudiantes lleguen a tal conclusión, se ha realizado una práctica reflexiva que toma como punto de partida la vinculación entre el título de la obra y la protagonista Bernarda Alba. Asimismo, se ha vinculado dicha importancia con el grosor de las aristas que la conectan con los demás personajes y, finalmente, se ha realizado una reflexión lingüístico-pragmática que permite evidenciar cómo Bernarda muestra su poder a través de expresiones exhortativas. Algunos de los ejemplos que documentan este hecho son los siguientes:

3. BERNARDA. ¡Silencio! (García Lorca, 2008: 13).
4. BERNARDA. (En voz baja, como un rugido). ¡Abre, porque echaré abajo la puerta! (Pausa. Todo queda en silencio.) ¡Adela! (Se retira de la puerta.) ¡Trae un martillo! (PONCIA da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.) ¿Qué? (García Lorca, 2008: 95).
5. BERNARDA. No. ¡Yo no! Pepe, tú irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! [sic.] ¡Mi hija ha muerto virgen! ¡Llevadla a su cuarto y vestirla como si fuera doncella! ¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! ¡Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas! (García Lorca, 2008: 96).

Seguidamente, se ha abordado cómo el número de intervenciones de cada personaje determina su importancia en la obra. Para ello, se ha mostrado la información disponible en la Shiny Dracor sobre las intervenciones de los personajes, hecho que permite, de un lado, evidenciar si la adscripción de un personaje a la tipología de principal o de secundario es correcta y, de otro lado, establecer si la posición de dominio absoluto de Bernarda presenta una vinculación con el número de ocasiones en las que interviene:

Shiny Dracor

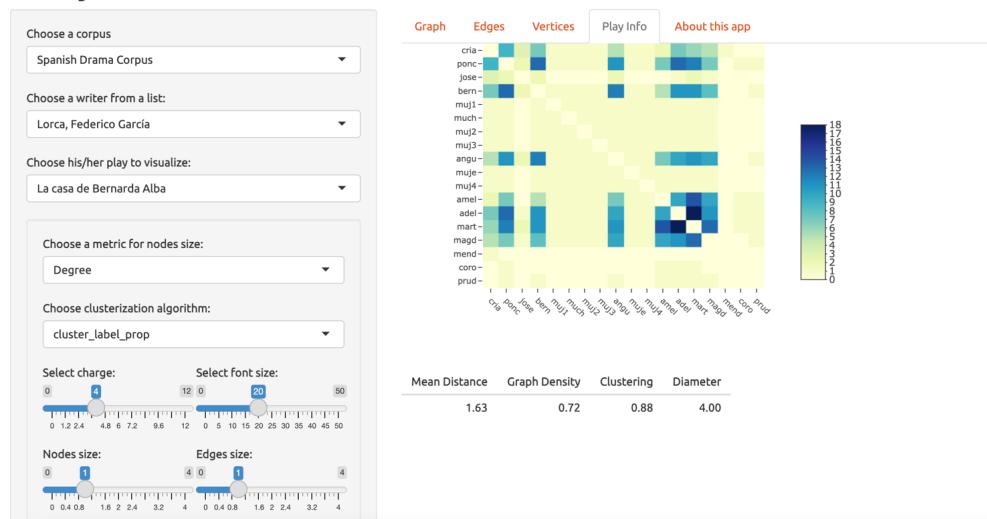


Imagen 2

Número de intervenciones de los personajes de *La Casa de Bernarda Alba*

Fuente: Shiny DraCor

Como se observa en la imagen, los alumnos han analizado los ejes de la tabla para establecer las relaciones interactivas entre los distintos personajes. Además, han podido reflexionar sobre si un mayor número de intervenciones se corresponde con una mayor vinculación discursiva entre unos determinados personajes, como ocurre, por ejemplo, con Adela («adel») y Martirio («mart»); hecho que se confirma cuando se muestra el número total de interacciones entre dos personajes al situarse el cursor en la confluencia de estos en el gráfico de Shiny DraCor:

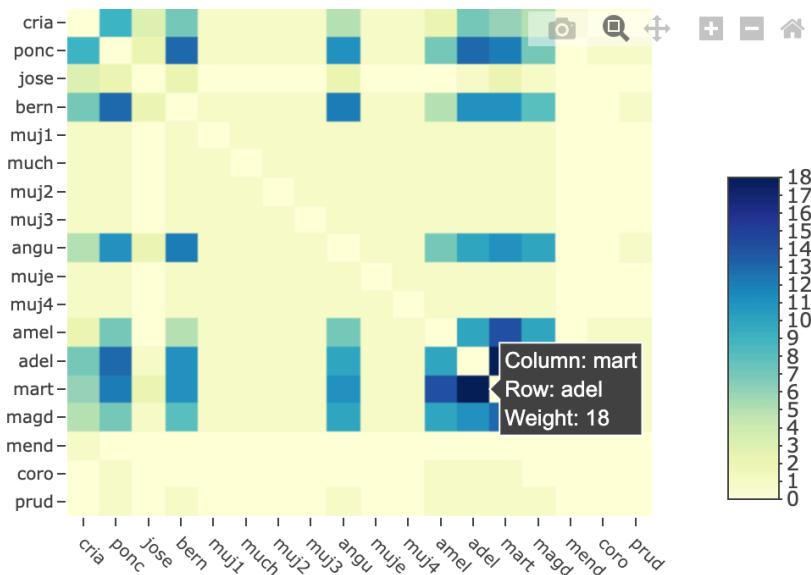


Imagen 3

Detalle del total de intervenciones entre personajes de *La Casa de Bernarda Alba*

Fuente: Shiny DraCor

Finalmente, se ha llevado a cabo una última actividad para conocer si el uso de los grafos ha sido de utilidad para los alumnos, ya sea para contribuir al análisis de cualquier obra literaria o para ayudar a preparar a los alumnos cualquier prueba de control diagnóstico literaria. Las preguntas, de respuesta abierta y cerrada, fueron las siguientes:

1. Ahora que ya has analizado un grafo, ¿sabrías analizar una obra literaria mediante esta herramienta pedagógica?

- a. Sí
- b. No
- c. Tal vez

2. Crees que el hecho de analizar, mediante un grafo, la relación de Bernarda con los demás personajes...

- a. Te ha ayudado mucho a entender las relaciones entre los personajes.
 - b. Te ha ayudado a disipar algunas dudas sobre las relaciones entre los personajes.
 - c. No te ha ayudado a entender las relaciones entre los personajes.
3. ¿Utilizarías grafos para preparar una prueba teórica relacionada con las obras literarias?
- a. Sí.
 - b. No.
4. Si en la pregunta anterior has seleccionado la opción "no", desarrolla brevemente por qué motivo no utilizarías grafos.
5. Consideras que para preguntar sobre las relaciones entre Bernarda y los demás personajes de la obra...
- a. Los docentes deberían utilizar grafos.
 - b. Los docentes deberían utilizar ejercicios evaluables de carácter tradicional (exámenes, test...).

El planteamiento de las cuestiones formuladas en esta actividad se dirige a conocer si, a partir de las acciones didácticas realizadas, los alumnos consideran útil el uso de grafos para afianzar cuestiones literarias que no se desprenden del texto, como las implicaturas que se reconocen en la manera mediante la que se expresa un determinado personaje o en el mayor o menor número de interacciones que este mantiene con los demás personajes de la obra. En el caso de que los alumnos consideren la utilización de los grafos como un aspecto pedagógico innecesario, se les solicita una breve explicación que justifique su respuesta.

3.3. Sesión 3: la percepción del uso de los grafos por los docentes

Una vez obtenidos los datos por parte de los alumnos, se ha buscado conocer cuál es la postura de los docentes. Para ello, se ha solicitado la colaboración de aquellos profesores que visitan el sindicado educativo catalán USTEC-Stes utilizando un breve cuestionario compartido en su

perfil de la red social Facebook. Las preguntas planteadas, que han sido contestadas por doce informantes, se encaminan a contextualizar profesionalmente a los informantes y a analizar si conocen qué es un grafo y si lo han utilizado alguna vez como apoyo didáctico a sus explicaciones. Las preguntas que componen este cuestionario son las siguientes:

1. Lleva impartiendo docencia en ESO y Bachillerato...
 - a. Entre 0-5 años.
 - b. Entre 6-10 años.
 - c. Entre 10-15 años.
 - d. Entre 16-20 años.
 - e. Entre 21-25 años.
 - f. Más de 25 años.
2. ¿Sabe usted qué es un grafo?
 - a. Sí.
 - b. No.
3. ¿Considera que las nuevas tecnologías contribuyen a que los alumnos interioricen de manera más efectiva los conocimientos de su asignatura?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No se interiorizan mejor, es el acceso a la comunicación.
 - d. Lo que hace es que sea más atractivo.
4. En caso afirmativo, ¿ha utilizado un grafo para explicar características de las obras literarias?
 - a. Sí.
 - b. No.

Tras las preguntas de contextualización, se pretende determinar si los docentes conocen qué es un grafo y si consideran útil el uso de las nuevas tecnologías como herramienta didáctica que facilita la interiorización de los conocimientos del ámbito lingüístico.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

En este apartado se facilitan los datos obtenidos a través de la realización de las distintas encuestas a las que nos acabamos de referir. Primeramente, se ofrece una reflexión general sobre el número de total de participantes para, posteriormente, exponer las consideraciones más llamativas derivadas de las respuestas a las preguntas planteadas.

Como se deduce de la explicación del alcance del estudio, el número de informantes puede considerarse escaso (sesenta y cinco estudiantes y doce profesores del área lingüística de la Educación Secundaria y del Bachillerato). La justificación de este número de participantes se subordina a los siguientes motivos: el primero, la negativa de otros docentes del área a participar en el uso de los grafos en el aula. Como se observa en la siguiente figura, un 75 % de los profesores encuestados no conocían qué era un grafo y la totalidad de todos ellos nunca lo había implementado en sus clases:

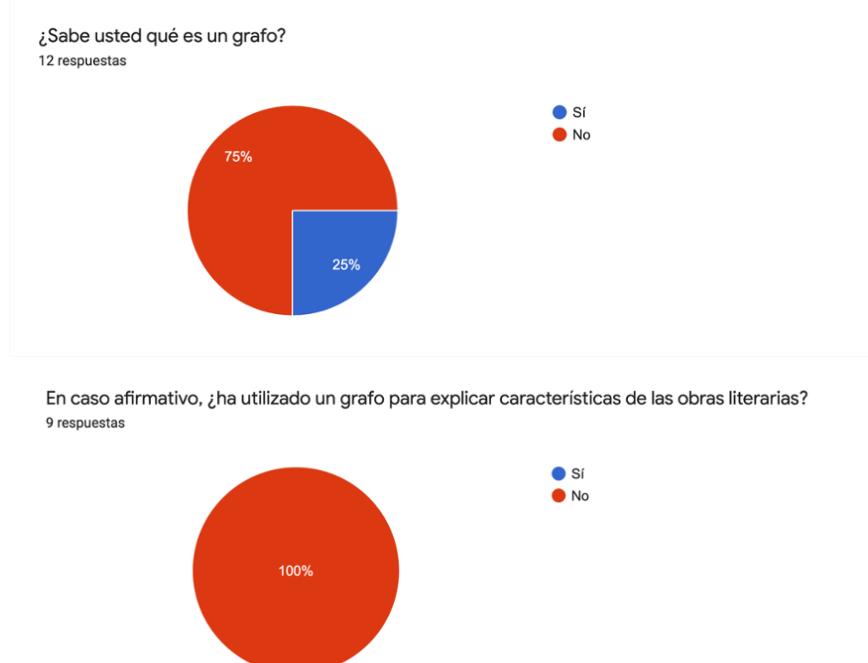


Imagen 4
Respuestas docentes sobre el conocimiento y el uso de los grafos en el aula

Este es un hecho especialmente llamativo, ya que, frente al 16.7 %, que cuenta con más de 15 años de experiencia, el 50 % de los docentes se encuentra en una etapa inicial de su carrera profesional:

Lleva impartiendo docencia en ESO y Bachillerato...

12 respuestas

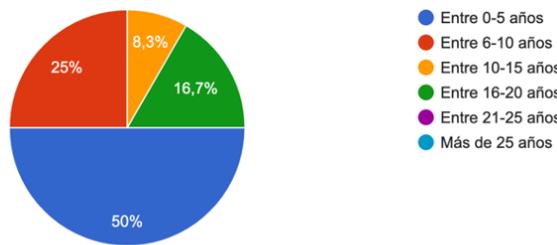


Imagen 5
Años de experiencia docente

De acuerdo con todos los resultados mostrados, se confirma que, pese a su impulso por parte las distintas Administraciones y organismos públicos, gran parte de las nuevas generaciones de profesores y profesoras (ocho informantes) han considerado que las nuevas tecnologías no contribuyen a una interiorización significativa del conocimiento lingüístico, tal y como muestra la siguiente imagen:

¿Considera que las nuevas tecnologías contribuyen a que los alumnos interioricen de manera más efectiva los conocimientos de su asignatura?

12 respuestas

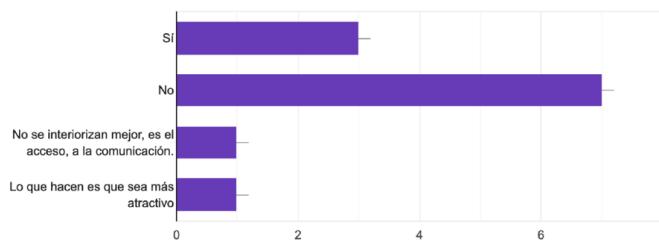


Imagen 6
Percepción de las nuevas tecnologías como herramienta pedagógica por parte de los docentes.

Por su parte, los estudiantes también confirman la tendencia academicista tradicional, propia de algunas aulas españolas, al reconocer (un 46,9 % de los discentes) que sus referentes didácticos del área de lengua presentaban un marcado carácter pedagógico tradicional:

Teniendo en cuenta cómo te han explicado el género teatral hasta este curso, consideras que la explicación ha sido...

64 respuestas

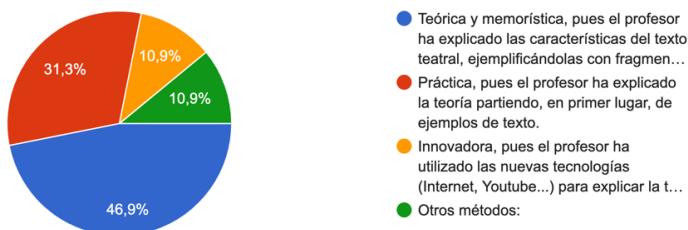


Imagen 7

Percepción de los alumnos sobre la didáctica empleada por los docentes para explicar el género teatral

En lo tocante al conocimiento de los grafos por parte de los alumnos, y aunque un 93.8 % ha manifestado abiertamente desconocer qué era un grafo, lo cierto es que la práctica totalidad de los escolares participantes desconocen este tipo de representación simbólica, pues el 6.2 % restante o bien ha indicado que desconocía su definición o bien ha confundido la palabra *grafo* con un gráfico o un esquema:

Sin buscar ningún tipo de información, ¿sabrías definir qué es un grafo?

65 respuestas

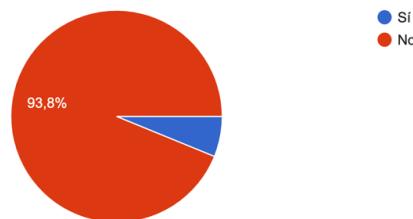


Imagen 8

Conocimiento de los grafos por parte de los discentes

Y este desconocimiento de los grafos por parte de los alumnos queda avalado por las respuestas estos cuando se les ha indicado que se aventuren a describir, brevemente, qué es un grafo:

- És [sic.] la representación gràfica [sic.] escrita de un sonido.
- No lo sé
- un gráfico corto
- Es un tipo de esquema que te enseña 'x' en un orden.
- Un grafo es una representación simbólica de elementos constituidos de una [sic.] sistema conjunto.

En cuanto al uso de los grafos, tras la explicación teórico-práctica del profesor, los alumnos han manifestado poder utilizarlos no solo para preparar la superación de una prueba de comprensión lectora de cualquier obra literaria (79,7 %), sino también para consolidar la relación de poder que existe entre los personajes de *La Casa de Bernarda Alba* (64,4%):

Ahora que ya has analizado un grafo, ¿sabrías analizar una obra literaria mediante esta herramienta pedagógica?

59 respuestas

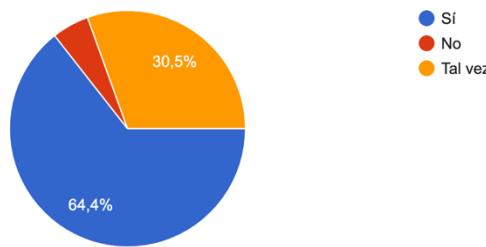


Imagen 9

Interiorización del grafo como herramienta de análisis de la obra literaria.

Ahora bien, pese a esta predisposición por utilizar los grafos, que se documenta en expresiones afirmativas, como «Sí», «Si [sic.]», «Sin duda» o «Sí, aunque me llevaría tiempo», algunos alumnos han indicado que necesitarían la ayuda del profesor para poder afianzar la interpretación de estos o han afirmado que o los grafos no cumplen con el cometido de

ayudarles a estudiar o que, a su juicio, ya existen otros métodos de estudio más eficaces, como muestran las siguientes respuestas:

- Porqué me lío [sic.] y prefiero utilizar mis métodos.
- A veces puede ser complicado de utilizar.
- Porque siento que no me ha ayudado en nada.
- Son confusos, y creo que analizando mentalmente [sic.] el desarrollo de la historia ya se entiende la relación entre los personajes más fácilmente.
- Creo que hay otras maneras mas [sic.] fáciles y comprendibles [sic.] de estudiar para un examen literario. Como por ejemplo un resumen organizado por capítulos [sic.].
- Creo que solo sirve para acabar de entender algunos hechos, relacionando [sic.]. Aunque es verdad que se podría añadir en algunas preguntas de los exámenes [sic.].
- Estos grafos no te ponen contexto de la situación, simplemente te da información de que personajes estan [sic.] mas [sic.] relacionados. Y yo pienso que es mejor encontrar las conclusiones por ti mismo.
- porque personalmente no me van bien para estudiar.
- Pues porque necesito saber aún como [sic.] gestionar la información de esta manera, i [sic.] además estudio mucho mejor con apuntes en papel.
- Personalment [sic.] m'he [sic.] confunde mas [sic.] un grafo que estudiar teoricament [sic.] los personajes i [sic.] sus relaciones
- Porque son muy confusos.

Como puede observarse, los alumnos más reticentes al cambio didáctico sostienen que el análisis de los grafos supone un esfuerzo cognitivo añadido que debe afrontarse para poder interiorizar adecuadamente la información proporcionada («Porqué [sic.] me lío y prefiero utilizar mis métodos», «A veces puede ser complicado de utilizar», «Creo que hay otras maneras mas [sic.] fáciles y comprendibles [sic.] de estudiar para un examen literario» o «Porque son muy confusos») y que, por ello, es necesario realizar prácticas guiadas en el aula («Pues porque necesito saber aún como [sic.] gestionar la información de esta manera...»). Asimismo, quienes sostienen que existen otros métodos de estudio de la

literatura, muestran una postura alineada con herramientas propias la didáctica tradicional (el resumen), como muestran las afirmaciones «pues porque necesito saber aún como [sic.] gestionar la información de esta manera, i [sic.] además estudio mucho mejor con apuntes en papel» o «creo que hay otras maneras mas [sic.] fáciles y comprendibles [sic.] de estudiar para un examen literario. Como por ejemplo un resumen organizado por capítulos [sic.]».

5. CONCLUSIONES

Con la puesta en marcha de esta experiencia de aula se pretendía propiciar un acercamiento novedoso a la lectura de una obra dramática, muy distinto a los ejercicios rutinarios de comentario de texto. El enfoque innovador derivado de la aplicación de teoría de grafos y análisis de las redes de personajes posibilita un acercamiento motivador, participativo, interactivo y a la vez crítico al texto estudiado, en línea con las posturas clásicas de Vigotsky (1978), de Giroux (1990) y de Tapia (1991), que han sido reproducidas y desarrolladas en los preámbulos de las distintas leyes educativas españolas al abordar las cuestiones relacionadas con la motivación y el fomento del pensamiento crítico en el aula. Así, al tener que enfrentarse a las visualizaciones de los datos cuantitativos, previamente procesados, por ejemplo, cuánto texto (palabras) pronuncia cada personaje, cuantas veces interviene en los diálogos escénicos, en cuantas escenas aparece, etc. El docente ha de provocar estas y otro tipo de preguntas para estimular la curiosidad, el debate y la reflexión crítica de los discentes. Estas prácticas llevarán a confirmar muchas intuiciones previas, pero también a descubrir hechos inesperados en la propia obra. Todo ello, sin duda, reforzará la comprensión de la trama dramática, abriéndola a nuevas interpretaciones, pero, además, formará lectores críticos competentes en el análisis de los datos estadísticos y las visualizaciones de estos.

Del análisis de las respuestas del epígrafe tercero, podemos evidenciar cuestiones positivas en la aplicación del análisis de los grafos en el aula. En primer lugar, el uso de las Humanidades Digitales en la didáctica de la literatura supone el uso de textos digitales y de las herramientas electrónicas necesarias para facilitar la comprensión del texto a los alumnos, respondiendo a la realidad que la lectura digital plantea en la vida diaria no solo de los discentes y de cualquier lector. Esta experiencia supone el reto de

trabajar con una nueva experiencia lectora, más dinámica y exploratoria para los integrantes de las aulas de 4.º de la ESO, pues a través de la integración de herramientas virtuales, estos tendrán que interactuar con la plataforma, investigar sobre la lectura trabajada y gestionar la información, aspecto que potencia el desarrollo de las habilidades de análisis crítico al tener que realizar inferencias y argumentar basándose en el análisis de los datos, hacerse preguntas y emitir juicios de valor. En segundo lugar, se fortalecen las competencias digitales de los alumnos al trabajar las habilidades de manejo, lectura y comprensión de un grafo, vinculando los procedimientos de análisis propios de Humanidades Digitales con la vertiente científico-tecnológica que debe desarrollarse acorde a la Ley Educativa actual.

Según las respuestas de los discentes, la experiencia abordada presenta una serie de dificultades que deben abordarse con detenimiento. La primera, que los alumnos con dificultades habituales en esta y otra materias o aquellos que muestran un interés escaso por la lectura no muestran mayor implicación que la necesaria por mediar en las tareas las herramientas digitales, ni tampoco mejoran sensitivamente los resultados de aprendizaje. La segunda está relacionada con la actitud de los docentes ante propuestas innovadoras, así como con las limitadas habilidades de algunos de ellos en el manejo de medios electrónicos y el desconocimiento de la teoría de grafos, cuestión que podría solventarse con la actualización sobre herramientas y métodos provechosos para renovar la docencia. Por último, se podrían mencionar las limitaciones de este estudio derivadas de la especificidad del grupo control, donde se abordarían cuestiones sobre la voluntad de los alumnos por querer formarse adecuadamente, la obligación de estar cursando unos estudios que no les atraen, etc.

Teniendo en cuenta la valoración realizada, podemos concluir que el proyecto expuesto es viable, aunque su adecuado desarrollo está sujeto a diferentes factores institucionales y personales, tanto de los docentes como de los estudiantes (actitudes, conocimientos, habilidades en el manejo de instrumentos digitales). Para lograr los resultados óptimos se precisa que el profesorado tenga unas nociones básicas sobre método de grafos y que esté habituado a trabajar tanto con las herramientas requeridas como con las estrategias activas y colaborativas de trabajo en el aula. De ahí que el planteamiento presentado necesite tiempo para afianzarse en las aulas escolares, dependiendo del contexto social y material de cada institución

educativa interesada. No obstante, y más allá de las limitaciones señaladas, la metodología de grafos resulta pertinente para integrar los contenidos literarios y competencias lectoras con la alfabetización digital e informacional y fortacer, en última instancia, la competencia digital crítica aliada a la crítico-literaria. En síntesis, supone una vía novedosa para observar y analizar los diferentes aspectos relacionados con el conjunto de los *dramatis personae* de una obra literaria, que no necesariamente debe ser dramática.

Finalmente, en la línea de formación de jóvenes lectores, hábiles en el uso de formatos digitales y conscientes de los sesgos informacionales que estos comportan, queremos destacar que nuestra intención no es desplazar las prácticas lectoras tradicionales, sino todo lo contrario, enriquecerlas y preparar a los alumnos a acceder a cualquier obra literaria con solvencia, hecho que, necesariamente, requiere de sosiego y comprensión profunda del funcionamiento de las distintas estrategias de comprensión informativa. Así, las prácticas de aula como la descrita pueden aportar una nueva mirada al libro comentado, llamar atención sobre un aspecto no percibido en lectura tradicional, desvelar matices interpretativos, incluso no esperados del texto, pero nunca destituir una lectura atenta y personal de las obras clave de nuestra cultura. Además, pueden servir para potenciar las llamadas STEM en estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades, para que no vean como dos realidades diferentes y opuestas las ciencias y las letras.

REFERENCIAS

- Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL) (2022). *Barómetro CICLIP 2022 sobre lectura y comprensión lectora infantil y Primaria*. Accesible en: <https://ciclip.com/barometro-ciclip/> [Acceso: 003/12/2024].
- Blanco, Rocío y Melody García (2019). «Actividades con grafos para estudiantes con altas capacidades», *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia* 8(2): 92-108.
- Braicovich, Teresa (2020). «Grafos y su enseñanza», *Números. Revista de didáctica de las matemáticas* 103: 7-11.
- Castrillo de la Mata, Isaac (2022). «Fomento de la lectura a través de las TIC. Las posibilidades de las bibliotecas digitales», en Carmen

- Álvarez Rosa (coord.), *TIC...TAC: transferencia en las aulas de Lengua y Literatura, puente entre la educación secundaria y la universidad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 29-38.
- Combariza, Germán (2003). «Una introducción a la teoría de Grafos», en Carlos Julio Luque (ed.), *Memorias XIV. Encuentro de Geometría y II encuentro de Aritmética*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 565-591.
- Coriat, Moisés (2004). «Algunos usos escolares de los grafos», *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas* 36: 8-21.
- Elson, David *et al.* (2010). «Extracting Social Networks from Literary Fiction», *Proceedings of the 48th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*: 138-147.
- García Lorca, Federico (2008). *La casa de Bernarda Alba*. Barcelona: Vicens Vives.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, Concepción y José Calvo Tello (2020). «Grafos de Escenas y Estudios Literarios Digitales: Una Propuesta Computacional Crítica», *452°F. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* 23: 78-101.
- Meza, Nohelia (2021). «Visualizando redes de discursos culturales en la literatura electrónica latinoamericana», *Revista de Humanidades Digitales* 6: 101-121.
- Montes, Manuel, *et al.* (2001). «Un método de agrupamiento de grafos conceptuales para minería de texto», *Procesamiento del lenguaje natural* 27: 115-122.
- Moretti, Franco (2011). «Network Theory, Plot Analysis», *Stanford Literary Lab Pamphlets* 2, 1-13.
- (2005). *Graphs, maps, trees: Abstract models for a literary history*. Londres: Verso.
- Núñez Santiago, Rocío, Juan Núñez-Valdés, Eduardo Paluzo Hidalgo, y Elena Salguero Quirós (2016). «Juguetear con Grafos», *Unión: revista iberoamericana de educación matemática* 46: 188-204.
- OCDE (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Accesible en: <https://bit.ly/2BJ3P9P> [Acceso: 03/12/2024].

- Pérez García, Carmen (2022). «Humanidades digitales y educación literaria: oportunidades y retos», *Tonos Digital* 42: 1-43.
Accesible en:
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/115817/1/2954-7945-1-PB.pdf> Última consulta: 31/12/2022 [Acceso: 03/12/2024].
- Sparavigna, Amelia y Roberto Marazzato (2014). «Graph Visualization Software for Networks of Characters in Plays», *International Journal of Sciences* 2: 69-79.
- Vigotsky, Lev S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zafra, Ignacio (2022, 12 de marzo). «‘No me gustan los libros’: ¿y si los institutos contribuyen a que los alumnos dejen de leer por la forma en que se enseña literatura?», *El País*. Accesible en:
<https://bit.ly/3Mu95fO> [Acceso: 03/12/2024].