



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

 EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
 Centro Virtual Cervantes

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

EDITORIAL:
EL HIBRIDISMO VITAL COMO MODELO
DEL HIBRIDISMO EN LA DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

LEADING ARTICLE:
VITAL HYBRIDISM AS A MODEL OF HYBRIDISM
IN THE TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.01>

VÁZQUEZ MEDEL, MANUEL ÁNGEL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)
Catedrático de Universidad
ORCID: 0000-0001-8584-9297
amedel@us.es

El Diccionario de la RAE, entre otras acepciones, nos dice que lo «híbrido» es «producto de elementos de distinta naturaleza». Eso quiere decir, según la ciencia actual, que todo lo que existe en el Universo es híbrido: fruto y consecuencia de las interacciones de elementos distintos. La diversidad es una condición de la vida (que conocemos como «biodiversidad») y, especialmente, de la vida compleja y consciente como la de los seres humanos (para los que también es necesaria la diversidad social y cultural).

Es cierto que nuestro modo de conocer (en gran medida, gracias al lenguaje) actúa a través de las distinciones, de las diferencias, las separaciones, las comparaciones, a fin de alcanzar ideas claras y distintas acerca de las cosas. Y que la ciencia moderna, en su afán de avanzar en el conocimiento sectorial, potenció (ahora vemos que en exceso) lo unidisciplinar, frente a la innegable relación de todo con todo.

Por ello, en estos momentos de *transmodernidad*, desde horizontes epistémicos diferentes, hemos ido avanzando, a través del diálogo interdisciplinar, hacia lo multidisciplinar e incluso *transdisciplinar*. Sin que ello signifique la renuncia del conocimiento especializado, pero sí su dinamización en relación con otros ámbitos adyacentes del conocimiento.

Esto es más necesario aún en el caso de la lengua y la literatura y de su didáctica, en este tercer entorno tecnológico, cibernético y maquínico (*telépolis* lo llamó J. Echeverría), que implica los entornos materiales (*physis*) y sociales (*polis*).

Si «literatura» es comunicación verbal estética, es evidente que mantiene vínculos muy especiales con otros discursos verbales no estéticos (especialmente el uso cotidiano de la lengua), pero también con los discursos estéticos no verbales (música, artes plásticas, escénicas, cine, arquitectura). Pero no olvidemos que el objeto de la creación literaria es la vida misma en sus relaciones complejas y múltiples, y que por ello implica también todo lo que no es ni verbal ni estético. Ello nos lleva al ámbito de la *transdiscursividad* y de la *transmedialidad*, en el horizonte fascinante e inquietante de una *transhumanización* que ya está en curso.

Enseñar lengua y literatura en el siglo XXI exige, más que nunca, subrayar todas estas realidades y conexiones.

En el panorama educativo actual, marcado por la constante evolución y la necesidad de adaptación a las nuevas realidades, la búsqueda de enfoques dinámicos e innovadores, vivos y eficaces para la enseñanza de la lengua y la literatura se vuelve crucial. Este monográfico se adentra en el fascinante territorio del hibridismo, explorando las posibilidades que ofrece la integración de las artes y otros saberes en la didáctica de estas disciplinas. Hemos de reconocer que esta publicación, *Cauce*, es —desde hace tiempo— un ejemplo en este tipo de apuestas.

A través de las investigaciones presentadas en este número, se analiza cómo la incorporación de elementos procedentes del cine, la neurolingüística, la fotografía, las artes plásticas, las diversas tecnologías y el patrimonio cultural, entre otros, puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. Además, ofrece alicientes más motivadores y atractivos, al tiempo que potencia la capacidad relacional, esencial para el impulso de la creatividad, la mirada crítica y la adaptabilidad, imprescindibles en el siglo XXI.

Los artículos que componen este monográfico ofrecen una visión polifacética del hibridismo en la didáctica de la lengua y la literatura, abordando —entre otros— temas como la transversalidad del cine en el aula; la aplicación de las neurociencias y la neurolingüística en la enseñanza, especialmente para mejorar la escritura y hacerla más creativa;

el uso de la fotografía y el *knolling* literario como herramientas didácticas; la integración de la literatura en el ámbito más amplio del patrimonio cultural; el enfoque CLIL y las TIC para atender a la diversidad; la multimodalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y su aplicación en aulas multinivel.

Confiamos que este monográfico inspire a docentes e investigadores de diversos niveles educativos a explorar las extraordinarias posibilidades que ofrece el *hibridismo* en la enseñanza de la lengua y la literatura, contribuyendo así a la formación de ciudadanos críticos, creativos y competentes en el siglo XXI. Porque la vida es esencialmente híbrida. Y la educación debe impulsar no solo la información y el conocimiento sino —y sobre todo— los saberes compartidos, al servicio del mundo de la vida.

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

INTRODUCCIÓN AL NÚMERO MONOGRÁFICO

INTRODUCTION TO THE MONOGRAPHIC ISSUE

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.02>

SANTA MARÍA FERNÁNDEZ, TERESA
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)
Vicerrectora de Profesorado y Acción Cultural
ORCID: 0000-0003-0281-7754
teresa.santamaria@unir.net

Aparece este esperado número de la revista *Cauce* con un contenido doble, tan rico, que solo es necesario un breve prólogo que incida en la relevancia de todos los artículos que la integran y que glose la conveniencia del subtítulo de esta publicación: «Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas».

Con un orden inverso al que define esta decana revista, se integran, en primer lugar, y dentro de la sección «Monográfico», una serie de investigaciones sobre didáctica que se enfocan en el «Hibridismo: artes y otros saberes aplicados a la didáctica de la lengua y la literatura». En concreto, se trata de nueve artículos que ofrecen propuestas didácticas muy diferentes, pero que trazan un camino innovador y cercano a las necesidades que el aprendizaje de la lengua y la literatura demandan en este siglo XXI. Y esta apuesta por saberes transversales e híbridos llega de la mano de Blasina Cantizano Márquez y José Luis Henares Maldonado, a través de la fotografía; en el caso de Francisco Antonio Martínez-Carratalá y José Rovira-Collado, del álbum ilustrado; Rosa Ana Martín Vegas, del cine; o con la vinculación con el patrimonio cultural, a través de la propuesta de Santiago Sevilla-Vallejo y Álvaro Rosa-Rivero.

Junto con ese apoyo a «otros saberes», para ofrecer propuestas didácticas interesantes, el hibridismo y la transversalidad llevan a Eva García Beltrán, M.^a Almudena Cantero Sandoval y Raquel García Martín a utilizar las TIC y el Content and Language Integrated Learning (CLIL) para dar una enseñanza mejor a estudiantes con diversidad; mientras que Marta Pilar Montañez Mesas apuesta por la multimodalidad para la docencia del español para extranjeros; José Torres Álvarez y Monika Dabrowska exploran las posibilidades que ofrecen los grafos y las humanidades digitales para el estudio de la literatura. Por último, dos artículos encuentran

en los avances de la neurolingüística un camino para desarrollar la enseñanza tanto de la escritura, en el caso del texto firmado por Martínez Alberto Martínez, Jesús Molina Saorín y José María Álvarez Martínez-Iglesias; como el propio estudio del cerebro, en la propuesta a cargo de Ana Segovia Gordillo y Cristina V. Herranz-Llácer.

También se encuentra en la sección de «Miscelánea» un décimo estudio centrado en la didáctica, el de Blanca Hernández Quintana, sobre la lectura feminista de *Daniela Pirata*. Se completa este número 46 con dos artículos y una reseña que inciden en la importancia de la memoria. Nos referimos al de Juan Manuel Díaz Ayuga, al respecto de la postdictadura argentina; el de Isabella García-Ramos Herrera, que nos acerca a la faceta más humana de Jorge Guillén, y la reseña realizada por Pablo Núñez Díaz sobre el libro que Sofía González Gómez dedica a la vinculación entre un periodista y el medio que este fundó y desarrolló.

El número 47 otorga a las mujeres el protagonismo desde su inicio, con el editorial que Francisco Javier Díez de Revenga dedica a Carmen Conde. Prosigue esa temática en femenino con los estudios que conforman la sección «Monográfico» sobre «Mujeres, escrituras y medios de comunicación ante la esfera pública en España y Latinoamérica (siglos XX y XXI): enfoques didácticos y comunicacionales», y que van precedidos por una introducción de Manuel A. Broullón-Lozano. De nuevo, Carmen Conde es objeto de estudio en la aproximación que Raquel Hernández Gómez realiza sobre su correspondencia con María Cegarra Salcedo; en el diálogo entre la escritora cartagenera y Ángela Figuera Aymerich, en el artículo de Verónica Leuci; y, en tercer lugar, a través de los textos para la radio que presenta María Victoria Martín González. Termina esta sección con un artículo que enlaza con el único que se incluyen en la «Miscelánea», pues ambos versan sobre prácticas didácticas vinculadas con mujeres. El texto de María Fernanda Pinta desarrolla las novedades que las hermanas Cossettini iniciaron en la Escuela Serenaen Argentina; y el de Almerinda M.^a Rosario Pereira y Paula Alexandra Valente compara la necesidad de un espacio propio en dos escritoras señeras, Doris Lessing y Ana María Matute.

Cierran este número y toda la publicación dos reseñas que, como no pueden ser de otra forma, se centran también en libros de mujeres escritoras. Irene Barreno García comenta la edición en Torremozas sobre textos de Josefina de la Torre que han realizado Alejandro Coello Hernández, Fran Garcerá y Alberto García-Aguilar. Finalmente, Anna Cacciola detalla el estudio que Helena Establier Pérez ha coordinado en torno a diversas poetas que desarrollaron su actividad desde inicios del siglo XX hasta finales de los años sesenta.

LITERATURA, FOTOGRAFÍA Y EXPRESIÓN ORAL: KNOLLING LITERARIO COMO PROPUESTA TRANSVERSAL

**LITERATURE, PHOTOGRAPHY AND ORAL EXPRESSION:
LITERARY KNOLLING AS CROSS-DISCIPLINARY PROPOSAL**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.03>

CANTIZANO MÁRQUEZ, BLASINA
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA (ESPAÑA)
Profesora Titular de Universidad
Código ORCID: 0000-0002-0329-242X
blasina@ual.es

HENARES MALDONADO, JOSÉ LUIS
COLEGIO SAN JUAN BOSCO (ESPAÑA)
Profesor de Enseñanza Secundaria
joseluishenares@gmail.com

Resumen: Con la intención de presentar una aproximación a la literatura desde un punto de vista interdisciplinar y transversal, combinando la palabra escrita (texto literario) con la representación artística y visual (fotografía), presentamos una propuesta de *knolling* literario puesta en práctica durante el curso académico 2021-22 en tres niveles educativos bien diferentes: 1.º de ESO, 1.º de Bachillerato de Humanidades (San Juan Bosco, Granada) y 2.º de Grado en Estudios Ingleses (Universidad de Almería). Una vez realizada la presentación y desarrollo de la actividad, se analiza la respuesta del alumnado en cada etapa educativa con objeto de comprobar el nivel de motivación, implicación y participación de los estudiantes en este tipo de actividades híbridas.

Palabras clave: Literatura, fotografía, expresión oral, creatividad, ESO, Bachillerato, Universidad.

Abstract: As it is our aim to present an educational approach to literature from an interdisciplinary and transversal point of view, combining the written word (literary text) with artistic and visual displays (photography), we present a proposal of literary knolling implemented during the academic year 2021-22 in three very different educational levels: 1st ESO, 1st Humanities Bachillerato (San Juan Bosco, Granada) and 2nd year in English Studies (University of Almeria). Once the activity is explained and developed, we will analyze the response of the students in each educational stage in order to check the level of motivation, involvement and participation of students in this kind of hybrid activities.

Key-words: Literature, photography, oral expression, creativity, ESO, Bachillerato, University.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la sociedad ha evolucionado a un ritmo vertiginoso paralelo al de los avances tecnológicos. El uso —y sobreuso— de redes sociales, dispositivos digitales, plataformas multimedia, etc. convierte a los jóvenes actuales en consumidores voraces de una amplia serie de productos de contenido audiovisual (redes sociales, vídeos, videojuegos, series, etc.) contra los que la lectura, la literatura en general, no supone competencia. Ante esta situación, el reto del profesorado de lengua y literatura es bien complicado, pues no se compite en igualdad de condiciones contra un mundo virtual donde todo es posible a golpe de *clic*. Somos de la opinión de que, más que un enfrentamiento directo contra este universo digital, la solución pasa por aprovechar las posibilidades que ofrece internet y los medios audiovisuales para acercarnos a la realidad de nuestros alumnos y así poder diseñar actividades que no sólo fomenten la lectura sino que también complementen la enseñanza tradicional y despierten la creatividad de los jóvenes. Se trata, en definitiva, de promover un cambio importante de rol y actitud en los alumnos, pues «la Web 2.0 ofrece tecnologías que permiten a sus consumidores convertirse en prosumidores, consumidores de los productos generados por ellos mismos» (Andreu-Sánchez, 2014: 131). Este cambio de enfoque metodológico, de cambio radical desde la clase magistral a la incursión de nuevos recursos en el aula, propicia la difusión de experiencias de aprendizaje que inspiran y guían a los docentes en este nuevo reto, como el uso de nuevas metodologías activas en el uso y aplicación del escape room como gamificación en la enseñanza de la literatura inglesa (Armie *et al.*, 2020; Membrive y Armie, 2020) o el uso de TICs en el aprendizaje de lenguas, como los videojuegos, los chat a través del teléfono móvil, etc. (Herrera y Sans, 2022; Andújar y Salaberri, 2021; Contreras *et al.*, 2021). Los avances tecnológicos, las redes sociales, el mundo audiovisual, las nuevas formas de entretenimiento y comunicación tienen cabida en clase de lengua y literatura siempre que favorezca y contribuya al aprendizaje. La cuestión radica en cómo utilizarlos, cómo integrarlos en el aula de forma efectiva para obtener un aprendizaje realmente significativo y duradero, más allá de una simple experiencia innovadora en un momento puntual del curso académico. Con este objetivo en mente, partimos de que una buena base multidisciplinar, en la que se trabajen varias competencias de forma integral y simultánea, es esencial para la consecución de saberes, habilidades y actitudes que faciliten una formación permanente a lo largo de la vida.

Es por esto que, además de la adquisición de competencias literarias y lingüísticas, proponemos trabajar también la competencia audiovisual, algo que sobrepasa el hecho de utilizar en el aula imágenes, videos o películas, pues buscamos «desarrollar diferentes habilidades para lograr interpretaciones completas y una comunicación eficaz mediante el uso de estos medios» (López, 2002: 46-7). Con la intención de aunar disciplinas y formatos que parecen distantes, diseñamos una actividad que parte de la lectura del texto literario para ofrecer un producto artístico en forma de composición fotográfica y una posterior interpretación verbal. Este diseño obedece a que en una sociedad acostumbrada a la inmediatez en las comunicaciones, la interacción en tiempo real y el valor de la imagen,

la acción de ver la imagen y la de leer el texto se han trastocado o invertido, de tal manera que la nueva cultura de aprendizaje está basada en leer las imágenes, como sucede en la publicidad y ver los textos, esto es, repasar de manera rápida y veloz nuestra mente y nuestra concentración por los conceptos o ideas a las que anteriormente dedicábamos una atención especial (Contreras *et al.*, 2021: 23).

En las aulas del siglo XXI, se puede comprobar que el ejercicio de lectura pausada y reflexiva así como la posterior interpretación de los textos literarios no mueven al alumnado ni promueve su participación activa. Debemos avanzar, encontrar espacios comunes de aprendizaje en los que alumnos y profesores se retroalimenten entre sí; compartimos la opinión de Paredes y Sánchez-Gey cuando afirman que la educación lingüística y literaria debe ocupar «un espacio de vanguardia que fomente un aprendizaje comunicativo, significativo y situado que dé cuenta de cómo somos, pensamos y nos expresamos hoy» (2021: 17). Nos proponemos innovar el aula de lengua y literatura desde nuevos planteamientos más abiertos y multidisciplinares, siguiendo la definición del término que ofrece Fernando Trujillo: «(innovar) no es simplemente asumir la última novedad que ofrece el mercado sino adoptar una actitud y mantener una actividad de búsqueda y de creación que lleva a quien desarrolla la innovación hacia un estado nuevo, una nueva manera de hacer o de ser» (2022: 7), ofrecemos aquí actividades que permiten estimular la creatividad y el intercambio de saberes.

2. PROPUESTA DE *KNOLLING* LITERARIO

2.1. Definición de *knolling*

En el mundo audiovisual, se conoce como *knolling* el resultado de «fotografiar un objeto o un conjunto de objetos que han sido desmontados y organizados sobre una superficie plana. Además, el plano utilizado siempre es cenital para mantener esa geometría y ese orden, evitando cualquier tipo de deformación» (Gil, 2018). El término se acuñó en 1989 en el estudio de Frank Gehry (Canadá, 1929), a sugerencia del conserje del edificio donde se encontraba su taller con la intención de organizar el espacio de forma más eficaz (ordenar objetos según uso, forma y tamaño), pero no sería reconocido hasta que el escultor Tom Sachs (1966) adoptara este sistema como parte integral de su trabajo. De hecho, en *Ten Bullets* (2005), un libreto con 10 indicaciones básicas para que los empleados de su estudio trabajen de forma más efectiva, Sachs dedica la número 8 a «Always Be Knolling», en relación a la necesidad de mantener cierto orden de objetos y espacio para evitar el caos.

Las aplicaciones didácticas del *knolling* en el aula de lengua son muchas y variadas, dependiendo de los intereses particulares de las asignaturas y niveles en los que se ponga en práctica. En la red, es posible encontrar actividades de *knolling* para asignaturas de lengua y literatura (Ocaña, 2021), sobre todo en educación secundaria y dirigidas a complementar el conocimiento de ciertos textos literarios, como los de Federico García Lorca que María José Botella muestra en su blog birlochasalviento.com (Botella, 2022). También en el aula de Español como Lengua Extranjera es posible realizar este tipo de actividades, como el *knolling* léxico que L. Torres y A. Aristu proponen: «Los estudiantes pueden realizar una fotografía mostrando los elementos que formen parte de su aprendizaje del léxico en ese momento. Estos pueden ser un diccionario en papel, unos auriculares con un podcast en la lengua meta, un cuaderno de aprendizaje y bolígrafos, una traductora, unas notas, una grabadora» (2021: 8). En nuestro caso, el hecho de combinar el *knolling* fotográfico con la interpretación y análisis de un texto literario nos permite poner en práctica una serie de competencias específicas (comunicativa, lingüística, artística, etc.) de forma integrada y transversal. En clase de lengua y/o literatura, plantear esta actividad supone potenciar también una serie de habilidades y destrezas, tanto lingüísticas como digitales, que contribuyen positivamente a la motivación del alumnado.

2.2. Uso del *knolling* en la clase de literatura: diseño de la actividad

En este ejercicio que proponemos para diferentes niveles educativos, los estudiantes leen, analizan, interpretan el texto literario para luego ofrecer una respuesta personal en forma de composición fotográfica siguiendo unas pautas formales concretas. Finalmente, en clase y ante sus compañeros, cada estudiante muestra y explica el contenido del montaje fotográfico y su relación con el texto original. Esta actividad es, en esencia, similar a la forma en la que los jóvenes actuales actúan y se comunican entre sí, pues acostumbran a compartir y mostrar sus propias imágenes en la red, «además, a dichas fotos se permite anexarle etiquetas sobre los eventos o sobre las personas incluidas en ellas, incrementando de esta manera las relaciones entre los sujetos» (Castañeda *et al.*, 2011:53). En nuestro caso, la composición fotográfica supone la interpretación y respuesta personal de cada estudiante ante el texto que ha leído. Valoramos especialmente la creatividad, la autonomía y la participación del alumnado en una actividad que pretende fomentar también el pensamiento crítico, puesto que, en «el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento (Cassany, 2003: 114) y es una forma efectiva de conseguir ese aprendizaje permanente que perseguimos.

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA

Partiendo de una actitud similar ante la literatura y compartiendo intereses académicos, surge la idea de plantear esta actividad en dos centros educativos distintos, tanto en nivel (ESO, Bachillerato y Universidad) como en lugar geográfico: El centro de EI, EP, ESO y Bachillerato San Juan Bosco en Granada y la Facultad de Humanidades de la Universidad de Almería. Dado que nuestra actividad profesional se desarrolla en tres etapas educativas bien diferentes, decidimos implementar esta propuesta siguiendo planteamientos similares, pero siempre teniendo en cuenta las necesidades, formación previa y edad de nuestros alumnos. Nuestra intención, además de implementar actividades novedosas en el aula y motivar al alumnado a la lectura y su interpretación, pasa también por comprobar si una actividad de estas características se podía adaptar a diferentes niveles y ver cómo funciona en cada uno de ellos. En última instancia, se trata de comparar el

grado de motivación, participación y resultados obtenidos en cada etapa educativa para poder promover el uso de este *knolling* literario a una escala más amplia. A continuación se explica, más detalladamente, la puesta en práctica de cada actividad concreta.

3.1. Aplicación en ESO y Bachillerato

El proyecto de *knolling* literario en Educación Secundaria Obligatoria parte desde la necesidad de dar respuesta a los cambios constantes y el avance que se está produciendo en el presente modelo educativo. La sociedad actual necesita no solo una evolución en el currículum sino una verdadera revolución curricular en el sentido más amplio del término. El hecho de que nos encontremos ante un cambio legislativo el cual se centra en las competencias clave, asumidas en la LOMLOE, hace que el profesorado necesite replantear sus propias prácticas educativas con el objetivo de evaluar aquellos saberes considerados básicos que parten de metodologías activas, facilitando la asimilación de contenidos por parte de los alumnos. Desde el propio informe publicado por la UNESCO¹ «Learning to be» pasando por el Consejo Europeo de Lisboa² y el Marco Estratégico de Educación y Formación (ET 2020³) ya se aprecia la importancia de formar a los alumnos para el desarrollo de aprendizajes de forma permanente. La búsqueda activa de información es un proceso que no solo se desarrolla en el ámbito educativo hasta los 16 ó 23 años, se trata, sin duda, de una competencia que se trabaja durante toda la vida.

En el Proyecto Educativo del colegio San Juan Bosco ya se habla de lo fundamental que es el uso y puesta en práctica de modelos curriculares en los que los medios digitales —búsqueda activa de información— estén presentes y resulten beneficiosos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos de hoy ya tienen a su disposición la información en un *clic*, disponen de los medios. Los retos educativos de hoy consisten en enseñarles a buscar, discernir y transformar de forma positiva esa información. No hablamos de abandonar los contenidos, sino de evolucionar desde ese

¹ Report of the International Commission on the Development of Education, UNESCO, Paris, 1972.

² https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

³ <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.htmlb>

misma contenido hacia el desarrollo de las competencias, puesto que, en la actualidad, el alumnado ha de prepararse para ser el eje fundamental de una sociedad fuertemente digitalizada.

Comenzar a trabajar el *knolling* literario en el curso inicial de Educación Secundaria parte de las premisas expuestas pero también asienta sus bases en las propias características de estos alumnos, en la necesidad de darle una vuelta a las metodologías que tradicionalmente se han estado realizando para evaluar el trabajo de los alumnos y que demuestran ser poco efectivas para los retos educativos actuales. Estos alumnos que entran en nueva etapa educativa se enfrentan a nuevos espacios, nuevos métodos y nuevas interacciones sociales (con alumnos y profesores) que influyen sobremanera en su respuesta educativa.

Si la educación va de la mano con todos los cambios sociales que ellos están viviendo, todo el nuevo conocimiento que vayan adquiriendo en estos cursos cruciales de su formación sentará las bases para su futuro desarrollo. Por su edad, se trata de alumnos curiosos, que necesitan pasar del pensamiento concreto al razonamiento abstracto y que en la mayoría de ocasiones demandan un aprendizaje experiencial en el que asentar el conocimiento teórico.

Las actividades propuestas para ESO y Bachillerato se enmarcan dentro de las premisas básicas del Plan Lector de centro. Necesitamos que el alumno se emocione al leer, que sienta la lectura como una parte imprescindible tanto de su aprendizaje como incluso de sus momentos de ocio. El leer, en clase o en casa, no ha de verse como algo tedioso o aburrido. Las lecturas que elegimos y los trabajos posteriores tienen que articularse en los aprendizajes pero siempre partiendo de sus propios intereses y experiencias. Deben verlo como una actividad enriquecedora y atractiva para así poder hacerla con entusiasmo. El aprendizaje emocional está demostrado como mejora para el rendimiento académico ya que mejora su capacidad de aprendizaje.

Es aquí donde se concreta todo el trabajo que se viene realizando para articular unas metodologías activas que fomentan la adquisición de las competencias clave a través de Situaciones de Aprendizaje atractivas y que impliquen a los alumnos en su propio aprendizaje. Es fundamental fomentar en los alumnos la pasión por la lectura y por ende del aprendizaje. En relación con lo anteriormente expuesto, presentamos los objetivos específicos del Plan Lector en Educación secundaria:

- Consolidar el hábito de la lectura en los estudiantes;
- Potenciar la comprensión lectora;
- Desarrollar en los adolescentes sus habilidades de lectura, escritura y expresión oral;
- Promover en el alumnado la capacidad de expresarse sobre diferentes temas con claridad, coherencia y sencillez;
- Fomentar en el alumno una actitud reflexiva y crítica ante las manifestaciones de su entorno y los medios de comunicación;
- Trasladar al ámbito extraescolar y familiar el interés por la lectura;
- Utilizar los medios informáticos y audiovisuales como consulta, mejora, y apoyo de la lectura;
- Potenciar el estudio de autores y obras para valorar lo que se esconde detrás de un proceso de creación;
- Potenciar el estudio de los géneros literarios desde el primer curso de la ESO;
- Realizar actividades teatrales relacionadas con el mundo de la lectura;
- Potenciar ciclos literarios sobre autores en el centro;
- Incluir en el calendario de actividades las festividades del día mundial del teatro y del día del libro.

El *knolling* literario funciona como complemento perfecto a las fichas de lectura tradicionales que se han ido trabajando en la etapa de Educaciónn Primaria, así podemos introducir el elemento digital que hace que la motivación del discente sea mayor ya que se adapta a sus intereses. Nuestro rol como docentes ha de virar hacia el de facilitador del aprendizaje del alumno y hacia eso tendemos. Las diferentes actividades que venimos diseñando se basan en el uso de diferentes estrategias metodológicas que dotan al alumno de un papel activo en su camino hacia el desarrollo pleno de sus competencias.

3.1.1. Knolling literario en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Teniendo en cuenta todas las anteriores premisas, desde el propio Departamento de Lengua venimos reflexionando sobre la necesidad de cambiar la forma de evaluar las lecturas recomendadas. Es por ello que decidimos usar la técnica del knowlling literario como apoyo al proceso de lectura en clase y evaluación de la misma ya que «las evaluaciones

educativas en el aula (exámenes, rúbricas, etc.) aunque habituales en muchos centros educativos aún no se ha convertido en el *status quo*» (Suárez-Álvarez *et al.*, 2022:37).

Para contextualizar la actividad, es necesario especificar que la clase de primero de ESO consta de un grupo numeroso de alumnos la mayoría procedentes del propio barrio, con similares características socioeconómicas y académicas, aunque hay un grupo cada vez más numeroso de barrios cercanos o vecinos recién incorporados. La mayoría de las familias se sienten identificadas con el centro lo que hace que se impliquen educativamente y trabajen codo con codo con el profesorado. El hecho de tener alumnos de distinta procedencia geográfica hace que se cuente con un gran enriquecimiento cultural que ayuda en el desarrollo social y curricular de los mismos.

Para acercarnos más al gusto del alumnado elegimos la obra *Asesinato en el Canadian Express* (Wilson, 1976) ya que se acerca mucho a los intereses de los jóvenes y tiene muchos elementos visuales que puedan facilitar la ejecución de la actividad por parte del alumnado. El libro sigue a Tom, hijo de un policía, que viaja en un tren que recorre más de 4000 km de distancia en tres días. Durante el trayecto ocurre un asesinato.

Tom sigue unas serie de pistas, se encuentra con una serie de sospechosos y al final resuelve el crimen. Este libro conecta con el grupo en general ya que es cercano a sus intereses personales, por la edad y forma de pensar del protagonista, y por la propia narrativa del libro. Hemos venido observando como alumnos que no tenían hábito lector demandan otras lecturas parecidas una vez terminado éste.

Las diferencias de aplicación entre esta etapa y el Bachillerato se ve tanto en la obra elegida, como en la forma de abordarla. El libro de Wilson es de una lectura y comprensión de menos complejidad que la que veremos posteriormente. A los alumnos de Bachillerato se les ha pedido que además de la imagen de la composición, adjuntaran un comentario escrito al mismo como apoyo y explicación, lo que no ha sido necesario con los alumnos de ESO que bastaba con que fueran capaces de reunir todos los detalles importantes del libro en una foto. Como tarea final los alumnos debían hacer una exposición oral explicando los elementos que habían elegido y por qué tenían esa disposición. Al tener que presentar el libro a sus compañeros, han tenido que leer la historia con más atención y profundidad, lo que les ayudó a comprender mejor la trama, los personajes y los temas. Con esta exposición oral queríamos conseguir desarrollar habilidades esenciales como la comunicación, la capacidad de investigación y el

pensamiento crítico. Adjuntamos varias de ellas a modo ilustrativo del trabajo realizado por los alumnos.



Trabajo realizado por los alumnos.

3.1.2. Knolling literario en la etapa de Bachillerato

La realización de un *knolling* literario es una actividad importante para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas de los estudiantes en el área de la literatura, concretamente en la asignatura «Literatura Universal» de primer curso de Bachillerato. Esta clase estaba compuesta por 16 alumnos completamente implicados ya que son alumnos de Humanidades que han elegido esta asignatura de forma voluntaria. A través de esta actividad, los estudiantes aprenden a comprender y analizar obras literarias desde diferentes perspectivas, y a comunicar sus ideas y reflexiones de manera efectiva. Además, permite a los estudiantes explorar y profundizar en temas y elementos literarios relevantes, como la construcción de personajes, la trama, el contexto histórico y cultural, entre otros aspectos. Al investigar y analizar estas características, los estudiantes pueden comprender mejor el mensaje y la intención del autor, y aplicar estos conocimientos a otras obras literarias. Otro beneficio es el desarrollo de habilidades de investigación y trabajo en equipo, que son fundamentales para el éxito académico y profesional en el futuro. Los estudiantes aprenden a buscar y seleccionar información relevante, a trabajar en equipo y a presentar sus ideas y reflexiones de manera clara y coherente.

La lectura *El Guardián entre el centeno* (Salinger, 1951) en la asignatura de «Literatura Universal» es fundamental debido a varias razones. En primer lugar, porque esta novela de Salinger ha tenido un impacto significativo en la cultura popular y la literatura contemporánea universal. Si la analizamos de una forma más profunda nos encontramos con un amplio abanico de estilos y usos que la convierten en una novela muy apropiada para utilizarla como método de trabajo y lectura en la adolescencia.

Esta novela se convirtió en un símbolo de la Generación *Beat* y su rechazo a las normas y valores convencionales (Charters, 1992). Este movimiento literario y cultural estadounidense caracterizado por su estilo de escritura experimental, rompedora de formas y estructuras tradicionales de la literatura se sitúa en la línea del pensamiento adolescente, ya que aborda temas como la búsqueda de la libertad individual, la rebelión contra la sociedad y la búsqueda de la verdad espiritual.

En la literatura juvenil *El Guardián entre el Centeno* ha sido una influencia para muchas obras de literatura juvenil posteriores, incluido el género de la «coming of age» (Green, 1980), el hecho de relatar el momento de la transición de la niñez a la edad adulta. Las obras incluidas en este subgénero suelen abordar temas como la identidad, la independencia, el descubrimiento de sí mismo y la madurez emocional y psicológica. A menudo, los protagonistas de estas obras experimentan un cambio significativo en sus vidas y aprenden lecciones valiosas a medida que crecen y maduran. Es un tema recurrente en la literatura y se puede encontrar en una amplia variedad de géneros, desde la ficción realista hasta la fantasía. Esta obra junto a *To Kill a Mockingbird* (1960) de Harper Lee se ha convertido en referente universal y atemporal de este subgénero literario.

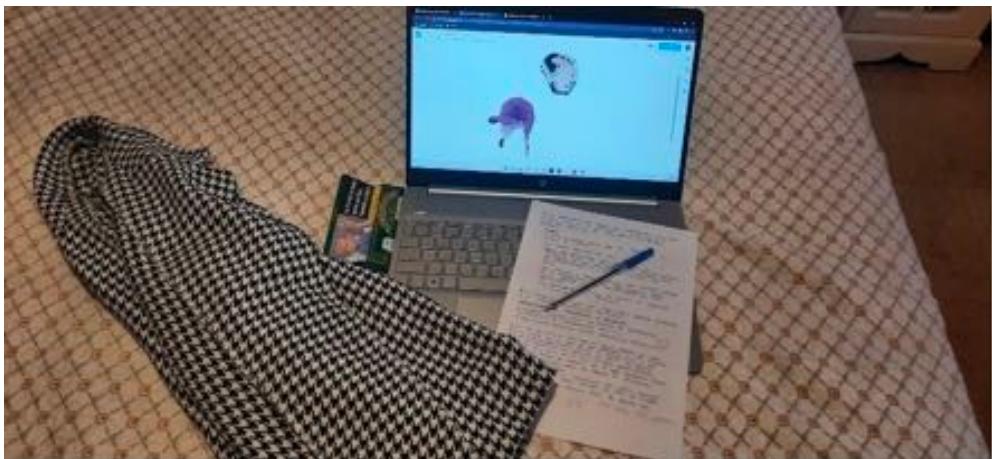
Se trata de un *bildungsroman* en el «que se muestra el desarrollo físico, psicológico, moral o social de un personaje generalmente desde la infancia hasta la madurez. La palabra alemana podría ser traducida como novela de formación o novela de aprendizaje, incluso como novela de autoformación» (López, 2013: 63). Esta novela ha sido seleccionada como lectura obligatoria precisamente por presentar similitudes con la edad y circunstancias de los lectores, que refleja «la narración como posicionamiento en el mundo frente a los modelos adultos, la inevitable soledad del protagonista, el egocentrismo que se materializa a través de una narración siempre desde el yo y, por último, la condición de búsqueda de voz propia de la novela de adolescencia» (Sumalla, 2013: 3), cuestiones con las que los estudiantes de Bachillerato pueden identificarse con facilidad.

Si hablamos del estilo narrativo vemos que Salinger introdujo un estilo único y lírico que ha sido imitado y parodiado en numerosas obras posteriores. Utiliza un lenguaje coloquial y casual, con un tono juvenil y desenfadado que refleja la voz y el punto de vista de Holden, protagonista de la obra. La narrativa también utiliza una gran cantidad de jerga y *slang*, lo que le da a la novela una sensación auténtica y naturalista. Además, no sigue una narrativa lineal sino que va saltando de un evento a otro sin seguir una secuencia cronológica clara. Esto da a la novela un ritmo desordenado y caótico que refleja el estado emocional y mental de Holden.

Por otro lado, conociendo el contexto histórico en el que se escribió la novela, podemos entender mejor las decisiones y motivos de los personajes y los autores. La obra es una crítica social de la sociedad estadounidense de la posguerra, que refleja la alienación y la desesperanza de una generación de jóvenes. A la vez, es una obra psicológica que nos permite entender la mente adolescente y los problemas que enfrenta. El personaje principal es un joven en busca de su identidad y su lugar en el mundo y su historia es universalmente retratable, por lo que conecta con los intereses de los jóvenes lectores.

Tras la actividad, y como evaluación de la misma, se pidió al alumnado que expusiera de forma oral sus trabajos. Es importante considerar varios aspectos clave. En primer lugar, se ha evaluado la capacidad del estudiante para sintetizar y presentar la información de manera clara y coherente, utilizando un lenguaje apropiado y bien estructurado. También se ha evaluado la capacidad del estudiante para argumentar sus ideas y presentar una perspectiva crítica y reflexiva sobre las obras literarias, así como la capacidad del estudiante para trabajar en equipo, coordinarse con sus compañeros y respetar los tiempos de exposición también es un factor importante considerado. En términos de habilidades de comunicación, se ha evaluado la capacidad del estudiante para mantener la atención del público, utilizar adecuadamente recursos audiovisuales y responder a preguntas o comentarios de la audiencia de manera clara y efectiva.

A continuación se muestran algunos ejemplos tanto de las imágenes tomadas de las composiciones de los alumnos como de los comentarios argumentados de los mismos.



Trabajo de alumno 1 de bachillerato.

Mi *knolling* comienza con una chaqueta a la izquierda de pico de gallo, he puesto ésta chaqueta porque Holden tenía una chaqueta como ésta y se la dejó a su compañero de habitación Stradlater, Holden se la dejó porque Stradlater iba a salir con Sally, Sally era una amiga de Holden con la que tenía mucha confianza, fué por ésta chica por la que Holden y Stradlater se pelearon y Holden decidió marcharse antes de tiempo.

Por eso he puesto la chaqueta, porque fue en cierta parte el causante del viaje de Holden a New York antes de tiempo.

En siguiente lugar, al lado de la chaqueta nos encontramos un paquete de tabaco, ya que Holden solía fumar mucho pese a su edad.

Para seguir tenemos una gorra de caza roja y un guante de beisbol, He puesto la gorra porque Holden se la compró en su viaje a New York junto al equipo de esgrima el cual perdieron el equipo de esgrima en el metro por culpa de Holden y ésta gorra le gustaba mucho a Holden, también he puesto un guante de beisbol porque representa al hermano pequeño de nuestro protagonista que falleció de leucemia y al que Holden le guarda mucho cariño.

Y por último he puesto un folio escrito y un boli, lo he puesto porque quería representar a la hermana de Holden, Phoebe, a la que también como a su hermano fallecido le tiene un gran cariño y admiración, durante el libro se suele entretenér hablando de su hermana.



3.2. En la universidad

Las actividades de *knolling* literario se diseñaron y pusieron en práctica como parte de la programación de la asignatura «Creación Literaria» del plan de estudios del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Almería durante el curso 2021-2022. Se trata de una asignatura obligatoria de segundo curso que se imparte en el segundo cuatrimestre y en la que el inglés es la lengua vehicular. En este caso, el grupo docente de la asignatura consta de 70 alumnos matriculados, siendo un 15% de procedencia extranjera (programa Erasmus principalmente) y abarcando un rango de edad de entre 19 y 65 años.

Dadas las características del grupo y la asignatura en sí misma, se programaron dos actividades diferentes, en las que imagen y palabra se relacionaron de forma distinta. En ambos casos se busca motivar al alumnado a participar en actividades que requieran una lectura atenta y crítica de los textos literarios, así como se espera una respuesta personal, creativa y razonada.

3.2.1. Uso de knolling convencional

«Creación Literaria» es una asignatura que, entre otras cuestiones, se dedica a analizar y mostrar las características esenciales de distintos géneros literarios, profundizando en los aspectos lingüísticos y literarios más significativos. Como complemento a ciertas cuestiones de índole teórica, se incluye también la lectura de una selección de textos/fragmentos literarios que son analizados y contrastados en clase por la totalidad del grupo docente (en grupos, parejas o individualmente).

Dentro de esta dinámica de actuación, en la sección sobre narrativa/ficción, se pide a los estudiantes que lean el relato «*The Doll's House*» (1922) de la escritora neozelandesa Katherine Mansfield (1888-1923), una de las mayores figuras de la literatura inglesa del siglo XX que nos interesa especialmente porque «cultivó casi exclusivamente el relato corto, un género percibido como menor, que convirtió en su cruzada personal para dotarlo de la valía artística de la que en aquel entonces carecía» (Martín, 2017: 311). Mansfield puede incluirse dentro del movimiento modernista que se caracteriza, entre otras cosas, por buscar «la ruptura con los valores y presupuestos literarios establecidos durante la época victoriana y una constante manipulación de la forma, con la intención de innovar y de encontrar nuevas vías para poder representar la nueva realidad sociocultural del primer tercio del siglo XX» (Lázaro, 1996: 473). De hecho así la reconoce la crítica de la época, pues ya en 1920, «Mansfield alcanza el reconocimiento unánime de la crítica tras la publicación de su colección de relatos *Bliss and Other Stories* en la editorial Constable, de Londres, considerada una obra maestra de la literatura modernista en lengua inglesa del pasado siglo» (Gómez, 2023).

De entre sus colecciones se ha seleccionado el relato «*The Doll's House*» no por ser uno de los más conocidos, sino porque por contenido, uso del lenguaje y simbología, es de los que mejor se adapta a esta actividad concreta. Es más, otra razón poderosa es que en los textos modernistas «el lenguaje utilizado en estos relatos se ve, en muchos casos, enriquecido por símbolos, metáforas, y otros recursos estilísticos que hasta entonces estaban reservados al campo de la poesía» (Lázaro, 1996: 473) y así resulta más fácil encontrar imágenes con las que relacionar el texto escrito. El relato seleccionado trata, entre otros temas, sobre las desigualdades económicas y sociales entre dos familias de un pequeño pueblo. Las protagonistas indiscutibles son las niñas de cada familia, en ellas se centra la historia, en cómo viven, se comportan y se relacionan con el resto de sus congéneres. La familia Burnell es adinerada, goza de buena posición económica y es respetada por la sociedad en la que viven. Sus tres hijas reciben una hermosa casa de muñecas como regalo y es precisamente este pequeño tesoro infantil el que sirve de detonante de toda la trama. Las hermanas Kelveys, por su parte, representan el nivel más bajo de la escala social de la localidad, son pobres y dependen de lo que otras familias les cedan (ropa, trabajo, etc.). En este relato, el lenguaje es simple, las descripciones sumamente detalladas y los diálogos sencillos, elementos que facilitan su lectura y comprensión. Lo más complicado quizás, sea interpretar la

simbología y significado de ciertos objetos, en especial todo lo relacionado con la casa de muñecas que da título al relato.

La casa es descrita minuciosamente, desde el olor a pintura que emana de la caja nada más abrirla hasta la textura de las cortinas de algunas habitaciones; así la descubren las protagonistas: «There stood the Doll's house, a dark, oily, spinach green, picked out with bright yellow. Its two solid little chimneys, glued on to the roof, were painted red and white, and the door, gleaming with yellow varnish, was like a little slab of toffee» (Mansfield, 1922: 1). La autora conduce al lector por sus pasillos y habitaciones hasta detenerse en un lugar concreto: una diminuta lámpara colocada en la mesa del comedor, objeto que llama poderosamente la atención de Kezia, la menor de las tres hermanas: «But what Kezia liked more than anything, what she liked frightfully, was the lamp. It stood in the middle of the dining-room table, an exquisite little amber lamp with a white globe. It was even filled all ready for lighting, though, of course, you couldn't light it» (1922: 1-2).

Ante este relato, además de su competencia en la lengua inglesa, los alumnos universitarios deben poner en práctica una serie de conocimientos y estrategias adquiridas previamente para realizar una lectura crítica, en palabras de Daniel Cassany, «nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla» (2003: 120). Es más, se busca fomentar la capacidad de análisis e interpretación crítica y sean capaces de relacionar un texto escrito hace cien años con una realidad actual que no es tan diferente, puesto que en aquel «contexto de desazón, de malestar social, deben situarse otros temas que desarrollan los escritores modernistas, como son el de la soledad y la falta de comunicación entre los seres humanos» (Lázaro, 1996: 476); cuestiones muy presentes en estas primeras décadas del siglo XXI, mucho más presentes desde la experiencia pandémica y postpandémica.

Hasta el segundo cuatrimestre del segundo curso, momento en que se imparte «Creación Literaria», los estudiantes ya han cursado las siguientes asignaturas relacionadas con el estudio de la literatura: «Introducción a la historia de la teoría de la literatura», «Introducción a la literatura», «Introducción a la literatura inglesa del siglo XX: poesía, teatro y novela» y «Literatura inglesa de los siglos XVIII y XIX», por lo que se encuentran perfectamente capacitados, tanto en competencia lingüística como en conocimiento teórico, para poner en práctica esa lectura profunda y crítica

que se requiere para el desarrollo óptimo de la actividad. Con la intención de comprobar el grado de interpretación y análisis del relato que cada estudiante puede realizar, se les pide que elaboren una composición fotográfica (plano cenital) de cuatro o cinco objetos que muestre la esencia del texto literario. Al ser un relato muy descriptivo y de fuerte componente visual, los estudiantes no encuentran dificultad a la hora de realizar las fotografías requeridas. Resulta curioso comprobar cómo la mayoría incluye monedas o billetes (el poder del dinero, diferencias económicas, etc.) y algún objeto que produzca luz (bombillas, linternas o lámparas). Algunas composiciones son realmente explícitas, incluyendo objetos concretos mencionados en el relato; otras, sin embargo, son más sutiles y recurren también a objetos simbólicos que representan el estatus social de las protagonistas. Se les pide que realicen una fotografía, desde un ángulo cenital, donde sólo aparezcan objetos (cinco o seis como máximo) que representen o simbolicen el contenido de la historia. Sirvan las siguientes imágenes como ejemplo de los trabajos entregados.



La acogida de la actividad fue muy positiva, tanto al plantearla en clase como durante su preparación y entrega. En la fase final, los alumnos mostraron y explicaron sus composiciones fotográficas al resto de la clase, haciendo especial hincapié en la importancia y significado de los objetos seleccionados. De hecho, fue tan activa la participación que el rol del profesor se limitó a organizar y temporalizar intervenciones. La experiencia resultó muy gratificante para todos; los comentarios y observaciones o realmente contribuyeron a una mejor comprensión e interpretación del texto literario. Para los estudiantes, el hecho de componer una fotografía utilizando objetos cotidianos, de hacer uso metafórico de alguno de ellos, supuso una novedad dentro de la rutina académica de la universidad.

3.3.2. Knolling inverso

Como trabajo final de la asignatura, a modo de puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y técnicas adquiridas durante las clases, a los estudiantes se les pide que elaboren un relato (hasta 5000 palabras) en el que se les permite elegir género, temática y personajes. El curso pasado, siguiendo con esta línea de actuación y con la experiencia de la actividad anterior, se pone en práctica un ejercicio de *knolling* inverso: se les ofrece una fotografía con varios objetos que, de alguna manera, tienen que aparecer y formar parte de la historia.



En este caso concreto, los objetos son cotidianos, habituales en el día a día de cualquier persona del momento presente. El único destacable, quizás, sea la mascarilla quirúrgica que se integra en la fotografía para provocar o motivar al alumnado a que exprese algún tipo de emoción o experiencia relacionada con el COVID-19 y sus consecuencias. Es importante puntualizar que este ejercicio se realiza a finales de un curso académico condicionado por la incertidumbre, los contagios y las medidas de seguridad.

La respuesta fue también positiva y muy variada en este caso concreto. Se entregaron un número importante de trabajos de tipo thriller psicológico y/o de terror, parece que motivados por el cuchillo de la imagen: *The Stranger*, *Candy Time*, *Sweet Revenge*, *The Knife Quest*, *Masking the Past*, *A Strange Encounter*, *Black Market*, *I'm Coming for You*, o el evidente *The R. Serial Killer*. La ficha de madera con la letra R hizo que muchos de los protagonistas fueran Roberto, Rita, Rodolfo, Rocío, etc., mientras que los caramelos fueron simple objeto de atrezzo. El bolígrafo motivó que aparecieran personajes con aspiraciones literarias, escribiendo o tomando notas como parte de la acción. La mascarilla produjo el efecto previsto, además de algunas referencias a hospitales y/o contagios, la mayoría de los estudiantes situaron sus relatos en un contexto post-pandémico, algo que se aprecia en alguno de los títulos: *Covid-19 days*, o en párrafos tan descriptivos como el siguiente: «At the beginning of 2020, the pandemic of the well-known COVID 19 virus began in Spain, which caused many paths to be produced in all possible areas, especially in physical contact. Faced with the spread of this virus and a favorable solution for everyone was the use of masks and disinfectant alcohol» (Alumno 1, 2022). Como trabajo final, artístico y creativo, el nivel de respuesta fue muy positivo (92% del alumnado) así como la destreza en el uso de la lengua inglesa y los recursos estilísticos. Sin lugar a dudas, es una actividad sencilla, atractiva y motivadora que despierta el interés del alumnado. El nivel de dificultad o destreza requerido vendrá condicionado por el nivel académico, la creatividad y las habilidades digitales de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Tras esta experiencia, y una vez comparados los resultados obtenidos en cada etapa educativa, podemos concluir que la realización de actividades de knowlling literario es algo sumamente práctico y motivador para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en el área de la literatura. Al combinar aspectos lingüísticos, literarios y artísticos, los alumnos se encuentran más motivados, más próximos a este nuevo enfoque de análisis textual que deben realizar, haciendo uso, no ya de dispositivos digitales, sino de su propia creatividad.

A través de esta actividad, los estudiantes aprenden a comprender y analizar obras literarias desde diferentes perspectivas y a comunicar sus ideas y reflexiones de manera efectiva. El hecho de tener que presentar un

producto artístico, relacionado con el texto, obliga a los estudiantes a explorar y profundizar en temas y elementos literarios relevantes, como la construcción de personajes, la trama, el contexto histórico y cultural. Al investigar y analizar estas características, los estudiantes pueden comprender mejor el mensaje y la intención del autor, y aplicar estos conocimientos a otras obras literarias.

Además, otro de los beneficios de esta actividad es el desarrollo de habilidades de investigación y trabajo en equipo, que son fundamentales para el éxito académico y profesional en el futuro. Los estudiantes aprenden a buscar y seleccionar información relevante, a trabajar en equipo y a presentar sus ideas y reflexiones de manera clara y coherente.

Finalmente, podemos asegurar que los resultados obtenidos son muy similares en las tres etapas educativas en las que se ha implementado el *knolling* literario, destacando el grado de implicación y motivación de los estudiantes tanto en la realización del collage fotográfico como en la exposición oral en la que explicaban sus composiciones individuales. La acogida por parte del grupo de clase ha sido también muy positiva, la interacción en el aula fluida, así como el intercambio de ideas, sugerencias y opiniones. Como docentes, nuestro papel ha sido diferente al habitual, hemos dirigido y coordinado la actividad permitiendo que nuestros alumnos aportaran la información, las destrezas y los contenidos necesarios para la adquisición de ciertas competencias. Ha sido, sin duda, una experiencia gratificante en la que los resultados obtenidos se convierten en recuerdos tangibles de una variante multidisciplinar del análisis literario.

REFERENCIAS

- Andreu-Sánchez, Celia y Miguel Ángel Martín-Pascual (2014). «La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso», *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación* 7: 131- 147.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2014.7.8>.
- Andújar, Alberto y María Sagrario Salaberri-Ramiro (2021). «Exploring chat-based communication in the EFL class: computer and mobile environments», *Computer assisted language learning* 34(4): 434-461.

- Armie, Madalina; José F. Sánchez y Verónica Membrive (2021). «Escape room as a motivating tool in the English literature classroom at tertiary education», *Education and New Developments* 58: 270-275. DOI: <https://doi.org/10.36315/2021end058>.
- Botella, M.ª José (2021). «*Bodas de sangre*, una lectura para 4.º de ESO. Secuencia didáctica». Accesible en: <https://birlochasalviento.com/2022/04/01/bodas-de-sangre-una-lectura-para-4o-eso-secuencia-didactica/> [Acceso: 03/02/2023].
- Cassany, Daniel (2003). «Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones», *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación* 32: 113-132.
- Castañeda, Linda; Víctor González y José Luis Serrano (2011). «Dónde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales», en Francisco Martínez e Isabel María Solano (coords.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*. Alicante: Marfil, pp. 47-63.
- Charters, Ann (1992). *The Beat Generation: A Critical Study*. Nueva York: City Light Books.
- Cixous, Hélène (1977). «Coming of Age in Contemporary French Literature», *Yale French Studies* 55: 5-20.
- Contreras, Javier Horacio; Manuel Armando Arana e Irma Perea (2021). «El autismo cognitivo en la caverna virtual», en Guillermo Paredes y Nuria Sánchez-Gey (coords.), *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*. Madrid: Dykinson, pp. 20-34.
- Finnegan, Carole (1993). «The Coming-of-Age Theme in Irish Literature», *Journal of Irish Literature* 22(1): 50-62.
- Gil, Jorge (2018, 4 de abril). «¿Qué es el *knolling* y por qué les encanta a los maniáticos del orden?», *Gráffica*. Accesible en: <https://graffica.info/que-es-el-knolling/> [Acceso: 09/01/2023].
- Gómez, Jesús Isaías (2023, 2 de febrero). «Katherine Mansfield, centenario de ‘un pájaro herido’», *The Conversation*. Accesible en: <https://theconversation.com/katherine-mansfield-centenario-de-un-pajaro-herido-198557> [Acceso: 04/02/2023].
- Green, Martin (1980). «The Importance of the Coming-of-Age Theme», *The Journal of Narrative Technique* 10(1): 1-14.
- Herrera, Francisco y Neus Sans (eds.) (2022). *Innovación y creatividad en el aula de español. Nuevas formas de entender la enseñanza de una*

- lengua*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas.
- Lázaro, Luis Alberto (1996). «El concepto de Modernismo en la literatura inglesa», en José Manuel Losada, Kurt Reichenberger y Alfredo Rodríguez (eds.), *From Baudelaire to Lorca: Approaches to Literary Modernism* 2: 471-482.
- Lopez, Juan de Dios (2022). «1.4 La competencia audiovisual: una antigua conocida en un nuevo entorno» en Neus Sans y Francisco Herrera (eds.), *Innovación y creatividad en el aula de español. Nuevas formas de entender la enseñanza de una lengua*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas, pp. 44-53.
- López, Manuel (2013). «Bildungsroman. Historias para crecer», *Tejuelo* 18: 62-75.
- Mansfield, Katherine (1922). «The Doll's House». Accesible en: <https://www.katherinemansfieldsociety.org/archive/www.katherinemansfieldsociety.org/assets/KM-Stories/THE-DOLLS-HOUSE.pdf> [Acceso: 07/03/2022].
- Martín, Silvia y Gerardo Rodríguez (2017). «La comunidad desobrada y la novela modernista. El caso de Katherine Mansfield», *Badebec* 7(13): 301-320.
- Membrive, Verónica y Madaliba Armie (2020). *Using Literature to Teach English*. Hershey (Pennsylvania): IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-4670-3.
- Ocaña, Berta (2022). «Knolling. Actividades creativas, materiales de lengua y literatura». Accesible en: <http://nuestraspalabramagicas.com/knolling-visual-creativa/> [Acceso: 06/02/2023].
- Paredes, Guillermo y Nuria Sánchez-Gey (coords.) (2021). *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*. Madrid: Dykinson S.L.
- Sachs, Tom (2005). *Ten Bullets*. Accesible en: https://www.reddit.com/r/tenbullets/comments/cw5zdx/ten_principles_of_tom_sachs_studio/ [Acceso: 27/1/2023].
- Salinger, Jerome D. (2010). *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza.
- Suárez-Álvarez, Javier (2022). «El uso de las nuevas tecnologías en las evaluaciones educativas: la lectura en un mundo digital», *Papeles del Psicólogo* 43(1). DOI: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2986>.
- Sumalla, Aranzazu (2013). «El adolescente como protagonista literario», *Temas de psicoanálisis* 5: 1-14.

- Torres, Lola y Ana Aristu (2021). «La dimensión personal en el aprendizaje del léxico en la red», *marcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 32: 1-16.
- Trujillo, Fernando (2022). «Prólogo», en Francisco Herrera y Neus Sans (eds.), *Innovación y creatividad en el aula de español. Nuevas formas de entender la enseñanza de una lengua*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas, pp. 7-9.
- Wilson, Eric (1976). *Asesinato en el Canadian express*. Madrid: SM.

CLIL + TIC: UNA PROPUESTA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

CLIL + ICT: A PROPOSAL FOR ADDRESSING DIVERSITY IN SECONDARY EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.04>

GARCÍA-BELTRÁN, EVA

UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID (ESPAÑA)

Directora del Máster de Tecnología Educativa y Docente

Código ORCID: 0000-0002-9922-1334

eva.garcia.b@udima.es

CANTERO SANDOVAL, M. ALMUDENA

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)

Docente

Código ORCID: 0000-0002-8701-3044

almudena.cantero@unir.net

GARCÍA MARTÍN, RAQUEL

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)

Docente

Código ORCID: 0000-0002-0886-1644

raquel.garciamartin@unir.net

Resumen: En este trabajo se ha llevado a cabo una investigación de aplicación de la metodología activa CLIL en la enseñanza de la lengua inglesa. En esta experiencia han participado alumnos de 3.º ESO con distintos niveles iniciales de competencia lingüística, por lo que se han diseñado, utilizando Genially y Google Classroom, cinco itinerarios de aprendizaje diferentes que permiten personalizar el aprendizaje. Los cuatro grupos participantes se dividen en dos grupos motivados (control y experimental) y dos desmotivados (control y experimental). Para evaluar la experiencia se recurre a las calificaciones en cuatro habilidades (expresión oral, expresión escrita, visual-espacial y lógico-matemática) a lo largo de las tres evaluaciones del curso escolar. Con estos datos se ha realizado un estudio de estadística inferencial, mediante el programa JASP. Se observa que en todos los grupos aumenta la media de las calificaciones, con dispersiones equivalentes. Además, se evidencia un cambio significativo en los grupos experimentales, en todas las habilidades en el caso del grupo motivado y en las competencias de expresión oral y escrita en el caso del grupo desmotivado. En conclusión, la propuesta didáctica CLIL

con herramientas digitales parece influir positivamente en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas, tecnologías de la información y de la comunicación, lengua inglesa, motivación.

Abstract: In this paper, research has been carried out to evaluate an experience based on the active methodology called CLIL (Content and Language Integrated Learning) used for English language teaching. In this experience, 3rd ESO students with different initial levels of linguistic competence have participated. Therefore, five different learning itineraries have been designed on Genially and Google classroom to personalize learning. The four participating groups are divided into two motivated groups (control and experimental) and two unmotivated groups (control and experimental). To evaluate the experience, four skills are considered: oral expression, written expression, visual-spatial and logical-mathematical, which are evaluated throughout the three evaluations into which the school year is divided. Using these data, an inferential statistical study was carried out using the JASP program. As a result, an increase in the average results is observed for all the groups, with equivalent dispersions. Furthermore, a significant change is evidenced in the experimental groups, in all skills in the case of the motivated group, and in oral and written expression in the case of the unmotivated group. In conclusion, the CLIL didactic proposal with ICT tools seems to have a positive influence on English learning.

Key-words: Language teaching, information and communication technologies, English language, motivation.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la enseñanza y aprendizaje de idiomas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se contempla en la legislación actual como una de las competencias fundamentales para el desarrollo integral del discente (Moreira *et al.*, 2020). Por tanto, el alumnado debe desarrollar habilidades comunicativas en otro idioma (Díaz y Tobón, 2019) que le sirvan en su vida personal y profesional. Con esta pretensión se ha llevado a cabo la presente investigación, en donde se muestra que la metodología CLIL es la idónea para enseñar una segunda lengua a alumnos con diferentes niveles competenciales. En este sentido, se opta por las metodologías activas para la enseñanza de idiomas (Martínez y Llorens, 2022) puesto que en ellas tiene una presencia fundamental la motivación, definida como el impulso para actuar que surge tras experimentar emociones (Mirete Ruiz *et al.*, 2015). En este contexto y para este estudio, la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) puede

definirse como una estrategia educativa que combina la enseñanza de contenidos curriculares con la adquisición de un segundo idioma (Floriano y Fuertes, 2021). Este método de enseñanza ha aumentado su popularidad en los últimos años, especialmente en el nivel de educación secundaria, debido a su efectividad para mejorar el aprendizaje de idiomas (Porcedda y González, 2021).

La metodología CLIL tiene sus raíces en la educación bilingüe y enfoques similares que se han utilizado durante las últimas décadas en diferentes partes del mundo (Rodríguez y Arias, 2020). Uno de los antecedentes más importantes de la metodología CLIL es el enfoque de inmersión (Allueva *et al.*, 2019) que se originó en Canadá en la década de 1960. Esta teoría se basa en la idea de que los estudiantes aprenden un segundo idioma de manera más efectiva cuando se sumergen en un entorno donde ese idioma es la lengua principal de comunicación. Otro antecedente es el enfoque de enseñanza de idiomas basado en contenidos (CBI, por sus siglas en inglés), que se desarrolló en la década de 1970. Este enfoque se centra en la enseñanza de contenidos curriculares a través de un segundo idioma (Alvarado, 2021) lo que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades en ambos campos. Con todos estos antecedentes, en las últimas décadas, la metodología CLIL ha ganado popularidad en Europa, especialmente en países como España, Italia y los Países Bajos.

En la metodología CLIL, el aprendizaje de la segunda lengua deja de ser un fin en sí mismo, como en las clases tradicionales de idiomas extranjeros, para convertirse en un medio a través del cual aprender nuevos contenidos (Fernández Fontecha, 2012). No obstante, el enfoque CLIL tiene en cuenta que la lengua materna de los discentes no es la de instrucción. Por este motivo, se implementa una vez que los alumnos ya están alfabetizados en su primer idioma, y son capaces de hacer una transferencia de esas habilidades a la segunda lengua (Fajardo Dack, Argudo y Abad, 2020). Por tanto, con la aplicación de la metodología CLIL se pretende aumentar el interés y motivación de los discentes (Zaripova *et al.*, 2019) por el aprendizaje de idiomas puesto que se les enseña a través de competencias relevantes y significativas. Aprendiendo contenidos curriculares en un segundo idioma, de un modo significativo y contextualizado, los estudiantes deben procesar y comprender información de manera más profunda, lo que estimula su pensamiento crítico (Benavides y Ruiz, 2022), su capacidad de

análisis y su habilidad para resolver problemas mejorando a la vez su capacidad de comunicación y su competencia académica (Haibach, 2019). Al integrar el idioma en la enseñanza de otras materias, los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar la lengua en situaciones reales y auténticas, lo que facilita su comprensión y retención.

Por todo esto, la metodología CLIL es altamente útil para enseñar idiomas en el nivel de educación secundaria y, en España, cada vez más centros educativos la adoptan como parte de su enfoque educativo (Freire y Barral, 2020), si bien su aplicación práctica en la realidad de las aulas no está exenta de inconvenientes. Mientras que la integración del elemento de contenido curricular en CLIL no reviste una especial complejidad, la integración del elemento de la lengua sí plantea dificultades, especialmente por la gran diversidad presente en las aulas (Verdeja, 2020) en cuanto a los niveles de competencia lingüística de partida de los alumnos. Ball *et al.* (2015) apuntan que la metodología CLIL no es adecuada para todos los estudiantes y que muestra su mayor eficacia con los alumnos con niveles más altos en el segundo idioma (a partir de ahora, L2). El argumento de estos autores se basa en el hecho de que, si es necesario simplificar el nivel de lengua para ajustarse a los alumnos con un nivel elemental de inglés, el contenido también se simplifica, resultando consecuentemente algo excesivamente básico y desmotivador.

Estas teorías son rebatidas por investigaciones recientes que coinciden en señalar que lejos de ser una metodología elitista y que selecciona a los alumnos (LaCosse *et al.*, 2017; Madrid y Barrios, 2018; Pavón Vázquez, 2018; Rascón Moreno y Bretones Callejas, 2018; Pérez Cañado 2020a y 2020b), CLIL contribuye a la integración de los alumnos en los contextos de diversidad (González y León, 2020). En base a dichas investigaciones se ha constatado: en primer lugar, que los alumnos CLIL y no CLIL son cada vez más homogéneos en cientos de centros elegidos al azar en los que coexisten ambos tipos de corrientes; en segundo lugar, que CLIL funciona con mucho éxito incluso en los entornos más desfavorecidos, esto es, en escuelas en contextos rurales con un bajo nivel socioeconómico y con minorías étnicas. Por último, se ha comprobado que la metodología CLIL tiene un efecto nivelador, ya que, mientras que las diferencias en términos de entorno, nivel socioeconómico o tipo de escuela se mantienen en los grupos no bilingües, desaparecen progresivamente en las ramas CLIL. Este supuesto efecto nivelador puede explicarse por el hecho de que las ramas

CLIL tienen un mayor sentimiento de pertenencia a un grupo con una identidad bien definida y, por tanto, son más responsables, que reciben menos ayuda de sus padres debido a la barrera lingüística y, por tanto, son más autónomos, y que se les proporciona una enseñanza más sensible a la lengua que les ayuda a todos a acceder a la lengua por igual (Halbach e Iwaniec, 2020). Por lo tanto, es necesario seguir trabajando en favor de un enfoque metodológico de CLIL que siga apostando por la diversidad e integre estudiantes tanto de distintos niveles de rendimiento, así como de diversos grados de competencia lingüística (Pérez Cañado *et al.*, 2021).

Relacionado con todo lo anterior, la propuesta recogida en este artículo tiene como objetivo fundamental ofrecer una alternativa metodológica basada en el modelo CLIL para atender a alumnos con diversos niveles de competencia lingüística dentro de una misma clase, y permitir a todos ellos un óptimo aprendizaje significativo apoyándose en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De modo más específico, los objetivos perseguidos en esta investigación serían los siguientes:

1. Implementar una metodología CLIL activa y motivadora para el aprendizaje del inglés en un nivel de 3.^º de ESO;
2. Evaluar el proceso de aprendizaje realizado por el alumnado con la elaboración de las tareas planteadas;
3. Analizar minuciosamente los resultados académicos obtenidos considerando si han mejorado y si se ha logrado aumentar el interés por el aprendizaje de los discentes;
4. Mejorar la propuesta para las futuras aplicaciones de esta metodología CLIL.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Enfoque

Esta propuesta de experiencia de aprendizaje está diseñada para la asignatura de inglés en 3.^{er} curso de la ESO. En esta asignatura se combina el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como sesiones de contenido desarrollados bajo el enfoque metodológico CLIL.

En esta experiencia se aborda el concepto de competencia global. Los principales objetivos de aprendizaje son familiarizarse con dicho concepto, incluyendo todo el vocabulario y los elementos que conlleva, así como desarrollar las destrezas de comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión lectora y expresión oral de los alumnos.

Antes de llevar a cabo el estudio, se evaluaron los niveles de partida de los alumnos en lo referente a su competencia lingüística, de acuerdo con la clasificación MCERL. Estos niveles son muy variados: hay 8 estudiantes con un nivel A1, 15 estudiantes con un nivel A2, 19 estudiantes con un nivel B1, 9 estudiantes con un nivel B2 y 3 estudiantes con un nivel C1. En total, hay 54 alumnos que se someten a la experiencia didáctica. Esta gran heterogeneidad hace muy difícil diseñar sesiones homogéneas, así como actividades de práctica, que realmente resulten de utilidad y contribuyan al avance en la competencia lingüística de cada uno de ellos en función de su nivel de idioma.

Según la taxonomía de Bloom, adaptada posteriormente por Anderson y Krathwohl (2021), se definen seis niveles de actividades cognitivas: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Estas, a su vez, se agrupan en dos grandes grupos: las tres primeras componen las llamadas LOTS (las siglas en inglés de *lower order thinking skills*) y las tres últimas, las HOTS (de nuevo, las siglas en inglés para *higher order thinking skills*). Idealmente, las lecciones diseñadas con la metodología CLIL se deberían centrar en practicar los niveles de pensamiento de orden superior, es decir, aquellos relacionados con el análisis, la evaluación y la creación. No obstante, esta heterogeneidad en los niveles lingüísticos requiere que, incluso dentro de un mismo nivel académico, a menudo sea necesario trabajar y fortalecer también los niveles inferiores de pensamiento, tales como recordar, comprender y aplicar conocimientos, para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados. Para cada uno de los mencionados niveles se determinaron tres categorías de tareas para trabajar distintas competencias: verbal-lingüística, visual-espacial y lógico-matemática. La categoría verbal-lingüística propone tareas relacionadas con la capacidad verbal, ya sea escrita o hablada. La categoría visual-espacial incluye actividades centradas en estímulos visuales, como vídeos o fotografías. Por último, la categoría lógico-matemática incluye actividades que implican la creación de gráficos, diagramas o mapas conceptuales. Esta distribución de actividades por niveles se puede ver en la Figura 1.

ALUMNO	LEVEL	LOW ORDER THINKING SKILLS	HIGH ORDER THINKING SKILLS	APPLYING	PROBLEMS	HIGH ORDER THINKING SKILLS	PROBLEMS	APPLYING
		REMEMBERING	UNDERSTANDING	APPLYING	PROBLEMS	HIGH ORDER THINKING SKILLS	PROBLEMS	APPLYING
VERBAL LINGUISTIC	V1	Read this text and write down the 3 main ideas about global competence	Think about a country with a different culture to yours. In pairs, talk about the people, food, landscapes, and other aspects of that country. Write down the main features.	Make a short video answering these two questions. What does it mean to be empathetic towards people from different cultures? and How can we communicate effectively with people who speak different languages?	Use ChatGPT to create a text about what it means being globally competent for a Chinese individual. Compare it with the one obtained by a classmate and decide if it is ok or maybe it lacks some information and why	Create a rubric to evaluate the quality of the text obtained in ChatGPT, including all the criteria you think is relevant, as well as the performance levels		
VISUAL SPATIAL	S1	Watch the video and answer the questions about global competence	Think about a personal story of a global journey you have experienced. This could be a trip of yours, or a experience in which you interacted with someone from a different culture. Create a storyboard to illustrate your story. A storyboard is a series of drawings or pictures that tell a	Create a poster or infographic based on a global issue of your choice, highlighting the causes, effects, and possible solutions.	In pairs, discuss the handout you are given. Focus on the scenario, identifying the factors that need to be considered in making a decision. Use your critical thinking skills and consider the potential consequences of each decision.			
LOGICAL MATHEMATICAL		Make a chart about what global competence means. The headings should be: SKILLS, ATTITUDES, KNOWLEDGE, ACTIONS. There should be at least two of each of them.		Look at the pictures and identify the main differences in clothing, appearance, and surroundings. Match them with the given sentences	Basing on the data provided about climate change, draw a conceptual map including all the information about this issue and decide your position about the subject	Create a Socrative quiz for your classmates that tests their knowledge about global competence and including feedback in the questions.		

Figura 1
Matriz de integración de tareas propuestas

2.2. Diseño de la experiencia

Dada la mencionada diversidad de niveles de competencia lingüística en L2, se diseñaron cinco itinerarios de aprendizaje distintos para organizar dos sesiones, adaptando los niveles de dificultad según la taxonomía de Bloom en una matriz de integración basada en el trabajo de Heacox (2012). Los cinco itinerarios corresponden a cada uno de los niveles iniciales de los alumnos, siendo estos conocedores de sus respectivos niveles. Cada uno de los itinerarios fue diseñado basándose en el principio del andamiaje, que permite a los alumnos con mayor competencia lingüística acometer actividades más complejas, combinando todos ellos actividades procedentes de las tres categorías definidas (Figura 2).



Figura 2

Itinerarios diseñados en función del nivel de competencia lingüística de los alumnos

En la primera sesión se incluye una introducción. En ella se contextualiza el tema que se va a tratar: la competencia global. De este modo, los alumnos dispondrán de una base inicial que les ayudará a resolver sus tareas en el marco de los distintos itinerarios.

Por ejemplo, en el caso de los estudiantes con el nivel de L2 más bajo (A1), su competencia en inglés es muy limitada y, por lo tanto, necesitan más tiempo para resolver las actividades, posiblemente ayudados en ocasiones por el diccionario o el traductor automático. Por ello, en la primera sesión, sólo se programa una actividad para estos alumnos, apoyándose en elementos visuales que les ayuden a comprender. Sin embargo, para el alumno más avanzado, el que parte de un nivel C1, se empieza con una actividad de nivel 4 que corresponde a analizar, para pasar inmediatamente a una actividad de nivel 5 que corresponde a evaluar. Estos alumnos en la segunda sesión, en la que se dispone de más tiempo por no haber introducción al contenido, tendrán que resolver tres tareas del nivel

más alto. Estas actividades se desarrollarán en la clase presencial. El centro sigue el modelo BYOD (*bring your own device*), por lo que los alumnos traen sus dispositivos electrónicos a clase. La experiencia educativa está diseñada sobre Genially, por lo que resulta adaptable para trabajar en portátiles, *tablets* o smartphones. Además, los alumnos tienen acceso al Campus virtual de la asignatura, que está organizado en Google Classroom, y sirve para presentar las actividades que están resolviendo. Con la excepción de la actividad S1, en la que el *feedback* es automático, cada vez que un alumno completa una tarea, debe enviar su respuesta a través de Google Classroom, para obtener un código que le permita continuar. Este código será una palabra clave en el contexto de la competencia global y, para pasar a la siguiente tarea, los discentes deberán seleccionar la grafía correcta para esta palabra clave. Cuando finalizan las tareas de cada itinerario, los alumnos llegan a una pantalla que les proporciona el código de salida (*exit ticket*), que deberán entregar individualmente al docente para poder salir del aula. Los códigos de continuidad que irán obteniendo no suponen una evaluación positiva de las actividades, sino tan sólo la posibilidad de poder continuar con la siguiente. La valoración de los entregables tendrá lugar posteriormente, una vez que todas las tareas hayan sido completadas.

2.3. Procedimiento

2.3..1 Descripción de los grupos

Todos los alumnos que participan en la experiencia son de 3.º de la ESO. En la Tabla 1 se recogen los datos de los cuatro grupos evaluados, que incluyen dos grupos de control y dos experimentales, habida cuenta de que también se clasifican en virtud del grado de motivación. El número de alumnos en cada uno de los grupos es semejante, así como el número de repetidores en los grupos motivados y no motivados, respectivamente.

Grupo	Tipo	Características	N	Repetidores
3A	Control	Motivado	29	0
3B	Experimental	Motivado	27	0
3C	Control	No motivado	33	3
3D	Experimental	No motivado	27	4

Tabla 1
Definición de los grupos

2.3..2 *Indicadores y recogida de datos*

El presente estudio se va a medir en términos de rendimiento académico, atendiendo a las cuatro habilidades que se evalúan en el curso: expresión oral, expresión escrita, visual-espacial y lógico-matemática. Asimismo, atendiendo a la organización del curso, los valores discretos de calificación se recogerán durante las tres evaluaciones del curso.

2.3.3. *Estudio estadístico*

En un primer momento, se ha realizado un estudio básico de medias y desviaciones estándar de cada una de las habilidades en cada una de las evaluaciones y para cada uno de los grupos, utilizando para ello el programa Microsoft Excel.

En segundo lugar, se ha utilizado el programa de acceso abierto JASP, concretamente su versión 0.17.2.0, para realizar un estudio de estadística inferencial siguiendo la lógica que se describe a continuación. La primera evaluación se entiende como el pretest en todos los casos, mientras que la segunda y tercera evaluación se establecen como los test, que miden la experiencia docente. Con el análisis se pretende evaluar si hay diferencias estadísticamente significativas entre la primera evaluación y las dos subsiguientes. Para ello, se realiza el test de normalidad de Sapiro-Wilk para comprobar la hipótesis de normalidad entre evaluaciones (1 → 2 y 1 → 3) y para cada habilidad. En los casos en los que el valor de p es inferior a

0,05, se propone ratificar la significación mediante el test de Wilcoxon, estableciendo de nuevo el criterio de $p = 0,05$ como límite ampliamente aceptado para corroborar diferencias estadísticamente significativas, monitorizando también los coeficientes de correlación correspondientes. Cuando se encuentran valores de p superiores a 0,05 en el test de normalidad, es decir, no se encuentran diferencias significativas, se apoya el análisis en el test de la T de Student, encontrando como criterio que las diferencias no son significativas cuando p es mayor a 0,05; además, se complementa el estudio con la d de Cohen, calculando el tamaño del efecto.

3. RESULTADOS

La planificación de la práctica docente en los grupos 3A, 3B, 3C y 3D se llevó a cabo tal y como se indica en el apartado de metodología, recabando las calificaciones de los alumnos en las tres evaluaciones (primera, segunda y tercera) y en las cuatro habilidades evaluadas (expresión oral, expresión escrita, visual-espacial y lógico-matemática). En primer lugar, se presenta en la Tabla 2 (en la siguiente página) el análisis estadístico preliminar, que abarca las medias y las desviaciones estándar y, a continuación, se presentan los descriptivos de los cuatro grupos estudiados.

En primer lugar, se muestran los resultados del grupo 3A, el cual se corresponde con el grupo de control motivado. En la Tabla 3 se recoge la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, mientras que en la Tabla 4 se muestran los resultados de la prueba de T de Student. Con respecto a la normalidad de las distribuciones, centrándose la atención en la Tabla 3, es reseñable que todas las diferencias no son estadísticamente significativas dado que el valor de p es superior a 0,05.

Complementariamente, con respecto a las calificaciones medias y las desviaciones estándar en cada una de las tres evaluaciones y para las cuatro habilidades, es importante reseñar que las calificaciones medias van incrementando a medida que avanza el curso, pero de forma muy contenida (entre 0,25 y 1 punto, aproximadamente) mientras que la dispersión se sitúa en torno a 2 puntos, independientemente de la evaluación y de la habilidad.

Grupo	Parámetro	Evaluaci ón	Exp. Oral	Exp. Escrita	V-E	L-M
3.º A	Media	1	6.6	7.7	7.5	7.0
		2	7.0	7.8	7.7	7.4
		3	7.0	8.0	7.8	7.8
	Desv. Estándar	1	1.8	1.6	1.8	1.9
		2	2.7	2.3	1.8	2.2
		3	2.7	2.3	1.9	2.8
3.º B	Media	1	6.5	7.5	7.6	6.3
		2	7.5	8.7	8.4	8.0
		3	8.3	9.1	8.9	8.5
	Desv. Estándar	1	1.8	1.5	1.8	1.6
		2	1.7	1.3	1.8	1.5
		3	1.2	1.0	1.3	1.0
3.º C	Media	1	3.3	4.2	4.1	3.9
		2	3.2	4.7	5.2	4.6
		3	4.5	5.0	5.2	4.4
	Desv. Estándar	1	1.9	2.0	2.2	1.9
		2	2.0	1.7	2.6	2.1
		3	3.0	2.7	2.6	2.2
3.º D	Media	1	3.0	4.2	4.5	4.5
		2	4.1	4.6	5.0	5.1
		3	4.6	5.4	5.3	5.2
	Desv. Estándar	1	1.8	1.5	1.8	1.4
		2	1.7	1.7	2.4	2.2
		3	2.2	1.9	2.5	1.9

Tabla 2
Medidas y desviaciones

Para corroborar, en todo caso, que estadísticamente las pequeñas mejoras de calificaciones medias no son indicativas de un cambio significativo, la Tabla 4 recoge los resultados de la T de Student, los cuales arrojan valores de p superiores a 0,05 en todos los casos, lo que verifica la hipótesis de la normalidad de distribuciones; incluso aplicando una corrección de efecto, los bajos valores de la d de Cohen terminan por ratificar los resultados obtenidos.

Pretest	Test	W	p
Oral 1	-	Oral 2	0.941 6
Oral 1	-	Oral 3	0.956 8
Escrita 1	-	Escrita 2	0.945 9
Escrita 1	-	Escrita 3	0.959 3
Visual-espacial 1	-	Visual-espacial 2	0.951 5
Visual-espacial 1	-	Visual-espacial 3	0.959 3
Lógico-matemática 1	-	Lógico-matemática 2	0.943 4
Lógico-matemática 1	-	Lógico-matemática 3	0.935 4

Tabla 3
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para el grupo 3.^º A

Pretest	Test	t	df	p	Cohen's d
Oral 1	- Oral 2	-1.172	28	0.251	-0.218
Oral 1	- Oral 3	-1.091	28	0.285	-0.203
Escrita 1	- Escrita 2	-0.220	28	0.828	-0.041
Escrita 1	- Escrita 3	-0.785	28	0.439	-0.146
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 2	-0.778	28	0.443	-0.144
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 3	-0.936	28	0.357	-0.174
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 2	-1.727	28	0.095	-0.321
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 3	-1.656	28	0.109	-0.308

Tabla 4

Prueba de la T de Student y resultados de la corrección de efecto para el grupo 3.^º A

En segundo lugar, se muestra los resultados del grupo 3B, que se corresponde con el grupo experimental motivado. La Tabla 5 muestra la prueba de normalidad, mientras que la prueba de Wilcoxon se recoge en la Tabla 6. En lo relativo a la normalidad, se encuentra un cambio drástico con respecto al grupo control, dado que la Tabla 5 muestra con claridad como las distribuciones no parecen ser normales (no lo son a la luz de los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk), dado que los valores de p se sitúan por debajo de 0,027 y, por ende, no superan el límite de 0,05.

Atendiendo a los resultados en términos de medias y desviaciones estándar, realizado de forma complementaria (Tabla 2), ya empiezan a mostrar resultados algo más dispares, dado que la evolución de las medias se mueve entre 1,5 y 2 puntos, mientras que la dispersión de las distribuciones se va reduciendo desde valores de desviación estándar cercanos a 2, en la primera evaluación, hasta distribuciones con menor dispersión, con desviaciones estándar unitarias. Es decir, ya podíamos adelantar una evolución asimétrica entre los grupos 3A y 3B. Sin embargo, es necesario recurrir a pruebas estadísticas adicionales para desechar la hipótesis de normalidad en el grupo experimental motivado. En la Tabla 6, por tanto, se aplica la prueba de Wilcoxon que corrobora que los resultados son significativos ($p < 0,05$), con excelentes coeficientes de correlación, con valores de R^2 dentro del intervalo 0,715 - 0,969.

Pretest	Test	W	p
Oral 1	- Oral 3	0.891	0.008
Escrita 1	- Escrita 3	0.859	0.002
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 3	0.762	< .001
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 3	0.779	< .001
Oral 1	- Oral 2	0.871	0.003
Escrita 1	- Escrita 2	0.913	0.027
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 2	0.901	0.014
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 2	0.915	0.030

Tabla 5
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para el grupo 3.^º B

t	Test	W	z	d _f	p	R ²
Oral 1	- Oral 3	6.500	-4.292		< .001	-0.963
Escrita 1	- Escrita 3	24.000	-3.848		< .001	-0.863
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 3	30.500	-3.683		< .001	-0.826
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 3	5.000	-4.238		< .001	-0.969
Oral 1	- Oral 2	22.000	-3.780		< .001	-0.865
Escrita 1	- Escrita 2	21.000	-3.924		< .001	-0.880
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 2	50.000	-3.187		0.001	-0.715
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 2	11.500	-4.264		< .001	-0.939

Tabla 6
Prueba Wilcoxon para el grupo 3.^º B

Es decir, estadísticamente es acertado aseverar que, sobre grupos motivados, existen cambios significativos asociados a la metodología de enseñanza evaluada en este estudio. Dado que se analizan dos evaluaciones (segunda y tercera) frente a la primera (que se erige como pretest), además de analizar los resultados para las cuatro habilidades objeto de enseñanza-aprendizaje, parece que en un contexto favorable las mejoras a obtener con esta metodología de enseñanza son de carácter universal en cuanto a las cuatro habilidades relacionadas con la lengua inglesa.

Tras analizar los dos grupos de elevada motivación, se muestran los resultados del grupo 3C, el grupo control desmotivado. La Tabla 7 muestra

la prueba de normalidad, mientras que la prueba de la T de Student se recoge en la Tabla 8. Los estadísticos de la Tabla 7 indican que no hay cambios significativos entre los pretest y los test en ninguna de las habilidades y periodos de tiempo evaluados, sugiriendo de nuevo que el grupo control no ofrece cambios significativos sobre el estudio realizado. En paralelo con los análisis previos, se han evaluado las medias y desviaciones estándar; se concluye que las medias apenas sufren variación en las tres evaluaciones, con oscilaciones máximas de un punto, mientras que la dispersión de las muestras de las tres evaluaciones es de en torno a 2 puntos, encontrando de nuevo un incremento de dispersión en la tercera evaluación (algunos alumnos mejoran sus calificaciones, describiendo una curva de crecimiento, y otros las empeoran, decreciendo sus calificaciones, si bien en suma el comportamiento global se mantiene).

Para cerrar el análisis estadístico, aceptando que la hipótesis de normalidad es la preponderante, se aplica la prueba de la T de Student. En este sentido, se ratifica la normalidad entre las distribuciones de calificaciones para todos los casos estudiados (valores de p superiores a 0,05 en todos los casos), aunque en la habilidad visual-espacial parece existir cierta evolución, aunque no termina de ser estadísticamente significativa. Esta ligera discrepancia puede responder a que es la habilidad de mayor calificación en las tres evaluaciones, lo que puede haber motivado por sí misma al grupo de cara a aprobar la asignatura. Esto explicaría que este efecto no aparezca en el grupo de control motivado, dado que no hay elementos motivantes *per se* en un grupo con buenos resultados en las cuatro habilidades.

Pretest	Test	W	p
Oral 1	- Oral 2	0.94 2	0.07 9
Oral 1	- Oral 3	0.95 3	0.16 6
Escrita 1	- Escrita 2	0.93 9	0.06 5
Escrita 1	- Escrita 3	0.96 2	0.28 7
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 2	0.96 1	0.28 0
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 3	0.96 6	0.37 4
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 2	0.95 2	0.16 3
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 3	0.94 3	0.08 3

Tabla 7
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para el grupo 3.^º C

Pretest	Test	t	df	p	Cohen's d
Oral 1	- Oral 2	0.732	32	0.46 9	0.127
Oral 1	- Oral 3	1.884	32	0.06 9	-0.328
Escrita 1	- Escrita 2	1.326	32	0.19 4	-0.231
Escrita 1	- Escrita 3	1.456	32	0.15 5	-0.254
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 2	2.014	32	0.05 2	-0.351
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 3	1.996	32	0.05 4	-0.348
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 2	1.782	32	0.08 4	-0.310
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 3	1.455	32	0.15 5	-0.253

Tabla 8
Prueba de la T de Student y resultados de la corrección de efecto para el grupo 3.^º C

Finalmente, se muestran los resultados del grupo 3D, el grupo experimental desmotivado; la Tabla 9 muestra la prueba de normalidad, mientras que la prueba de Wilcoxon y la T de Student se recogen en la Tabla 10 y 11 para cada una de las destrezas y parejas de test-pretest correspondientemente a los resultados de normalidad observados tras la prueba de Shapiro-Wilk. En este sentido, el grupo 3D muestra en la Tabla 9 conclusiones diferenciadas para las habilidades de expresión oral y escrita, frente a las habilidades visual-espacial y lógico-matemática. Por ello las primeras se evalúan en términos del test de Wilcoxon y las segundas mediante la T de Student, buscando reforzar las conclusiones acerca de las hipótesis de normalidad que subyace en un primer momento.

Sin embargo, previamente se analiza la evolución en términos de medias y desviaciones estándar, encontrando que la desviación estándar se mantiene en todas las evaluaciones y para todas las competencias en valores prácticamente coincidentes, rondando los 2 puntos. Sin embargo, la media encuentra variaciones entre 1 y 1,5 puntos para las dos habilidades que parecen encontrar cambios significativos, mientras que las mejoras en las otras dos habilidades oscilan entre 0,75 y 1 punto. En la primera evaluación, las mejores calificaciones se encuentran en las habilidades visual-espacial y lógico-matemática, lo que, en paralelo con lo observado en el grupo desmotivado de control, puede tener una componente de automotivación que no se puede subestimar y que, de hecho, impone cambios relevantes en las medias que no llegan a ser estadísticamente significativos, pero no se alejan en gran medida. Por otro lado, parece que la metodología en grupos desmotivados tiene un mayor impacto en habilidades en las que el grupo encuentra mayores dificultades, como son la expresión oral y la escrita, si bien el impacto en un grupo desmotivado no permite reducir la dispersión de calificaciones y, por tanto, el grado de motivación de los alumnos es un claro condicionante del impacto de la metodología, aunque no implique mejoras significativas. De hecho, tal y como se muestra en la Tabla 10, la metodología en grupos desmotivados sí permite observar cambios estadísticamente significativos en las habilidades oral y escrita. Asimismo, los coeficientes de correlación parecen mostrar una mayor correlación del efecto en la faceta oral. Complementariamente, el test de la T de Student de la Tabla 11 corrobora la hipótesis de normalidad, si bien los valores son cercanos a un valor límite de $p = 0,05$ y la d de Cohen toma valores medios, refrendado el análisis previo.

Test		W	P
Pretest			
Oral 1	- Oral 2	0.91 3	0.02 7
Oral 1	- Oral 3	0.90 9	0.02 2
Escrita 1	- Escrita 2	0.89 2	0.00 9
Escrita 1	- Escrita 3	0.90 0	0.01 4
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 2	0.94 5	0.15 8
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 3	0.93 3	0.08 2
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 2	0.93 5	0.09 3
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 3	0.96 3	0.43 4

Tabla 9
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para el grupo 3D

Pretest	Test	W	z df	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
Oral 1	- Oral 2	13.000	-4.228	< .001	-0.931	0.217
Oral 1	- Oral 3	2.500	-4.305	< .001	-0.985	0.225
Escrita 1	- Escrita 2	76.500	-2.314	0.020	-0.529	0.225
Escrita 1	- Escrita 3	49.500	-3.200	0.001	-0.718	0.221

Tabla 10
Prueba de Wilcoxon para el grupo 3.º D

Pretest	Test	t	df	p	Cohen's d
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 2	-1.845	26	0.07 7	-0.355
Visual-espacial 1	- Visual-espacial 3	-1.490	26	0.14 8	-0.287
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 2	-1.916	26	0.06 6	-0.369
Lógico-matemática 1	- Lógico-matemática 3	-1.986	26	0.05 8	-0.382

Tabla 11
Prueba de la T de Student y resultados de la corrección de efecto

4. DISCUSIÓN

El diseño de materiales CLIL puede beneficiarse ampliamente de la combinación con las TIC, ya que estas potencian los principios de este enfoque metodológico, aumentando la cantidad y calidad de la exposición a la L2 y proporcionando un soporte audiovisual para el aprendizaje (Fernández Fontecha, 2012). Además, esta combinación puede fomentar la motivación de los estudiantes, aumentando la interacción entre ellos (Martínez-Soto y Prendes-Espinosa, 2023). La combinación de CLIL y TIC ya ha sido recomendada en la literatura (Fernández Fontecha, 2012; Dallinger *et al.*, 2016; López-Pérez y Galván, 2017; Navarro-Pablo *et al.*, 2019; Martínez-Soto y Prendes-Espinosa, 2023) pero, aun así, necesita un mayor desarrollo. En cualquier caso, y de forma general, la integración de las TIC en la educación se está convirtiendo en una prioridad, y el impacto de COVID-19 puede haber contribuido a este impulso (Comisión Europea, 2020).

Desde el punto de vista de los profesores, las TIC pueden ayudar significativamente en el laborioso proceso de diseño y creación de materiales y recursos de aprendizaje (Navarro-Pablo *et al.*, 2019), aunque ciertamente es una tarea llena de retos. A menudo, los docentes no cuentan con la suficiente formación o los recursos necesarios (Wojtowicz *et al.*, 2011; Carrión-Candel *et al.*, 2021), además del hecho de que la implementación de esta metodología requiere de mucho tiempo, del que suelen carecer, así como una colaboración intensa con otros docentes (Fernández Fontecha, 2012). No obstante, la literatura también recoge

aspectos negativos, que pueden derivarse de un nivel excesivamente bajo por parte de los alumnos en su dominio de la L2, que puede desembocar en pérdida de conocimientos (Dallinger *et al.*, 2016). Asimismo, la brecha digital aún presente puede ser otro obstáculo en la implementación de una metodología CLIL combinada con herramientas digitales (Olarte Encabo, 2017). El uso de elementos de *hardware* y *software* junto con otros recursos digitales puede dar lugar en algunos entornos a problemas de conectividad, inconvenientes derivados de incompatibilidades del *software* así como la necesidad de una supervisión intensa por parte de los profesores (Orcera *et al.* 2017). Igualmente, una gran diversidad en las aulas, con diferentes orígenes y necesidades, puede ser un desafío adicional (Martínez-Soto y Prendes-Espinosa, 2023).

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados en este estudio, los resultados sugieren que una propuesta didáctica CLIL planteada con herramientas digitales parece tener una influencia positiva en la experiencia de aprendizaje. Se trata de una vía de investigación que merece ser ampliada para seguir desarrollando materiales y recursos que contribuyan a mejorar el rendimiento de los discentes, así como su interés y motivación.

Los nuevos enfoques pedagógicos exigen formación continua para que los docentes mejoren su competencia digital, tal como se señala en el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores. Este aspecto es, sin duda, fundamental para poder aprovechar todo el potencial que pueden aportar las herramientas TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en especial, en combinación con el enfoque CLIL.

Si bien el papel de las TIC combinado con el enfoque CLIL resulta positivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es necesario seguir investigando en este ámbito para mejorar las propuestas didácticas y descubrir las estrategias más efectivas. Este sigue siendo un campo insuficientemente explorado en la literatura científica. Además, en investigaciones posteriores sería muy interesante explorar cómo sería posible superar o al menos paliar los aspectos negativos que se han identificado.

REFERENCIAS

- Allueva Pinilla, Ana Isabel y José Luis Alejandre Marco (2019). *Enfoques y experiencias de innovación educativa con TIC en educación superior*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Alvarado, Liliana Amalia (2021). «Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera para la enseñanza comunicativa de inglés académico», *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia* 6(4): 125-143. DOI: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1440>.
- Anderson, Lorin W. y David Krathwohl (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. S.l.: Longman.
- Ball, Phil, Keith Kelly y John Clegg (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Benavides, Cleyssen, y Aurelio Ruiz (2022). «El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática», *Revista Innovación Educación* 4(2): 62-79.
DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>.
- Carrión Candel, Elena María, Mercedes Pérez Agustín y Elena Giménez de Ory (2021). «ICT and gamification experiences with CLIL methodology as innovative resources for the development of competencies in compulsory secondary education», *Digital Education Review* 39: 238-256
- Comisión Europea (2020). «Resetting education and training for the digital age», en *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Bruselas: Comisión Europea.
- Dallinger, Sara, Kathrin Jonkmann, Jan Hollm y Christiane Fiege (2016). «The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences: Killing two birds with one stone?», *Learning and Instruction* 41: 23-31.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>.
- Díaz, Juan Anastacio E. y Sergio Tobón (2019). «Desarrollo de competencias comunicativas del inglés desde la socioformación», *Hexágono Pedagógico* 10(1): 100-120.
DOI: <https://doi.org/10.22519/2145888X.1476>.

- Fajardo Dack, Tammy, Juanita Argudo y Mónica Abad (2020). «Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis», *Colombian Applied Linguistics Journal* 22(1): 40-54. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.13878>.
- Fernández Fontecha, Almudena (2012). «CLIL in the Foreign Language Classroom: Proposal of a Framework for ICT Materials Design in Language-Oriented Versions of Content and Language Integrated Learning», *Alicante Journal of English Studies* 25: 317-334. DOI: <http://doi.org/10.14198/raei.2012.25.22>.
- Floriano Ramos, Carmen y Mara Fuertes Gutierrez (2021). «Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE», *Doblele* 7: 31-49. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.82>.
- Freire, Jairo Vicente S. y Osmany P. Barral (2020). «Enfoque Comunicativo en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera», *ConCiencia EPG* 5(2): 1-14. DOI: <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-2.1>.
- González Monteagudo, José y Mario León Sánchez (2020). «Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España», en Miguel Alberto González González (ed.), *Migraciones, rasgaduras humanas*. Universitat Rovira i Virgili: Universidad de Manizales y Horizontes Humanos, pp. 131-167. Accesible en: <https://hdl.handle.net/11441/104425> [Acceso: 01/12/2024].
- Heacox, Diane (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary edition). S.l.: Free Spirit Publishing.
- Halbach, Ana (2019). «Inglés en tiempos de CLIL: propuesta para una nueva metodología para las clases de inglés», *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers* 378: 6-10. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.001>.
- Halbach, Ana y Janina Iwaniec (2022). «Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(5): 1609-1623. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1786496>.

- LaCosse, Jennifer *et al.* (2017). «An active-learning approach to fostering understanding of research methods in large classes», *Teaching of Psychology* 44(2): 117-123.
- DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628317692614>.
- López Pérez, Magdalena y Carmen Galván (2017). «Creating materials with ICT for CLIL lessons: A didactic proposal», *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 237: 633-637.
- DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.029>.
- Madrid Fernández, Daniel y Elvira Barrios (2018). «A comparison of students' educational achievement across programmes and school types with and without CLIL provision», *Porta Linguarum* 2: 29-50.
- DOI: <https://doi.org/10.30827/Digibug.54021>.
- Martínez Lirola, María y Eva M.^a Llorens Simón (2022). «Propuesta didáctica enmarcada en la metodología propuesta por la flipped classroom para enseñar gramática en inglés.», en Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros y Neus Pellín Buades (coords.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, pp. 149-164.
- Martínez-Soto, Tania y Paz Prendes-Espinosa (2023). «A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education.», *Education Sciences* 13(1): 73.
- DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13010073>.
- Mirete Ruiz, Ana Belén, Marta Soro Bernal y Javier Jerónimo Maquilón Sánchez (2015). «El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa», *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado* 18(3): 183-196.
- DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>.
- Moreira-Aguayo, Paola Yadira y Leopoldo Vinicio Venegas-Loor (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias* 6(4): 1292-1303.
- DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v6i4.1537>.
- Navarro-Pablo, Macarena, Yiyi López-Gándara y Eduardo García-Jiménez (2019). «El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe», *Comunicar* 59: 83-93.
- DOI: <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08>.

- Olarte Encabo, Sofía (2017). «Brecha digital, pobreza y exclusión social», *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social* 138: 285-313.
- Orcera Expósito, Estefanía, Elena Moreno Fuentes y Jesús J. Risueño Martínez (2017). «Aplicación de las TAC en un entorno AICLE: una experiencia innovadora en Educación Primaria», *Aula de Encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas* 19(1): 143-162. Accesible en: <https://tinyurl.com/4c756cc2> [Acceso: 01/12/2024].
- Pérez Cañado, María Luisa (2020a). «CLIL and elitism: Myth or reality?», *The Language Learning Journal* 48(1): 4-17.
DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>.
- Pérez Cañado, María Luisa (2020b). «Implementing bilingual education in monolingual contexts: lessons learned and ways forward», *The Language Learning Journal* 48(1): 1-3.
DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1695622>.
- Pérez Cañado, María Luisa, Diego Rascón Moreno y Valentina Cueva López (2021). «Identifying difficulties and best practices in catering to diversity in CLIL: instrument design and validation», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24.
DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1988050>.
- Porcedda, María Elisabetta y Juan González Martínez (2020). «¿Por qué AICLE? Un análisis de la literatura desde la perspectiva de los docentes de materias no lingüísticas», *Universitas Tarragonensis: revista de ciències de l'educació* 1: 37-51.
DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2020.1.2648>.
- Rascón Moreno, Diego y Carmen María Bretones Callejas (2018). «Socioeconomic status and its impact on language and content attainment in CLIL contexts», *Porta Linguarum* 29, 115-135.
DOI: <https://doi.org/10.30827/Digibug.54025>.
- Rodríguez-García, Alejandro y Ana Rosa Arias-Gago (2020). «Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categórica», *ALTERIDAD. Revista de Educación* 15(2): 146-160.
DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.01>.
- Vázquez, Víctor P. (2018). «La controversia de la educación bilingüe en España», *Revista Tribuna Norteamericana* 26: 20-27.
Accesible en: <https://bit.ly/3q7VBB0> [Acceso: 01/12/2024].

- Verdeja, María (2020). «Diversidad cultural en la escuela: un espacio idóneo para la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva», en Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández (coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. S.l.: Octaedro, pp. 544-556.
- Wojtowicz, Lidia, Mark Stansfield, Thomas Connolly y Thomas Hainey (2011). «The Impact of ICT and Games Based Learning on Content and Language Integrated Learning», *Proceedings of the 4th International Conference ICT for Language Learning*. Accesible en: <https://tinyurl.com/29pn3u9b> {Acceso: 01/12/2024].
- Zaripova, Rinata, Leila Salekhova, Sergey Grigoriev y Ksenia Grigorieva (2019). «Aumento de la motivación académica a través de CLIL mediante las tecnologías de la información y las comunicaciones mediadas por el enfoque constructivista», *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores* 6(6). Accesible en: <https://bit.ly/44ONCYJ> [Acceso_ 01/12/2024].

HIBRIDISMO LITERARIO, ARTÍSTICO Y SEMIÓTICO A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LOS ÁLBUMES DE MANUEL MARSOL

HYBRIDITY IN LITERATURE, ART, AND SEMIOTICS:
AN ANALYSIS OF MANUEL MARSOL'S PICTUREBOOKS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.05>

MARTÍNEZ-CARRATALÁ, FRANCISCO ANTONIO

UNIVERSIDAD DE ALICANTE (ESPAÑA)

Profesor asociado

Código ORCID: 0000-0002-0587-5063

franciscoantonio.martinez@ua.es

ROVIRA-COLLADO, JOSÉ

UNIVERSIDAD DE ALICANTE (ESPAÑA)

Profesor Permanente Laboral

Código ORCID: 0000-0002-3491-8747

jrovira.collado@ua.es

Resumen: El libro álbum es un tipo de texto multimodal que construye sus significados narrativos a partir de la integración del texto, imagen, secuencialidad y la propia materialidad del libro como objeto. Este tipo de libros está asociado a la lectura desde las primeras etapas educativas, pero su carácter artístico y experimental lo constituyen como un medio artístico para cualquier edad. El objetivo de esta investigación es el análisis de los álbumes del autor e ilustrador madrileño Manuel Marsol cuyas obras han sido reconocidas internacionalmente con múltiples galardones. El método empleado se basa en el análisis de contenido, a partir de la comparación y la valoración literaria, artística y semiótica de seis de sus álbumes, mostrando las características principales de sus narrativas. La referencialidad y alusiones encerradas en estas obras muestran que sus álbumes se dirigen a un público dual que escapa de las convenciones y estereotipos de la literatura infantil. Se concluye con la importancia de este tipo de libros álbum en el ámbito educativo para aumentar la experiencia de las personas que los leen a partir de la activación del intertexto que se entiende como un bagaje que va más allá de la literatura y recoge otros tipos de productos culturales.

Palabras clave: Álbum ilustrado, alfabetización visual, intertextualidad, comprensión lectora, educación artística, literatura infantil.

Abstract: Picturebooks are a type of multimodal text that construct narrative meanings through the interdependence of text, images, sequencing, and the materiality of the book as an object. While typically associated with early education, their artistic and experimental nature make them an

ideal artistic medium for readers of all ages. In this research, we analyse the works of Madrid-based author and illustrator Manuel Marsol, whose picturebooks have garnered multiple international awards. Using a content analysis method, we evaluate six of his picturebooks for their literary, artistic, and semiotic qualities, highlighting the main characteristics of his narratives. The referentiality and allusions contained in his works demonstrate that they are intended for a dual audience that transcends the conventions and stereotypes of children's literature. We conclude that these types of picturebooks are important in the educational field for enhancing the reading experience of their audience through the activation of intertextuality, which extends beyond literature to include other cultural products.

Key-words: Picture books, visual literacy, intertextuality, reading comprehension, art education, childrens literature.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación realiza una aproximación al concepto de lectura multimodal a través del análisis del álbum ilustrado y la importancia de su consideración en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En el contexto actual, entre los diferentes retos educativos formulados en el currículo educativo, la aproximación a los textos multimodales (tanto a nivel escrito como oral en las tareas de expresión, comprensión y mediación) quedan reflejadas desde las primeras etapas de la educación obligatoria como se muestra en los últimos desarrollos curriculares. En la nueva legislación, el acercamiento a situaciones de enseñanza y aprendizaje a partir de textos multimodales se engloba en el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y asienta la necesidad de orientar el proceso educativo hacia un tipo de comunicación que se produce a partir de la conjunción de diferentes modos: espacial, auditivo, gestual, visual y lingüístico (New London Group, 1996). La importancia de esta consideración se centra en la apertura hacia nuevos espacios de alfabetización múltiple y transversal en el que la comunicación se expande más allá de la posición jerárquica del texto (Bezemer y Kress, 2016: 7) dejando al margen las implicaciones del resto de modos en la construcción de significados. Durante estos últimos años se ha profundizado en la importancia de la consideración de la comunicación desde el propio diseño de los modos para la construcción de mensajes multimodales, las peculiaridades de los diferentes medios y la necesidad de su incorporación en los currículos educativos (Watts-Taffe, 2022).

Dentro de los diferentes textos multimodales, el libro-álbum es uno de los elementos más empleados desde las primeras etapas educativas para el acercamiento al texto escrito y la literatura y se basa en la conjunción de texto, imagen, materialidad del formato y la secuencialidad empleada en su narrativa (Zaparaín y González, 2010). Pese a que existen diferentes definiciones para delimitar conceptualmente este tipo de libros, la de Bosch (2012: 75) sintetiza perfectamente estos cuatro elementos: «una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente». Este último punto, a propósito del componente textual, sirve para precisar que el componente comunicativo principal del álbum es a través de la comprensión semiótica del significado de las imágenes y, como ejemplo, los álbumes sin palabras prescinden del texto sin implicar una lectura menos compleja (Martínez-Carratalá, 2022). El álbum como texto multimodal recoge adicionalmente diversidad de enfoques de estudio dada las peculiaridades de su comunicación estética y estas aproximaciones se han conceptualizado desde diferentes áreas de análisis como la literaria, artística o semiótica (Serafini y Reid, 2022).

En este sentido, el álbum es un tipo de narrativa gráfica que amplía la competencia lectora más allá del texto y que toma al lector como centro de la construcción de su discurso estético-narrativo. Esta tarea se produce a partir de la interdependencia de sus diferentes elementos para construir su significado, siendo la relación entre texto e imagen la que se ha situado generalmente en el centro de la investigación educativa. Entre los distintos estudios, las aportaciones de Nikolajeva y Scott (2001) han sido las que más consenso han encontrado al clasificar las relaciones principales que se producen en la relación entre imagen y texto a partir del espacio de indeterminación que dejan a la persona que lee para inferir su significado. De este modo, se precisa una menor implicación del lector o lectora en la construcción de significados cuando esta relación sea simétrica y la información entre texto e imagen sea redundante. Esta tarea de comprensión tiene un mayor grado de complejidad si la interacción entre códigos visuales y textuales es complementaria. Es decir, cuando la información textual se apoya en una imagen que amplía esta información y proporciona una nueva información, será quien lee la persona que debe armonizarla (en un acto de co-creación) para inferir su significado. En último término, las relaciones de contrapunto y contradicción se apoyan fundamentalmente en el uso de la

ironía para aportar una perspectiva o información que difiere entre lo que dicen el texto y la imagen.

La investigación sobre el álbum precisa de diferentes niveles de análisis y de adquisición de un metalenguaje para interpretar su discurso multimodal y favorecer herramientas para el desarrollo de la comprensión en sus lectores. Como señalan Arizpe *et al.* (2014), se pueden distinguir cuatro categorías de lectura que posibilitan el paso de una lectura literal hacia la inferencial: referencial, composicional, intertextual y personal. Los dos primeros se centran en los aspectos objetivos de la lectura e invitan a una reflexión y análisis que profundice más allá de los aspectos narrativos elementales e incorpore el análisis de los modos semióticos en el nivel composicional. En esta categoría, cabe destacar las aportaciones de Painter *et al.* (2013) que adoptan el modelo de la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006) en el análisis del álbum. De esta manera, el nivel composicional precisa de la aproximación al análisis semiótico de las ilustraciones a partir de cuestiones básicas como el uso del color, el estilo de los dibujos o el sistema de relaciones interactivas producidas entre la persona que lee y sus personajes representados. Este análisis de las relaciones interactivas se produce a partir de la consideración de su focalización mediante el punto de vista o perspectiva, la distancia social con los diferentes tipos de plano o la relación de poder a partir del empleo de la angulación. De este modo, la mediación es un aspecto fundamental para profundizar en el aprendizaje de la lectura del modo semiótico y favorecer sus habilidades inferenciales (Kelly y Moses, 2018).

En el plano subjetivo, las categorías intertextuales cobran especial relevancia en el álbum y permiten la reflexión en este estudio sobre la complejidad de relaciones intertextuales que se producen dado que pueden apoyarse en la construcción del discurso narrativo desde la imagen y el texto. Así, la intertextualidad se puede entender desde un fenómeno de referencialidad más global, como apunta Sipe (2008: 131), y entiende el texto como un producto cultural en el que se pueden establecer amplitud de relaciones con otros lenguajes ya sean literarios, artísticos o multimedia. Esta concepción amplifica la capacidad de plurisignificación que se esconde en la lectura de un texto multimodal como es el álbum, en el que la actividad del intertexto lector, como señala Mendoza-Fillola (2001), es identificar, relacionar, asociar, comprender e interpretar con el objetivo de ampliar la experiencia lectora. En este sentido, Evans (2009: 179) señala

que los álbumes pueden convertirse en una primera aproximación hacia el arte desde las primeras edades y que su empleo en el aula puede suponer un gran incentivo para la aproximación a la educación artística. Esto permite la recepción, identificación, comparación y producción artística a partir de álbumes que aluden a obras de arte en su narrativa y el potencial del álbum en la educación por su carácter transversal (Serafini, 2015).

Centrando la investigación en el hibridismo comunicativo: literario, artístico y semiótico, un aspecto central en la selección de lecturas por parte de las personas encargadas de la mediación en el aula será la inclusión de álbumes que permitan la ampliación de la experiencia lectora. De esta manera, el análisis del álbum en su plano artístico precisa de las aportaciones de diferentes estudios relacionados con las maneras en que se producen estos fenómenos de interpictorialidad y alusión a otras obras de arte. En ese diálogo entre texto e imagen Louvel (2011) asocia los diferentes tipos de alusiones que analizaba Genette (1989), pero aplicadas a la imagen como el concepto de «interpictorialidad» cuando se realiza una alusión en el texto (directa o indirecta) o se representa en su forma icónica. En este sentido, Nikolajeva (2008: 67) hace referencia a que el término «intervisualidad» es probablemente más apropiado en relación con el álbum y que va más allá de obras de arte, sino que también incluye alusiones a elementos y personajes de otros álbumes. En este ámbito, destacan las aportaciones de Beckett (2012: 147-208) donde analiza las diferentes aproximaciones en la construcción del discurso de sus narrativas visuales, además de constatar que este tipo de práctica es habitual y está extendida en múltiples álbumes. Entre las diferentes alusiones pictóricas, se encuentran álbumes que emplean referencias a un movimiento concreto o convenciones artísticas de un periodo, a la recreación ficcional y fantástica a partir de la vida u obras de un artista visual, alusiones directas a obras concretas, reinterpretaciones paródicas de otros cuadros o de colecciones (estudios de artista o museos) o como diferenciación en la entrada de un mundo onírico.

Pese a que estas categorías acogen un gran número de obras, un análisis más exhaustivo de estos fenómenos interpictoriales han sido delimitados por Hoster-Cabo *et al.* (2018) atendiendo al grado de fidelidad entre la obra original (hipotexto) y su referente (hipertexto) a partir de la amplitud del hipotexto, un elemento descontextualizado o la obra completa y su función. Ya sea conservadora, replicando al original, o al contrario, empleando esta referencia desde una faceta subversiva o crítica. Estos

aspectos están presentes en los álbumes de autores reconocidos como pueden ser Anthony Browne, Mitsumasa Anno, Javier Sáez Castán, Gilles Bachelet, Georg Barber (ATAK) o Thé Tjong-Khing, entre otros. De manera más expansiva sobre este fenómeno, la investigación de Bosch (2022) amplía esta cuestión al análisis de la «intericonicidad», empleando el término hipoimagen y clasificando estas relaciones atendiendo a: la autoría, si emplea alusiones a sus propias obras o de otros; su naturaleza, (si se trata de un objeto o de un personaje), o su amplitud y grado de fidelidad, ya sea (calco o evocación).

En el álbum también se pueden encontrar fenómenos de intermedialidad con el empleo de recursos de otros medios como el cinematográfico (Kurwinkel, 2018), pero en dicho proceso también hay que tener presente la amplitud de este término, ya que el uso de la imagen no es específico de ninguno de estos medios *per se* (Rajewski, 2005). En suma, todas estas relaciones proponen una lectura que amplíe la experiencia no sólo del lector infantil (también la persona adulta que acompaña), sino de la importancia del álbum como medio de expresión y experimentación artística que sirve de puerta de entrada al hecho artístico. Estos fenómenos se enmarcan en un discurso híbrido y multimodal que caracteriza al libro-álbum donde sus modos visuales y lingüísticos se conjugan para crear nuevos niveles de significado que precisan de una lectura crítica y reflexiva para acceder a su interpretación e intención estética. Por tanto, la constante presencia del libro-álbum en la educación literaria desde las primeras etapas educativas hace necesaria una adecuada selección de obras por parte del profesorado que amplifiquen la experiencia estético-literaria a través del reconocimiento del discurso multimodal. En este sentido, el objetivo de este estudio se centra en el análisis de los álbumes del autor e ilustrador madrileño Manuel Marsol atendiendo a las características de las relaciones entre texto e imagen, alusiones intercónicas y estrategias semióticas empleadas.

2. MÉTODO

En este estudio se analizan seis álbumes ilustrados por Manuel Marsol (algunos de autoría del texto compartida con Carmen Chica y Javier Sáez Castán) en el que se describen las claves *literarias* respecto a la relación de

interdependencia entre texto e imagen, *artísticas* con las alusiones icónicas empleadas y *semióticas* con el análisis concreto de las relaciones interactivas en el modo visual (Martínez-Carratalá *et al.*, 2023). Manuel Marsol (Madrid, 1984) es un autor e ilustrador que ha conseguido en cada publicación el reconocimiento internacional de la crítica y ha sido galardonado con diferentes premios que ponen de manifiesto la gran calidad estético-literaria de sus álbumes y que, pese a que este artículo se centra en el análisis de sus elementos composicionales, son obras pensadas para que disfrute un público dual: tanto el lector infantil, que encontrará la fascinación por el mundo ficcional que recrea, como para la persona adulta que media en la lectura por la calidad artística y por las alusiones detectadas. En este sentido, la riqueza y apertura intertextual que ofrecen los álbumes de Manuel Marsol permiten, desde el punto de vista de la didáctica, ampliar la experiencia en la recepción de la lectura infantil y conectarla transversalmente con otros contenidos. En la Tabla 1 aparece el corpus seleccionado, el año de edición y alguno de los premios logrados (pese a que cada álbum ha tenido diferentes reconocimientos adicionales) que muestran la calidad de sus obras.

Año	Título	Texto	Distinción
2014	<i>Ahab y la ballena blanca</i>	M. Marsol	Premio Edelvives
2016	<i>El tiempo del gigante</i>	M. Marsol y C. Chica	dPictus Outstanding Picturebook
2017	<i>Yokäi</i>	M. Marsol y C. Chica	Premio <i>Graines de lecteurs</i>
2018	<i>La leyenda de Don Fermín</i>	M. Marsol	Premio SM-Feria Bolonia
2019	<i>Duelo al sol</i>	M. Marsol	Premio <i>Pépite</i>
2019	<i>Mvsevm</i>	M. Marsol y J. Sáez-Castán	Premio Feria Bolonia

Tabla 1
Corpus seleccionado de álbumes ilustrados por Manuel Marsol

Entre estas distinciones cabe destacar la acogida de sus obras en la Feria Internacional de Bolonia siendo con *La leyenda de Don Fermín* (2018) el primer ilustrador español en recibir el Premio Internacional de Ilustración en la Feria de Bolonia en 2017 y volviendo a alzarse con un galardón en la «categoría especial cinematográfica» en 2020 por el álbum creado junto a Javier Sáez Castán titulado *Mvsevm* (2019).

Junto a estos reconocimientos, también destacamos que la edición de sus álbumes ha tenido difusión a nivel internacional en países como Portugal, Francia, Italia, Holanda, China, Japón o Taiwán, además de la exposición en museos del proceso de creación de sus obras tanto a nivel nacional como internacional. En su obra figura la ilustración de nuevas ediciones de novelas de Paul Auster, Richard Ford, *La metamorfosis* de Franz Kafka o la nueva edición de la obra *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (en la traducción de Julio Cortázar). En estas acompaña sus páginas empleando la perspectiva mediada desde el punto de vista subjetivo del protagonista.

En primer lugar, el análisis se realiza sobre el uso de las diferentes relaciones entre texto e imagen siguiendo las aportaciones de Nikolajeva y Scott (2001), prestando especial atención al uso del contrapunto para provocar una relación irónica entre la información ofrecida por la imagen al lector y el punto de vista del protagonista en el texto. En segundo lugar, se dedica un apartado de las relaciones intercónicas en su obra siguiendo principalmente las aportaciones de Bosch (2022), con especial interés en las obras *La leyenda de Don Fermín* (2018) y *Mvsevm* (2019). En tercer y último lugar, se presta especial atención a las relaciones interactivas entre el lector y los personajes representados realizando un análisis semiótico (Painter *et al.* 2013). Se atiende a la focalización, la (perspectiva y el contacto visual), la distancia social y las relaciones de poder como elementos principales de la narrativa que evoca el lenguaje cinematográfico titulada *Duelo al sol* (2019). Se debe considerar que la función interpersonal en el análisis semiótico establece una relación parasocial entre los personajes representados en la narrativa visual y quien lee (Martínez-Carratalá y Cañamares-Torrijos, 2024) para reforzar la intención comunicativa del mensaje estético de la obra. Para contrastar estas referencias se ha contado con la cordial participación de Manuel Marsol para la explicación y autorización en la reproducción de algunas ilustraciones, aunque el autor también emplea su cuenta de *Twitter/X* (@manuel_marsol) como epitexto virtual público (Soler-Quílez *et al.*, 2020) donde muestra las alusiones escondidas en sus obras.

3. ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO

3.1. Análisis de las relaciones intermodales entre imagen y texto

En los álbumes de Manuel Marsol se propone una experiencia lectora que remite a la entrada en un mundo ficcional, con gran carga fantástica y donde los personajes principales no son infantiles, sino adultos o personajes fantásticos, como por ejemplo en *El tiempo del gigante*. La unidad narrativa más empleada en sus álbumes es la doble página, exceptuando la página sencilla en *Mvsevum* (2019) e inclusive una mayor fragmentación puntual en *Yokäi* (2017). El formato material también está muy cuidado para contribuir a la construcción del discurso narrativo del libro como objeto, con el gran tamaño del álbum en *Ahab y la ballena blanca* (2014) o *El tiempo del gigante* (2016), siendo especialmente significativa en el discurso metaficcional de *Mvsevum* (2019) en el que el propio formato representa las dimensiones del bastidor de un cuadro.

Una vez destacadas algunas características que atienden a los elementos referenciales de sus obras, el uso de las diferentes relaciones entre texto e imagen son un ejemplo de cómo el discurso del autor busca generar un espacio de diálogo e interpretación con sus lectores. En la entrevista realizada para la monografía de autores iberoamericanos realizada por Sánchez-Ortiz y Andricaín el autor expresa la importancia que otorga a estos aspectos en la creación de sus álbumes: «Del álbum me interesa que exista un hueco entre la ilustración y el texto. Es ahí donde se produce el significado y la magia del álbum, y donde interviene el lector completándolo con su imaginación» (2020: 73). En sus álbumes se encuentran diferentes aproximaciones a la participación lectora en la conjunción iconotextual como el uso de la relación complementaria entre imagen y texto en *El tiempo del gigante* (2016). Esta relación se conjuga con la de contrapunto al presentar cómo la perspectiva del gigante difiere de la de la persona que lee que ve cómo se producen alteraciones reconocibles en el entorno, pero que para el gigante son acontecimientos que no tienen el mismo valor apreciativo. En este sentido, se produce en otros álbumes de Manuel Marsol un tono irónico, como señala Muela-Bermejo (2022), donde el contrapunto se centra en el destinatario. De este modo, se crea una ironía situacional centrada en la divergencia entre la focalización interna del

personaje y la externa del lector que contempla en las ilustraciones los acontecimientos de una manera diferente al personaje.

Este uso se hace aún más evidente en *Ahab y la ballena blanca* (2014) donde el capitán, personaje de la célebre obra *Moby Dick* de Melville expresa en primera persona su persistente búsqueda de la ballena y la imposibilidad de su tarea, mientras que el lector observa en las ilustraciones que la ballena blanca se encuentra presente de manera evidente (a veces de manera más sutil) formando parte de la composición. Un ejemplo de este tipo de relación irónica de contrapunto se puede apreciar en la Figura 1 donde el personaje asevera en la búsqueda de Moby Dick que «Atravesé sin suerte mares de medusas» mientras, el lector en la focalización externa descubre a la gran ballena blanca en la ilustración.



Figura 1
Ilustración de Ahab y la ballena blanca (2014)
Fuente: imagen cedida por Manuel Marsol

Otro uso de la relación irónica o de contrapunto la encontramos en *La leyenda de Don Fermín* (2018) cuando emplea una narración omnisciente que especula sobre qué le pasó a Don Fermín cuando desapareció en la

cueva a partir de enunciados interrogativos que se responden en la propia imagen. Adicionalmente, en este álbum se juega con la propia convención narrativa de la leyenda, cuando deja que la persona que lee responda y decida qué le pasó al personaje cuando este tipo de textos propios de la tradición oral se basan en la concreción de un hecho real en el que se emplean elementos fantásticos. Para finalizar esta narración, el texto se presenta en verso, empleando la cursiva, simulando una canción que evoca la narrativa de los trovadores recordando acontecimientos históricos como el que le sucedió a Don Fermín, completando el juego metadiscursivo con este tipo de textos propios de la tradición oral.

En último lugar, también se destaca la omisión del texto para que sea la narrativa visual la encargada de articular la trama de la historia. Esta característica puede darse puntualmente como en el caso de *Yokäi* (2017) para reflejar que el personaje ha traspasado el mundo real, a través del pliegue central que divide la doble página y se transforma en el Kappa, una figura que remite a la mitología japonesa. En esta parte del álbum, esa entrada celebratoria al mundo de la fantasía, la voz del protagonista se silencia y remite al clásico viaje de Max en el álbum de *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak. También se prescinde del texto para replicar la tensión silente y cinematográfica de los duelos de las películas del Oeste en *Duelo al sol* (2019) dejando que los dos oponentes se comuniquen a partir de la alternancia de los primeros planos, un claro homenaje al clásico de Gregory Peck. En este sentido, el álbum metaficcional *Mvsevm* (2019) sería un álbum casi sin palabras (Bosch, 2012) dado que el texto se encuentra inserto en la imagen en los títulos que aparecen en las obras de museo y que se alteran a medida que el personaje interactúa con los diferentes espacios. De este modo, sirve de metáfora sobre cómo la interacción con el arte cambia la percepción de la persona que entra en contacto con ellos y activa un mecanismo narrativo interno que la persona que lee debe descifrar la construcción de significados.

3.2. Análisis de las relaciones intertextuales en el corpus seleccionado

En primer lugar, se hace referencia al concepto intertexto entendiendo que estas alusiones, o el concepto de texto, se amplía al de otros productos culturales (Sipe, 2008). En este apartado, se identifican algunas de las

alusiones intertextuales e intericónicas empleadas por Manuel Marsol en sus álbumes siguiendo la clasificación de Bosch (2022). En la primera categoría, referida al autor, se distinguen alusiones intraicónicas que toman como referencia obras del propio autor. En el caso de Manuel Marsol, este tipo de alusiones no son tan frecuentes y se pueden encontrar en *El tiempo del gigante* (2016) cuando una nube adopta la forma de una gran ballena blanca en alusión a *Moby Dick* presente en *Ahab y la ballena blanca* (2014). El ejemplo más frecuente en este tipo de alusiones es la aparición de las gambas en sus álbumes (como su distintivo o marca personal que aparece escondida en todos sus álbumes) que, además, forman parte de la iconografía asociada a su nombre en su página web¹. Estas pueden considerarse como un ejemplo del tercer nivel autorreferencial y metaficcional propuesto por Muela-Bermejo (2023). En el caso de las referencias centradas en el autor, Manuel Marsol se distingue por el uso de alusiones extraicónicas que remiten a las obras de otros ámbitos artísticos (pintura, ilustración, cine, etc.) y que varían dependiendo de la naturaleza, amplitud y grado de fidelidad con el que se pueden analizar estas imágenes.

En este sentido, sus álbumes están repletos de alusiones que adoptan estas diferentes categorías como en *Ahab y la ballena blanca* (2014) en el que las alusiones en la primera doble página remiten con grado de fidelidad de calco el famoso cuadro *El caminante sobre el mar de nubes* (1818) de Caspar David Friedrich; o la evocación al estilo compositivo de Andy Warhol. En el mismo álbum, también se producen alusiones intraicónicas al incluir textos en la imagen (fuera del cuerpo central del texto) que aluden a otros personajes literarios, como en la doble página en la que leemos en el vientre de la ballena los nombres de Simbad o Geppetto. En un nivel más complejo de alusión, se encuentra el uso de un referente pictórico como la pintura *El iceberg* (1891) de Frederic Edwin Church cuando convierte en ese tipo de elemento helado al personaje de *Moby Dick* como referente literario. Este tipo de alusión muestra cómo se puede producir una referencialidad en un doble nivel: a un texto literario y a un elemento icónico.

Otro ejemplo de este juego se encuentra en *La leyenda de Don Fermín* (2018) con la construcción de un personaje que remite al caballo de copas de la baraja española de naipes (imagen intericónica cuya naturaleza es un objeto tridimensional) y que remite, al mismo tiempo, a la narración de *El*

¹ <https://www.manuelmarsol.com/>

monte de las ánimas (1861) de Gustavo Adolfo Bécquer: el propio Don Fermín, el caballo desbocado, la lucha en el monte o el monasterio de San Juan del Duero (Figura 2).

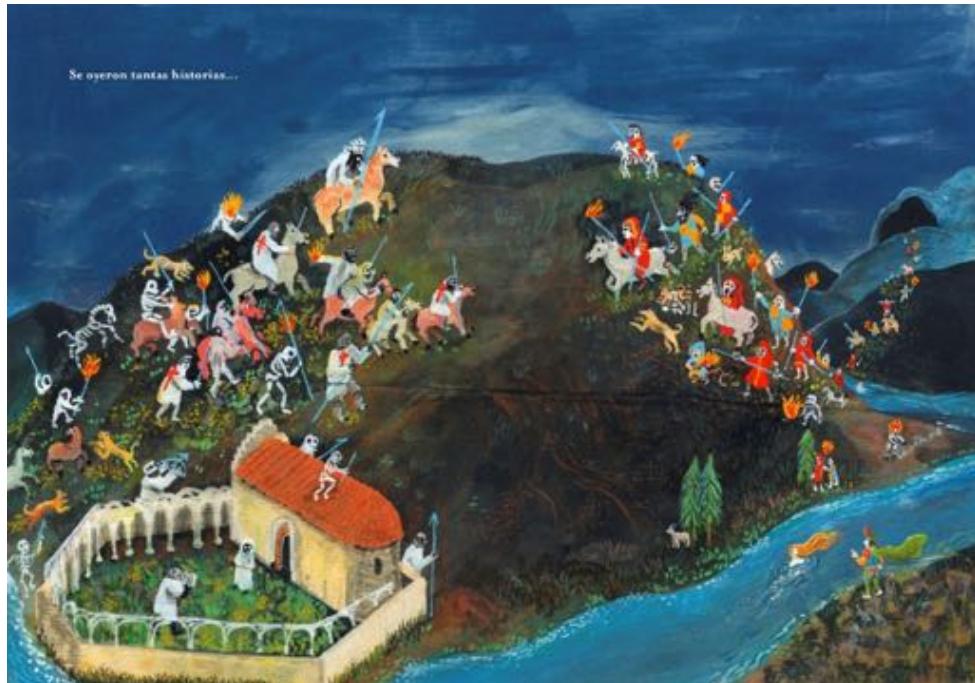


Figura 2

Ilustración de *La leyenda de Don Fermín* (2018)

Fuente: imagen cedida por Manuel Marsol

Adicionalmente, la propia historia de *La leyenda de Don Fermín* (2018) adquiere un tono metaficcional con el imaginario colectivo ampliándolo no solo al aspecto literario, con el juego a las convenciones narrativas de las leyendas, sino incluyendo en las imágenes referencias al patrimonio artístico con alusiones a cuadros de Goya (*La gallinita ciega*) y Velázquez (*Las meninas*). Un imaginario que se expande con los personajes de la baraja española, las pinturas rupestres de Altamira, los leones de la Alhambra, el juego de la rana o los gigantes y cabezudos. En esa pluralidad de relaciones también hay espacio para mostrar referencias a Picasso o hacia otro de los referentes literarios que se consideran patrimonio de la lengua española como es la presencia de Don Quijote sentado al lado de la

estatua dedicada a Don Fermín. El final de la narración hace una prolepsis narrativa al ubicarse fuera del tiempo inicial de la narración y se actualiza temporalmente hasta el presente en el que la cueva donde se perdió Don Fermín se convierte en un atractivo turístico de la zona para sus visitantes. Incluso aparece el cartel publicitario del toro de Osborne de fondo en ese contexto actualizado.

Del mismo modo que son frecuentes las alusiones a obras de arte (pinturas o esculturas), las alusiones cinematográficas también son uno de los distintivos de Manuel Marsol. A veces más evidentes y otras veces más complejas, la evocación o calco de sus personajes muestran cómo la amplitud intericónica en sus álbumes respecto a una obra cinematográfica toman diferentes opciones. En *Yokäi* (2017) se alude a un referente clásico literario como son las narraciones que evocan el bosque como lugar en el que conectarse el ser humano con un espacio simbólico y fantástico. Toma de referencia la película *El tío Boonmee que recuerda sus vidas pasadas* (2010), ganadora de la Palma de Oro en el Festival de Cannes. También se encuentran alusiones intraíónicas que son empleadas habitualmente en el lenguaje cinematográfico como insertar referencias en las matrículas de los coches, como, por ejemplo, la de la furgoneta del personaje al once de diciembre de 2003 que fue el primer día internacional de las montañas. En este sentido, el título en la edición francesa fue *La montagne*.

El ejemplo más complejo es su álbum metaficcional *Mvsevm* (2019), junto a Javier Sáez Castán, que se alzó con el Premio de la categoría especial cinematográfica de la Feria de Bolonia en 2020. En este caso, la narrativa se presenta como ejemplo de los que Serafini y Rylak (2021) denominan como transgresión metaléptica al convertir la visita al museo en un espacio de transformación a medida que el protagonista interactúa con el espacio. La narrativa no solo alude a una obra, sino a la convención de un género completo como es el surrealismo más allá de la distinción de Beckett (2012). Desde la inclusión de referencias a obras de Georgia O'Keffe, René Magritte, Edward Hopper o Grant Wood en los cuadros del museo viviente, las obras de Walter Evans (con la llave inglesa), el tigre de Edward Hicks o Henri Rousseau toman vida para unirse a referencias a películas de suspense o surrealistas. Entre las alusiones cinematográficas se encuentran *Vértigo* (1958), *Psicosis* (1960) o *Los pájaros* (1963) de Alfred Hitchcock, *Laura* (1944) de Otto Preminger, *El resplandor* (1980) de Stanley Kubrick o un

fotograma enmarcado de *Encuentros en la tercera fase* (1977) de Steven Spielberg.

3.3. Análisis de las relaciones interactivas en el corpus seleccionado

En el estudio semiótico de las relaciones interactivas en el álbum, siguiendo a Painter *et al.* (2013), la atención se centra en la manera en la que visualmente los personajes representados dialogan con el lector. En este análisis se puede atender a la focalización atendiendo a dos cuestiones: el contacto visual o el punto de vista. En los álbumes de Manuel Marsol se adoptan principalmente las imágenes de oferta, cuando los personajes indican con su mirada qué deben observar los lectores y las lectoras dentro de la narrativa. También tenemos la ruptura con el contacto visual con imágenes de demanda en *Mvsevm* (2019) para transmitirnos la sensación de espanto de su protagonista dentro del museo y provocar una mayor empatía con el lector. En referencia al punto de vista, la perspectiva en la mayor parte de sus ilustraciones es no mediada, aunque se encuentran excepciones puntuales como en *El tiempo del gigante* (2016) en el que esta es inscrita al observar los acontecimientos desde el mismo punto de vista que el personaje, como cuando vemos su mano sosteniendo una roca.

Esta tarea de análisis se puede condensar con su álbum *Duelo al sol* (2019) y cómo esta obra replica el lenguaje cinematográfico de las películas del Oeste a su narrativa visual. A partir de la ruptura de la convención de que los álbumes son obras que oscilan entre 32 y 40 páginas, el autor replica la manera de rodar un duelo con la concatenación de planos generales (distancia social pública), empleando la composición del espacio visual con el pliegue central para separar a los dos contrincantes y primeros planos (distancia social personal). Su narrativa se presenta desde la comicidad de la recreación de un duelo entre el indio y el vaquero que se interrumpe cuando está cerca de alcanzarse el clímax del disparo (del revólver y del arco). Como se puede apreciar en la Figura 3, la construcción narrativa sigue con la dinámica visual cinematográfica con un plano general que ubica al lector como espectador, para después concatenarse imágenes en primer plano que emplean el contacto visual para que el lector se traslade a la piel de los dos personajes y que, repentinamente, se ven interrumpidos por un acontecimiento que detiene el duelo. Esta sutileza visual se realiza

cambiando la opción del contacto visual del personaje representado, pasando de imagen de demanda a oferta, con la mirada dirigida al lector al elemento disruptivo. De esta manera, el lector, en esta opción de focalización, adquiere la perspectiva mediada inferida de los dos personajes, como vaquero cuando el contacto visual es del indio y viceversa.



Figura 3

*Secuencia de la narrativa visual de *Duelo al sol* (2019)*

Fuente: imágenes cedidas por Manuel Marsol

Así, a partir de la interrupción continua y los diálogos hilarantes, el duelo finaliza cuando aparece un último elemento disruptivo fuera de plano (un bisonte que se dirige hacia el vaquero) y deja a los dos rivales al otro lado del pliegue central unidos por un peligro común. También resulta notoria la elección de la angulación, con actitud vertical para acompañar al lector en las últimas páginas hacia el fin de la narrativa, siguiendo a los buitres que escapan cuando no encuentran un banquete que hubiera resultado del perdedor del duelo. En su vuelo, estos rapaces, y ampliando más el plano, acompañan al lector hacia el fin de la historia. En este punto, también hay un grado de ironía propuesto por el autor al emplear como peritextos el formato de los títulos de crédito cinematográficos y usar alusiones cómicas en los nombres de sus protagonistas que evocan a personajes clásicos de estas películas como Buffalo Bill, el director Sam Peckinpah o el compositor Ennio Morricone, además de la aclaración de que ningún animal resultó lastimado en la realización del álbum. Además, hay un cierre que incluye una escena poscréditos o el juego en la cubierta con el código de barras recreando la silueta de una montaña. En resumen, se observa cómo la narrativa visual de este álbum aplica las convenciones de un medio narrativo como el cinematográfico, donde cada duelo omite el texto para reflejar la naturaleza silente de este juego de miradas de reto entre los personajes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis presentado de los álbumes ilustrados por Manuel Marsol se han concretado las claves *literarias, artísticas y semióticas* de su obra como se planteaba en el objetivo principal de este estudio. En primer lugar, se destaca la importancia de atender en el análisis de un texto multimodal, como es el álbum, a las relaciones entre el texto e imagen (Nikolajeva y Scott, 2001) para comprobar cómo se involucra al lector en la construcción de significados. En los álbumes analizados de Manuel Marsol se ha comprobado la preferencia por el empleo de la relación complementaria para narrativas que esconden una reflexión ficcional que traslada al lector a un mundo de fantasía, como en *Yokäi* (2017), e inclusive optar por la ausencia de texto para que la proyección del lector en la narrativa sea más personal. Del mismo modo, la relación de contrapunto en

sus álbumes alude al conocimiento de las claves del álbum para generar un sentido irónico, centrado en la divergencia entre la focalización interna en la voz de sus personajes y la externa, revelada al lector desde la imagen.

Como señalaban Arizpe *et al.* (2014), la finalidad de una buena obra es estimular el paso de una lectura referencial hacia el estímulo de una lectura inferencial, incorporando el análisis composicional e intertextual para provocar una respuesta personal con capacidad de integrar y relacionar sus conocimientos para mejorar la comprensión lectora. Estas cualidades se aprecian gracias a las aportaciones del análisis semiótico propuestas para el álbum dentro de la investigación como Painter *et al.* (2013) y Martínez-Carratalá y Cañamares-Torrijos (2024), que muestran la capacidad de narrar a través de las imágenes. En este sentido, para que la comprensión de la obra sea mayor, se deberá atender a la adquisición de un metalenguaje que amplifique la recepción estética de la obra y que estará incompleta si no consideramos el modo visual. Esta apreciación es relevante dado que la aproximación al aprendizaje sobre la comunicación de textos multimodales se incluye desde las primeras etapas educativas con el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística. En este estudio, además, se pone de manifiesto que las obras de Manuel Marsol ofrecen un espacio interpretativo en el que el modo visual no solo debe apreciarse desde sus cualidades semióticas, sino por la complejidad de relaciones interpictoriales que se encuentran escondidas en su obra.

En este sentido, el término intertextual alude a estas referencias en el álbum más allá de aquellas que se producen en el texto y este se expande hacia otros productos culturales (Sipe, 2008). Asimismo, los conocimientos previos del lector definidos por su intertexto (Mendoza-Fillola, 2001) influyen en la comprensión de las referencias y alusiones que se producen en sus álbumes y que pueden remitir al mismo tiempo a un texto literario y a otra obra artística. Dado que el álbum, en línea con los planteamientos de Evans (2009), es un espacio transversal y que amplifica la experiencia de los lectores a través del arte, se pone de relieve que este tipo de lecturas atiende a un público dual. Es decir, el álbum es un formato de expresión artística que va más allá de las convenciones y condicionantes que infantilizan al lector y que, como apuntaba Nikolajeva (2008), también encuentra un público dual como en las producciones cinematográficas que interpelan en diferentes niveles al lector infantil como al adulto que acompaña. En la citada entrevista realizada por Sánchez-Ortiz y Andricaín

el autor indicaba sobre aquello que aporta la lectura del álbum: «Algo tan sencillo como familiarizarse con el placer que produce lo poético, lo estético, lo literario o lo artístico, y que rara vez llega a través de los medios masivos» (2020: 73).

De esta manera, los álbumes de Manuel Marsol tienen una capacidad de dialogar con este público dual que será capaz de disfrutar sus narrativas por la ausencia de un contenido moralizante y aleccionador, ofreciendo una puerta de entrada al mundo artístico y escondiendo detalles que desafíen a un lector adulto competente y con amplio bagaje cultural. Estas cuestiones se muestran a partir de las aportaciones de Hoster-Cabo *et al.* (2018) sobre el estudio de los diferentes tipos de alusiones, ampliados con las categorías delimitadas por Bosch (2022) sobre las formas en que estas alusiones pueden aparecer en el álbum. Igualmente, en los álbumes de Manuel Marsol estas relaciones no solo se producen parodiando, evocando o reproduciendo en sus alusiones referentes visuales fuera de la literatura infantil, sino también a partir de la alusión a otros autores, ilustradores y obras dentro de esta literatura. Adicionalmente, los álbumes de Manuel Marsol también entran en la categoría de «crossover picturebooks» (Beckett, 2012) al ganar referentes que se escapan al ámbito de la literatura infantil con las alusiones a obras desde Melville hasta Gustavo Adolfo Bécquer, y también amplificando la experiencia al mundo de la pintura, al arte cinematográfico y sin perder el componente lúdico que tiene al lector infantil como destinatario. Este hecho también se materializa en la acogida por parte de la crítica especializada y los diferentes certámenes que han valorado con diferentes tipos de distinciones a nivel internacional sus obras.

Recapitulando, los álbumes de Manuel Marsol representan una puerta de entrada desde la lectura infantil a los referentes literarios, icónicos y culturales que buscan el diálogo intertextual con el discurso del autor. Adicionalmente, se comprueba la importancia en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de seleccionar obras por parte de los mediadores y mediadoras que estimulen el pensamiento relacional y amplíen la recepción lectora. No obstante, este aprendizaje no tendrá sentido sin la consideración de la necesidad de activación de los conocimientos previos (el intertexto lector) del alumnado para que sea capaz de reconocer estos referentes. Esta actividad con los álbumes de Manuel Marsol invita a situaciones de aprendizaje que permitan la aproximación a otros contenidos transversales.

Por tanto, el análisis de la obra de Manuel Marsol pone de manifiesto el hibridismo en la construcción comunicativa del libro-álbum y su potencial dentro de la educación literaria para reconocer las características de los textos multimodales desde las primeras etapas educativas. En este contexto pedagógico y estético-literario, se precisa del desarrollo de una competencia multimodal que capacite para la comunicación estética no solo a partir del empleo efectivo de diferentes modos en conjunción, sino para la construcción de un nuevo significado que surge en la interrelación entre estos. En el caso específico del libro-álbum, se produce a partir de la conjunción de los modos lingüístico (texto explícito o subyacente) y visual (secuencia, formato e imagen) y donde se precisa una acción de mediación en el aula consciente de dicho potencial.

AGRADECIMIENTOS

A Manuel Marsol por la atenta y amable colaboración en la elaboración de esta investigación.

REFERENCIAS

- Arizpe, Evelyn, Teresa Colomer y Carmen Martínez-Roldán (2014). *Visual journeys through wordless narratives: an international inquiry with immigrant children and The Arrival*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Beckett, Sandra Lee. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all the ages*. Nueva York: Taylor and Francis.
- Bezemer, Jeff y Gunther Kress. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. Nueva York: Routledge.
- Bosch, Emma. (2012). «¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?», *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 8: 75-88. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07.
- Bosch, Emma. (2022). «Si no lo has visto antes, no puedes verlo: Intericonicidad en álbumes y cómics sin palabras», *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 21(1). DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.275.

- Evans, Janet. (2009). «Creative and aesthetic responses to picturebooks and fine art», *Education* 3-13 37(2): 177-190.
DOI: <https://doi.org/10.1080/03004270902922094>.
- Genette, Gerard. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Hoster-Cabo, Beatriz, María José Lobato-Suero y Alberto Manuel Ruiz-Campos (2018). «Interpictoriality in picturebooks», en Bettina Kümmelring-Meibauer (ed.), *The Routledge companion to picturebooks*. Nueva York: Routledge, pp. 91-102.
- Kelly, Laura Beth y Lindsey Moses (2018). «Children's literature that sparks inferential discussions», *The Reading Teacher* 72(1): 21-29.
DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1675>.
- Kress, Gunther y Theo Van Leeuwen (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Kurwinkel, Tobias (2018). «Picturebooks and movies», en Bettina Kümmelring-Meibauer (ed.), *The Routledge companion to picturebooks*. Nueva York: Routledge, pp. 325-336.
- Louvel, Liliane. (2011). *Poetics of the iconotext*. Surrey, Inglaterra: Ashgate.
- Marsol, Manuel (2014). *Ahab y la ballena blanca*. Zaragoza: Edelvives.
- (2018). *La leyenda de Don Fermín*. Madrid: SM.
- (2019). *Duelo al sol*. Logroño: Fulgencio Pimentel e hijos.
- Marsol, Manuel y Carmen Chica (2016). *El tiempo del gigante*. Ilustraciones de Manuel Marsol. Logroño: Fulgencio Pimentel e hijos.
- Marsol, Manuel y Carmen Chica (2017). *Yokái*. Logroño: Fulgencio Pimentel e hijos.
- Marsol, Manuel y Javier Sáez-Castán (2019). *Mvsevm*. Logroño: Fulgencio Pimentel e hijos.
- Martínez-Carratalá, Francisco Antonio. (2022). «Álbumes sin palabras: revisión teórica de los artículos publicados entre 1975-2020», *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 21(1).
DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2746.
- Martínez-Carratalá, Francisco Antonio, Sebastián Miras y José Rovira-Collado (2023). «Diseño y juego para el fomento lector desde la primera infancia: análisis de los libros objeto de Antonio Ladrillo y Elena Odriozola», *Siglo XXI. Literatura y cultura españolas* 21: 375-400. DOI: <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.375-400>.

- Martínez-Carratalá, Francisco Antonio y Cristina Cañamares Torrijos (2024). «Las relaciones interpersonales y parasociales en las *Frog Stories* de Mercer Mayer: un análisis semiótico multimodal», *Íkala, Revista de lenguaje y cultura* 29(1): 1-17.
DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353885>.
- Mendoza-Fillola, Antonio (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Muela-Bermejo, Diana. (2023). «Humour in children's and young adult literature: the work of Gilles Bachelet», *Children's Literature in Education* 54(1): 73-96.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09463-8>.
- New London Group (1996). «A pedagogy of multiliteracies: designing social futures», *Harvard Educational Review* 66(1): 60-92. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.
- Nikolajeva, Maria (2008). «Play and playfulness in postmodern picturebooks», en Lawrence Sipe y Sylvia Pantaleo (eds.), *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. Nueva York: Routledge, pp. 55-74.
- Nikolajeva, Maria y Carole Scott (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Publishing.
- Painter, Clare, James R. Martin y Len Unsworth (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Sheffiled: Equinox.
- Rajewsky, Irina O. (2005). «Intermediality, intertextuality, and remediation: a literary perspective on intermediality», *Intermedialités* 6: 43-64.
- Sánchez-Ortiz, César y Sergio Andricaín (2020). *Palabras e imágenes para asomarnos al mundo: 25 autores iberoamericanos de libros álbum*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Serafini, Frank. (2015). «Considering fine art and picture books», *The Reading Teacher* 69(1): 87-90. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1382>.
- Serafini, Frank y Stephanie F. Reid (2022). «Analyzing picturebooks: semiotic, literary, and artistic frameworks», *Visual Communication* 0(0): 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>.

- Serafini, Frank y Danielle Rylak (2021). «Representations of museums and museum visits in narrative picturebooks», *Libri et Liberi* 10(1): 45-62.
DOI: <https://doi.org/10.21066/CARCLLIBRI.10.1.3>.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Soler-Quílez, Guillermo, Arantxa Martín-Martín y José Rovira-Collado (2020). «Análisis de epítextos virtuales de diez álbumes ilustrados desde una perspectiva *Queer*», en Arsenio Jesús Moya-Guijarro y Cristina Cañamares (eds.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 311-344.
- Watts-Taffe, Susan. (2022). «Multimodal literacies: fertile ground for equity, inclusion, and connection», *The Reading Teacher* 75(5): 603-609.
DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.2080>.
- Zaparaín, Fernando y Luis Daniel González (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid.

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 transversalidad 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; Gozálvez 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 queríamos 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 científica 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 divultan que la clase es el *think*, no el *clic* (Vázquez Cano, 2021);
- 5) La corriente pedagógica 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 pedagógica.

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.

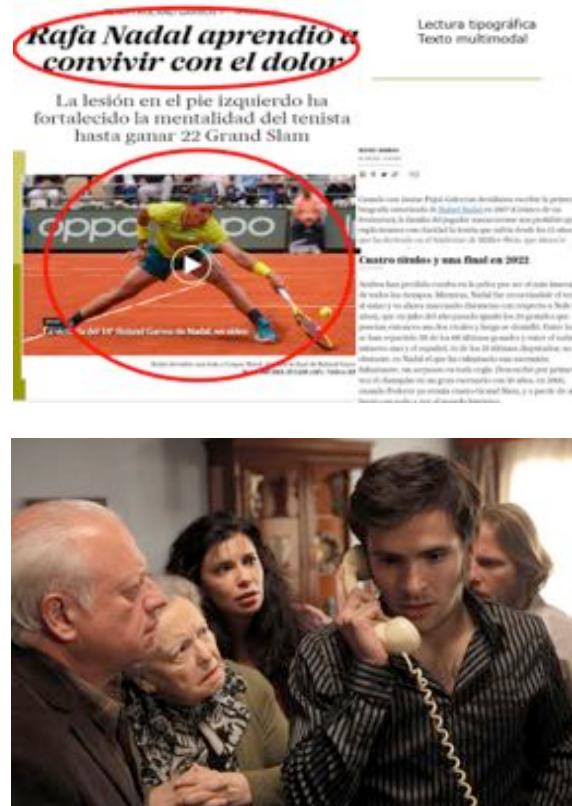


Figura 2

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)

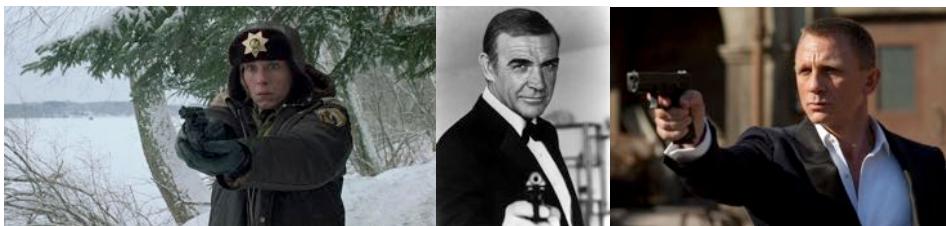


Figura 4

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 sínico 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* (LaGravanese, 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 semiclaras, 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*, Copolla, 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 morfoléxica que *niño*: *niñería, niñato, niñez...* Igualmente, en corpus lingüísticos como el *CREA*¹, 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 prodigo, 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 sinónímicas 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.

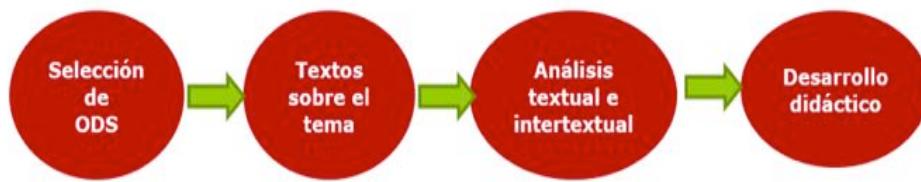


Figura 9
Didáctica de la comprensión textual y ODS
Fuente: elaboración propia

La selección de un texto matriz da inicio a una red de textos que, de alguna manera, comparten 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: video 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 entraña 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	
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)
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...).	
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.	
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 excelsio va ligada al dolor terreno.	
BLOQUE II: EL TEATRO EN EL SIGLO DE ORO	
1. Valor social del teatro como espectáculo.	
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.	
3. Las figuras de Shakespeare y Marlowe (en España, Lope de Vega, Calderón de la Barca; como rivales en el XVII, Góngora y Quevedo).	
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...	
5. La génesis de una obra de teatro.	
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).	
BLOQUE III: LA SOCIEDAD DE CLASES DEL S. XVI	
1. Análisis de la sociedad cambiante (de la sociedad estamental medieval a la sociedad de clases).	
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).	
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> ...).	
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").	

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, Armando 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 Mermamolina 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 detraídos 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 metacognición, 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; Perés, 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 kétchup 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: progresar 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: progresá 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 resolvérlas. 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
Progresan en la longitud de la palabra a la hora de llevar a cabo la actividad	100 %	0
Deletrea 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\(2do%20a%207mo\)%20%20Información/content/modo/view/id/173/](http://www.planamanecer.com/docente/Ed.%20Básica%20(2do%20a%207mo)%20%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.
- Perés, 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://reeduca.com/programas-educacion/ortografia/ortografia-visual-tecnica-pnl-para-la-ortografia-correcta.aspx>
[Acceso: 15/02/2021].

MULTIMODALIDAD EN ELE: ESTRATEGIAS PARA AULAS INTERNIVEL

MULTIMODALITY IN ELE: STRATEGIES FOR INTERLEVEL CLASSROOMS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.08>

MONTAÑEZ MESAS, MARTA PILAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)
Profesora Permanente Laboral
Código ORCID: 0000-0002-4774-3552
marta.montanez@uv.es

Resumen: La comunicación humana es, esencialmente, multimodal, puesto que no se articula mediante un único sistema o código, sino que, al interactuar, intervienen distintos lenguajes que, además, se configuran simultáneamente. Por ello, la enseñanza de ELE no puede entenderse al margen de la multimodalidad, no solo como fin de la actividad de enseñanza-aprendizaje (para promover una «competencia comunicativa multimodal»), sino como propia metodología de aula. La multimodalidad en la enseñanza de lenguas favorece la motivación y responde a los distintos perfiles y estilos de aprendizaje; asimismo, permite flexibilizar el modo de acceso a los contenidos en aulas internivel. En efecto, la heterogeneidad curricular es una de las dificultades para el docente de ELE y se requieren propuestas didácticas flexibles, que adapten y personalicen el proceso (los ritmos de adquisición de contenidos y destrezas de cada aprendiente de ELE en su diversidad curricular). La combinación de distintos modos de comunicar, pero también de enseñar (verbal, kinésico, gestual, audiovisual...) puede ayudar al éxito académico de grupos no homogéneos (conocimientos previos, saberes metalingüísticos, experiencia en aprendizaje de L2...) y añade el factor de la variedad en la presentación de los contenidos, como un modo más de motivar al grupo y enriquecer el proceso formativo.

Palabras clave: ELE, multimodalidad, internivel, motivación, multinivel.

Abstract: Human communication is, essentially, multimodal, since it does not communicate through a unique system or code, but rather, when interacting, it interacts with different languages that, in addition, are configured simultaneously. For this reason, ELE teaching cannot be understood outside of multimodality, not only as an end to the teaching-learning activity (to promote a «multimodal communicative competence»), but as a classroom methodology itself. Multimodality in language teaching favors motivation and responds to different profiles and learning styles; Likewise, it allows for more flexible access to content in interlevel classrooms. Indeed, curricular heterogeneity is one of the

difficulties for the ELE teacher and flexible didactic proposals are required that adapt and personalize the process (the rhythms of acquisition of content and skills of each ELE learner in their curricular diversity). The combination of different modes of communication, but also of teaching (verbal, kinesic, gestural, audiovisual...) can help the academic success of non-homogenous groups (previous knowledge, metalinguistic knowledge, L2 learning experience...) and adds the factor of the variety in the presentation of the contents, as a way more to motivate the group and enrich the formative process.

Key-words: ELE, multimodality, interlevel, motivation, multilevel.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En el presente artículo se aborda la gestión del aula en un grupo internivel. Este aspecto supone un reto para cada docente, tanto en el diseño del curso o programa, como en el desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Esta circunstancia se produce, en muchos casos, por la presencia de alumnado de procedencia heterogénea o por necesidades organizativas en la gestión de los cursos, como es el caso de los grupos reducidos, en que no puede subdividirse más el grupo-clase.

Los objetivos concretos de esta investigación son, por tanto, proponer una metodología para gestionar el internivel en el aula de ELE y, en concreto, aplicar la multimodalidad a la enseñanza internivel en ELE para estudiantes procedentes de EE. UU.

2. EL INTERNIVEL EN EL AULA DE ELE PARA ESTUDIANTES DE EE.UU.

2.1. El internivel en ELE

El internivel o multinivel en el aula se entiende, en esta investigación, como la presencia de un nivel de conocimientos de la materia muy dispar en un aula determinada, en este caso, de español como lengua extranjera. En la bibliografía se encuentran otras nociones afines tales como «nivel de competencia heterogéneo», «heterogeneidad competencial», «nivel curricular heterogéneo» o «diversidad curricular». Gironzetti, Blanco y Pano (2020: 59) hablan de «niveles del dominio del idioma tan dispares» en

el caso de migrantes que son «hablantes receptivos de español como lengua de herencia» en EE. UU¹.

2.2. Dificultades y retos en la gestión del internivel

Los retos que plantea un grupo internivel obligan a desarrollar estrategias diversas a lo largo de todo el proceso didáctico. Comprender y ser conscientes de esas dificultades es el primer paso para abordar una gestión docente eficaz, adecuada al perfil real de los aprendientes.

Entre otras, se pueden enumerar las siguientes dificultades o retos: en primer lugar, la complejidad para diseñar los objetivos y contenidos del curso, así como el temario que se desea impartir. En este sentido, el programa que se proponga debe ser modular y flexible, pues debe ajustarse a las necesidades de los distintos perfiles. Si se trabaja, por ejemplo, con vocabulario doméstico, habrá que graduar la cantidad y la diversidad de léxico elegido o diseñar tareas que permitan trabajar a distintos niveles.

En segundo lugar, cabe señalar el límite temporal para impartir el programa propuesto en un grupo internivel. De nuevo, se requiere de una adecuada selección de contenidos, así como de actividades que permitan flexibilizar el programa completo, para que pueda impartirse de manera graduada, tanto a niveles más altos, como a distintos rangos intermedios en el conocimiento de español, pero sin pretender que la meta sea el nivel de los discentes de perfil más alto (si hay alumnado de A1 y compañeros de B2 en el mismo grupo internivel, el objetivo no puede ser que los de perfil más bajo alcancen el nivel alto, entre otras razones, porque el tiempo es limitado y, sobre todo, porque cada aprendiente debe evolucionar respecto de su nivel de partida).

En tercer lugar, derivado de lo anterior, es necesario adecuarse a ese nivel de partida real y diseñar tareas multinivel o que puedan realizar aprendices con perfil diferente y grado de competencia desigual. En este punto está la clave de la gestión del curso, en ser capaz de configurar tareas, actividades o propuestas diversas, variadas (más lúdicas, más sencillas o más complejas, de repetición, de búsqueda de información, interactivas...),

¹ Muchos de los estudios publicados sobre el internivel se centran en niveles educativos escolares, no en ELE, como el trabajo de González Alba (2022), pero resultan significativos y pueden extrapolarse a esta modalidad de enseñanza.

pero, especialmente, con niveles de competencia o exigencia graduables en la misma tarea. Esto no siempre es fácil, porque los contenidos están asociados al nivel curricular (si pensamos en las condicionales, por poner un ejemplo, no son un contenido específico de niveles bajos, pero sí son pertinentes a partir de cierto nivel. ¿Cómo incluirlas en una clase multinivel? ¿Es adecuado obviarlas? Pensamos que no, de ahí el reto de trabajar contenidos internivel con un grupo multinivel).

Por otro lado, al hecho de tener diferentes niveles curriculares, se suma el de atender a distintos ritmos de aprendizaje. Cada estudiante avanza de un modo particular y esto también configura un aula heterogénea² porque las tareas deben graduarse en cuanto al tiempo de realización. En este sentido, otra de las dificultades añadidas es evitar la nivelación «hacia abajo». Al tener que plantear tareas graduables, si los aprendices de nivel más bajo no pueden seguir el ritmo de aquellos con más nivel, tampoco es adecuado que toda la clase realice las mismas tareas si estas son de nivel umbral, pues tampoco evolucionarían en su aprendizaje. En alguna ocasión puede proponerse una tarea de nivel más bajo como repaso o consolidación de un contenido o competencia ya adquirida, pero no puede ser la norma, porque el alumnado puede desmotivarse, aburrirse o considerar que no está aprendiendo y perder el interés.

Por último, mantener esa motivación y ese interés a lo largo del curso, no solo generar expectativas al principio, es un reto para cualquier docente, máxime si se trata de una clase internivel. Además, concurre el deseo de garantizar una relación idónea entre docente-discentes, así como entre los miembros del grupo (relación entre iguales), para no incurrir en una competitividad excesiva, evitar comparaciones o minimizar el individualismo, dado que se busca que el aula sea un espacio interactivo, cooperativo y de agrupamientos diversos, y no solo se realicen tareas individuales.

Para ello, por tanto, es preciso fomentar un clima de aprendizaje óptimo en lo emocional (trabajar la inseguridad, la frustración o los miedos, que en un contexto internivel pueden aflorar, especialmente, en aprendices

² Esa heterogeneidad de ritmos de aprendizaje la destacó Zuheros Garrido en su comunicación «Ritmos de trabajo individualizados: el reto de la heterogeneidad», en el *XVII Foro de Profesores de ELE*, Universitat de València (2022). Accesible en: https://drive.google.com/file/d/1TIws6GXX0KulwHZIk3m9DAcEuMLtGDF_/edit [Acceso: 25/10/2023].

de nivel bajo, al compararse con sus compañeras y compañeros de más nivel, o porque perciban que aprenden de manera más ralentizada, aunque su ritmo de aprendizaje, en términos absolutos, sea adecuado, pero su autopercepción puede estar mediada por la idea de que el resto tiene mayor competencia en español, aunque ese nivel ya lo hubiera adquirido antes de iniciarse el curso). También puede darse esa desmotivación desde el principio, al constatar que otros aprendices parten de un nivel de conocimiento de español mucho más avanzado.

En efecto, estas cuestiones afectivas de los propios aprendices condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, en muchas ocasiones, el alumnado de menor nivel rechaza participar activamente en clase por esa diferencia competencial respecto a sus compañeros, para no quedar en evidencia o no ser comparado. A esta cuestión emocional se añaden los propios valores culturales de cada estudiante (temor a ser corregido en público, miedo escénico, inseguridad...), por lo que atender al componente cultural y la pragmática intercultural se convierten en una necesidad ineludible añadida al proceso.

2.3. El internivel en alumnado procedente de EE.UU.: perfiles

El contexto en el que se sitúa esta investigación es el de grupos de estudiantes estadounidenses que viajan a una universidad española a cursar un semestre o, bien, un curso intensivo de español. En esta investigación, en concreto, los grupos con los que se ha llevado a cabo esta propuesta han elegido como destino la Universitat de València, durante la primavera y verano de 2022. El número y el nivel de los aprendices que llegan con estos programas internacionales es muy variable, desde grupos muy numerosos de nivel medio (B1-B2), hasta grupos reducidos con un desfase curricular interno muy acusado. En general, a su llegada se les realiza una prueba de nivel y una entrevista, para ubicarles en grupos-clase adecuados a su nivel de español. Sin embargo, en grupos muy reducidos no se pueden establecer demasiados niveles acordes al punto de partida real de cada aprendiz.

En concreto, los perfiles con los que hemos desarrollado esta investigación se corresponden con los siguientes datos:

- a) un grupo reducido de estudiantes universitarios procedentes de California (con un programa dedicado solo a léxico y gramática española, de nivel B1-B2);
- b) un grupo de estudiantes universitarios de Carolina del Norte (con programa de lengua y cultura españolas, de nivel A1).

Desde el punto de vista sociolingüístico, ambos grupos eran relativamente homogéneos: estudiantes de universidad, del mismo grupo etario (20-23 años), de procedencia geográfica similar... No obstante, su perfil académico en español era muy heterogéneo, como se resume en el siguiente cuadro:

Procedencia	Nivel de partida	N.º discentes	Autopercepción
EE. UU.	A2.1	2	B1
EE. UU.	A2.2	1	A2
EE. UU.	B2.1	2	B2.2
N.º total de discentes	5		

Cuadro 1
Perfiles del grupo clase 1

En este primer programa de español la situación se agravaba por ser un grupo reducido que, además, presentaba unas características personales peculiares: aunque de procedencia norteamericana, sus familias eran de origen japonés y esto condicionaba su personalidad y su manera de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, era un grupo muy poco participativo, con expectativas muy altas de su propio nivel y con baja aceptación del proceso evaluador (correcciones, sugerencias de mejora, etc.)³. Debido al internivel, tampoco se sentían cómodos participando en tareas grupales o en parejas y, en general, preferían o, incluso, solicitaban

³ Entendemos, en este caso, que se trata de un problema de pragmática intercultural. La percepción de la evaluación del profesorado como sanción al error les afectaba de modo personal y condicionaba su disposición hacia el desarrollo de las sesiones. De hecho, el temor a equivocarse les hacía utilizar sistemas de traducción automática en las composiciones escritas, por lo que tampoco avanzaban en su propio nivel curricular en esa destreza lingüística.

tareas individuales y, a poder ser, evitaban las actividades orales, en favor de aquellas que desarrollaban la destreza escrita.

En el caso del segundo grupo, la autopercepción era mucho más ajustada a su nivel de partida (incluso pensaban que era inferior). Asimismo, la participación y el interés eran muy altos y aceptaban las evaluaciones de manera positiva, como propuestas de mejora que les hacían avanzar más rápidamente (algo crucial en un curso intensivo). Sus perfiles se resumen en el cuadro 2:

Procedencia	Nivel de partida	N.º discentes	Autopercepción
EE. UU.	A1.1	3	A1.1
EE. UU.	A2.1	5	A2.1
EE. UU.	A2.2	3	A2.1
EE. UU.	B1.1	2	A2.2
N.º total de discentes	13		

Cuadro 2
Perfiles del grupo clase 2

La diversidad en estos y en otros grupos similares a los que hemos atendido en años anteriores se manifiesta, sobre todo, en el nivel de conocimientos previos de lengua y cultura en español con el que inician los cursos. Esa heterogeneidad en cuanto al nivel curricular con el que parten se debe a razones diversas: por un lado, además de que sea un grupo reducido, muchos han cursado varios años de español en los niveles de enseñanzas medias, mientras que otros apenas han recibido algunas clases de español en la universidad. Por otro lado, algunos estudiantes proceden de familias cuya lengua materna es el español, bien porque son migrantes de primera o segunda generación, bien porque proceden de países de Hispanoamérica y han ido a cursar sus estudios superiores a una universidad estadounidense. Por tanto, conviven en el grupo-clase discentes bilingües con otros que apenas tienen unas primeras nociones de español (rutinas conversacionales, fórmulas de saludo o petición básica de información), que solo son capaces de comunicarse en español con traductores digitales y aplicaciones móviles.

Tampoco es homogéneo el interés o la motivación para aprender español. Por una parte, la mayoría no tiene necesidad de certificar su conocimiento de español ni debe acreditar un nivel de lengua al final del semestre o del curso intensivo, tan solo es un aporte más a su currículum. Por otra parte, como en cualquier grupo, también resultan variados sus intereses personales (aficiones, ocio, entretenimiento...) o su motivación: como se ha indicado, no hay una motivación extrínseca de obtener un título del idioma, tipo DELE, sino que, en el mejor de los casos, tienen preferencia por ciertos temas culturales en español (música, cine, turismo...).

Por ello, para mejorar la motivación e interés de estos grupos se puede recurrir al componente lúdico del aprendizaje, mediante juegos y ejercicios que, además de motivarles, permitan poner en práctica los contenidos adquiridos de forma más teórica o presentados previamente. Sobre ese carácter lúdico como estrategia para motivar e integrar contenidos lingüísticos y culturales puede consultarse la propuesta de Montañez Mesas (2022).

En síntesis, las razones por las que encontramos este internivel se deben a cuestiones organizativas y por los recursos disponibles, ya que, al tratarse de grupos reducidos, los aprendices de ciertos programas de español se ubican en grupos heterogéneos, en los que conviven estudiantes que han cursado español en sus países de origen, con otros que se acercan al español por primera vez, como detallamos a continuación.

2.3.1. Aprendices de perfil alto

Como se ha adelantado, es frecuente que las condiciones organizativas obliguen a que ciertos discentes con más nivel deban cursar contenidos más bajos que ya dominan o, por el contrario, que aprendices que parten de un nivel 0 o umbral tengan que asistir a clases en las que el resto del grupo ya ha estudiado español con anterioridad —siquiera de manera rudimentaria— y tenga ya nociones de español, o bien porque su familia sea de origen hispanoamericano y, por tanto, tienen el español como lengua de familia. Estos hablantes bilingües inglés-español, aunque son competentes en nuestra lengua, con frecuencia desconocen la gramática y no tienen contenidos ni teoría gramatical (porque no han «estudiado» la lengua, sino que la han ‘adquirido’ en el seno de la familia), por lo que se desenvuelven

de manera solvente y tienen una competencia comunicativa próxima al nivel nativo (si bien son bilingües asimétricos puesto que de forma espontánea piensan y se expresan en inglés).

2.3.2 *Aprendices de perfil bajo*

En el caso de los aprendices de nivel bajo, representan un reto para el docente desde el principio, porque no siempre el proceso de inmersión en la cultura meta (como, en este caso, su estancia en la ciudad de Valencia) es sencillo, ya que, a las dificultades que conlleva la propia inmersión lingüística, se añaden la novedad de las clases, las circunstancias de su hospedaje, ciertas cuestiones administrativas, la propia movilidad en la ciudad... En muchos casos, además, concurre el hecho de que son universitarios, pero de primer curso en sus centros de procedencia, por lo que, a su juventud, se suma su inexperiencia en educación superior o, incluso en algún caso puntual, alguno se ha educado en casa y se escolariza por primera vez para cursar sus estudios en la universidad.

La tendencia más cómoda es «nivelar hacia abajo», es decir, adaptar el nivel del grupo al de aquellos aprendices que parten de un menor conocimiento de la lengua, en detrimento de quienes ya han adquirido una cierta competencia o, incluso, dominan ciertas destrezas. Tampoco es recomendable exigir que todo el grupo adquiera el nivel de los miembros más aventajados, porque resulta inviable, tanto por razones temporales como por el hecho de que pueden ser hablantes bilingües o de origen hispanohablante.

La principal estrategia para llevar a cabo una docencia flexible, adaptada tanto a aprendices de mayor nivel como a quienes presentan un perfil bajo puede ser recurrir a la multimodalidad y su aplicación a la enseñanza de lenguas, en especial, de español como LE.

3. METODOLOGÍA Y APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1. Multimodalidad: concepto y definición

La comunicación humana es esencialmente multimodal, pues intervienen, de manera simultánea, varios códigos, no solo el lingüístico, y

cada uno de esos modos de comunicación contribuye a crear significado [...] el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad que ya no está únicamente centrada en el lenguaje, sino que los gestos, las imágenes, el sonido, las acciones constituyen elementos de representación muy valiosos que participan en este proceso (Cuestas y Valotta, 2011: 4).

El concepto de multimodalidad ha sido definido en varias propuestas, tanto desde la semiótica como desde el estudio y análisis de la interacción⁴. De entre todas las propuestas, podría resultar operativo definirlo, de forma sucinta, como *la comunicación basada en el uso simultáneo o alterno de códigos y sistemas diversos (lingüísticos y no lingüísticos)*. En el ámbito educativo, generalmente, se ha asociado a la inclusión y a la enseñanza y aprendizaje en grupos con diversidad funcional, así como en los primeros niveles de instrucción (educación infantil y primaria)⁵.

De hecho, la enseñanza de ELE no se entiende sin multimodalidad. También se emplea el concepto de multiliteracidad (entendido como la exposición a textos múltiples, tanto digitales como no digitales, que implican no solo una alfabetización literaria y digital, sino una competencia más crítica sobre esos conocimientos)⁶.

⁴ En esta línea, resulta imprescindible el manual de Müller *et al.* (2013-2014), *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Mouton de Gruyter (2 vols.). También trabajos como Forceville (2020), *Visual and Multimodal Communication. Applying the Relevance Principle*, Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190845230.001.0001>. Agradezco a la profesora Inés Olza Moreno, de la Universidad de Navarra, sus valiosas aportaciones bibliográficas.

⁵ Es el caso, entre otras, de Chacón Méndez (2015): «La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares», *Enunciación* 20(2): 190-206. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a02>

⁶ El concepto de literacidad (del inglés *literacy*), aplicado a la enseñanza, ha sido desarrollado, entre otros, en New London Group (1996): «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures», *Harvard Education Review*, 60-93. Accesible en: https://www.onacademic.com/detail/journal_1000040512330810_8274.html [Acceso:

Entre los elementos multimodales cabe destacar, por un lado, aquellos que corresponden a la comunicación no verbal. Poyatos (1994) definía la triple estructura básica de la comunicación, integrada por la proxémica (distancia interpersonal, contacto y movimiento físico), la kinésica (gestos, maneras y posturas) y el paralenguaje (cualidades de la voz, ritmo, mimética...)⁷. Por otro lado, la información que añaden los discursos digitales, pues aportan rasgos distintivos, como el carácter multimedial, la hipertextualidad o la inmediatez comunicativa con otros hablantes (Montañez Mesas, 2022).

Como ventajas de una enseñanza multimodal, además de la motivación, permite dar respuesta a diferentes estilos de aprendizaje y a las llamadas *inteligencias múltiples*, ampliamente estudiadas en el marco de la enseñanza de ELE por autoras como Cordeiro (2015a, 2015b, 2018) o Pérez Sanchis y Cordeiro (2016).

Por otro lado, la variedad de materiales y recursos (que entronca con la *variatio* clásica y sus ventajas retóricas y didácticas) contribuye al dinamismo pedagógico y, con ello, a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y a flexibilizarlo, sin imponer un cauce didáctico único, sino múltiple y productivo. Además, una metodología o enfoque multimodal confiere carácter complementario a los materiales utilizados, ya que la simultaneidad de mensajes, contenidos y recursos multimodales aporta un valor añadido al significado, a la interpretación pragmática y al sentido de ciertos contenidos y tareas que, de otro modo, se perciben como repetitivas o, incluso, improductivas.

De otra parte, esta variedad de recursos favorece de manera general la motivación e interés por el aprendizaje de español y, en la mayoría de los casos, puede fomentar la creatividad (Montañez Mesas, 2017) si e diseñan tareas que requieran de prácticas multimodales, pero que, a su vez, se basen en una didáctica multimodal. Dicho de otro modo, durante el proceso, tanto docentes como alumnado pueden trabajar de manera multimodal.

04/12/2024]. En el caso de su aplicación a la enseñanza de ELE, en concreto, a la creación del significado, resultó de gran interés la ponencia presentada por Reyes Torres en el *II Congreso Internacional de Español/LE (CIELE)*, el 22/10/2022 en la Universitat Jaume I de Castellón, titulada «Literacidades múltiples y multimodalidad en la Didáctica de ELE: una aproximación a la creación activa de significado».

⁷ A estos sistemas de comunicación, añade Cestero Mancera (1998) la cronémica, que no ha sido tomada en consideración en esta investigación: *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.

Por último, una metodología basada en la multimodalidad favorece estilos de aprendizaje diferenciados y, con ello, un aspecto más de esa diversidad que preocupa a cada docente que debe gestionar un aula internivel.

3.2 Multimodalidad aplicada a la enseñanza de lenguas

El recurso a la multimodalidad tiene por objetivo dar respuesta a un reto de la didáctica de ELE: la gestión eficaz de un grupo heterogéneo, con internivel y en el que la diversidad puede estar presente de muchos modos (curricular, de estilo y ritmo de aprendizaje, de expectativas, de interés y motivación, incluso puede encontrarse alguna alumna o alumno de diversidad funcional).

Esta propuesta metodológica ha sido desarrollada en otras investigaciones, que han explorado la multimodalidad tanto por parte de docentes como de discentes, en la realización de sus tareas o en proyectos más complejos. A partir de la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo en esta investigación, se pueden clasificar las propuestas de multimodalidad aplicada a la enseñanza de lenguas en tres tipos o categorías.

3.2.1. Propuestas digitales

La mayor parte de los trabajos que proponen un enfoque o metodología multimodal recurren a materiales con soporte digital. Valga de ejemplo la creación de portafolios digitales, gracias al software libre (como el editor de vídeo Glogster), sobre un enfoque de investigación-acción basado en la etnografía virtual (Alfonso Lozano y Giralt Lorenz, 2014: 120).

3.2.2. El cine y los productos audiovisuales

Un segundo tipo de materiales empleados se basa en explotar recursos cinematográficos, como el trabajo con vídeos cortos sin lenguaje verbal

para poner en juego las destrezas orales: argumentación, turnos de habla, expresión de opiniones y valoraciones (Guillén Solano, 2021).

3.2.3. *Proyectos*

En este tercer bloque se consideran aquellas tareas o proyectos formados por otras subtareas más procedimentales en que el docente es un guía y el alumnado realiza tareas complejas: por poner un ejemplo, el diseño de un tour cultural (en el que el discente fotografía monumentos, busca y selecciona información, redacta y explica los datos elegidos) o el trabajo con películas antiguas para contrastar sus escenas con costumbres más actuales; o, bien, una agenda musical con eventos, conciertos o festivales que vienen a la ciudad (Cuestas y Valotta, 2011).

Este tipo de propuestas sirven de base para el diseño de otras posibilidades de puesta en práctica de un enfoque multimodal, como el que a continuación se detalla, en el que se han combinado múltiples opciones para hacer llegar al alumnado un material rico, diverso, siempre auténtico, con el afán de adaptarnos a los distintos niveles de partida, pero también de configurar cursos donde la lengua y la cultura españolas estén representadas de tantos modos como fuera posible, para que cada estudiante pudiera encontrar un estilo, un material y una perspectiva significativa para su aprendizaje.

4. APLICACIÓN DIDÁCTICA: EXPERIENCIA PRÁCTICA (PRIMAVERA-VERANO, 2022)

4.1. Propuesta de gestión del internivel mediante la multimodalidad

La propuesta que aquí se presenta, como se ha explicado, se ha desarrollado de manera efectiva en dos grupos-clase concretos con buenos resultados, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de los progresos competenciales del alumnado asistente. Además de aplicar la multimodalidad en las sesiones de clase, a partir de la investigación realizada, se han ido adoptando una serie de estrategias para el objetivo

principal de esta propuesta: la gestión del internivel y la diversidad, que se resumen en las siguientes líneas.

4.1.1. Selección de tareas

En primer lugar, el reto que se le plantea al docente al iniciar sus clases con un nuevo grupo es el de adaptarse al nivel, eligiendo tareas apropiadas para poder adaptar el programa de español al grado de conocimiento real del grupo-clase. En un grupo internivel, esta adaptación es un paso es imprescindible para poder ofrecer a cada aprendi el nivel de exigencia apropiado, acorde a su grado de competencia comunicativa. En este punto, surgen dos alternativas, no necesariamente excluyentes sino, por el contrario, complementarias:

- a) Escoger actividades distintas según el nivel, o
- b) proponer la misma tarea con distintos grados de dificultad, adaptada hacia arriba o hacia abajo.

En nuestro caso, hemos combinado ambas opciones, según el contenido que se deseaba trabajar. Esta misma estrategia se aplica al diseño de materiales multinivel: se han combinado materiales distintos (adecuados al nivel real de cada aprendiz) con el empleo de un mismo material, idea o proyecto, pero adaptando la extensión de los contenidos, con grados de dificultad mayor o menor según el punto de partida de cada subgrupo de discentes dentro del grupo-clase.

4.1.2. Selección de contenidos

En segundo lugar, tras adaptar materiales y actividades, surge la dificultad de seleccionar los contenidos (gramaticales, nacionales-funcionales, léxicos, fonéticos, culturales...) que debe adquirir cada uno según su nivel. También en este aspecto el criterio ha sido escindir en dos valores el grado de exigencia:

- 1) Contenidos trabajados: el abanico de contenidos explicados y practicados en clase ha sido muy amplio, para poder ofrecer un mayor nivel, apropiado para quienes partían de un nivel más alto;
- 2) Contenidos evaluables: ahora bien, no todos esos contenidos se evaluaban, el nivel de exigencia era menor que lo impartido en clase. Así, quienes ya tenían unas nociones básicas, ampliaban sus conocimientos y quienes partían de cero no tenían que adquirir tantos contenidos en un tiempo tan limitado.

4.1.3. Importancia de la gramática

Del mismo modo, la cantidad de conocimientos gramaticales ha sido otro de los aspectos en los que se han establecido niveles graduables de consecución de los objetivos. Dicho de otro modo, la elección o no de terminología gramatical ha deslindado, al menos, dos niveles de enseñanza:

- 1) Sin metalenguaje en niveles bajos: solo el uso, las estructuras o el vocabulario en su contexto, pero sin explicación gramatical, solamente la orientación práctica (actividades de grupo, fichas adicionales...);
- 2) Ampliación de contenidos y de metalenguaje gramatical o explicaciones teóricas en niveles altos. Conviene resaltar que, en muchos casos, la descripción de la gramática de un modo más teórico les interesaba, bien para comprender ciertas estructuras, bien como reto, pues quienes procedían de familias hispanohablantes no solían tener conocimientos de gramática, solo del uso, y muchas veces, las explicaciones teóricas partían de sus propias dudas o preguntas de su interés.

4.1.4. Material adicional (práctica y ampliación)

Como parte de la adaptación de contenidos y tareas, surge la necesidad de ampliar materiales y ofrecer prácticas o propuestas adicionales para trabajar fuera del aula como parte de su estudio autónomo. En concreto, el material adicional que se ha ofrecido al alumnado a través del aula virtual de

aprendizaje (en el propio entorno Moodle que ofrece la Universitat) está compuesto por:

- a) fichas, recursos en línea (diccionarios, pronunciación, vídeos de diálogos) y tareas autoevaluables (para aprendices de perfil bajo);
- b) fichas de ampliación, textos más extensos, búsqueda de sinónimos o vocabulario complejo (para alumnado de perfil alto).

En general, la mayoría demandaba tareas extra para realizar en casa, tanto estudiantes de perfil alto (para avanzar más rápidamente), como de perfil bajo (para afianzar los contenidos nuevos en el tiempo disponible). Este material también se ajustaba a cada nivel e, incluso, se han propuesto tareas personalizadas para cada uno, sobre todo, en aprendices más activos que querían rentabilizar al máximo su estancia en Valencia y aprender todo lo posible de español.

4.1.5. Gestión del tiempo

Por otro lado, la gestión del tiempo de las tareas representa otra dificultad, por cuanto los ritmos de aprendizaje son distintos según el nivel curricular. Si se plantea una misma tarea, es obvio que quienes, por su mayor nivel, acaben primero, pueden experimentar aburrimiento, distracción, desmotivación o falta de expectativas, por resultarles excesivamente fácil o rápida. Al mismo tiempo, quienes no gocen de ese nivel, pueden sentirse lastrados, en agravio comparativo por considerar que es una tarea demasiado compleja, y, con ello, desmotivados, frustrados o, en el peor de los casos, rechazar las tareas siguientes por considerar que no van a ser capaces de superarlas o por no querer quedarse los últimos al realizarlas.

La autopercepción de que no son o no van a ser capaces de resolverlas en un tiempo razonable se convierte en un lastre en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque, aunque en ocasiones puede ser un acicate para superarse, si el desnivel es muy acusado, se percibe como insalvable y supone un freno al interés por aprender y mejorar el conocimiento, en este caso, de un idioma extranjero.

4.2. Recursos multimodales empleados

Durante las sesiones de clase con el grupo de nivel B1-B2, se desarrollaron distintas estrategias multimodales, que se presentan organizadas según su tipología.

4.2.1. Comunicación no verbal

El análisis y aplicación de los gestos confluye como objeto de estudio de diversas perspectivas teóricas y metodológicas: por un lado, ha interesado a la comunicación no verbal, como componente kinésico de la interacción y, por otro lado, es el núcleo de ciertos análisis multimodales, como los propuestos por Cornelia Müller (*op. cit.*, nota 4). Otros componentes de la comunicación no verbal, como las posturas, los recursos paralingüísticos de la voz o la modulación de las palabras para crear determinados efectos de sentido han favorecido que los contenidos pudieran impartirse de manera más eficaz.

El modo de aprovechar todos los recursos de la comunicación y el lenguaje no verbal ha sido diverso, en distintas fases del proceso. Por un lado, para llamar la atención sobre lo esencial del contenido (gestos, mirada, tono de voz, velocidad de habla, énfasis...). Esto servía tanto a los aprendices de nivel bajo (para comprender la importancia de esos contenidos), como para los aprendices de nivel alto, pues les permitía discernir entre lo esencial (que sería evaluable) y lo adicional o complementario (que se impartía como ampliación para ellos). Por otro lado, también permitían indicar, señalar o marcar partes, apartados nuevos y la relación con respecto a lo conocido (gesto, tono de voz...). Este recurso mejoraba la relación de unos contenidos con otros, para comprender la progresión de conocimientos y, de ese modo, hacer evidentes los avances de cada aprendiz respecto de su nivel individual de partida.

4.2.2. Recursos y discursos digitales

En la línea de otras propuestas sobre multimodalidad en ELE (*cfr.* Alfonso Lozano y Giralt Lorenz, 2014), se han utilizado diversos componentes

digitales, tanto recursos o aplicaciones (juegos interactivos, búsqueda de imágenes para contenidos de tipo léxico, aplicaciones de creación de vídeos propios), como trabajo con discursos propios de la interacción digital, como exposiciones o presentaciones orales en soporte digital, el diseño de infografías digitales con Canva, la creación de podcast sobre temas de cultura española, en especial, de la ciudad de Valencia o de la Comunitat Valenciana, o tareas con *gifs*: por ejemplo, imaginar y describir su significado, o crear pequeñas narraciones con iconos). Estas tareas estaban orientadas, en muchos casos, a la creatividad, estrategia muy apreciada por los aprendices porque pone en juego otras habilidades (si bien puede generar rechazo en otros).

La creación de narraciones para compartir contenidos no lingüísticos (historia, cultura, cine, música, tradiciones o cualquier otro tema de su preferencia) mediante distintos recursos (podcast, exposición oral en clase, secuencia o *collage* de imágenes, por citar algunos) ha sido una de las prácticas multimodales más productivas, especialmente, porque, además, les ayudaban a narrar sobre alguna temática de su interés, como diarios de sus viajes, sus visitas culturales o anécdotas de su estancia en la ciudad para practicar su nivel de español en clase. El *storytelling* se ha convertido casi en la excusa para practicar las destrezas orales aprovechando la sencillez del género narrativo que, aún mejor, permite combinar destrezas en los distintos niveles curriculares (por ejemplo, en presente de indicativo y con vocabulario sencillo en niveles bajos, y con cualquier tiempo verbal del pasado, empleando tanto estructuras como léxico más complejo, e incluso fraseología, en niveles altos). Por todo ello, resulta muy útil para trabajar una misma destreza con todo el grupo, graduando el rango de dificultad de manera sencilla pero eficaz⁸.

4.2.3. Vídeos y música

El uso de música y material audiovisual de todo tipo es básico en ELE y las posibilidades son casi infinitas. A pesar de ser recursos de sobra conocidos, siguen siendo una herramienta útil en clase. En este caso, se han combinado

⁸ Para otros usos didácticos del *storytelling* en enseñanza de lengua española: Montañez Mesas (2024).

con el resto de opciones descritas en los demás apartados para incluir en la clase ciertos contenidos culturales y socioculturales, como las costumbres, las tradiciones, el estilo de vida urbano, la arquitectura, la gastronomía o el arte; así como la cortesía lingüística, las formas de relación interpersonal (formales e informales), la música o el cine en español, con ejemplos tanto de España como de Hispanoamérica. Otros contenidos culturales se trabajaban mediante juegos o dinámicas de grupo, como se explica a continuación.

4.2.4. Recursos lúdicos

Por último, dentro de la perspectiva de la multimodalidad, para ofrecer el máximo de posibilidades, se ha recurrido al componente lúdico, que entronca con las tradiciones pedagógicas clásicas (desde el tradicional *docere et delectare* horaciano) hasta propuestas recientes bajo el anglicismo neológico *gamificación*. En todas ellas subyace la idea de entretenimiento como medio de aprendizaje o la consideración de un aprendizaje ‘significativo’ porque el uso de la lengua no es un fin en sí mismo (como práctica de cierta estructura, como repetición de un fenómeno...), sino un medio para realizar otras tareas o adquirir otras habilidades o aprendizaje. En este caso, con el incentivo de ganar, competir o compartir que añade el juego.

Este componente lúdico se ha explorado mediante dos tipos de contenidos:

- 1) la práctica de contenidos básicos (números, colores, alimentos...) a través de juegos clásicos o tradicionales (*Hundir la flota*, *Quién es quién*, *Alto el fuego...*), que no requieren explicación porque son conocidos y eso permite agilizar la sesión y rentabilizar el tiempo del curso, sobre todo, en los programas intensivos (Montañez Mesas, 2022);
- 2) el manejo de elementos humorísticos (cine mudo, monólogos sencillos, *gifs*, vídeos de *fails* y *wins*, imágenes complejas de

expectativa-realidad en los *unboxing* y *hauls* de compras por internet, vídeos de *bugs* de videojuegos...)⁹.

Este grupo de discursos humorísticos ha sido muy valorado por una parte importante de los grupos, porque enlazan con un tipo de comunicación digital con la que están muy familiarizados y que suelen consumir en su tiempo libre, por lo que se sentían predispuestos a utilizarlos como herramienta de aprendizaje del español.

4.3. Resultados de la propuesta y primeras valoraciones

La aplicación de esta propuesta ha supuesto, en general, muy buenos resultados en los grupos-clase en que se ha desarrollado. En efecto, los grupos han mostrado un grado de satisfacción muy alto (tanto global como individual) con este enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en la multimodalidad.

Para comprobarlo, se entregó un cuestionario de autoaprendizaje a cada estudiante, orientado, por una parte, a las prácticas orales (presentaciones, vídeos, exposiciones...) y, por otra, a la autoevaluación de las prácticas escritas (con el objetivo de realizar una comparación entre la primera y la última semana de clase). La percepción del proceso de aprendizaje, del tipo de tareas realizadas, de la variedad de materiales, actividades y modos de acceder a los contenidos y, en general, del desarrollo de las sesiones fueron muy positivas, tanto a nivel grupal como individual.

Por otro lado, se les pidió una autoevaluación (tanto cualitativa como cuantitativa) de sus tareas (¿qué habían aprendido?, ¿qué dificultades habían tenido?, ¿cómo las habían resuelto? ¿Qué papel había desempeñado la docente en el proceso y cómo lo valoraban?, entre otras). No obstante, cabe señalar que hubo algunas diferencias según temas y miembros del grupo. De una parte, ciertos contenidos se prestan mejor a un tipo de tarea o material que otros; de otra parte, algunas valoraciones no fueron del todo

⁹ A veces, hay resistencias (culturales, de tradición...) no todos están acostumbrados a que en entornos académicos se rebaje el tono de formalidad y se utilicen elementos lúdicos para aprender. O, bien, proceden de modelos didácticos más rígidos, más centrados en la gramática o en tareas de repetición.

positivas. En concreto, el subgrupo de alumnado estadounidense de ascendencia japonesa prefería actividades menos creativas o lúdicas, más centradas en las destrezas escritas, con contenido exclusivamente léxico y gramatical, para realizar de manera individualizada.

Estos resultados se completaron con la autoevaluación docente. En concreto, se parte de un cuestionario propio que tiene en cuenta diversos aspectos, a modo de rúbrica, puntuada del 1 al 4, para evitar un punto intermedio (0: nada; 1: poco; 2: bastante; 3: mucho):

- a) el punto de partida y le nivel de español alcanzado por el grupo y a nivel individual;
- b) la progresión de contenidos y la impartición o no completa del programa propuesto;
- c) el grado de satisfacción docente con la dinámica e interacción alcanzada en las sesiones;
- d) la evolución en las destrezas escritas (aumento del nivel de español, disminución progresiva de errores léxicos, gramaticales...);
- e) la evolución en las destrezas orales (incremento de la participación e interacción oral en el aula, aumento de la fluidez, mejora de la pronunciación y los aspectos fonéticos, progresión del vocabulario y las estrategias de cortesía...).

Los datos se han comparado con los resultados obtenidos en otros cursos similares impartidos con anterioridad con grupos de niveles similares y en programas equivalentes en cuanto a contenidos, duración y perfil de los grupos (procedencia, edad, nivel curricular o internivel). La puntuación obtenida por estos grupos-clase en los cursos en que se ha seguido una metodología multimodal ha sido superior a la de aquellos que no se ha seguido. Para calcularlo, se ha tenido en cuenta tanto el conteo individual (mediante el uso de la media aritmética) como grupal, según el siguiente cuadro, en el que se consignan las puntuaciones de otros tres grupos de estudiantes universitarios a los que impartió ELE el año anterior, con otra metodología, que funcionan como grupos de control:

Grupo	Puntuación grupal	Media de puntuaciones individuales	Puntuación total
Grupo 1 (2022)	2,1	2,3	2,2
Grupo 2 (2022)	2,3	2,7	2,5
Grupo de control 1 (2021)	2	2,2	2,1
Grupo de control 2 (2021)	1,9	2,1	2
Grupo de control 3 (2021)	1,7	1,9	1,8

Cuadro 3
Resultados grupales, individuales y totales

El grupo-clase 2, ha sido en el que mejor ha funcionado esta metodología. A nuestro modo de ver, a diferencia de cursos de otros años, también intensivos, el hecho de trabajar con materiales diversos y con este enfoque multimodal, como también valoraron en los cuestionarios, ha sido crucial para que sus progresos hayan sido tan rápidos y su competencia comunicativa en español haya mejorado de manera tan eficaz.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, esta propuesta ha explorado la aplicación de la multimodalidad a la enseñanza de ELE a partir de la combinación de recursos de diversa índole (componentes de la comunicación no verbal, aplicaciones digitales, discursos audiovisuales, elementos lúdicos o humorísticos, etc.), con el objetivo de resolver el problema del internivel en ciertos programas de español.

En primer lugar, se puede considerar que la multimodalidad es inherente a la comunicación humana y está presente, de un modo u otro, en la didáctica de las lenguas. Ahora bien, el uso consciente de la multimodalidad permite trabajar múltiples aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más eficaz, porque la variación de materiales es más motivadora que la monotonía pedagógica.

Los resultados muestran que el proceso de enseñanza-aprendizaje es efectivo, pues permite progresar a cada estudiante según su nivel, genera mayor interés y, en muchos casos, contribuye a fomentar la creatividad, por lo que los aprendices valoran muy positivamente este tipo de enseñanza.

En segundo lugar, una enseñanza multimodal atiende a la diversidad en sentido amplio: no solo a las dificultades de la diversidad curricular o el internivel, sino también a los estilos de aprendizaje diversos y a las inteligencias múltiples, porque la variedad de materiales y modos de acceso al currículo propuesto en el programa es tan amplia que cada discente encuentra tareas más próximas a su personalidad o forma de aprender.

En tercer lugar, en el caso concreto de estos grupos, se añade la dificultad del tiempo, que es limitado, para asimilar muchos contenidos léxicos, funcionales o gramaticales; pero también culturales, socioculturales o de tipo práctico, al tiempo que se enfrentan a los imprevistos de una estancia en el extranjero, en situación de inmersión lingüística, con una familia ajena y en unas condiciones académicas fuera de su zona de confort: otro país, otra ciudad, otra universidad, otras normas...

Por último, la estrategia empleada para ajustar los contenidos al tiempo real del curso es priorizar contenidos (no solo léxicos, no renunciar al contenido gramatical, pero sí limitar mucho la terminología, simplificar el metalenguaje didáctico). Esto también favorece la gestión del internivel, pues se puede apostar por dar más ejemplos de uso en el caso de niveles más bajos, pero ampliar con cuestiones de tipo teórico, relacionadas con otras lenguas que conocen o, incluso, emplear metalenguaje gramatical con aprendices de niveles más altos, puesto que, en muchos casos, supone un reto y, generalmente, es un contenido nuevo que desconocen y aprecian.

REFERENCIAS

- Alfonso Lozano, Raúl y Marta Giralt Lorenz (2014). «Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE», *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* 36: 117-133.
- Bezemer, Jeff y Gunther Kress (2008). «Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning», *Written Communication* 25(2): 166, DOI: 10.1177/0741088307313177.

- Cordeiro, Dayane Mónica (2015a). «Luz, cámara, inteligencias múltiples en acción», *Foro de Profesores de E/LE* 11. Accesible en: <https://foroele.blogs.uv.es/revista/> [Acceso: 25/10/2023].
- (2015b). «Análisis de las destrezas orales en los manuales de E/LE del nivel A2 desde la perspectiva de las inteligencias múltiples», en *Actas XXVI Congreso Internacional de la ASELE La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada: ASELE. Accesible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxvi.htm [Acceso: 25/10/2023].
- (2018). *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción*. Tesis Doctoral. València: Universitat de València.
- Accesible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1671165> [Acceso: 25/10/2023].
- Cuestas, Anahí D. y María Eugenia Valotta (2011). «Alumnos y docentes 2.0: Interacción y multimodalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Puertas Abiertas* 7. Accesible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5741/pr.5741.pdf [Acceso: 25/10/2023].
- Gironzetti, Elisa; Ana Blanco Canales y Ana Pano Alamán (2020). «Nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda y de herencia: perfiles, factores y contextos», en Pilar Taboada-de-Zúñiga Romero y Rocío Barros Lorenzo (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2, XXIX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 53-74.
- González Alba, Blas (2022). «Las aulas multinivel desde la experiencia docente», en Silvia Carrascal Domínguez y Nuria Camuñas Sánchez-Paulete (coords.), *Docencia y aprendizaje. Competencias, identidad y formación del profesorado*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 607-620. Accesible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=855917> Acceso: 25/10/2023].

- Guillén Solano, Patricia (2021). «Textos multimodales y enseñanza de ELE en el ámbito académico universitario», en Marta Saracho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval (eds.), *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*. Oporto: Universidad de Oporto, pp. 1013-1024. Accesible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0055.pdf [Acceso: 25/10/2023].
- Martín Menéndez, Salvio (2012). «Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico», *ALED* 12(1): 57-73.
- Montañez Mesas, Marta Pilar (2017). «Creatividad en la enseñanza de español para negocios», *Foro de profesores de E/LE* 13: 223-231. DOI: 10.7203/foroele.13.10916.
- Montañez Mesas, Marta Pilar (2022). «El componente lúdico en la integración de contenidos lingüísticos y culturales en la enseñanza de ELE», *Foro de profesores de E/LE* 18: 97-112. DOI: 10.7203/foroele.18.25177.
- Montañez Mesas, Marta Pilar (2024). «La conferencia como género discursivo académico oral prototípico: de la lección magistral al *storytelling* digital», en Vicente J. Marçet Rodríguez (coord.), Carmen Vanesa Álvarez Rosa, Gema B. Garrido Vílchez, Rosa Ana Martín Vegas y Marta Seseña Gómez (eds), *La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a través de las TIC*. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 129-146. DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0362>.
- Pérez Sanchiz, Laura y Dayane Mónica Cordeiro (2016). «Múltiples puertas de entrada a la mente de nuestros alumnos: las inteligencias múltiples en el aula de E/LE», *Foro de Profesores de E/LE* 12. Accesible en: <https://foroele.blogs.uv.es/revista/> [Acceso: 25/10/2023].
- Poyatos, Fernando (1994). *La comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: AKAL.
- Silva, Cecilia (2015). «Criterios comunicativos, multimodales e interculturales en el marco del diseño de materiales ELE», en Yuko Morimoto, M.^a Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. S.l.: ASELE, pp. 89-900. Accesible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-de-ele-centrada-en-el-alumno/> [Acceso: 25/10/2023].

NEUROLINGÜÍSTICA PARA TODAS LAS EDADES: EL PROYECTO «LA AVENTURA DEL CEREBRO!»

**NEUROLINGUISTICS FOR ALL AGES:
«THE BRAIN ADVENTURE PROJECT!»**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.09>

SEGOVIA GORDILLO, ANA
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS (ESPAÑA)
Profesora Contratada Doctora
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0880-6581>
ana.segovia@urjc.es

HERRANZ-LLÁCER, CRISTINA V.
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS (ESPAÑA)
Profesora Contratada Doctora
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2406-1951>
cristina.herranz@urjc.es

Resumen: En este artículo se presenta un proyecto realizado en el Grado en Educación Infantil (tanto presencial como semipresencial) en el que los estudiantes tuvieron que crear una serie narrativa y audiovisual de contenido neurolingüístico para un público de 3 a 6 años. Este proyecto tenía como objetivo el uso de herramientas y recursos digitales que ayudaran a incrementar la motivación, fomentaran el trabajo en equipo y la colaboración. Además, debía facilitar el estudio de la asignatura de una forma divertida. Así, una vez los estudiantes asimilaron el contenido teórico de la materia, los distintos grupos tuvieron que inventar un cuento, escribirlo e ilustrarlo y, posteriormente, realizar una videonarración. Ahora bien, los cuentos construidos debían seguir un hilo conductor porque el desafío consistía en que entre todo el grupo de alumnos se inventaran una serie sobre el cerebro humano al estilo de la famosa serie infantil *Érase una vez... el cuerpo humano*. Tras analizar las respuestas recogidas, se ha podido concluir que nuestros estudiantes afirman que es posible aprender y adquirir competencias de temáticas neurolingüísticas en entornos mixtos (presenciales y virtuales). En concreto, el 84 % afirma que esta actividad les ha permitido afianzar los conocimientos teóricos de la asignatura y han valorado el conjunto de la actividad con una calificación de 8,9 sobre 10. Esto sugiere que los estudiantes han estado satisfechos con el desarrollo del proyecto y lo han considerado innovador y motivador.

Palabras clave: Neurolingüística, psicolingüística, multimodalidad, narración infantil, videonarración, educación superior, educación infantil

Abstract: This article presents a project carried out in the Degree in Early Childhood Education (both face-to-face and blended learning) in which students had to create a narrative and audiovisual series of neurolinguistic content for an audience of 3 to 6-year-olds. The aim of this project was to use digital tools and resources to help increase motivation, encourage teamwork and collaboration. At the same time, it was to facilitate the study of the subject in a fun way. Thus, once the students had assimilated the theoretical content of the subject, the different groups had to invent a story, write and illustrate it and, subsequently, make a video story. However, the constructed stories had to follow a common thread because the challenge was for the whole group of students to invent a series about the human brain in the style of the famous children's series Once upon a time... life. After analyzing the responses collected, we have been able to conclude that our students affirm that it is possible to learn and acquire neurolinguistic thematic competences in mixed environments (face-to-face and virtual). Specifically, 84% stated that this activity has allowed them to reinforce the theoretical knowledge of the subject, and they rated the activity with a score of 8.9 out of 10. This suggests that the students were satisfied with the development of the project and considered it innovative and motivating.

Key-words: Neurolinguistics, psycholinguistics, multimodality, children's storytelling, videonarration, higher education, early childhood education.

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la experiencia docente de las autoras, la mayoría de los estudiantes del Grado en Educación Infantil presenta una clara preferencia por los contenidos de carácter práctico, aquellos que son fácilmente trasladables a las aulas de 0 a 6 años (por ejemplo, actividades y recursos para el desarrollo de la lengua oral y escrita). En cambio, esos mismos estudiantes se muestran reacios a los contenidos de corte teórico y argumentan que no son realmente necesarios para cumplir su futura labor profesional. Así, es habitual que el alumnado se cuestione hasta qué punto es útil para un docente de Educación Infantil conocer aspectos básicos de Neurolingüística, como pueden ser la anatomía y la fisiología del cerebro humano, las funciones cerebrales básicas o bien las principales áreas cerebrales responsables del procesamiento lingüístico.

La utilidad y necesidad de asignaturas como Desarrollo Cognitivo y Lingüístico en el Grado en Educación Infantil es indiscutible: dado que el

lenguaje tiene una importancia capital en el desarrollo del niño desde el punto de vista cognitivo, afectivo, social, etc. (Bigas Salvador, 1996), los futuros docentes de Educación Infantil requieren conocimientos sólidos sobre el cerebro, principal órgano implicado en el procesamiento de la información lingüística. Ahora bien, ¿cómo conseguir que un estudiante se sienta motivado a la hora de aprender estos contenidos? La respuesta de las docentes ante esta pregunta fue la elaboración de un proyecto que, por un lado, les ayudara a entender de forma clara la importancia de la asignatura y, por otro, resultara motivador, de forma que el estudio fuese sencillo y agradable.

Desde el comienzo se tuvo claro que los estudiantes del siglo XXI cada vez prestan menos atención en clase perdiendo la capacidad de seguir los argumentos y explicaciones docentes (Mesa Mejía, 2013). Por lo tanto, se planteó la necesidad de que los roles se invirtieran o, como mínimo, se complementaran para conseguir captar la atención del alumnado y que estos siguieran aprendiendo los contenidos correspondientes. De esta forma, con este proyecto se consiguió que tomaran un papel activo en su aprendizaje y tuvieran que buscar formas alternativas —en este caso creando y narrando historias— para exponer y explicar contenidos teóricos sobre el cerebro humano en relación con el lenguaje.

Particularmente, se planteó la elaboración de una serie sobre Neurolingüística destinada al público infantil. Cada grupo debía crear un capítulo y todos ellos debían estar en consonancia. De hecho, por ejemplo, la maestra fue un personaje compartido entre todos los capítulos y, si salían otros personajes en varios episodios (por ejemplo, Juan Neurona o las hermanas Lóbulo), era necesario que hubiese cierta linealidad entre los diversos capítulos creados. Esta norma obligaba a todos los grupos a estar en contacto entre ellos (ya estudiaran de forma presencial o semipresencial). Por ello, se crearon lazos y se tuvo, durante todo el proyecto, la sensación de unión como un único grupo, dado que en el momento de crear las historias los personajes compartidos no podían presentar información contradictoria entre las distintas historias.

El proyecto, desarrollado dentro del Grupo de Innovación Docente Reconocido en Lingüística y Humanidades Digitales, fue merecedor de la Mención de «Buena Práctica Docente» por el Centro de Innovación Docente y Educación Digital de la Universidad Rey Juan Carlos. En gran parte, esta mención se consiguió gracias al trabajo interdisciplinar: en este

caso, uniendo la lingüística, la psicología y las herramientas digitales, que han sido nuestras grandes aliadas durante todo el proceso.

Ahora bien, el empleo de la tecnología debe ir acompañado de consignas y objetivos claros, pues se mantiene que el hecho de incorporar tecnologías digitales en las aulas no supone, automáticamente, el éxito de la tarea que se desea desempeñar. Además, en caso de no tener claros los objetivos es fácil desvirtuar las prácticas educativas y que realmente las actividades desarrolladas no respondan a la necesidad planteada (Salcedo Galvis, 2011). Por ello, se podría decir que la clave del éxito sería, siguiendo a Koehler y Mishra (2008), la unión del conocimiento tecnológico con el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico.

1.1. Objetivos del proyecto «La aventura del cerebro!»

Los objetivos planteados en el proyecto pueden resumirse en los seis siguientes:

1. Profundizar en los contenidos de la asignatura Desarrollo Cognitivo y Lingüístico, especialmente en los aspectos relacionados con el cerebro;
2. Desarrollar contenidos didácticos que puedan ser empleados en su futura labor docente con estudiantes de infantil de segundo ciclo (3-6 años) que permitan:
 - a. Incrementar el interés de los niños en aspectos científicos;
 - b. Ayudar a que los niños entiendan el funcionamiento de su cerebro;
3. Fomentar un uso adecuado de las herramientas digitales y las TIC;
4. Promover el sentimiento de grupo y pertenencia;
5. Conseguir mantener la asistencia a las clases presenciales y en remoto previniendo el abandono;
6. Trabajar todas las competencias generales y la mayor parte de las específicas de los estudiantes (Tabla 1).

Competencias generales	Competencias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Razonamiento crítico • Aprendizaje autónomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular • Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural • Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral • Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 0-6 años. • Diseñar y elaborar planteamientos educativos de comunicación y expresión utilizando estrategias gestuales e icónico- verbales. (sobre los aprendizajes básicos o instrumentales). • Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Tabla 1

Competencias trabajadas de la asignatura Desarrollo Cognitivo y Lingüístico

Fuente: Universidad Rey Juan Carlos (2021)

De esta forma, este proyecto se basa en los pilares básicos de la educación expuestos en 1996 por Delors:

- Aprender a conocer —saber—, esto es, asimilar los contenidos de la asignatura.
- Aprender a hacer —saber hacer—, es decir, elaborar cuentos digitales adaptados a niños de 3-6 años.
- Aprender a vivir juntos y a ser —saber ser—, porque todo el proyecto se debe realizar de forma colaborativa, no solo entre los miembros de un mismo grupo, sino con todos los compañeros de la clase.

2. DISEÑO DE LA PRÁCTICA

2.1. Metodologías docentes aplicadas

2.1.1. *Clases expositivas*

El proyecto se ha creado desde una perspectiva amplia basada en la metodología teórico-práctica. Esto supone que la clase magistral ha sido una de las metodologías escogidas para poder llevar a término el proyecto y conseguir trasladar adecuadamente los conocimientos básicos a los estudiantes. Para ello, siguiendo a Tronchoni et al. (2018) se combinó con actividades y discursos dialógicos. De esta forma, se incitaba constantemente a que el estudiantado participase de forma activa. Dado que las docentes consideraron que era necesario generar un ambiente de reflexión a partir de la exposición de los contenidos teóricos.

2.1.2. *Aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje colaborativo*

Tras la exposición del contenido teórico, se utilizó el aprendizaje basado en proyectos [ABP] y el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Los estudiantes han podido aprender de forma autónoma y activa. Así, han interactuado docente-estudiante y entre los propios compañeros (Valle-Ramón et al., 2020) lo que ha generado un clima de colaboración y pertenencia. El grupo de estudiantes ha sido capaz, a través de la investigación y la colaboración, de avanzar con las distintas tareas que componían el proyecto. Específicamente, fueron ellos mismos los que trabajaron autónomamente, pues pensaron, escribieron y crearon el cuento digital y, posteriormente, desarrollaron la videonarración. Todo esto permitió el desarrollo del aprendizaje autónomo, desarrollo y trabajo de la comunicación oral y escrita, resolución de conflictos, toma de decisiones, trabajo en equipo, etc.

2.1.3. Aprendizaje basado en el pensamiento

Se aplicó el aprendizaje basado en el pensamiento, que trata de enseñar a pensar críticamente y provoca aprendizajes mucho más eficaces al estimular un aprendizaje consciente y profundo de los contenidos (Swartz et al., 2014). Teniendo en cuenta esto, para esta práctica educativa innovadora los estudiantes tuvieron que preparar sus intervenciones sin tener que leer o memorizar el texto, tuvieron que comprender y contextualizar los contenidos al tiempo que justificaron las distintas decisiones tomadas a lo largo de la actividad. Así, gracias al aprendizaje basado en el pensamiento se trabajaron los dieciséis hábitos del pensamiento siguiente: (1) persistir; (2) controlar la impulsividad; (3) escucha activa; (4) desarrollo de empatía; (5) flexibilidad cognitiva; (6) creatividad; (7) fomentar el asombro; (8) medir los riesgos; (9) trabajar el humor, pensar interdependientemente; (10) estar abierto a conocer nuevas cosas; (11) desarrollar la metacognición; (12) ser concisos; (13) cuestionar y plantearse preguntas; (14) aplicar el conocimiento adquirido a uno nuevo; (15) pensar y comunicarse con claridad y efectividad; y (16) recopilar datos a través de distintos medios (Costa y Kallick, 2008).

2.2. Recursos empleados

Los recursos empleados pueden dividirse en tres grupos. El primero engloba los recursos materiales (material de estudio y bibliografía recomendada). El segundo está relacionado con los recursos humanos (las dos profesoras de la asignatura y los grupos de clase) y, por último, el tercero tiene en cuenta los recursos tecnológicos (Figura 1).



Figura 1
Recursos tecnológicos empleados

A continuación, se describen brevemente las herramientas empleadas, comenzando con las disponibles en el aula virtual:

- La herramienta de creación de grupos disponible en el aula virtual ayudó a la organización de los equipos que oscilaron entre tres y cuatro personas.
- A través de la tarea «examen» los estudiantes firmaron un acuerdo de no distribución por el cual se comprometían a no distribuir los materiales y videos sin el consentimiento explícito de los autores y a mostrar un comportamiento respetuoso, ético y adecuado respecto a los materiales y videos que presenten sus compañeros.
- Los foros se utilizaron para resolver las dudas que pudieran surgir de cara a la elaboración de los cuentos, así como para que los estudiantes pudieran ponerse de acuerdo a la hora de tomar decisiones sobre la historia que estaban inventando.
- La wiki fue la herramienta empleada para compartir sus cuentos escritos y sus videos.
- Con la entrega de tareas, los alumnos cargaban en el aula virtual sus trabajos escritos.

En relación con los recursos disponibles en *MyApps*, los alumnos pudieron emplear diversas aplicaciones para editar sus vídeos (*Movie Maker*, *Videopad Editor*). También pudieron emplear *YouTube*, *Vimeo* o bien otros editores de vídeo externos.

Las aplicaciones como *CreAppcuentos*, *Story Jumper*, *TeCuento*, *Storybird*, *Picture Book Maker* o *Story Maker* fueron empleadas a la hora de crear los cuentos digitales.

Además, no faltó el uso de dispositivos electrónicos no solo para mantener la comunicación entre estudiantes y estudiantes y docentes, sino también para grabar los vídeos: *Smartphone*, tabletas, ordenador personal. La mayoría de los estudiantes emplearon su *Smartphone*, no obstante, otros tuvieron a su alcance cámara de vídeo o de fotos y micrófonos a la hora de grabar.

El último bloque de herramientas empleado fue el correspondiente a Office 365. Las docentes elaboraron un cuestionario a través de Microsoft Forms para evaluar la práctica educativa. El procesador de textos Microsoft Word fue usado para tomar apuntes en las clases magistrales y elaborar los trabajos escritos que luego fueron entregados en formato PDF. También se empleó el PowerPoint.

2.3. Desarrollo de la práctica



Figura 2
Fases de la práctica «¡La aventura del cerebro!»

2.3.1 Bloque 1. Presentación de la actividad

El primer día de clase, en la presentación de esta asignatura Desarrollo Cognitivo y Lingüístico, para conocer el funcionamiento de la asignatura, no solo se revisó con detalle la guía docente (y, en el caso de la titulación

semipresencial, la guía de estudio), sino que también se explicó detenidamente en qué consistirían las actividades evaluables de dicha asignatura. Estas actividades formaban parte del proyecto «¡La aventura del cerebro!», una actividad grupal con varias tareas que se desarrollaría a lo largo de todo el cuatrimestre (Figura 3).

Trabajo grupal: ¡La aventura del cerebro! (40%)

- Act DCL 20-21
- Acuerdo de no distribución - hasta 9 de octubre
- Foro de dudas para la actividad ¡La aventura del cerebro!
- Antes de comenzar con las actividades debemos crear los grupos
- Grupos - hasta 9 de octubre de 2020

Tarea 1: Entrega del cuento (15%)

- wiki 1 - cuento escrito - hasta 14 de noviembre de 2020
- Entrega GRUPAL de cuento escrito
- Entrega INDIVIDUAL de la rúbrica de lectura - hasta 19 de noviembre de 2020

Tarea 2: Entrega de videos (15%)

- wiki 2 - videos - hasta 16 de diciembre de 2020
- Entrega GRUPAL del video
- Entrega INDIVIDUAL de la rúbrica de visionado del cuento - hasta 21 de diciembre de 2020

Tarea 3: Trabajo escrito (10%)

- Entrega GRUPAL del trabajo escrito - hasta 21 de diciembre de 2020

Tarea 4: Encuesta final de proyecto

- Encuesta final de proyecto

Figura 3
Detalles de la actividad «¡La aventura del cerebro!» en el aula virtual

En esta misma clase se pidió a los alumnos que formasen grupos de 3 a 4 personas. Tras la creación de grupos, se asignó a cada uno de los grupos un título de la serie «¡La aventura del cerebro!».

Los episodios fueron los siguientes:

- Episodio 1. *Conociendo nuestro encéfalo*
- Episodio 2. *El nuevo profesor de inglés se llama Juan Neurona ¡vamos a conocerle mejor!*
- Episodio 3. *¡La sinapsis está en peligro!*
- Episodio 4. *¡He mezclado a mis mellizos!: ¿de qué hemisferio es esta tarea?*
- Episodio 5. *Los lóbulos cerebrales: las cuatro hermanas traviesas*
- Episodio 6. *¿Ese soy yo?: el homúnculo*
- Episodio 7. *¡Pasajeros al tren! 1: comprendemos el lenguaje*
- Episodio 8. *¡Pasajeros al tren! 2: producimos el lenguaje*
- Episodio 9. *¡Vaya lío de palabras! ¿Qué me estás diciendo? – La anomia*
- Episodio 10. *¿Qué me quieres decir? 1 – Afasia de Broca*
- Episodio 11. *¿Qué me quieres decir? 2 – Afasia de Wernicke*
- Episodio 12. *¡Oh, no, nuestro cerebro se ha estropeado! ¿Qué podemos hacer?*

Tras la asignación de un episodio a cada grupo, se procedió a la presentación de los personajes haciendo especial hincapié en que tendrían que crear un cuento a partir del título y los personajes que les íbamos a presentar, aunque podían incluir personajes nuevos y, dado que se trata de una serie, los personajes deben tener una linealidad. Es decir, si se iban a utilizar personajes que eran protagonistas de otras historias o podían aparecer en otros cuentos, los estudiantes debían ponerse de acuerdo para consensuar la linealidad entre los mismos. Además, 'La maestra' sería la narradora de todas las historias y debía aparecer en todos los cuentos, tal y como ocurría en la serie Érase una vez... el cuerpo humano con el personaje del maestro / líder célula / Doctor, que dirigía todos los episodios.

En el Apéndice, se muestran los personajes con las características básicas de descripción.

2.3.2. Bloque 2. Cuento escrito

En el segundo bloque del proyecto, los estudiantes tuvieron que crear y escribir el cuento tal y como podrían compartirlo con sus estudiantes de infantil. Por lo tanto, no se entregaba únicamente el texto escrito, sino que también debían incluir las ilustraciones en cada una de las páginas. Para ello, hubo estudiantes que optaron por la entrega de cuentos escritos y dibujados a mano —que posteriormente escanearon— (Figura 5), pero la mayoría de ellos emplearon herramientas digitales (Figuras 4 y 6).



Figura 4

Ejemplo del cuento digital *¡Oh no! Nuestro cerebro se ha estropeado ¿Qué podemos hacer?* Autores: estudiantes del Grado en Educación Infantil



Figura 5

Ejemplo del cuento escaneado *Pasajeros al tren 2. Producimos el lenguaje*
Autores: estudiantes del Grado en Educación Infantil

- Muy bien, el ruido va a la basura y la información se vuelve a dividir en dos: para un lado van las letras y para el otro la intención. ¿Lo habéis entendido?

- Sí - contestó una niña -. La intención es como cuando mi madre me dice: "Vamos al parque" o "Vamos al parque?" Aunque las letras son las mismas, no significa lo mismo.



- ¡Perfecto! Sigamos el recorrido - dijo Temporal Cerebral.

Un día unos alumnos tuvieron una gran excursión a nuestro colegio, "El cerebro". Para poder pasar tuvieron que entrar por la gran oreja y atravesar un largo y oscuro pasillo; al final de este, les esperaba la guía de la excursión: Temporal Cerebral.



Figura 6

Ejemplo del cuento realizado con PowerPoint *Pasajeros al tren 1. Comprendiendo el lenguaje*. Autores: estudiantes del Grado en Educación Infantil

La entrega del cuento debía hacerse por duplicado: (1) a través de una wiki (Figura 7), que permitiera compartir el libro con todos los compañeros; y (2) a través de una tarea, para posteriormente calificar la entrega.



Cuentos

Cuentos escritos

Grupo A: ¡Pasajeros al tren! 2: producimos el lenguaje

Grupo B: ¡Vaya lío de palabras! ¿qué estaba diciendo? - La anomia

Grupo C: ¿Qué me quieres decir? 1 - Afasia de Broca

Grupo D: Conociendo nuestro encéfalo

Grupo E: ¿Qué me quieres decir? 2 - Afasia de Wernicke

Grupo F: ¡Oh no! nuestro cerebro se ha estropeado. ¿Qué podemos hacer?.

Grupo G: El nuevo profesor de inglés se llama Juan Neurona. ¡Vamos a conocerle!

Grupo H: La sinapsis en peligro

Grupo I: ¡He mezclado a mis mellizos! ¿de qué hemisferio es esta tarea?

Grupo J: Los lóbulos cerebrales: las cuatro hermanas traviesas

Grupo K: ¿Ese soy yo? el homúnculo

Grupo L: ¡Pasajeros al tren! 1: comprendemos el lenguaje

Figura 7
Wiki de entrega del cuento escrito

La última parte de este bloque fue la lectura —por parte de estudiantes y docentes— de los cuentos y la evaluación y coevaluación de los cuentos escritos gracias a una rúbrica distribuida a través de un formulario electrónico desarrollado con Microsoft Forms (Figura 8). De esta forma, la lectura de las historias les servía, al mismo tiempo, como repaso de lo estudiado hasta la fecha.

Rúbrica de evaluación para el cuento escrito	
<p>Esta rúbrica se entrega de forma individual y su realización es obligatoria para poder evaluar el resto de la actividad.</p> <p>Esta rúbrica está basada en la realizada por Sandoval Tavera (2011)</p>	
<p>Hola, Cristina Victoria. Cuando envíe esta formulario, el propietario verá su nombre y dirección de correo electrónico.</p> <p>* Obligatorio</p>	
<p>1. Mi profesora es... *</p>	
<p>Selección la respuesta</p>	
<p>2. Estoy evaluando el cuento... *</p>	
<p>Selección la respuesta</p>	
<p>3. Título *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: El título no tiene nada que ver con la historia ni con el tema. <input type="radio"/> 2: El título no se ajusta al contenido de la historia. <input type="radio"/> 3: El título parece estar relacionado con la historia ni con el tema. <input type="radio"/> 4: El título está relacionado con los elementos de tu cuento, la historia y el tema tratado. </p>	
<p>4. Personajes *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: Es difícil decir quiénes son los personajes principales. <input type="radio"/> 2: Los personajes principales solo son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes. <input type="radio"/> 3: Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes. <input type="radio"/> 4: Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. <input type="radio"/> La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión. </p>	
<p>5. Extensión *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: Su extensión es demasiado breve, no aborda todos los aspectos de la problemática y aunque está dirigido a la población destinataria no es del todo entendible. <input type="radio"/> 2: Su extensión es breve, no aborda todos los aspectos de la problemática, aunque si va dirigido a los destinatarios. <input type="radio"/> 3: Su extensión es breve y aborda la problemática de una manera clara para la población a la que va dirigido. <input type="radio"/> 4: Tiene una extensión breve, pero aborda toda la problemática de una manera clara y de fácil entendimiento para la población a la que va dirigido. </p>	
<p>6. Elementos del cuento *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: El cuento tiene inicio, desarrollo y desenlace, pero no son claros y se desvía del tema, o bien, carece de uno o dos de los componentes. <input type="radio"/> 2: El cuento tiene inicio, desarrollo y desenlace, pero no son del todo claros y llega a desviarse del tema en algunas ocasiones. <input type="radio"/> 3: El cuento tiene inicio, desarrollo y desenlace; elementos que son abordados con claridad la mayor parte del tiempo. No se desvía del tema. <input type="radio"/> 4: El cuento tiene inicio, desarrollo y desenlace; elementos que son abordados con claridad a lo largo de todo el cuento. No se desvía del tema. </p>	
<p>7. Problema *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: No está claro a qué problema se enfrentan los personajes principales. <input type="radio"/> 2: Es fácil para el lector entender el problema al que los personajes principales se enfrentan, pero no está claro por qué es un problema. <input type="radio"/> 3: Es bastante fácil de entender el problema al que los personajes principales se enfrentan y por qué este es un problema. <input type="radio"/> 4: Es muy fácil para el lector entender el problema al que los personajes principales se enfrentan y por qué este es un problema. </p>	
<p>8. Acción *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: Poca variedad vista en los verbos usados. El cuento es aburrido. <input type="radio"/> 2: Se usa variedad de verbos y estos describen la acción de forma precisa, pero no de manera muy emocionante. <input type="radio"/> 3: Varios verbos de acción son usados para describir lo que está pasando en el cuento, pero la elección de los verbos no hace al cuento emocionante. <input type="radio"/> 4: Se usa variedad de verbos para describir lo que está pasando en el cuento. El cuento es emocionante. </p>	
<p>9. Solución *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: No hubo intento de solucionar el problema o éste es imposible de entender. <input type="radio"/> 2: La solución a los problemas del personaje es difícil de entender. <input type="radio"/> 3: La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es de cierta manera lógica. <input type="radio"/> 4: La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es lógica. No hay cabos sueltos. </p>	
<p>10. Organización *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar. Aun cuando hay buenas oraciones de transición, estas no pueden hacer que el cuento parezca organizado. <input type="radio"/> 2: El cuento es un poco difícil de seguir. Las transiciones no son claras en más de una ocasión. <input type="radio"/> 3: El cuento está bastante organizado. Solo una idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras. <input type="radio"/> 4: El cuento está bien organizado. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras. </p>	
<p>11. Diálogo *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: No está claro cuál de los personajes está hablando. <input type="radio"/> 2: No hay suficiente diálogo en este cuento, pero está siempre claro cuál de los personajes está hablando. <input type="radio"/> 3: Hay demasiado diálogo en este cuento, pero está siempre claro que personaje está hablando. <input type="radio"/> 4: Hay una cantidad apropiada de diálogo para trae a los personajes a la vida y siempre está claro cuál de los personajes está hablando. </p>	
<p>12. Ortografía y puntuación *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: El cuento tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación. <input type="radio"/> 2: Hay de 2-3 errores de ortografía y puntuación en el cuento. <input type="radio"/> 3: Hay 1 error de ortografía o puntuación en el cuento. <input type="radio"/> 4: No hay errores de ortografía o puntuación en el cuento. Los nombres de personajes y lugares que el autor inventó están deletreados correctamente y consistentemente en todo el cuento. </p>	
<p>13. Ilustraciones *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: No hay ilustraciones o estas no son originales. <input type="radio"/> 2: Las ilustraciones son originales y se relacionan con texto en la página. <input type="radio"/> 3: Las ilustraciones son originales y algo detalladas, atractiva. Se relacionan de alguna manera con el texto en la página. <input type="radio"/> 4: Las ilustraciones son originales, detalladas, atractivas, creativas y están relacionadas con el texto en la página. </p>	
<p>14. Creatividad *</p>	
<p> <input type="radio"/> 1: Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación. <input type="radio"/> 2: El cuento contiene pocos detalles creativos, pero estos distraen del cuento. El autor ha tratado de usar su imaginación. <input type="radio"/> 3: El cuento contiene algunos detalles creativos que contribuyen al disfrute del lector. El autor usó su imaginación. <input type="radio"/> 4: El cuento contiene muchos detalles creativos que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación. </p>	

Figura 8

Rúbrica de la narración escrita

Fuente: rúbrica basada en la de Sandoval Tavera (2011)

2.3.3 Bloque 3. Vídeonarración

En el tercer bloque los estudiantes debían realizar un vídeo en el que se narrara el cuento inventado. El tiempo máximo del que disponían era de cinco minutos. Para el desarrollo de esta parte se les indicó lo siguiente:

- Narrar no es representar la historia;
- La grabación quedaba abierta a su elección: podían salir ellos mismos, emplear herramientas digitales, mostrar las distintas páginas del cuento mientras videonarraban el cuento, etc.;
- Era fundamental que la historia se comprendiera adecuadamente y que no perdieran de vista que su público objetivo serían niños de 3-6 años;
- Los vídeos debían entregarse de nuevo a través de la wiki y a través de la entrega de tareas.

A continuación, se muestra algunos ejemplos de capturas de pantalla de los vídeos entregados (Figuras 9-11).



Figura 9
Ejemplo del cuento *Conociendo nuestro encéfalo*
Autores: estudiantes del Grado en Educación Infantil



Figura 10. Ejemplo del cuento *El nuevo profesor de inglés se llama Juan Neurona ¡vamos a conocerle!* Autores: estudiantes del Grado en Educación Infantil



Figura 11. Ejemplo del cuento *¡He mezclado a mis mellizos! ¿De qué hemisferio es esta tarea?* Autores: estudiantes del Grado en Educación Infantil

Una vez los vídeos fueron entregados, el proceso de evaluación se realizó de la misma manera que la evaluación del cuento escrito: estudiantes y docentes los evaluaron a través de la rúbrica (Figura 12) propuesta por las profesoras.

Ítems de evaluación para las videonarraciones			
<p>Nota: Cristina Vélez. Cuando prenda este formulario, el propietario rellena su nombre y dirección de correo electrónico.</p> <p>* Obligatorio.</p>			
<p>1. Mi profesora es... *</p> <p>Selecione la respuesta</p>		<p>4. Lenguaje empleado *</p> <p>Lenguaje claro, entre vulgarismo o jergas matemáticas.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>	
<p>2. Estoy evaluando el cuento... *</p> <p>Selecione la respuesta</p>		<p>7. Narración fluida *</p> <p>Discurso continuado e integrado. No tiene pausas ni errores. Buena fluidez comunicativa del relato y naturalidad.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>	
<p>3. Presámbulo y creación de expectación *</p> <p>Este presámbulo introduce la temática para captar la atención de los niños. Haga el cuento creando una atmósfera.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>		<p>8. Final del cuento *</p> <p>Termina el cuento de forma clara.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>	
<p>6. Coherencia y secuenciación *</p> <p>El discurso está estructurado y es coherente. Cuenta un trío conductor. Se observa el esquema argumental del texto propuesto.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>		<p>9. Comunicación no verbal: gestos *</p> <p>Se cuidan los movimientos de las manos y del cuerpo, así como las posturas. Contacto visual.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>	
<p>11. Calidad de imagen *</p> <p>Almacenamiento. Calidad de imágenes.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>		<p>10. Comunicación no verbal: paralingüística *</p> <p>Se cuida el volumen, la entonación y el ritmo. Se cuida el ritmo de la narración. Los ruidos y los anagramáticos.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>	
<p>12. Calidad de sonido *</p> <p>Almacenamiento y calidad.</p> <p>1. Deficiente 2. Suficiente 3. Bueno 4. Excelente</p>			

Figura 12
Rúbrica de la videonarración

2.3.4. Bloque 4. Trabajo escrito

El trabajo escrito consistió en la entrega de un portfolio de unas 5000 palabras donde debían presentar el proyecto elaborado. Se pidió a los estudiantes que este portfolio contase con los siguientes apartados:

- Presentación del proyecto (cuento escrito y videonarración);
- Explicación del proceso de desarrollo del proyecto:
 - Tareas desarrolladas por cada estudiante y nivel de implicación de cada alumno (se espera que todos los estudiantes se involucren en la elaboración del proyecto);
 - Dificultades encontradas y forma de superarlas;

1. Sección monográfico

- Creación de actividades para trabajar el cuento/ vídeo creado dentro del aula de 0-6 años;
- Reflexión final sobre la utilidad de crear recursos literarios para explicar contenido científico;
- Referencias bibliográficas;

Este bloque era evaluado únicamente por las docentes y nos valimos de los siguientes ítems de corrección (Tabla 2).

Ítem	0-10
Aparecen todos los apartados obligatorios.	
Portada e índice: están presentes de forma adecuada y completa	
Introducción: se aprecia la importancia de educar en la ciencia empleando diversos recursos como los literarios.	
El nivel de implicación de los distintos integrantes del grupo es adecuado y está bien repartido.	
Las actividades propuestas para trabajar el cuento en el aula y afianzar los contenidos son adecuados.	
Las conclusiones propuestas aportan una reflexión sobre la práctica señalando puntos fuertes y débiles. No las enumeran, sino que las redactan. Reflejan un pensamiento reflexivo y crítico.	
No comenten plagio	
El formato es adecuado para un trabajo académico (justificación del texto, títulos numerados, portada, tabla de contenidos, números de página, etc.)	
Usan escritura académica y huyen de la escritura valorativa	
Aportan párrafos bien estructurados, cohesionados y coherentes. Cuidan la sintaxis y huyen de las frases-párrafo	
Respetan las normas de la ortografía y la puntuación	
Las referencias bibliográficas siguen el formato APA y están ordenadas alfabéticamente	
Comentarios:	

Tabla 2
Ítems de corrección del trabajo escrito

2.3.4. Bloque V. Evaluación global del proyecto

La evaluación de la práctica innovadora se llevó a cabo a través de un cuestionario. El listado de preguntas fue validado por un comité de expertos en teoría y organización escolar y en humanidades digitales y, con sus comentarios y consejos, nos aseguramos de que las preguntas eran comprensibles y adecuadas para evaluar los objetivos propuestos.

Se quiere recalcar en este punto que este cuestionario no tenía porcentaje de evaluación y fue respondido de forma voluntaria y anónima. Participaron 61 estudiantes de una población de 73 alumnos (esto hace una participación del 83,56%).

3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA PRÁCTICA

Para poder analizar y evaluar el impacto de esta práctica educativa innovadora contamos con la respuesta voluntaria y anónima del 83,56% del total de estudiantes. De todos los participantes, solo uno de ellos era varón y el resto mujeres. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 19 y los 40 años, aunque bien es cierto que el 70,5 % de ellos presentan una edad de 19-20 años.

Las respuestas que los estudiantes dieron en este cuestionario nos servirán para analizar la consecución de los objetivos propuestos (ver 2.3).

Consideramos que el primer objetivo, «profundizar en los contenidos de la asignatura Desarrollo Cognitivo y Lingüístico, especialmente a los aspectos relacionados con el cerebro», se ha cumplido pues, gracias al proyecto «¡La aventura del cerebro!» los estudiantes han trabajado todos los contenidos relacionados con la neurolingüística: el sistema nervioso central, la neurona y sus partes, la sinapsis, los hemisferios cerebrales, los lóbulos cerebrales, el homúnculo, el procesamiento del lenguaje (comprensión y producción), las lesiones cerebrales, las afasias de Broca y Wernicke. De hecho, los estudiantes confirman que esta actividad ha sido de utilidad, dado que el 83,6% ha puntuado las opciones de 4 y 5 (en una escala de 1-5 donde 5 es la máxima puntuación) ante la pregunta «¿hasta qué punto consideras que la elaboración de esta actividad te ha servido para afianzar los contenidos?».

Además, se aprecia que las calificaciones finales de la asignatura (convocatoria de enero) han mejorado. Se debe tener en cuenta que el único cambio que se ha realizado fue la incorporación del proyecto «¡La aventura del cerebro!» (Tabla 3).

		Presencial		Semipresencial	
		2019-2020	2020-2021	2019-2020	2020-2021
0-4,9	Suspens	22,2%	14,8%	8,4%	0,0%
5-6,9	Aprobado	22,2%	0,0%	0,0%	18,2%
7-8,9	Notable	37,0%	29,5%	41,6%	36,4%
9-10	Sobresaliente	18,5%	52,5%	16,6%	45,4%
NP	NP	0,0%	3,3%	33,4%	0,0%

Tabla 3
Notas de Desarrollo Cognitivo y Lingüístico (enero)

El segundo objetivo, «desarrollar contenidos didácticos que puedan ser empleados en su futura labor docente con estudiantes de infantil de segundo ciclo (3-5 años)», también se da por cumplido. Los estudiantes han confirmado en un 95 % y en 78,7 % (puntuaciones de 4 y 5) que la escritura de cuentos infantiles y realización de videonarraciones (respectivamente) es una actividad útil para su futura labor docente. Por lo tanto, los alumnos confirman que la creación y escritura de cuentos y la grabación de videonarraciones es útil para la enseñanza de contenidos en la etapa de educación infantil.

Sobre el tercer objetivo, «fomentar un uso adecuado de las herramientas digitales y las TIC», se aprecia que la COVID-19 ha promovido e incrementado el uso de las distintas herramientas del aula virtual (el 83,6 % afirma haber empleado los foros con anterioridad, el 70,5 % las wikis y el 80,3 % había grabado vídeos dentro de una asignatura). Sin embargo, en el momento de preguntarles si habían realizado un proyecto similar al presentado en el que se aúnan diversas herramientas y procedimientos, solo el 14,8 % indicó que tenía una experiencia previa similar. No obstante, este hecho no ha producido rechazo o dificultades dado que el 91,8 % afirma que le gustaría incorporar proyectos similares en otras asignaturas.

El cuarto objetivo, «fomentar el sentimiento de grupo y pertenencia», también se considera cumplido. Por un lado, porque la tasa de estudiantes que abandonaron la asignatura fue muy baja (3,3 % en presencial y 0,0 %

en semipresencial). Por otro lado, porque los estudiantes indican —en su mayoría— que trabajar en equipo fue enriquecedor y ha aportado valor al desarrollo del trabajo (Tabla 4).

Mis compañeros dieron ideas que a mí no se me habían ocurrido previamente		Los comentarios de mis compañeros me ayudaron a mejorar el cuento	
De acuerdo	57,4 %	De acuerdo	47,5 %
Muy de acuerdo	29,5 %	Muy de acuerdo	%
Indeciso	11,5 %	Indeciso	11,5 %
En desacuerdo	1,6 %	En desacuerdo	1,6 %
Muy en desacuerdo	0,0 %	Muy en desacuerdo	0,0 %
La actividad grupal ha permitido escribir mejor el cuento		Me ha gustado escribir en equipo	
De acuerdo	24,6 %	De acuerdo	23,0 %
Muy de acuerdo	67,2 %	Muy de acuerdo	65,6 %
Indeciso	6,6 %	Indeciso	6,6 %
En desacuerdo	0,0 %	En desacuerdo	3,3 %
Muy en desacuerdo	1,6 %	Muy en desacuerdo	1,6 %

Tabla 4
Respuestas de los estudiantes sobre el trabajo en equipo

El quinto objetivo, «conseguir mantener la asistencia a las clases presenciales y en remoto previniendo el abandono», como adelantábamos con las tablas de las calificaciones (3 y 4), la proporción de estudiantes que no se presentaron se mantuvo en niveles muy similares en el caso de la asignatura presencial, mientras que en la semipresencial se logró involucrar más a los alumnos y todos se presentaron en la primera convocatoria.

Finalmente, también se cumplió el sexto objetivo, «trabajar todas las competencias generales y la mayor parte de las específicas de los estudiantes». Como ya se ha adelantado en otros apartados, los alumnos pudieron poner en práctica competencias generales como el trabajo en equipo, el razonamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Además, también se trabajaron algunas de las competencias específicas de la asignatura: capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular; diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural; compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral; analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al

periodo 0-6 años; diseñar y elaborar planteamientos educativos de comunicación y expresión utilizando estrategias gestuales e icónico-verbales (sobre los aprendizajes básicos o instrumentales), reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente y adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Tras los datos recogidos en la encuesta sobre el proyecto de innovación docente «¡La aventura del cerebro!», se puede afirmar que los resultados han sido muy positivos y se ha conseguido cumplir los objetivos planteados al inicio. De esta forma, los estudiantes no solo han adquirido de forma efectiva los conocimientos de la asignatura, sino que, al mismo tiempo, han podido trabajar una serie de competencias que los preparan para su futura labor docente.

Aunque es cierto que para las docentes de la asignatura la incorporación de este proyecto supone un incremento de trabajo diario (orientar en los contenidos específicos, ayudar en la elaboración de cuentos y videonarraciones, sugerir adaptaciones para los niños de 3-6 años, etc.) como a lo largo del cuatrimestre (revisar los cuentos, los vídeos, las rúbricas de los estudiantes, el trabajo escrito, dar retroalimentación constructiva a los alumnos, etc.), tras ver los resultados tan positivos obtenidos, así como la acogida por parte de los alumnos todo este trabajo se ve recompensado. Así, destacamos algunos de los comentarios aportados por los estudiantes en su trabajo escrito o en la encuesta:

- «Como se puede apreciar, nos ha permitido interiorizar los contenidos teóricos trabajados en la historia»;
- «Se recomienda esta actividad para futuros estudiantes de esta asignatura, además de docentes y futuros docentes, ya que se tratan contenidos complejos para enseñar en la etapa de educación infantil, pero al mismo tiempo de manera práctica y lúdica te permite pensar cómo enseñar dichos contenidos adaptándolos a las distintas edades de preescolar»;

- «Aunque ha sido un trabajo complejo, ha sido diferente a los que estamos acostumbrados y a veces es bueno conocer estas nuevas formas de trabajo. Gracias a hacer este cuento, hemos llegado a comprender mejor todos los conceptos relacionados con una neurona, hemos sabido adaptar todos esos contenidos a la edad a la que está dirigida este cuento, que es de 3 a 6 años, y hemos aprendido mucho sobre la forma de pensar y escribir de todas y cada una de las participantes del grupo»;
- «También hemos adquirido muchos conocimientos tecnológicos, tanto a la hora de escribir el cuento, al añadir las imágenes o cambiar el fondo de color y las letras de tipografía para que fuesen más próximas a un cuento infantil, como en el momento de montaje del vídeo, ya que hemos aprendido a utilizar aplicaciones en las que los personajes se moviesen e hiciesen gestos y a darles voz. Por todo esto, nuestra conclusión final sobre este trabajo es que hemos aprendido mucho en los diferentes ámbitos y, gracias a ello, hemos realizado un buen cuento»;
- «Es una gran oportunidad para aprender nuevas formas de organizar un temario y obtener y pensar nuevas ideas y formas de crear un cuento»;
- «El hecho de tener que leer y visionar los cuentos del resto de nuestras compañeras, y que estos estuviesen planteados con una cierta linealidad entre todos, hace que no solo manejemos nuestro tema, si no que tengamos una visión global de todos los conocimientos de la asignatura».

Como conclusión, se quiere hacer hincapié que en un escenario de docencia híbrida (presencial y online) y en otro puramente semipresencial se puede conseguir una adecuada enseñanza de contenidos manteniendo, al mismo tiempo, la sensación de pertenencia al grupo y evitando el abandono de la asignatura. Todo a través de un proyecto innovador como «¡La aventura del cerebro!» que mantuvo a los estudiantes 'enganchados' a la asignatura y lo evaluaron en un 67,2% con sobresaliente, un 31,1% como notable y un 1,6% con aprobado.

Esto nos hace confirmar que la enseñanza del siglo XXI, independientemente de la modalidad, debe adaptarse e incorporar en su esencia las herramientas y recursos digitales que facilitan el desarrollo de

competencias entre los estudiantes. Sin embargo, esto debe hacer, como se indicaba en los objetivos (apartado 2.3), sin perder de vista el saber, el saber hacer y el saber ser que permite mantener la motivación de los estudiantes, que vean la utilidad de su formación en su futura labor docente y que no pierdan la ilusión por aprender.

Finalmente, queremos terminar con una de las frases de los trabajos de nuestros estudiantes: «Creo que cada cuento es único y tiene un trocito de nosotros, cada grupo lo hemos escrito lo mejor que hemos podido».

5. REFERENCIAS

- Bigas Salvador, Montserrat (1996). «La importancia del lenguaje oral en educación infantil», *Aula de innovación educativa* 46: 5-8. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167439> [Acceso: 03/12/24].
- Costa, Arthur L., y Bena Kallick (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*. Alexandria: ASCD.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Koehler, Matthew J., y Punya Mishra (2008). «Introducing TPCK», en Mary C. Herring, Matthew J. Koehler y Punya Misra (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. Nueva York y Londres: Routledge, pp. 13-40.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315759630-8>.
- Mesa Mejía, Judy Milena (2013). «Mantener la atención del estudiante: Un desafío del docente», *Revista Docencia Universitaria* 14(1): 171-172. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7858454> [Acceso: 03/12/24].
- Salcedo Galvis, Hernando (2011). «Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje», *Revista de Pedagogía XXXII(91)*: 113-130. Accesible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549007> [Acceso: 03/12/24].

- Sandoval Tavera, Ivonne (2011). *Rúbrica para la evaluar proceso de aprendizaje cooperativo*. Accesible en: <https://portal.edu.gva.es/cefirealacant/wp-content/uploads/sites/220/2020/03/R%C3%BAbrica-para-evaluar-proceso-de-aprendizaje-cooperativo.pdf> [Acceso: 03/12/24].
- Swartz, Robert J., Arthur L. Costa, Barry K. Beyer, Rebecca Reagan y Bena Kallick (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. UE: Ediciones SM España.
- Tronchoni, Héctor, Conrad Izquierdo Rodríguez, María Teresa Anguera (2018). «Interacción participativa en las clases magistrales: Fundamentación y construcción de un instrumento de observación», *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla* 48(1): 81-108. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424813> [Acceso: 03/12/24].
- Universidad Rey Juan Carlos (2021). *Guías Docentes*. Accesible en: <https://gestion3.urjc.es/guiasdocentes/> [Acceso: 03/12/24].
- Valle-Ramón, Daniel, Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Verónica Basilotta (2020). «Aprendizaje basado en proyectos por medio de la plataforma YouTube para la enseñanza de matemáticas en Educación Primaria», *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(0). DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.23523>.

ANEXO: PERSONAJES DE «¡LA AVENTURA DEL CEREBRO!»

PERSONAJES

La maestra (padre) conoce su verdadero nombre:

- Es la narradora. En consecuencia se trata de un personaje constante a lo largo detalladas las historias que se relatan.
- Los ancianos del lugar aseguran que 'La maestra' tiene poderes inimaginables estos solo han sido igualados por grandes hechiceros conocidos en la historia, los poderes de esta maestra, ¿serán de la misma clase que de los magos hechiceros conocidos hasta la fecha?

 Universidad Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Flash:

Es tan rápido que ni el superhéroe Flash es capaz de alcanzarlo. Su velocidad para llegar a los sitios alcanza los 120 metros porsegunda.

 Universidad Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Zipi derecho:

Junto con su hermano Zape es capaz de lo que nadie más. Toma más tiempo para ir a la escuela, pero las veces que le pide despedirse y muchas veces le pide la emoción. Es muy creativo y no entiende por qué Zape no se dejó llevar tanto como él.

 Universidad Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Zape Izquierdo:

Zape es responsable, ordenado y trabajador. Siempre que se vaya por el buen camino (su buen camino), parece que no lo consigue..

Lo que Zape tiene claro, tras un arduo estudio y análisis, es que Zipi sin Zape o Zape sin Zipi no serían lo mismo.

 Universidad Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Frontal Cerebral:

De las cuatro hermanas, Frontal es la más sociable y la que más tiempo para ir a la escuela. Es la que más cumpleaños o aniversarios tiene.

El cole le encanta porque le gusta conocer que van a descubrir. Le gusta conocer cosas nuevas y sus razonamientos la llevan a ser la más lista de las cuatro hermanas, que no quieren que llame tanto la atención de los profesores.

Pertenece a las hermanas Cerebral:

- Frontal Cerebral
- Parietal Cerebral
- Temporal Cerebral
- Occipital Cerebral

 Universidad Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Parietal Cerebral:

Una chica muy leencanta cocinar (su pasión es preparar platos nuevos). Designa a su gran hermano de sus hermanas todas sus hermanas se reúnan en la cocina. Tiene un don para hacer sentir a todos en casa.

Pertenece a las hermanas Cerebral:

- Parietal Cerebral
- Temporal Cerebral
- Occipital Cerebral

 Universidad Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Occipital Cerebral:

Es una chica despierta y valiente con unas grandes gafas (tienen miosis). En el cole se dieron cuenta de que no veía muy bien porque se juntaba mucho a la pizarra y siempre preguntaba a los compañeros. ¿Qué pone allí?

Pertenece a las hermanas Cerebral:

- Frontal Cerebral
- Parietal Cerebral
- Temporal Cerebral
- Occipital Cerebral

 Universidad Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Temporal Cerebral:

Temperamental, la ultima de las cuatro hermanas. Le encanta aprender y todo lo que escucha, o lee, es capaz de memorizarlo. Es una auténtica genio, que inventa cada clase de artificios, al igual que Violet Baudelaire.

Pertenece a las hermanas Cerebral:

- Frontal Cerebral
- Parietal Cerebral
- Temporal Cerebral
- Occipital Cerebral

 Universidad Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Homúnculo

Unos dicen que no existe y otros
afirman haberlo visto
¿Será un personaje real, como terminó
ocurriendo con el Grúfalo?



Universidad
Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Wernicke

A veces se lia un poco con las palabras
y no sabe muy bien qué dice. La gente
que le conoce muy bien termina
avergonzándose (más o menos) de lo que quiere
decir (algo parecido te pasaba si Pato
Donald).

No obstante, no por esto deje de
socializar y hablar con sus
compañeros

**PERSONAJES BROCA**

Broca

En muchas ocasiones la pequeña
Broca se queda atrapada y no sabe
comunicarse
Algo parecido le pasaba a Maggie
Simpson, aunque Broca si habla un
poco. A pesar de sus dificultades no
deja de intentar comunicarse



Universidad
Rey Juan Carlos

PERSONAJES

Agnomia

Justo cuando se le necesita... ¡se
olvida de estar!
El pequeño Agnoma desaparece y
aparece cuando menos te lo esperas,
justo como Casper...



LA LITERATURA Y EL PATRIMONIO CULTURAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS Y EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE¹

LITERATURE AND CULTURAL HERITAGE IN PRIMARY
EDUCATION THROUGH OPEN EDUCATIONAL RESOURCES AND
UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.10>

SEVILLA-VALLEJO, SANTIAGO
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)
Profesor Contratado Doctor
Código ORCID: 0000-0002-9017-4949
santiagosevilla@usal.es

ROSA RIVERO, ÁLVARO
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)
Profesor Titular
Código ORCID: 0000-0001-5371-8700
alvaro.rosa@unir.net

Resumen: El siglo XXI ha supuesto un auténtico desafío en la manera de enseñar, y más aún en asignaturas como Lengua Castellana y Literatura. Con la aplicación de la LOMLOE, se pone de manifiesto la importancia de un nuevo modelo de educación que, teniendo como marco la Agenda 2030 propuesta por la ONU, sea cada vez más competencial y digitalizado. En este sentido, se fomenta trabajar mediante las situaciones de aprendizaje. Otro factor relevante, que se desprende de la LOMLOE (2020), es favorecer un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de manera que este sea más inclusivo, multivelado y multimodal. Este planteamiento educativo es muy positivo para aunar la literatura con el patrimonio cultural. En este contexto, se propone relacionar la obra de Bécquer y el patrimonio cultural de Sevilla a partir de lo que la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía denomina Recurso

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo de investigación Innovación, Identidad y Literatura en Español (INILE) y específicamente del Proyecto de investigación Didáctica e Identidad en las Literaturas en Español (DILE). Universidad Internacional de la Rioja.

Educativo Abierto (REA), terminología que se inscribe dentro del proyecto REA/DUA. De esta forma, se proponen recursos didácticos abiertos a toda la comunidad educativa, adaptados a los nuevos retos pedagógicos del área de Lengua Castellana y Literatura de 5.º de Primaria.

Palabras clave: Situación de aprendizaje, diseño universal para el aprendizaje, recurso educativo abierto, lengua castellana y literatura, patrimonio y literatura, 5.º de educación primaria, herramientas digitales, Gustavo Adolfo Bécquer, Sevilla.

Abstract: The 21st century has brought real challenges to teaching approaches, and even more so in subjects such as Spanish Language and Literature. With the implementation of the LOMLOE, the importance of a new model of education that, taking as a framework the Agenda 2030 proposed by the UN, is increasingly more competence-centered and digitized, becomes evident. In this sense, working through Learning Situations is encouraged. Another relevant factor, which emerges from the LOMLOE (2020), is to favor a Universal Design for Learning (UDL), so that learning is more inclusive, multilevel and multimodal. This educational approach is very promising for working with literature and cultural heritage. In this context, we propose to work on the work of Bécquer and the cultural heritage of Seville based on what the Department of Educational Development and Vocational Training of the Andalusian Regional Government calls an Open Educational Resource (REA), terminology that is part of the REA/DUA project. In this way, didactic resources open to the whole educational community are proposed and adapted to the new pedagogical challenges of the subject of Spanish Language and Literature for 5th grade in Primary School.

Keywords: Learning situation, universal design for learning, open educational resource, spanish language and literature, heritage and literature, 5th grade of primary education, digital tools, Gustavo Adolfo Bécquer, Sevilla.

1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Esta publicación se desarrolla en el marco del Grupo de Investigación INILE (Innovación, Identidad y Literatura en Español) de la Universidad Internacional de La Rioja. Una de las líneas de trabajo trata de demostrar la vinculación existente entre el patrimonio cultural y la identidad, y la importancia de generar recursos didácticos que puedan aplicarse desde la didáctica de la lengua y la literatura en el siglo XXI.

En un entorno de aprendizaje cada vez más competencial y digitalizado (Santa María *et al.*, 2021; Feo, 2018), se hace más necesario que el alumno se sienta más protagonista de su aprendizaje y descubra nuevas formas de conocimiento adaptadas a una educación más inclusiva,

multimodal y multinivelada. El Diseño de Unidades para el Aprendizaje (DUA) viene a proporcionar al docente el contexto adecuado para lograr con éxito este propósito (Alba, 2019).

Este nuevo contexto pedagógico queda corroborado en la nueva ley de educación, que resalta la necesidad de apostar por «un sistema educativo, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud, planteamientos que son ampliamente compartidos por la comunidad educativa y por la sociedad española» (LOMLOE, 2020: 122872) en entornos altamente digitalizados (Santa María *et al.*, 2021; Martínez, 2015) y basados en una enseñanza inclusiva (Parrilla y Latas, 2022).

En estudios anteriores (Rosa, 2023), se planteó de manera teórica una situación de aprendizaje titulada «Tras los pasos de Bécquer» en la que se exponía la necesidad, dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 5.º de Primaria, de crear una secuenciación de actividades en aulas divididas en espacios de aprendizaje (Aula del Futuro) a partir de herramientas digitales como Mentimeter, Padlet y Book Creator. Sin embargo, dicha situación quedó solo esbozada, a la espera de diseñar pormenorizadamente las actividades más significativas con el objeto de poder transferirlas al resto de la comunidad educativa (Rosa, 2023). Se presentó una guía para docentes de Andalucía, ya que sus contenidos estaban muy ligados al patrimonio andaluz, la ciudad de Sevilla; y a un escritor de esta tierra, Gustavo Adolfo Bécquer.

El propósito de esta publicación es llevar a cabo estas tareas generando un repositorio de recursos didácticos abiertos a todo docente interesado, y que viene a definir uno de los objetivos de nuestro grupo de investigación; y crear, de esta forma, herramientas didácticas encaminadas para alcanzar el 4.º ODS de la Agenda 2030 titulado como «educación de calidad». Nos serviremos del proyecto REA/DUA diseñado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, en el que ofrece una serie de Recursos Educativos Abiertos (REA) para todas las áreas del currículo (Primaria, Secundaria y Bachillerato). Nos gustaría, por último, que esta publicación estuviera dedicada *in memoriam* a la doctora María Dolores Ouro Agromartín, que tanto ha colaborado con el grupo INILE y ha fallecido recientemente de manera inesperada. El entusiasmo, alegría, creatividad e innovación de la doctora Ouro nos ha servido de estímulo para el presente estudio.

1.1. Hacia una nueva educación en Andalucía: digitalización y educación inclusiva

Como el recurso didáctico que va a diseñarse va a estar mediado por las Instrucción 12/2012 de 23 de junio, por la que se establecen aspectos de organización para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2022/2023 en Andalucía, que concreta las indicaciones de la LOMLOE en dicha Comunidad Autónoma, parece oportuno servirse de las herramientas ya disponibles por la Consejería de Educación y Formación Profesional de dicha Comunidad Autónoma, ya que está desarrollando proyectos de educación innovadores, como el proyecto REA/DUA que pretende una auténtica transformación en la educación a partir de la competencia digital.

Cabe destacar que, en el Estatuto de Autonomía andaluz (art. 21.8), se pone el acento en fomentar «la capacidad emprendedora de los alumnos, el multilingüismo y el uso de las nuevas tecnologías» (*BOE*, 20 marzo 2007: 11875). Esta afirmación queda ratificada en la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación y que está publicada en el *BOJA*, el 23 de diciembre de 2007, n.º 252 en el que uno de los objetivos de la Ley establece: «incorporar las nuevas competencias y saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad, con especial atención a la comunicación lingüística y al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación» (*BOJA*, 252: 9). Además, aboga por la importancia de formación permanente del profesorado y anima a colaborar con otras entidades universitarias e instituciones públicas o privadas para llevar a cabo una formación de calidad para el cuerpo de profesores de la enseñanza pública andaluza (*BOJA*, 252: 12). Es por ello, que desde INILE proponemos un repositorio de herramientas que sirvan para lograr dicho propósito.

Por otra parte, esta Ley, en su Título II, art. 37, pone el acento en lograr una verdadera educación inclusiva en el alumnado por el que, mediante adaptaciones curriculares concretas, se logre atender a las necesidades educativas especiales y se adapte a aquellos alumnos que posean una mayor capacidad intelectual (p. 14). Todo esto viene a relacionarse con el Diseño Universal para el Aprendizaje (principios DUA) que ha cobrado especial protagonismo a principios del siglo XXI y que está en el horizonte educativo de la Agenda 2030.

En efecto, en la Declaración celebrada en Incheon, República de Corea, la UNESCO firma, junto con numerosos representantes políticos, educativos y de otras instituciones reconocidas a nivel mundial, una serie de principios encaminados a la mejora de la educación de cara al año 2030 en la que se desarrolla el ODS 4 «educación de calidad», que aboga por una educación equitativa e inclusiva adaptada al aprendizaje de cualquier ciudadano. De hecho, los firmantes se comprometen a «promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos» (UNESCO, 2015: 7), creando un contexto educativo de calidad, flexible y acreditativo de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas mediadas por «las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios» (UNESCO, 2015: 7).

Sin embargo, todos estos retos educativos, tal como señala Muntaner (2010), cuestan llevarlos a la práctica en nuestro país, ya que siguen desarrollándose modelos de enseñanza basados en aulas donde se aplica la denominada «lógica de la homogeneidad» aplicando métodos entre el alumnado que nada tienen que ver con la educación inclusiva. Es necesario, para Muntaner, apostar por un modelo de aula que se oriente hacia una lógica de la «heterogeneidad» y, de esta forma, involucre a todo el sistema educativo, formando al profesorado para que planifique y diseñe tareas en las que se tengan en cuenta la diversidad de las aulas (Alba, 2018).

La sociedad del siglo XXI está cada vez más marcada por el intercambio cultural, la migración a distintos países motivada por las crisis económicas y la cohabitación, en un mismo territorio, de diversas mentalidades e identidades. Ello conlleva un verdadero desafío educativo (Alba, 2018) que tiene repercusiones claras en el aula, ya que el currículum actual es rígido y pensado para un estudiante estándar, que en realidad es ficticio, y no sirve para educar en la diversidad entre el alumnado. Ante esta situación, se precisa aplicar nuevas prácticas y metodologías activas para crear este nuevo contexto didáctico (Muntaner, 2010; Arnáiz-Sánchez, 2011 y Katz, 2013).

Rose y Mayer (2002: VI) llegaron a la conclusión de que había alumnos que presentaban «barriers to learning are not, in fact, inherent in the capacities of learners, but instead arise in learners' interactions with

inflexible educational materials and methods». Se trata, pues, de lograr un nuevo diseño de aprendizaje donde los contenidos, la manera de evaluar, la metodología y los objetivos didácticos estén relacionados con un modelo de educación más inclusiva (Alba, 2018).

Lo que entendemos como Diseño Universal para el Aprendizaje surge influido por un movimiento arquitectónico de los años setenta del siglo pasado, en el que se proponía que todos los edificios fueran diseñados desde la diversidad de los usuarios potenciales, rompiendo las barreras de lo uniforme. Ron Mace acuña el término de «Diseño Universal» (2018). Serán Rose y Mayer los que definirán el concepto de *Universal Design for Learning* (UDL) o Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una serie de principios que, partiendo del empleo de las tecnologías, conseguían mejorar las posibilidades de aprendizaje en los alumnos (2002). El DUA, para estos autores, viene a unificar las evidencias científicas aplicadas a la enseñanza aprendizaje descubiertas por Bruner, Gardner y Vigotski, especialmente cuando habla de la Zona de Desarrollo Próximo.

Con el paso del tiempo, el Diseño Universal para el Aprendizaje no solo hará hincapié en el empleo de las tecnologías, sino que se va a focalizar en el concepto de currículum, hasta entonces centrado solo en un estudiante estándar, cuyo conocimiento se desarrollaba en el marco de «una cultura escrita» (Alba, 2018). Esta percepción rígida del currículo y la enseñanza suscitaba nuevas barreras en el aprendizaje de carácter emocional o afectivo, ya que determinados alumnos fracasaban académicamente debido a un modelo de enseñanza demasiado unidireccional (Meyer, Rose y Gordon, 2014) o que no conectaba con sus inquietudes psicológicas e intereses culturales (Oronoz y Sevilla-Vallejo, 2023). El enfoque denominado como Diseño Universal para el Aprendizaje ha sido desarrollado por el *Center for Applied Special Technology* (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST). Las investigaciones llevadas a cabo por el CAST han descubierto cómo dentro de las complejas e infinitas redes neuronales que conectan distintas áreas del cerebro existen tres tipos de subredes cerebrales que actúan de manera decisiva en el proceso de aprendizaje y en la realización de tareas relacionadas con el procesamiento de información y ejecución (Rose, 2006; Rose y Meyer, 2002). Estas bases neurocientíficas han puesto los cimientos para la construcción del enfoque DUA (CAST, 2008; 2011). Estas redes, según Rose y Meyer (2002), son las siguientes:

- Redes emocionales (en la figura 1, en verde): Otorgan un sello emocional a las tareas;
- Redes de reconocimiento (en la figura 1, en morado): Son las encargadas de percibir la información y asignarle significados;
- Redes estratégicas (en la figura 1, en azul): Sirven para estructurar, planificar o llevar a cabo las tareas implicadas.

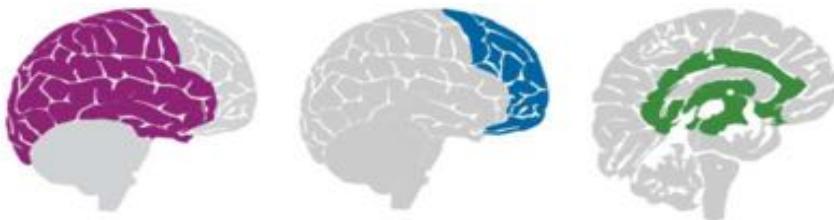


Figura 1

Redes cerebrales que intervienen en el aprendizaje (Rose y Meyer, 2002)

Cada red está relacionada con un principio («principios DUA»). Según el CAST (2018), existen tres:

1. *Proporcionar múltiples formas de implicación.* Este principio se vincula a las redes emocionales y trata de motivar al alumnado para que se sienta comprometido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refiere al «por qué» del aprendizaje, y los principios DUA que se derivan de esta red cerebral tratan de activar los conocimientos previos que el discente necesitará adquirir;
2. *Proporcionar múltiples formas de representación de la información y de los contenidos.* El presente principio DUA se relaciona con las redes cerebrales de reconocimiento. Los alumnos perciben e interpretan la información de manera diversa. Hace referencia a «qué» aprenden, es decir, a los contenidos. Las pautas DUA que se derivan de esta red cerebral logran que el alumnado adquiera los conceptos didácticos nuevos;
3. *Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje.* Este principio se organiza a partir de las redes cerebrales estratégicas. Cada alumno estructura de manera distinta la información que conoce y emplea diversas estrategias cognitivas para expresarla.

Guarda relación con el «cómo» se efectúa el aprendizaje. Las pautas DUA que se derivan de esta red cerebral logran que el alumnado exprese esos contenidos de manera eficiente y competencial.

A partir de los «principios DUA», se han desarrollado diferentes «pautas DUA» y diferentes «puntos de verificación» que tiene como objeto llevar a las aulas lo anteriormente expuesto con el objeto de flexibilizar los currículos, optimizar las posibilidades de aprendizaje y tratar de transformar las formas de enseñanza para crear contextos educativos más competenciales, digitalizados y motivantes (CAST, 2011). Las pautas DUA «proporcionan un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos y los materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes» (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, s.f.: 17); mientras que los puntos de verificación vienen a objetivar cómo llevar a cabo y valorar dichas pautas.

Ante una educación de carácter tradicional enfocada a estimular pocas áreas del cerebro y, por tanto, no generar verdaderos contextos de enseñanza-aprendizaje, los medios digitales «gracias a sus características de flexibilidad y transformabilidad, pueden facilitar enormemente la tarea de individualizar el aprendizaje para atender la diversidad del alumnado en el aula» (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, s.f.: 14). Sin embargo, los recursos digitales deben emplearse siempre de manera adecuada. Rose y Meyer (2002) ofrecen cuatro ventajas de los medios digitales que no se encuentran en los tradicionales, y que guardan relación con el buen uso de la tecnología:

Versatibilidad	<ul style="list-style-type: none"> -Las tecnologías pueden guardar información y contenidos en distintos formatos -Los formatos pueden combinarse (audio, video, imagen)
Transformabilidad	<ul style="list-style-type: none"> -Los medios digitales pueden almacenarse y la información puede separarse del soporte -Se puede transferir la información de un medio a otro
Capacidad de mercado	<ul style="list-style-type: none"> -Es posible modificar el formato de la información o los contenidos, frente a los medios tradicionales
Capacidad de conexión en la red	<ul style="list-style-type: none"> -Los medios digitales favorecen que la información y los contenidos se relacionen entre sí, y pasar de un medio a otro con gran rapidez mediante, por ejemplo, el empleo de hipervínculos

Tabla 1

Ventajas de los medios digitales con respecto a los tradicionales (habla, texto escrito e imagen). Fuente: Elaboración propia a partir de Rose y Meyer (2002)

1.1.1. Proyecto REA-DUA

En marzo de 2018, la Consejería de Educación y Deporte aprueba el proyecto titulado «Emochila en centros públicos andaluces» en donde se contempla la posibilidad de la creación de una red de Recursos Educativos Abiertos (REA) disponible para todo el profesorado. Asimismo, la misma Administración desarrolla el proyecto REA/DUA, que cuenta actualmente con más de doscientos cincuenta REA relacionados con distintas materias del currículo de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Dicho proyecto pretende que el alumno adquiera las competencias específicas propias de cada asignatura a partir de la creación de situaciones de aprendizaje concretas. Para ello, estos recursos disponen de guías didácticas que:

Justifican la situación de aprendizaje propuesta, el reto que el alumnado debe alcanzar, el producto final que tiene que desarrollar, la concreción curricular, la secuencia didáctica, y la explicitación de las pautas DUA, multinivelación y procesos cognitivos elegidos en cada actividad en las que se materializa la secuencia, para favorecer la atención a la diversidad del alumnado, así como los criterios de evaluación de las competencias específicas que permite evaluar y los instrumentos que facilita dicha evaluación².

² <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa/rea>

Siguiendo la terminología expuesta, en este artículo se pretende crear un recurso didáctico abierto inspirado en el REA del alumnado que propone la Junta de Andalucía a partir de los planteamientos propuestos en (Rosa, 2023). En último estudio, se esbozó una guía didáctica que relacionaba la vida y obra del escritor Gustavo Adolfo Bécquer con el patrimonio cultural sevillano. No obstante, no se llevó a cabo el diseño concreto de la situación de aprendizaje, ni se crearon las actividades de la misma (pues el objeto de este estudio era más generalista). Nos pareció, pues, conveniente materializar esta necesidad ahora y, de este modo, transferir todos los conocimientos al profesorado de Lengua Castellana y Literatura interesado (de Educación Primaria). A continuación, se justifican y proponen las actividades de esta situación de aprendizaje, y se van a relacionar temáticamente con la película *Regreso al futuro*. De esta forma, siguiendo al protagonista del film, Marty McFly, los alumnos de 5.º de Primaria estarán más motivados para la realización de las siguientes tareas planteadas.

2. APLICACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: REGRESAMOS AL TIEMPO DE BÉCQUER

Vamos a dar una breve introducción a todos los recursos de acceso abierto y luego los desarrollaremos. Para ello, invitamos a los alumnos a que acompañen a Marty McFly, en famoso protagonista de la saga *Regreso al futuro*, dirigida por Steven Spielberg, como recurso narrativo para unir las actividades.

2.1. Clip 1. Introducción³

«¡Hola! soy Marty McFly, famoso viajero en el tiempo. He venido para conocer la verdadera historia de Gustavo Adolfo Bécquer ¿puedes ayudarme?»

³ https://drive.google.com/file/d/1iIieSABbAZhCfeCVnjxn9GBzgJp_7ezy/view?usp=sharing

2.1.1. Primer recurso educativo abierto. Nube de palabras: ayuda a Marty McFly

Marty McFly es el gran viajero en el tiempo, pero no sabe nada de Sevilla y menos de Gustavo Adolfo Bécquer. Necesita tu ayuda para conocer la verdadera historia de nuestro escritor sevillano y, de esta forma, poder empezar su aventura.

Marty y tú habéis aprendido muchos datos sobre Bécquer, Sevilla y la época en la que vivió, pero Marty nunca había salido de Hill Valley antes, y, por ahora, son demasiados datos para él. Ayúdale a encontrar las palabras más importantes:

2.2. Clip 2. Nube de palabras con Mentimeter⁴

«Vamos a empezar aprendiendo sobre Bécquer, Sevilla y la época en la que vivió ¿puedes ayudarme a encontrar las palabras más importantes?».

2.2.1. Segundo recurso educativo abierto

Mentimeter permite elaborar nubes de ideas colaborativas en el aula a partir de preguntas que el docente ha preparado y con esto el profesor se hace de los conocimientos previos del alumnado.

Marty y tú os montáis en el *DeLorean* para viajar a la Sevilla de los tiempos de Bécquer. Antes de nada, sobrevoláis la ciudad para conocerla y no perderos. Elabora un callejero con Padlet para que podáis encontrar al escritor en sus lugares preferidos.

2.3. Clip 3. Callejero con Padlet⁵

«¿Puedes ayudarme a situar los lugares más emblemáticos de la vida de Bécquer?».

⁴ <https://drive.google.com/file/d/1JGQQP2p6AwjsXrnnZYxICYN3-EyGUHDL/view?usp=sharing>

⁵ https://drive.google.com/file/d/1HLd7WYzGHjw7OgT0YkeYTvK_yISnTba4/view?usp=sharing

2.3.1. Tercer recurso educativo abierto. antología literaria con Book Creator: conocemos a Bécquer

Ahora, sí vamos a conocer a Bécquer para que nos cuente las historias y poemas con los que se hizo un autor inmortal. Vamos a recoger los textos literarios del escritor relacionados con la ciudad de Sevilla y elaborar una verdadera antología literaria.

2.4. Clip 4. Antología literaria con Book Creator⁶

«Vamos a leer y escuchar algunas de las obras de Bécquer relacionadas con la ciudad de Sevilla. Escoge algunos fragmentos que te ayuden a conocerle».

2.4.1. Cuarto recurso educativo abierto guía turística final con Padlet: es hora de regresar al futuro

Se acaba ya la aventura con Marty McFly. Él debe regresar al año 1972, y tú al futuro del siglo XXI, pero has aprendido muchas cosas y ahora debemos recogerlas en una guía para conservar todos los logros y experiencias de Bécquer.

«A partir de todo lo que habéis aprendido juntos, selecciona las informaciones más valiosas sobre la vida y obra de Bécquer y guárdalas para siempre en tu recuerdo».

2.5. Clip 5. Guía turística con Padlet⁷

«Es hora de volver a nuestro propio tiempo. Para conservar todo lo que hemos aprendido, selecciona la información más valiosa sobre la vida de Bécquer y guárdala siempre en tu recuerdo».

⁶ https://drive.google.com/file/d/1ikOPwQ_4UYrV7fhm6wu0IhyuLW9YEWbi/view?usp=sharing

⁷ <https://drive.google.com/file/d/1tgL189aU0SPWTLPLRFJwuGOarZRnCvVp/view?usp=sharing>

3. JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

Con esta actividad se pretende activar los conocimientos previos en el alumnado y motivar para el desarrollo de la situación de aprendizaje. Las competencias que se van a desarrollar, según la LOMLOE y presentes en la Instrucción 11/2022 del 23 de junio, son las siguientes: la competencia en comunicación lingüística (CCL), en tanto que el alumno debe leer un texto escrito y procesar de manera crítica la información y valorarla; la competencia digital (CD), gracias al empleo de un recurso digital, Mentimeter, de una manera segura, saludable y con una clara explotación didáctica; y, finalmente, la competencia ciudadana (CC), que permite que el alumnado reconozca las manifestaciones culturales propias de su identidad local, así como el patrimonio relacionado con ella.

Mentimeter permite diseñar preguntas con diversas opciones (nube de palabras, encuestas, *quizzes* interactivos, etc.). Los alumnos pueden responder hasta diez posibles respuestas. Lo único que necesitan es un dispositivo móvil, tablet, etc., y el código que ha generado el docente para introducirlos en la actividad. Mentimeter constituye una buena herramienta para que el alumno aprenda a interactuar con el resto de la clase. Al servirnos de la versión gratuita, se va a plantear esta actividad en dos momentos. En primer lugar, el profesor diseñará una presentación en la que le preguntará a sus alumnos: «¿Conoces algún lugar de tu ciudad relacionado con Gustavo Adolfo Bécquer?». Para ello se emplea la opción, *Word Cloud* en la que, en función de las respuestas de los alumnos, se generará un mural de palabras que serán más grandes en la medida que el alumnado las repita. El empleo de distintos tamaños y colores es útil para que el docente establezca un debate en el aula, y facilite la lectura en aquellos alumnos que presenten dificultades visuales.

El segundo momento será diseñar otra plantilla interactiva en la que el profesor desarrolle una pregunta con múltiples opciones de respuesta, de la que solo una sería la verdadera. Los alumnos responderán, a través de sus dispositivos, la que crean que es la acertada. Esta cuestión será: «¿Quién piensas que fue Gustavo Adolfo Bécquer?» (Respuesta uno: un médico; respuesta dos: un científico; respuesta tres: un escritor; respuesta cuatro: un profesor; respuesta cinco: un sacerdote). Debido a que Mentimeter no permite mantener los resultados de manera permanente, se muestran dos capturas de pantalla obtenidos por un grupo de 25 personas (que simularán

ser alumnos de 5.º de Primaria).

Finalmente, se señalan los principios DUA y pautas DUA relacionados con esta actividad:

Principios DUA	Pautas: DUA
Proporcionar múltiples formas de implicación	7. Proporcionar opciones para captar el interés 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia 9. Proporcionar opciones para la autorregulación

Tabla 2

Principios y pautas DUA en *Ayuda a Marty McFly*

Fuente: Elaboración propia a partir de CAST (2018)

El principio DUA empleado está directamente conectado con las redes afectivas y emocionales del cerebro. A partir de este principio, se derivan una serie de pautas que vienen a incidir en la importancia de la motivación del alumnado a la hora de activar los conocimientos previos, la necesidad de captar el interés de la clase para dirigirla hacia una resolución efectiva de la situación de aprendizaje planteada; el logro de los distintos desafíos que unificarán el reto final; la utilización del *feedback* en las respuestas del alumnado y así facilitar la autorregulación del aprendizaje; la interacción entre los alumnos o la creación de un ambiente de sana competitividad.

A continuación, se presenta un ejemplo de plantilla interactiva creada con Mentimeter:

Ve a www.menti.com y utiliza el código 3706 2635

¿Conoces algún lugar de tu ciudad relacionado con Bécquer?



Figura 2
Plantilla interactiva con Mentimeter
Fuente: elaboración propia

Ve a www.menti.com y utiliza el código 3706 2635

¿Quién piensas que fue Bécquer?

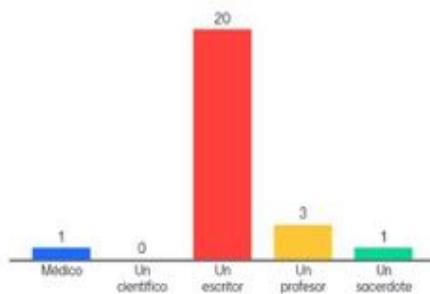


Figura 3
Plantilla interactiva con Mentimeter
Fuente: elaboración propia

4. CALLEJERO CON PADLET: ¡SÚBETE AL DELOREAN!

4.1. Justificación didáctica

Esta actividad tiene como objetivo activar las tres redes cerebrales relacionadas con el aprendizaje. Es importante adoptar enfoques educativos inclusivos, multimodales y multinivelados para que todo el alumnado pueda optimizar su aprendizaje. Ahora se va a dividir la clase en distintos grupos, el primero va a diseñar la presente actividad que se elaborará en diversos ejercicios según las capacidades intelectuales del alumnado: unos se encargarán del diseño del Padlet: (escogerán la opción de mapa, el color, el tipo de fuente y añadirán algún emotícono o foto relacionada con el *DeLorean*, si lo ven oportuno); otros, que disponen de mejor visión espacial y una mayor adquisición de la competencia matemática y competencia en ciencias, tecnología e ingeniería (STEM), ubicarán las calles, monumentos y objetos artísticos relacionados con Bécquer y su biografía en el callejero de Sevilla y los conectarán formando un recorrido en el Padlet seleccionado.

Los miembros del grupo con mayores habilidades cognitivas serán capaces de introducir imágenes en estos puntos, previamente señalados en el mapa, editar una pequeña explicación sobre la relevancia de esa ubicación, colgar algún archivo adjunto, link o vídeo presente en *YouTube* (que puede ir acompañado de subtítulos)⁸, añadir alguna fotografía relacionada con los lugares que se están tratando, incluso activar la grabadora y realizar una pequeña presentación oral (este ejercicio es especialmente interesante para aquellos alumnos que presenten alguna dificultad visual o que posean un mayor desarrollo de la competencia en comunicación lingüística —CCL—). Los alumnos que tengan mayor capacitación en la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC) podrán subir un dibujo realizado por ellos mismos o, bien, colgar algún fragmento de música instrumental que se relacione, de manera simbólica o emotiva, con la ubicación tratada o el movimiento artístico del escritor. Por último, para los miembros del grupo que posean mayores dificultades de aprendizaje, Padlet ofrece una opción de «no sé dibujar» en la que, por medio de un buscador, podrán añadir imágenes al callejero tan

⁸ Para más información acerca del empleo de *Youtube* en la educación literaria, consultar Sevilla-Vallejo (2020).

solo escribiendo las palabras clave (por ejemplo, «Catedral de Sevilla»). Durante el diseño de esta actividad, todos están desarrollando, la competencia digital (CD) y la competencia ciudadana (CC). Estos son los principios y pautas DUA implicados en esta tarea:

Principios DUA	Pautas: DUA
Proporcionar múltiples formas de implicación	7. Proporcionar opciones para captar el interés 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
Proporcionar múltiples formas de representación	1. Proporcionar opciones para la percepción 2. Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos 3. Proporcionar opciones para la comprensión
Proporcionar múltiples formas de acción y de expresión	4. Proporcionar opciones para la interacción física 5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Tabla 3

Principios y pautas DUA en *¡Súbete al DeLorean!*

Fuente: Elaboración propia a partir de CAST (2018)

Del principio DUA «proporcionar múltiples formas de implicación», se relacionan las pautas DUA siete y ocho. Estas se organizan en diversos «puntos de verificación», que pueden resumirse de la siguiente forma práctica: el callejero literario optimiza la elección individual y la autonomía del alumno, a la vez que emplea distintas herramientas para recoger y producir información. Las actividades de la situación de aprendizaje planteadas son variadas, viables y aplicables a la vida real, pues poseen relevancia cultural. Además, en ellas se fomenta la creatividad del alumnado y, al tener distintos niveles de exigencia, así como recursos adaptados a la diversidad de aprendizaje del alumnado (vídeo, audio, texto editable, color, mapas, etc.), es posible realizar una evaluación multinivelada, propia de la enseñanza inclusiva. Con esta actividad se favorece la interacción entre el alumnado y su predisposición para aprender (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga, s.f.). Con respecto al objetivo

DUA «proporcionar múltiples formas de representación», podemos subrayar que la actividad presente desarrolla las pautas DUA 1 y 2. La información que procesa el alumno es asimilada de manera diversa según las redes cerebrales de cada persona. Por este motivo es necesario que se ofrezcan opciones para modificar y personalizar la información del «callejero con Padlet». De hecho, al ofrecer la posibilidad de incluir grabaciones, mapas, textos, vídeos, etc., se facilita que aquellos alumnos que posean más dificultades auditivas o visuales no tengan barreras insalvables para su aprendizaje. Por otra parte, al analizar los contenidos desde distintos formatos, se puede llegar a un conocimiento más profundo de los saberes básicos que van a trabajarse. Asimismo, el docente debe tratar de guiar el proceso de todo el grupo, simplificando la tarea global del «callejero con Padlet», organizándolo en contenidos sencillos o pequeños bloques: unos se encargarán de elaborar el mapa; otros, de insertar imágenes; mientras que el resto de las integrantes del grupo, realizarán grabaciones o editarán la información.

Por último, esa información no solo ha de ser asimilada, sino expresada empleando diversos medios y estrategias. Con la actividad «¡Súbete al DeLorean!», los alumnos disponen de más recursos para interactuar con la información que un mero libro de texto. Como es obvio, el aula precisa de ordenadores, teclado y ratones para poder manejar Padlet. Por otra parte, los alumnos que tengan dificultades auditivas o visuales pueden emplear las distintas herramientas de Padlet para lograr manifestar sus conocimientos. El profesor ha de apoyar el desarrollo del aprendizaje e incentivar la importancia del esfuerzo, ya que a partir de esta actividad se elaborará, junto con la siguiente, una guía turística final. Este producto final, al ser dividido en actividades y estar niveladas en grupos, facilita al docente poder monitorizar todo el proceso y lograr un aprendizaje más significativo. A continuación, se presenta el Recurso Educativo Abierto⁹.

⁹ <https://padlet.com/arosriv/mapa-ufx600z69vmpzoxq>

5. ANTOLOGÍA DE TEXTOS Y GRABACIÓN DE DECLAMACIONES: «¡CONOCEMOS A BÉCQUER!»

5.1. Justificación didáctica

A continuación, el alumnado, otro grupo distinto del aula, va a diseñar una antología literaria a partir de fragmentos literarios sencillos de Bécquer relacionados con la ciudad de Sevilla. Este libro estará diseñado por aquellos textos literarios del escritor que hacen referencia a Sevilla y a sus monumentos más representativos, logrando que el alumnado descubra el rico patrimonio literario y cultural de su entorno. Para lograr este producto final, nos serviremos de estas obras de Bécquer: *Rimas* (X, LIII y LXVI); *Leyendas* («Maese Pérez el organista», «La venta de Gatos»); la Carta III y IX *Desde mi celda* y, finalmente, un texto periodístico que redactó en *El Contemporáneo* (tal como se detalla en la tabla número cuatro).

La herramienta empleada será Book Creator que ofrece una infinidad de posibilidades didácticas. Esta *app* educativa permite editar libros interactivos en línea, textos, activar la grabadora para leer esos textos, incluso subtítular las grabaciones en distintos idiomas. Estas grabaciones pueden almacenarse en archivos de voz o en vídeos reales. Por otra parte, la inclusión de imágenes o fotografías de libre acceso, gracias a la cortesía de pixabay.com, permite servirse de ellas y manipularlas sin ningún problema legal ni ético. La antología va a estar diseñada con fotografías de monumentos u objetos artísticos del poeta; textos y audios de voz, figuras, grabaciones de video e hipervínculos. Book Creator es la herramienta idónea para generar situaciones de aprendizaje aptas para lograr una educación inclusiva y sin barreras, pues es especialmente útil para alumnos con problemas visuales o auditivos. Una vez terminada la antología, podrá publicarse online y servirá de base para la guía turística o producto final de esta experiencia didáctica.

Los miembros del grupo con mayores habilidades cognitivas serán capaces de editar los textos literarios de Bécquer directamente en Book Creator, así como modular el tamaño de letra, el formato y grabar el texto de la antología. Por otra parte, otros alumnos, con mayores competencias digitales, podrán activar los subtítulos de las grabaciones para visualizar lo que se escucha, y así facilitar una comprensión más global del texto y apoyar a los alumnos que tengan dificultades auditivas, mientras introducen

imágenes y las relacionan con la grabación. Los alumnos más creativos serán capaces de diseñar la portada de la antología y el color de las páginas. Los textos literarios y lugares de Sevilla que van a tratarse aparecen en la siguiente tabla. En una anterior publicación (Rosa, 2023), se justificó la relevancia de los textos seleccionados de Gustavo Adolfo Bécquer con los lugares patrimoniales u objetos artísticos de Sevilla ahora propuestos.

Lugares relacionados con Bécquer	Monumentos y objetos artísticos	Textos literarios
Mendoza Ríos, 17	Dos placas conmemorativas	<i>Rima VII</i>
Patio de Banderas s/n	Reales Alcázares	<i>El Contemporáneo</i> «fragmento»
Avda. de la Constitución s/n	Catedral de Sevilla	<i>Carta IX desde mi celda</i> «fragmento»
Parque de María Luisa	Glorieta de Bécquer	<i>Rima X</i>
Laraña, 3	Panteón de Sevillanos Ilustres	<i>Rimas</i> «fragmento Rima LXVI»
Doña María Coronel, 5	Convento de Santa Inés	Leyenda <i>Maese Pérez el organista</i> «fragmentos»
Avda. Sánchez Pizjuán, 25 (antes 23)	Placa conmemorativa (robada)	Leyenda <i>La Venta de Gatos</i> «fragmento» y texto plaza conmemorativa robada
Parque del Alamillo	La cruz de Bécquer	<i>Carta III desde mi celda</i> y leyenda <i>La Venta de Gatos</i> «fragmentos»
Paseo de la O	Mural <i>Las golondrinas de Bécquer</i>	<i>Rima LIII</i>

Tabla 4

Lugares, monumentos, objetos artísticos y textos literarios
relacionados con Bécquer y Sevilla

Fuente: elaboración propia a partir de Rosa (2023)

Las competencias que van a desarrollarse en esta actividad son las siguientes: la competencia en la comunicación lingüística (CCL), en tanto que el alumnado ha de editar textos, efectuar grabaciones, declamar los textos y realizar las transcripciones; la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC), para aquellos discentes que maqueten el libro (diseño de la portada o selección de imágenes relacionados con los lugares y textos planteados). Por último, el alumnado, en tanto que está manejando Book Creator y trabajan de manera cooperativa, están desarrollando la competencia digital (CD) y la competencia ciudadana (CC). En la siguiente tabla, se especifican los principios y pautas DUA que podrían aplicarse en esta actividad.

Principios DUA	Pautas: DUA
Proporcionar múltiples formas de implicación	7. Proporcionar opciones para captar el interés 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
Proporcionar múltiples formas de representación	1. Proporcionar opciones para la percepción 2. Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos 3. Proporcionar opciones para la comprensión
Proporcionar múltiples formas de acción y de expresión	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Tabla 5
Principios y pautas DUA en *Conocemos a Bécquer*
Fuente: Elaboración propia a partir de CAST (2018)

Con la creación de una antología de textos literarios, generada a través de Book Creator, logramos activar las redes afectivas del alumnado, pues permite recoger y producir información, buscar imágenes en la *app*, activar grabadoras de voz y vídeo, y ofrecer muchas posibilidades para diseñar la tipografía de libro, bien sea a partir de una plantilla prediseñada o no, así como la capacidad de emplear distintos tamaños y colores. Este primer

principio DUA se verifica con Book Creator en la medida en que los alumnos interactúan y colaboran en esta tarea cooperativa.

Asimismo, Book Creator, al desplegar su gran potencial didáctico, desarrolla otro principio DUA «proporcionar múltiples formas de representación», y logra activar la red del reconocimiento. Es posible con Book Creator modificar la información para lograr un mayor aprendizaje, decodificar textos escritos en orales y viceversa; promover la comprensión en distintos idiomas (hasta 120 lenguas), esto es especialmente relevante para alumnos inmigrantes que desconocen el castellano, ya que pueden grabar y editar texto a partir de su idioma materno. Se pueden relacionar elementos, resaltar las palabras clave y enlazar textos con hipervínculos, vídeos e incrustaciones de voz. La antología digital escrita puede estar acompañada por la grabación humana y, debido a la linealidad del formato libro electrónico, presenta los contenidos de manera progresiva, logrando una mejor asimilación en el aprendizaje.

Por último, la antología literaria elaborada por Book Creator estimula todas las redes estratégicas del cerebro y permite al alumnado que exprese todo lo que sabe en función de la situación personal de su aprendizaje. Se proporcionan múltiples fórmulas para componer o redactar la antología a partir de diversos soportes (texto, voz, mapas, música, imágenes, dibujos creados personalmente por los alumnos, etc.). Utiliza conversores de voz a texto escrito y viceversa; se pueden emplear materiales virtuales de diversa índole y activa las funciones ejecutivas en tanto que cada grupo es guiado por el docente para lograr determinadas metas (la *app* Book Creator permite que el docente pueda visualizar el trabajo que está realizando el alumnado en cada momento y dotar al alumno de los recursos que precise para poder llevar a cabo la antología literaria de manera satisfactoria)¹⁰.

¹⁰ A continuación, se presenta el Recurso Educativo Abierto:
<https://read.bookcreator.com/NE5zQljCQpgs6ElmXfIleSYw8Jk1/bsiNqhzkTlaq3k9l2B3xsW>

6. GUÍA TURÍSTICA CON PADLET: «¡ES HORA DE REGRESAR AL FUTURO!»

6.1. Justificación didáctica

Este último Recurso Educativo Abierto es una síntesis de los anteriores. Por razones de extensión, se va a exponer con brevedad, pero cada docente debería escoger qué principios y pautas DUA recogidos va a presentar en este caso. De modo que este Recurso Educativo Abierto aprovecha las características de Padlet antes descritas de una forma holística. Vamos a crear en este caso un panel con los resultados más interesantes de los Recursos Educativos Abiertos anteriormente creados¹¹. Así, el docente debe trabajar con sus alumnos para:

- Recuperar las palabras más importantes en conexión con sus conocimientos previos y los aspectos que motivaron a estos alumnos a conocer más sobre Sevilla y Bécquer;
- Escoger aquellas explicaciones de los alumnos que tuvieron mayor relevancia para entender las ubicaciones en relación con el autor. Se propone un trabajo colaborativo para que los mismos alumnos valoren qué archivos adjuntos, links, fotografías o vídeos explicativos resultan más útiles para acercarse al tiempo y la figura de Gustavo Adolfo Bécquer;
- Por último, a partir de los itinerarios de lectura elaborados por los alumnos, estos sean capaces de rescatar aquellos textos que más emociones, reconocimiento y estrategias hayan generado en ellos. El producto final se elaboraría a partir del callejero literario realizado en la actividad «Súbete al *DeLorean*», pero enriquecido significativamente con los audios, textos, links y conocimientos previos activados con anterioridad, de manera que la guía es el resultado de un trabajo colaborativo global y adecuadamente estructurado en partes que conforman un todo didáctico.

¹¹ A continuación, se presenta el Recurso Educativo Abierto:
<https://padlet.com/arosriv/clon-de-mapa-jadq3zmz9tusra7k>

7. CONCLUSIONES

Con la creación de un recurso didáctico abierto relacionado con Bécquer, la literatura en 5.º de Primaria y el patrimonio cultural de Sevilla se ha pretendido apostar por un modelo educativo acorde con las nuevas corrientes educativas que demandan que el alumnado posea un perfil más competencial y digitalizado, para que sea capaz de involucrarse en su entorno más inmediato e interactuar con él.

El enfoque Diseño Universal de Aprendizaje y los correspondientes principios y pautas DUA diseñados por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) y, que se han aplicado a las diversas tareas de la situación de aprendizaje propuesta, vienen a reafirmar los siguientes aspectos: en primer lugar, la necesidad de conocer bien las distintas redes cerebrales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para activarlas y lograr, de esta forma, un aprendizaje más significativo y de calidad, tal como se desprende en el 4.º ODS de la Agenda 2030; en segundo lugar, la adaptación de contenidos o saberes básicos a las distintas maneras de aprender del alumnado logrando una educación inclusiva y multinivelada. Finalmente, lograr recursos educativos valiosos en el ámbito de la didáctica de la Lengua y la Literatura que puedan ser transferibles al resto de la comunidad docente, tal como pretende el grupo de investigación INILE (Innovación, Identidad y Literatura en Español) de UNIR.

El empleo de *apps* educativas, como Mentimeter; y de animación, como Padlet o Book Creator, ha sido especialmente adecuada para que el alumno desarrolle la creatividad, adopte distintos roles a la hora de aprender, vea en la escuela un referente para su aprendizaje y relacione la literatura con la realidad más cotidiana, creando espacios de aprendizaje cooperativos y de innovación. Agradecemos la labor desempeñada por la Junta de Andalucía, en concreto la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, por llevar a cabo el proyecto REA/DUA que nos ha servido de inspiración para el diseño de las actividades propuestas.

REFERENCIAS

- Alba, Carmen (2012). «Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible», en *Actas del Congreso TenoNEEt*. Accesible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf> f consultado el 30/01/2013
[Acceso: 03/12/2024].
- Alba Pastor, Carmen, José Manuel Sánchez Serrano y Ainara Zubullaga del Río (s.f.). «DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje (documento adaptado a versión 2018)». Traducción y síntesis del documento «CAST, 2001», en *Educa Dua*. Madrid: Edelvives, pp. 1-39.
- Alba Pastor, Carmen (2018). «Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje», en Carmen Alba Pastor (coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Las Rozas, Madrid: Morata, pp. 1-39.
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2009). «Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria», *Revista de Educación* 349: 203-223.
- (2011). «Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar», *Innovación Educativa* 21: 23-55.
- (2012). «Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo», *Educatio Siglo XXI* 30(1): 25-44.
- Arnaiz Sánchez, Pilar y Cecilia María Azorín (2012). «El edublog como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual», *Didáctica, Innovación y Multimedia* 24. Accesible en: <http://www.pangea.org/dim/revista24> [Acceso: 03/12/2024].
- Azorín Abellán, Cecilia María y Pilar Arnaiz Sánchez (2015). «Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje», *Tendencias Pedagógicas* 22: 9-30. Accesible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039> [Acceso: 03/12/20224].

- Cast (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Accesible en: <https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf> [Acceso: 03/12/20224].
- (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Versión traducida al español. Accesible en: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf [Acceso: 03/12/20224].
- Katz, Jennifer (2013). «The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education», *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 36(1): 153-194.
- Meyer, Anne, Rose, David y Gordon, David (2014): *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Muntaner Guasp, Joan y Joan Jordi (2010). «De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo», en Pilar Arnaiz, M.^a Dolores Hurtado y Francisco Javier Soto (coords.), *25 años de integración escolar en España*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, pp. 1-24.
- Oronoz Rodríguez, Soraya y Santiago Sevilla-Vallejo (2023). «The story as a tool for moral bioimprovement and preservation of cultural heritage», *International Journal of Multicultural Education* 16(1): 221-237.
- Parrilla Latas, Ángeles (2022). «Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva», *Revista de Educación* 327: 11-29.
- Rose, David H. (2006). «Universal Design for Learning in postsecondary education: reflections and principles and their application», *Journal of postsecondary education and disability* 19(2): 135-151.
- Rose, David H. y Anne Meyer (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Rosa, Álvaro (2023). «‘Sigue los pasos de Bécquer’: una situación de aprendizaje en espacios innovadores y entornos digitalizados: AdF y modelo SAMR», en Santiago Sevilla-Vallejo (ed.), *Didáctica e identidad en la literatura en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 87-114.

- Santa María, Teresa, Laura Aliaga y Álvaro Rosa (2021). «Renovarse o morir: enseñar Lengua y Literatura en el siglo XXI», en Alba Vico Bosch, Luisa Vega Caro y Olga Buzón-García (coords.), *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas*. Madrid: Dykinson, pp. 24-46.
- Sevilla-Vallejo, Santiago (2020). «Aprendizaje cooperativo y redes sociales. Propuesta booktuber para la educación literaria», en *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. Eindhoven: Adaya Press: pp. 188-200
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Accesible en:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
[Acceso: 03/12/2024].

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>

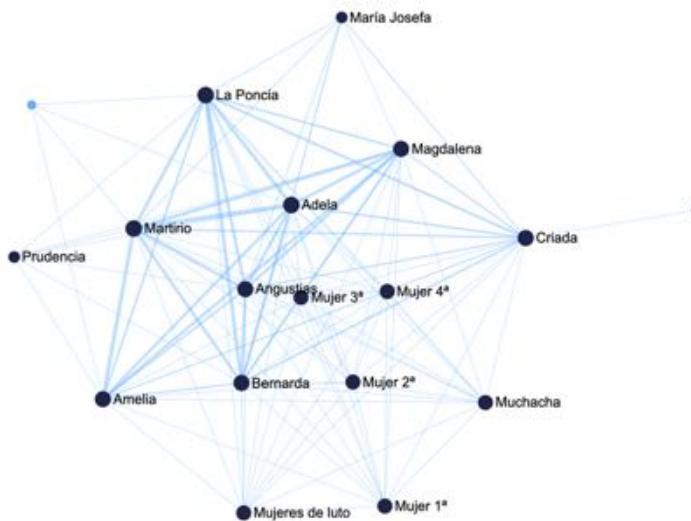


Imagen 1

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

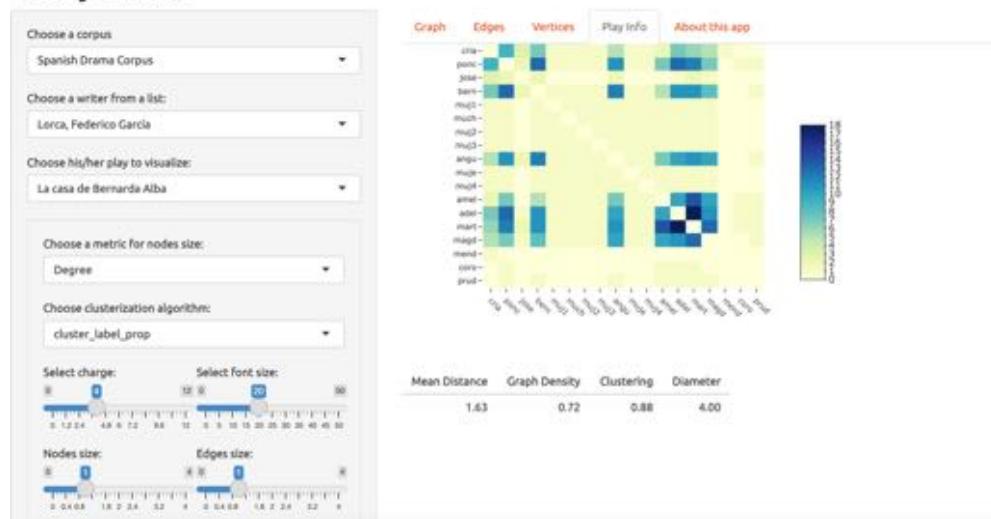


Imagen 2

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:

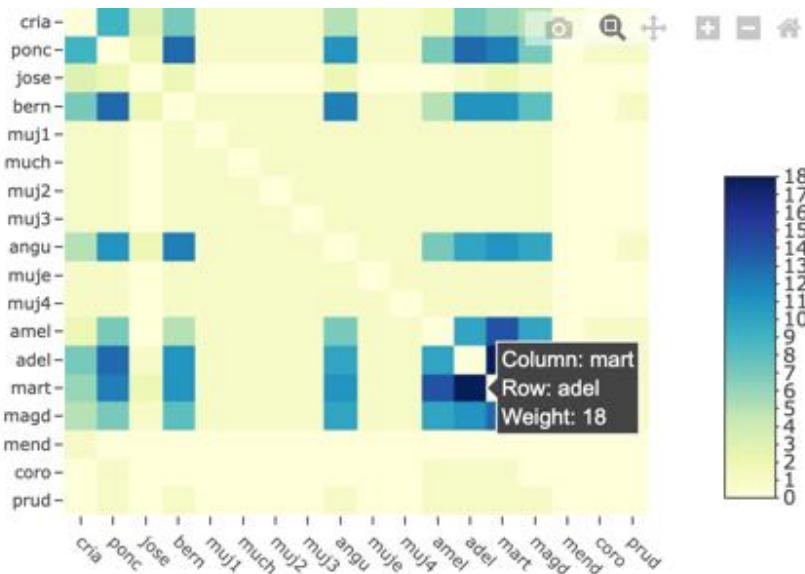


Imagen 3

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.

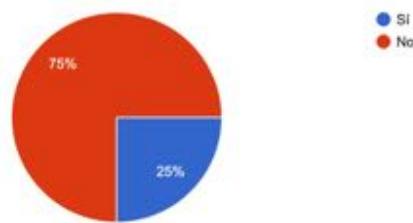
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

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:

¿Sabe usted qué es un grafo?

12 respuestas



En caso afirmativo, ¿ha utilizado un grafo para explicar características de las obras literarias?

9 respuestas

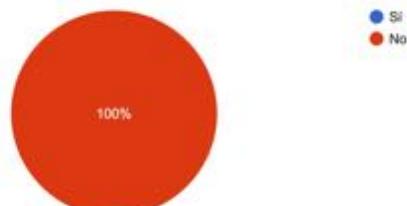


Imagen 4

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:

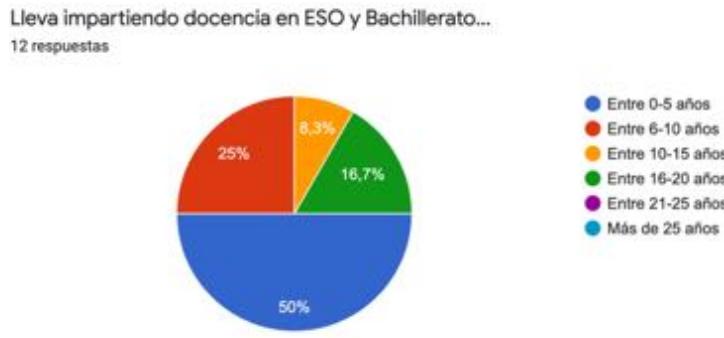


Imagen 5
Años de experiencia docente

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:

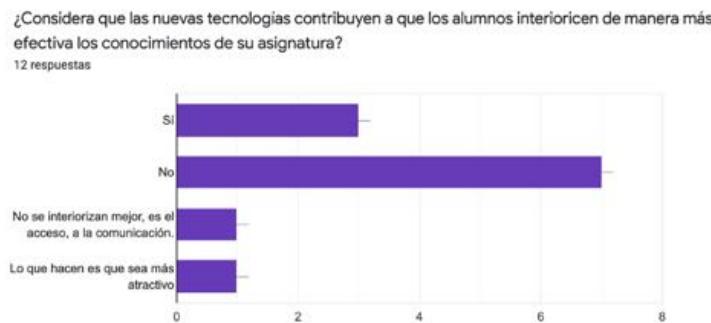


Imagen 6
Percepción de las nuevas tecnologías como herramienta pedagógica por parte de los docentes.

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



- Teórica y memorística, pues el profesor ha explicado las características del texto teatral, ejemplificándolas con fragmentos...
- Práctica, pues el profesor ha explicado la teoría partiendo, en primer lugar, de ejemplos de texto.
- Innovadora, pues el profesor ha utilizado las nuevas tecnologías (Internet, Youtube...) para explicar la t...
- Otros métodos:

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

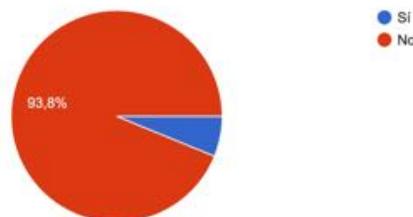


Imagen 8

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

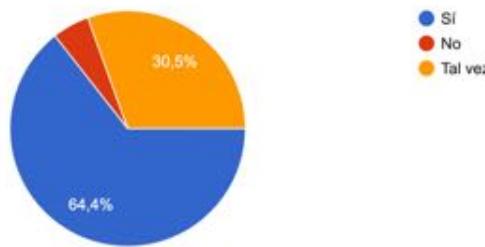


Imagen 9

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].

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

CÓMO NARRAR LA HISTORIA Y LA MEMORIA EN LA ARGENTINA DE LA POSDICTADURA. UN ANÁLISIS DE *HISTORIA ARGENTINA*, DE RODRIGO FRESÁN

HOW TO NARRATE HISTORY AND MEMORY IN POST-DICTATORSHIP ARGENTINA. AN ANALYSIS OF *HISTORIA ARGENTINA*, BY RODRIGO FRESÁN

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.12>

DÍAZ AYUGA, JUAN MANUEL
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Profesor Ayudante
Código ORCID: 0000-0003-0470-5537
juadia01@ucm.es

Resumen: La memoria (individual y colectiva) es (y sigue siendo) uno de los grandes temas que atraviesan la producción literaria argentina después de la dictadura del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). Tal es el caso de *Historia argentina* (1991), la primera novela del escritor bonaerense Rodrigo Fresán (1963); una novela irreverente y sarcástica mediante la que realiza una revisión innovadora del pasado reciente de la dictadura y de las propias formas narrativas de rememoración del mismo. El presente artículo analiza el discurso de la Historia y la memoria propuesto por Fresán en su ópera prima con el objetivo de delinear las características de su narrativa. Esto nos permitirá comprender mejor no solo su producción literaria posterior, sino los cambios introducidos por la Nueva narrativa argentina de los 90 en el contexto literario inmediatamente anterior. Para ello, recurriremos a conceptos propios de la psicología y la sociología de la memoria con los que analizar la particular escritura del trauma realizada por Fresán, así como las innovaciones que este introduce con respecto al discurso posdictatorial (no solo literario) de la Argentina de finales de siglo. Todo ello nos servirá para profundizar en el tratamiento narrativo que tuvo el tema de la memoria en una generación de escritores que, a pesar de haber sido calificada de apolítica o carente de compromiso, ofrece una reflexión exhaustiva sobre cómo narrar la Historia y la memoria en la Argentina de la posdictadura.

Palabras clave: Rodrigo Fresán, *Historia argentina*, nueva narrativa argentina, historia, memoria, *lieux de mémoire*, rizoma, literatura mutante.

Abstract: Memory (individual and collective) is (and continues to be) one of the major themes running through Argentina's literary production after the dictatorship of the self-styled National Reorganization Process (1976-1983). Such is the case of *Historia argentina* (1991), the first novel by the writer Rodrigo Fresán (1963); an irreverent and sarcastic novel through which he makes an innovative revision of the recent past of the dictatorship and of the narrative forms of the remembrance of it. This article analyzes the discourse of History and memory proposed by Fresán in his debut novel with the aim of outlining the characteristics of his narrative. This will allow us to better understand not only his subsequent literary production, but also the changes introduced by the New Argentine narrative of the 1990s in the immediately preceding literary context. To this end, we will use concepts from psychology and the sociology of memory to analyze Fresán's particular writing of trauma, as well as the innovations he introduces with respect to the post-dictatorial discourse (not only literary) of Argentina at the end of the century. All this will help us to delve into the narrative treatment of the theme of memory in a generation of writers that, despite having been described as apolitical or lacking in commitment, offers an exhaustive reflection on how to narrate History and memory in post-dictatorship Argentina.

Key-words: Rodrigo Fresán, *Historia argentina*, new argentine narrative, history, memory, *lieux de mémoire*, rhizome, mutant literature.

1. EL DISCURSO DE LA MEMORIA EN LA ARGENTINA DE LOS 80 Y LOS 90

[L]o que veo en momentos así hace que estos veinticinco años de edad no tengan demasiado sentido. Como si le faltaran partes importantes a la historia. Me cansa mucho buscar esas partes que faltan (Fresán, 2009: 45).

Tras la dictadura del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), uno de los episodios más oscuros de la Historia argentina, surge la necesidad, al menos en gran parte de la población, de rememorar lo acontecido durante esos años para, como apunta Beatriz Sarlo (1987), reconstruir las redes de memoria colectiva, que habían quedado obturadas bajo la «cultura del miedo» impuesta desde el Estado (p. 32). La recuperación de lo vivido, esa búsqueda de las partes que le faltan a la historia, se convierte en la única forma de reestablecer el sentido de pertenencia a una comunidad política fuertemente fracturada por el terrorismo de Estado (Jelin, 2000); su narración, en un requisito indispensable para la elaboración del trauma sufrido¹.

¹ Como señala la psicóloga Judith Herman: «Remembering and telling the truth about terrible events are prerequisites both for the restoration of the social order and for the healing of individual victims» (1992: 1-2).

Cabe destacar, en este sentido, la abundancia y variedad de actos, testimonios y materiales que, especialmente a partir de los 90, van a funcionar como *lieux de mémoire* o «lugares de memoria» (Nora, 1989), que abordan el pasado reciente de la dictadura, así como los años previos a la misma². Las investigaciones de la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) y su informe *Nunca más* (1984), las manifestaciones realizadas por organizaciones de derechos humanos como las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo o el grupo H.I.J.O.S. (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) van a cumplir un papel fundamental como *lieux de mémoire*. Pero junto a este discurso activista, la literatura, ya desde los años 80, con autores como Ricardo Piglia, Andrés Rivera, David Viñas o Tomás Eloy Martínez, va a desarrollar nuevas formas de narrar, «modalidades más oblicuas», en palabras de Sarlo (1987: 34), que logren desentrañar lo que ella denomina el «enigma argentino», una pregunta recurrente en la época, pero de difícil respuesta: «¿cómo hemos llegado a este punto?» (1987: 43). Para ello, esta narrativa indaga en la historia cultural y política argentina, dándole voz a aquellos silencios y vacíos que habían quedado sepultados bajo la «voz totalizante del autoritarismo» (1987: 34), con el fin de encontrar un principio de sentido que explique el horror de finales de siglo. De esta forma, frente al discurso monológico y unidireccional del Estado, que impone una verdad y sentido únicos basados en fundamentos prediscursivos inapelables, la literatura propondrá un modelo formal e ideológicamente opuesto: un discurso dialógico, con una pluralidad de sentidos abiertos, que tiende a la perspectivización, a la heterogeneidad y a la escritura fragmentaria, como forma de resistencia ante la fuerza homogeneizadora del Estado³. Junto a

² Nora define los *lieux de mémoire* como aquellos «lugares» materiales, simbólicos o funcionales en los que los recuerdos se condensan, chocan y convergen, estableciendo una relación con el presente e influyendo en el futuro. Puede tratarse de museos, monumentos, actos simbólicos, obras literarias, películas, documentales o relatos testimoniales e históricos, que sirven para reflexionar acerca de lo sucedido en un determinado momento. Entre los numerosos materiales existentes, Sonderegger (2000) menciona el documental *Cazadores de utopías* (1996) de David Blaustein, y dos textos testimoniales editados en 1997: *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina (1966-1973)*, de Eduardo Anguita y Martín Caparrós, y *El presidente que no fue*, de Miguel Bonasso.

³ Los mensajes pronunciados por el general Jorge Rafael Videla (1977) son un claro ejemplo de este discurso dictatorial al que nos referimos. En ellos, el golpe del 76 se presenta como «la única alternativa posible» (1977: 7), cancelando así cualquier

ello, y como forma de sortear la censura y la represión durante el período de la dictadura, la narrativa de los 80 optará por el empleo de «representaciones figuradas» (Sarlo, 1987: 33), por una escritura que tiende hacia la elipsis, la metáfora y la alegoría (Sarlo, 1987; Cabral, 2018). Así, novelas como *Pubis angelical* (1979), de Manuel Puig, *Cuerpo a cuerpo* (1979), de David Viñas, *Nadie nada nunca* (1980), de Juan José Saer, *Respiración artificial* (1980), de Ricardo Piglia, *La novela de Perón* (1985), de Tomás Eloy Martínez, *Nada que perder* (1982) y *En esta dulce tierra* (1984), de Andrés Rivera, adoptarán una voluntaria codificación del referente de la dictadura, que se mostrará, de esta forma, metaforizado y sugerido; en algunas de ellas, además, se propondrá un desplazamiento de la acción hacia un tiempo anterior al golpe, con el fin de apuntar, desde el pasado y de manera velada, los horrores del presente, o como forma de encontrar un principio de sentido histórico que pueda dar cuenta del «enigma argentino» al que apuntaba Sarlo (Cabral, 2018)⁴. De esta forma, gran parte de la narrativa de los 80 se caracterizará por producir «un efecto de reconocimiento, pero no necesariamente de mimesis» (Sarlo, 1987: 35) de los años de la dictadura⁵.

La llegada de la democracia en el 83 y la aparición, ya en la década de los 90, de las primeras publicaciones de toda una serie de jóvenes escritores que habían vivido su infancia y adolescencia en plena dictadura, traerán, sin embargo, nuevas formas de abordar, desde la narrativa, los años del «Proceso»⁶. Será justo el carácter innovador de estas producciones el que les

interpretación diferente de la situación política argentina. En una identificación incuestionable entre Verdad y Razón de Estado, el golpe se define como «la hora de la verdad» (1977: 15), un artefacto necesario para restituir la verdad única, que había quedado desintegrada con el «engaño» (1977: 32) de anteriores gobiernos. La simpleza comunicativa, repleta de oposiciones maniqueas, es otra de las características de dicho discurso.

⁴ En este sentido, las obras de Piglia, Viñas y Rivera, por ejemplo, se remontan a la Argentina decimonónica como posible origen explicativo del presente dictatorial argentino.

⁵ No obstante, y como bien apunta la propia Sarlo en un trabajo posterior (2006), el empleo de este tipo de estrategias narrativas y la falta de una representación «mimética» de los hechos ocurridos en la dictadura no se debieron, únicamente, a las condiciones impuestas por la represión estatal, sino que respondían, al mismo tiempo, a una elección estética de la literatura de estos autores. Así, por ejemplo, *Nadie nada nunca* de Saer aparece en México, mientras este radica en Francia, lo que no le impedia al autor, por tanto, narrar directamente los asesinatos realizados por la dictadura a los que alude cifradamente en la novela.

⁶ Entre otras, se publican a comienzo de los 90 una serie de obras que serán significativas a

valga la denominación, frecuente entre la crítica, de Nueva Narrativa Argentina. Junto a esta, la investigadora y escritora Elsa Drucaroff propondrá el título de «primera generación de postdictadura» (2011, p. 17), como forma de agregar a la novedad otra marca definitoria: la de estar atravesada, irremediablemente, por el trauma «negado y doloroso» de la dictadura (Drucaroff, 2011: 17)⁷. En su particular abordaje al pasado dictatorial reciente, estos escritores, nacidos después de 1960, retomarán una serie de planteamientos estéticos que, como veíamos, eran propios de la literatura de los 80 (su construcción como «lugar de memoria», el empleo de una multiplicidad de narradores, la recuperación de voces silenciadas por la dictadura, la tendencia al fragmento o a una pluralidad de sentidos abiertos), pero se alejarán significativamente de otros (Mora, 2003; Ruiz, 2005; Drucaroff, 2011).

En primer lugar, frente a la narración figurada y a la representación «oblicua» apuntada por Sarlo (1987, 2006), estos narradores se referirán

este respecto: *Historia argentina* (1991), de Rodrigo Fresán, *Nadar de noche* (1991), de Juan Forn, *Rapado* (1992), de Martín Rejtman, o *Acerca de Roderer* (1992), de Guillermo Martínez.

⁷ En realidad, nos dice Drucaroff, podríamos distinguir, al menos, dos generaciones de posdictadura (sin que, como ella misma señala, esta distinción tenga pretensión de ser totalizadora o definitiva): una primera, a la que nos hemos referido y en la que se situaría Rodrigo Fresán; y una segunda generación de autores nacidos después del 70, cuyas primeras narraciones, surgidas a partir del 2000, estarían marcadas por el estallido de la crisis económica en diciembre de 2001. Aquí situaríamos a escritoras/es como Selva Almada (1973), Félix Bruzzone (1976), Mariana Enríquez (1973), Andrés Neuman (1977) o Samanta Schweblin (1978), entre muchos/as otros/as. En la primera, por su parte, encontraríamos, junto a los autores ya mencionados en la nota anterior, a escritores/as como Marcelo Figueras (1962), Gustavo Ferreyra (1963), Carlos Gamerro (1962), Paula Varsavsky (1963) o Martín Kohan (1967). Además de estos, aborda Drucaroff largamente en su obra la narrativa de los escritores del autodenominado grupo «Shanghai», reunidos en torno a la revista *Babel* (1988-1991). Autores como Martín Caparrós, Jorge Dorio, César Aira, Sergio Chejfec, Alan Pauls o Daniel Guebel, que, si bien son solo algo mayores que Fresán o Forn, se alejarían de las innovaciones por las que se caracteriza la Nueva Narrativa Argentina, con una escritura de tramas exóticas y delirantes que eluden, al menos en su etapa «babólica», abordar el pasado reciente de la dictadura (2011). Aunque no nos detendremos, por no ser este el objetivo de nuestro artículo, en analizar las diferencias entre los autores de *Babel* y aquellos que, como Fresán, Forn o Rejtman, orbitaron en torno a la colección Biblioteca del Sur, nos limitaremos a señalar que, ante el enfrentamiento que parte de la crítica ha querido ver entre estos grupos (véase Chiani, 2014), existió, en realidad, entre ambos, una buena relación tanto estética como editorial (Sassi, 2006; Drucaroff, 2011; Chiani, 2014).

«por completo, y de modo directo» (Dalmaroni, 2004: 159) a todos aquellos hechos y atrocidades sucedidas durante (y antes de) la dictadura, si bien estas pueden aparecer, como veremos para el caso de Fresán, como telón de fondo de la acción narrada. Sin embargo, frente a la reproducción obsesiva de esos hechos que caracterizará al discurso testimonial sobre la dictadura, a esos «lugares de memoria» a los que nos referíamos al comienzo de este artículo, la nueva narrativa de los 90 toma conciencia de la necesidad de contar la historia con nuevos formatos que modelen el lenguaje y la narración para que la lectura devenga un «gesto extrañado» (Ruiz, 2005: 73), para que la repetición de ese pasado no acabe por reificarlo, condenándolo, así, a un segundo olvido.

Asimismo, y frente a la narrativa de los 80, que «entona grito, acusación, proclama, denuncia, reflexión, explicación sesuda» (Drucaroff, 2011: 22), la primera generación de posdictadura llevará a cabo un desplazamiento que sustituye el tono solemne de aquellas ficciones por un distanciamiento paródico, irónico o, incluso, claramente humorístico y socarrón (Becerra, 2013; Cabral, 2018). Una distancia que efectuarán no solo con aquello que se está contando, sino también con su capacidad como narradores para transmitir una sucesión de hechos coherentes, una realidad «sólida» sobre la que plantear una serie de causas y consecuencias que nos permitan responder al «enigma argentino» de la dictadura (Drucaroff, 2011).

Esta distancia irónica, descreída, que caracterizará a gran parte de la nueva narrativa, responde, a su vez, a la dificultad que estos autores van a percibir para procesar discursivamente una experiencia enormemente compleja y contradictoria. A diferencia de los escritores de los 80, que habían vivido la emergencia de toda una serie de discursos utópicos y para quienes el golpe del 76 supuso una ruptura (terrible, sí, pero, en cierto sentido, analizable), para la generación posdictadura, «1976 parece ser el único comienzo» (Drucaroff, 2011: 25), un advenimiento incomprensible que coagula la historia en el absurdo, fracturando toda búsqueda de sentido. A ello, además, hemos de sumarle la dificultad que esta generación tuvo para acceder a una información «veraz» sobre lo que había ocurrido en aquellos años. Frente al lugar común, tantas veces repetido, del desconocimiento general de la sociedad sobre lo que ocurría, los escritores/as de la primera generación perciben, en su lugar, un «quiebre de la transmisión intergeneracional» (Drucaroff, 2011: 89). En sus narraciones,

encontramos frecuentemente la conciencia de haber heredado una «memoria falsa» (2011: 89); una historia a la que «le faltan partes» y que, más que el silencio o el desconocimiento de sus progenitores, esconde una conflictiva connivencia: la de la participación (activa o pasiva) de gran parte de la sociedad con el «Proceso».

En este contexto se sitúa *Historia argentina* (1991), la primera «novela» publicada por el bonaerense Rodrigo Fresán (1963); una particular revisión, irreverente y sarcástica, del pasado reciente de la dictadura, que conjuga toda una multiplicidad de perspectivas, planos y lecturas posibles⁸, cuyos aciertos narrativos reverberarán en obras posteriores de la Nueva Narrativa Argentina (Drucaroff, 2011). El objetivo del presente artículo será, por lo tanto, y atendiendo a la importancia de la obra en el surgimiento de esta nueva narrativa, analizar el discurso de la Historia y la memoria propuesto por Fresán, dentro del contexto de la posdictadura argentina.

2. ***HISTORIA ARGENTINA:***

NUEVOS MODOS DE NARRAR LA HISTORIA Y LA MEMORIA

En los 16 relatos que componen la obra, Fresán entrelaza el discurso de la Historia nacional con su propia experiencia traumática, pues, con apenas 10 años, fue secuestrado por la Triple A (un grupo paramilitar de ultraderecha), con el objetivo de ser canjeado por su madre, una militante de izquierdas. Si bien ambos fueron finalmente puestos en libertad, Fresán y su familia tuvieron que abandonar obligadamente el país, exiliándose en Venezuela, donde viviría hasta 1979 (Mora, 2003; Fresán, 2009, «Prólogo»). De esa forma, hechos como la masacre de Ezeiza, el golpe de Estado del 76, la Guerra de las Malvinas, el Mundial de Fútbol del 78, la represión política, las torturas y desapariciones durante la dictadura, la lucha armada de los Montoneros o el traslado clandestino del cadáver de Eva Perón sirven como telón de fondo a unos relatos que, como veremos, remiten de una forma o de

⁸ A pesar de la denominación que utilizaremos de «novela», estamos ante un texto híbrido, que participa de los géneros de la novela y el cuento. Podríamos considerarla, así, una colección de cuentos integrados, por la relación que mantienen los relatos entre sí, o una novela fragmentaria. Como apunta Mora (2003), la producción cuentística de los 90 tiende a la superación de límites con otros géneros.

otra a ese recuerdo traumático de infancia (Mora, 2003)⁹. La ficcionalización de la historia nacional e individual en la novela se convierte, así, en una forma de procesar al mismo tiempo el trauma colectivo argentino y el personal, en tanto que, como apunta el psicólogo Pierre Janet (1894), el procesamiento del trauma pasa siempre por convertir el recuerdo traumático en una experiencia narrativa neutra, capaz de ser expresada como relato¹⁰. Una idea que, a modo de «mantra», repite una y otra vez el niño escritor de «La vocación literaria», quien, como *alter ego* del propio Fresán, es perseguido por la Triple A: «*Todo esto sería una buena historia*, pensaba y corría y seguía pensando el hijo que cuando fuera grande quería ser escritor. *Todo esto sería una buena historia*» (Fresán, 2009: 250).

Para llevar a cabo dicha ficcionalización, Fresán, siguiendo la línea iniciada por la narrativa de los 80, opta por dar voz a una multiplicidad de narradores, la mayoría jóvenes argentinos de entre veintisiete y treinta y cinco años, que, como el propio Fresán, se educaron y crecieron bajo la dictadura: los llamados «hijos del proceso», «para quienes la historia no pasó, sino que les pasó, y probablemente, por encima y sin derecho a discusión ni confrontación» (Kurlat, 1992: 137)¹¹.

Las múltiples perspectivas de estos herederos y víctimas de la dictadura conforman una realidad nacional heterogénea, fragmentaria y a

⁹ Aunque no se menciona de forma explícita, la llegada en avión a Buenos Aires del protagonista de «La formación científica», quien, como Perón, regresaba a la capital desde su particular «exilio», apunta sutilmente a la masacre de Ezeiza. «La soberanía nacional», por su parte, transcurre en la Guerra de las Malvinas, «La pasión de multitudes» durante el Mundial de Fútbol, «El asalto a las instituciones» durante el golpe del 76, y el traslado del cadáver de Eva Perón explicaría uno de los posibles finales de «El único privilegiado». Mientras que las desapariciones están presentes en muchos de los relatos, la guerrilla de los Montoneros es el tema principal de «El lado de afuera». Un uso de la historia íntima, personal, como forma de llegar al afuera de la historia social y colectiva, que, por otra parte, Drucaroff reconoce como otra de las marcas temáticas de la Nueva Narrativa Argentina (2011).

¹⁰ «Pour guérir le malade, il suffisait de faciliter l'expression extérieure des idées fixes» (127). Un tratamiento semejante al que Freud y Breuer denominaban «abreacción» o «catarsis», y que más tarde Freud bautizaría como «psicoanálisis» (Herman, 1992).

¹¹ El escritor de «El protagonista de la novela que todavía no empecé a escribir», elige como protagonista de su novela a un joven argentino al que «le encantan los problemas. En realidad no sé si le encantan, pero parece atraerlos como a cazadores de autógrafos» (2009: 165). Paradigma de toda una generación amenazada constantemente por la represión y las desapariciones.

veces contradictoria, que rompe completamente con el discurso totalizador del Estado y con el concepto de Nación que este defendía: una «entidad transubjetiva» que suprime la heterogeneidad y la individualidad del sujeto en nombre de una Identidad única a la que los deseos y opiniones de los argentinos estarían sometidos (Sarlo, 1987: 36)¹². Uno de los relatos del libro, «La soberanía nacional», refleja claramente este punto. En él, la Guerra de las Malvinas aparece relatada por parte de tres narradores diferentes, tres soldados argentinos que nos muestran tres visiones diversas y contradictorias de una misma realidad: el primero no entiende el papel de Argentina en la guerra ni el suyo propio en la misma, pero acabará convirtiéndose en héroe al asesinar, por accidente, a un soldado británico; el segundo sí está en la guerra por voluntad propia, pero solo con el fin de ser tomado prisionero por los británicos para, así, poder asistir a un concierto de los *Rolling Stones* en Londres; el tercero es el único que parece exhibir un verdadero sentimiento patriótico, pero se descubrirá, al final del relato, que ha utilizado la guerra como pretexto para no acabar en la cárcel. Con ello, no solo se elimina la farsa de la guerra como decisión de la «soberanía nacional» argentina, en tanto que parte integrante del Estado, sino que se desmitifica toda noción de la guerra como acto heroico.

Con este «astillamiento del sujeto y de la percepción de la experiencia», que Kurlat señala como característico de la nueva narrativa de los 90 (2003: 215), Fresán pone en duda, a su vez, la existencia de una memoria colectiva coherente en la Argentina de la posdictadura. Los personajes de *Historia argentina* pueden dividirse entre aquellos que insistentemente tratan de recordar su pasado, como el prócer desmemoriado de «La memoria de un pueblo», quien, en el exilio y a través de la escritura, se afana sin éxito por recuperar la imagen de su patria y amada perdidas, o el protagonista de «La formación científica» para quien la memoria es lo que nos define como sujetos realmente existentes («Después de todo, tal vez el alma sea la memoria», 2003: 85); y aquellos personajes que ven en el olvido el único consuelo ante una historia que les persigue, como Javier en

¹² En los discursos del general Videla, se alude siempre a los argentinos mediante enunciados homogeneizantes como el «Pueblo de la Nación Argentina» (1977: 7), el «hombre argentino» o la «Patria» (1977: 8). Cuando se alude a estos como entidades diferenciadas, se les priva de voz, pues no son más que partes coincidentes de una voz e identidad únicas: «Resulta innecesario hacer el inventario de las dramáticas condiciones que vive la Nación: cada uno de los habitantes de la Patria las conoce y las sufre día tras día» (1977: 8).

«El sistema educativo», quien «mira de lejos con resignada envidia a toda esa gente que puede olvidar» (2003: 178), o el padre de «El asalto a las instituciones», quien se lamenta porque «No hay cosa más jodida, viejo, que andar queriendo olvidarse de lo que todavía no ha ocurrido» (2003: 156). En este afán por recuperar u olvidar los propios recuerdos, no existe deseo alguno de configurar una memoria común que parte del consenso social, antes bien, surge de la necesidad individual de superación de un pasado, generalmente traumático, que el sujeto prioriza frente a cualquier proyecto común. Ello sería, en última instancia, un reflejo de la situación conflictiva que se vivía en torno al discurso de la memoria en Argentina, donde no existiría un intento homogéneo por recuperar la memoria del olvido, sino, más bien, una oposición entre distintas memorias rivales, cada una de ellas seleccionando sus propios olvidos (Sonderegger, 2000). Algo patente, por otro lado, en el choque entre políticas de la memoria, defendidas por los activistas por los derechos humanos, y políticas del olvido o de la «reconciliación», promovidas desde el Estado para preservar «la estabilidad de las instituciones democráticas» (Jelin, 2000: 99)¹³.

Pero, en la novela, la dificultad por configurar una memoria colectiva no pasa únicamente por el enfrentamiento de estas memorias individuales carentes de un proyecto común. Como ocurre con gran parte de la Nueva Narrativa (Drucaroff, 2011), *Historia argentina* muestra el descontento, cuando no la denuncia directa, de esa búsqueda de olvido esgrimida por una parte de la población; especialmente, cuando esta es consecuencia de su imposibilidad para asumir una participación (directa o indirecta) en lo ocurrido durante la dictadura. En «El asalto a las instituciones», relato al que nos hemos referido más arriba, es justamente esta participación la que trata de olvidar el personaje del padre. En concreto, su «asalto» privado «a las instituciones», su violación de una chica de catorce años, Nina, la hija de unos amigos desaparecidos, el mismo día en el que los militares realizaban su gesto violador en la esfera pública, el 24 de marzo de 1976: «mejor no me preguntes cómo, pero terminé desvirgándome a la nenita. [...] la hija de dos muertos en potencia, a quien ayer le abrí las piernas mientras al fondo se oían marchitas militares en la cadena» (Fresán, 2009: 155). Una connivencia que, de nuevo, aparece claramente expuesta en «La pasión de

¹³ Entre otras, las leyes de Punto Final (1986) y de Obediencia Debida (1987), impulsadas por el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), o los diferentes indultos otorgados por el presidente Carlos Menem entre 1989 y 1990 (Sonderegger, 2000).

multitudes», donde el festejo enfervorecido de la nación en el Mundial del 78 parece buscar olvidar y silenciar el cruento terrorismo de Estado. En él, el narrador, que se identifica como el padre desaparecido de Nina, se nos revelará, conforme avance el relato, como víctima de uno de los siniestros vuelos de la muerte. La narración, atravesada por toda una sucesión de analepsis que articulan la historia del protagonista, transcurre durante su trágica caída libre y finalizará con una superposición perversa de ambos contextos, el del público jaleando en el estadio y el de sus secuestradores lanzándole al vacío: «justo antes de soltarme me dice algo. Me lo dice gritando, para que yo pueda oírlo por encima del ruido de las hélices del avión arriba y del rugido de la multitud abajo. Me dice una sola palabra y no hay nada más que decir: «Campeones», me dice» (2009: 110)¹⁴.

En esta línea, en una entrevista de 2003, Fresán hacía explícitas sus dudas acerca de la existencia de una nación y memoria colectiva argentinas: «Me parece muy bien que haya este tipo de autores [...] tan profundamente nacionales. No es mi caso... Tal vez lo que ocurre es que yo tengo 40 años y estos últimos 40 años en Argentina lo único que han demostrado es un país atomizado» (cit. en Hidalgo, 2007).

Pero no solo la idea de Nación y la concepción de una memoria colectiva acaban siendo dinamitadas en la novela. El propio concepto de la Historia como asunto teleológico, basada en la creencia de que el mundo progresiona de forma unilineal y premeditada hacia cierto objetivo, queda en entredicho, y con ella todos aquellos discursos utópicos de los 70, fundamentados en esa noción de progreso. Así, la lucha revolucionaria de los Montoneros o la ideología peronista aparecen completamente desmitificados a través de la parodia y el humor; discursos con los que, además, la generación de los 90 mantenía una relación de absoluto escepticismo (Plotnik, 2000)¹⁵.

¹⁴ Como denuncia Alejandro Horowicz en *Las dictaduras argentinas. Historia de una frustración nacional*: en el Mundial del 78, «Nadie faltó a la cita. Casi todos como un solo hombre se desgarraban las manos aplaudiendo la victoria nacional. El mundial de fútbol y la patria se volvían una unidad indiscernible. Atacar al mundial, atacar a la patria y atacar al gobierno era la misma cosa: campaña antiargentina, infamia, traición» (2013: 24).

¹⁵ La retórica peronista queda parodiada en «La pasión de multitudes»: «Perón te vende cualquier cosa. En lugar de ese logotipo, de esa P con esa V abajo, de ese *Perón Vuelve* o *Perón Vive* o *Perón Vence*, lo que habría que decodificar ahí es *Perón Vende*. Mejor y más barato» (2009: 96-97); la figura de Eva Perón, en «El último privilegiado» (véase nota 9); y la frivolidad del ideario montonero en «El lado de afuera»: «Henri y Suzanne habían estado

Frente a ello, Fresán propone lo que Terry Eagleton (1997) denomina una noción posmoderna de la Historia, donde la linealidad progresiva se transforma en una multiplicidad atómica de historias que conforman una estructura rizomática (Deleuze y Guattari, 2004)¹⁶. Pues, si bien los 16 relatos de *Historia argentina* pueden leerse de forma autónoma, estos establecen una serie de redes intratextuales, una compleja «textualidad autorreferencial» (Gallego Cuiñas, 2012: 371), que conecta todos los relatos entre sí a través de la repetición de personajes (Alejo, Nina, Cable Pelado), espacios (La Doncella Palestina, Iowa, la Fundación), objetos (la pistola en la cómoda materna, el libro *Walkman People*) o incluso de enunciados (la oración «*Vengo de una familia de mentirosos, todo me está permitido*», pronunciada por el narrador de «El único privilegiado», es la frase inicial del libro *Walkman People*). En esta narrativa rizomática, cada relato, a modo de «meseta» o de punto de conexión múltiple, en la terminología de Deleuze y Guattari (2004), se ve atravesado por líneas de fuga que crean movimientos desterritorializadores hacia otros fragmentos narrativos, formando, así, una red de relaciones arbitrarias e imprevistas. A su vez, como en todo rizoma, tienen cabida simultáneamente posibilidades diferentes e incluso contrapuestas, lo que explica la existencia de finales dobles o triples en los relatos, así como la validez de diferentes interpretaciones (Hidalgo, 2007)¹⁷. De este modo, a través de su propia estructura, la novela de Fresán nos ofrece una visión de la Historia argentina (o de las «historias», como apunta Eagleton, 1997) carente de principio y fin, donde la unilateralidad se fragmenta en una miríada de perspectivas que pueden contradecirse unas a otras, y donde toda idea de progreso o de sucesión lógica de los acontecimientos queda anulada. La falta de

en Machu Picchu en el 73 (allí habían probado por primera vez el LSD; [...] y, seguro, juraban haber visto aterrizar un ovni a pocos centímetros [...]). El *Pequeño hippie europeo ilustrado* de la A la Z, todos y cada uno de los capítulos aprendidos de memoria. Claro que, un año más tarde, Henri y Suzanne empezaban a entusiasmarse con el *Pequeño guerrillero europeo ilustrado*. Bombas y secuestros en lugar de extraterrestres» (2009: 141).

¹⁶ Tomo de Hidalgo (2007) y de Gallego Cuiñas (2012) su concepción de la narrativa de Fresán como rizomática y mutante, adjetivo, este último, al que nos referiremos más abajo.

¹⁷ En «El único privilegiado», por ejemplo, se producen, de forma simultánea, finales diferentes. En uno de ellos el niño protagonista acaba teniendo sexo con el cadáver de Mónica, mientras que, en el otro, Mónica sigue viva y acabarán por acostarse pasados los años. En el segundo final, a su vez, cabe la posibilidad de interpretar que, mientras Mónica está ausente, los padres del protagonista han utilizado su cuarto para esconder el cadáver «incorrupto» de Eva Perón, dentro de la denominada «Operación traslado».

causalidad y coherencia en las relaciones que se establecen dentro del rizoma, pues «cualquier punto [...] puede ser conectado con cualquier otro» (Deleuze y Guattari, 2004: 13), le permite además a Fresán enfatizar el carácter caótico y absurdo de los años de la dictadura, donde las relaciones entre un hecho y otro respondían, más bien, a la más absoluta arbitrariedad. Como a cualquier personaje de su novela, al ciudadano argentino medio podían ocurrirle cosas espantosas en el momento menos pensado: podía desaparecer, ser torturado o enviado a guerras que el Estado inventaba como simple distracción política. Tal y como nos dice el escritor-narrador de «La vocación literaria»:

[En los últimos años del segundo milenio] [e]l mundo era otro. [...] Tiempos en los cuales podía ocurrir cualquier cosa, cosas espantosas. Tiempos en los cuales era imposible comprar el diario de la semana que viene con la facilidad actual. Tiempos en los cuales nada era predecible. El escritor tenía en aquel entonces una dura competencia. El escritor competía contra la realidad, contra las terribles tramas propuestas por lo cotidiano (2009: 230).

Una de las claves para entender esta concepción rizomática de la Historia argentina en la novela radica en la relación que establece la misma con una de las principales influencias literarias no solo de Fresán, sino de la mayoría de nuevos narradores de los 90 (Saitta, 2002; Mora, 2003; Ruiz, 2005), un escritor que transita además como personaje entre sus páginas: Jorge Luis Borges. Efectivamente, podemos observar en Fresán a un nuevo Ts'ui Pêñ, y entender su *Historia argentina* como un nuevo «jardín de senderos que se bifurcan»¹⁸:

[E]s una imagen incompleta, pero no falsa, del universo tal como lo concebía Ts'ui Pêñ. A diferencia de Newton y de Schopenhauer, su antepasado no creía en un tiempo uniforme, absoluto. Creía en infinitas series de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca *todas* la posibilidades (Borges, 2014: 155-156).

En tanto que «red creciente [...] de tiempos», *Historia argentina* se convierte en un «libro mutante» (Fresán, 2009, «Prólogo»: 23), símbolo, a su vez, de una Historia mutante. Los personajes, espacios y objetos que

¹⁸ Es Toro (1994) quien señala esta concepción rizomática del tiempo y de la Historia en el pensamiento borgiano y, en concreto, en «El jardín de senderos que se bifurcan».

conectaban unos relatos con otros, no solo se repiten, sino que se transforman en nuevas entidades¹⁹. Estos, sin embargo, apuntan siempre a una forma anterior.

Así, los dos gauchos minimalistas de «Padres de la patria», remiten a la pareja de secuestradores presente en «La pasión de multitudes» y «La vocación literaria», al igual que el barco que se hunde en «Padres de la patria» muta en la cocina como «sala de máquinas» de un transatlántico «en picada hacia el fondo del mar» (2009: 42) de «El aprendiz de brujo», el cual acabará, a su vez, por transformarse en el avión en caída libre de «Gente con walkman» y «La vocación literaria». No obstante, dicha mutación responde a un principio: cada uno de esos 16 fragmentos narrativos se constituyen en «variaciones» de un mismo tema, de una misma realidad total que, por definición, es irrepresentable: la Historia argentina de la dictadura y la experiencia del secuestro vivida por Fresán²⁰.

Ante la imposibilidad de representar miméticamente y, por tanto, de aprehender y comprender ambas experiencias colectiva e individual, Fresán opta por una sucesión potencialmente infinita de variaciones o versiones de ese pasado irrecuperable e incomprendible en su totalidad. Pero como ya mencionamos en la introducción, esta sería, asimismo, una forma de evitar contar el pasado una y otra vez con las mismas palabras, condenándolo a una reificación propia de las narraciones traumáticas²¹. La clave para la interpretación de estos relatos como variaciones de un mismo tema la encontramos, en primer lugar, en las alusiones a obras que, dentro de la novela, funcionan como versiones alternativas del pasado reciente argentino, como son *Histeria argentina I y II*, *La maldad de los niños*, o la película de Woody Allen, *Annie Hall*; y, en segundo lugar, en la mención

¹⁹ Como apunta Gallego Cuiñas, la construcción rizomática y atómica de sus novelas no se limita únicamente a *Historia argentina*, sino que afecta a toda su obra: «una producción en bucle que hace pensar [...] que Fresán está escribiendo todo el tiempo el mismo libro. O mejor dicho, que está construyendo *in perpetuum* la misma casa de la ficción, al estilo de Henry James» (2012: 372).

²⁰ Esta última aparece narrada, aunque a través de varias versiones diferentes, en «La vocación literaria».

²¹ Tal y como señala Herman, lo que caracteriza a los recuerdos traumáticos es que estos permanecen congelados en historias que se cuentan «again and again, with the same words and gestures, in stereotyped phrases» (1992: 27). La solución pasaría por descomponer, destruir o transformar sus partes, de manera que dejen de formar un todo solidificado y obsesivo (Janet, 1894: 128). Algo que Fresán lleva a cabo mediante su particular narrativa mutante.

reiterada a las famosas *Variaciones Goldberg* de Bach interpretadas por Glenn Gould (Gallego Cuiñas, 2012), que consisten, precisamente, en la exposición de un tema que progresivamente se reproduce con modificaciones.

En tanto que versiones ficcionales de un mismo pasado, la novela pone al descubierto, al mismo tiempo, que tanto la memoria como la Historia, más que recuperarlo, estarían reconstruyéndolo desde un presente que lo condiciona (Colmeiro, 2011; Halbwachs, 1992)²². Por tanto, la supuesta recuperación de lo vivido durante la dictadura sería, más bien, una reconstrucción interesada desde el presente posdictatorial, que, inevitablemente, producirá versiones diferentes y contradictorias. Para evitar que caigamos en una ilusión de realidad propia de los géneros histórico y autobiográfico, *Historia argentina* hace patente su naturaleza ficcional a través de constantes reflexiones metanarrativas²³.

La mayoría de sus personajes son escritores que se cuestionan acerca de lo narrado y de cómo narrarlo (la indecisión entre la primera y la tercera persona sería un buen ejemplo de ello), pero que, además, se presentan como los autores de algunos de los relatos que se incluyen en la obra²⁴. Como en «La vocación literaria», donde su protagonista logra borrar el pasado argentino y sustituirlo por «el ambiguo estilo de mis ficciones» (2009: 255), la propia Historia argentina se constituye en un mero relato

²²Como señala Halbwachs: «even at the moment of reproducing the past our imagination remains under the influence of the present social milieu» (1992: 49).

²³ En este sentido, y a pesar de que una parte de la crítica de los 90 y los 2000 haya calificado a Fresán de «narrativista» frente a los «experimentalistas» del grupo «Shanghai» (Drucaroff, 2011), su literatura comparte numerosos planteamientos narrativos con los segundos. Así, si bien Saíta, en un controvertido artículo, calificaba la prosa de Fresán como cercana «peligrosamente [a] los límites del discurso llano e informativo» (2002), esta, en realidad, se ajusta a los rasgos que la propia Saíta les adscribe a «experimentalistas» como Becerra, Ferreyra, Gamerro, Kohan o Varsavsky: la reflexión crítica sobre la propia escritura, la construcción de versiones alternativas a la historia oficial, o «el cruce, el préstamo y el diálogo con discursos y materiales narrativos provenientes de los medios masivos, [y] de la cultura popular», en línea con la tradición híbrida iniciada por Puig (2002).

²⁴ En «Histeria argentina II» descubrimos que su protagonista es el autor de los relatos «Padres de la patria» y «El lado de afuera». Así como en «Gente con walkman» la novela *Walkman People*, que Alejo está leyendo, es obra del narrador de su propio cuento, quien interviene constantemente para comentar las acciones de Alejo y sus juicios sobre la novela. Solo dos ejemplos en la maraña de relaciones metaficcionales que componen *Historia argentina*.

ficticio destinado a producir una identidad colectiva, igualmente ficticia, o una «comunidad imaginada», en términos de Benedict Anderson (1994).

3. CONCLUSIONES

Frente a la narrativa de los 80 que, en medio del horror de la dictadura, desesperaba por encontrar la solución al «enigma argentino», por obtener un sentido que pudiese responder a la pregunta de *¿cómo hemos llegado a esto?*, Rodrigo Fresán, como exponente de una generación hastiada y escéptica ante los fracasos heredados (Neuman, 2004), testigo de leyes e indultos que limitaron los procesos de justicia y de recuperación de la memoria, nos sitúa ante la imposibilidad de encontrar en un pasado fragmentario, contradictorio, absurdo, caótico, mutante e inabarcable un sentido que lo explique. A pesar de que su obra ha sido calificada de apolítica y carente de compromiso (Mora, 2003; Drucaroff, 2011), *Historia argentina* logra situarnos ante una serie de problemáticas aún no resueltas sobre la construcción de la Historia y la memoria en la Argentina de la posdictadura.

En una entrevista de 1988 concedida al investigador Roland Spiller, David Viñas, como exponente de la narrativa de los 80, a la que Drucaroff ha bautizado, además, como «generación militante» (2011: 107), se lamentaba, en este sentido, de que, «en el terreno de la novela», se hubiera producido en la nueva narrativa un «alejamiento temático» de lo ocurrido durante «los años de la dictadura»: «Esta no existe, por lo menos no está publicada. Resumo que no existe» (Spiller, 1991: 315). Cuando años más tarde, en 1992, Viñas vuelve a ser preguntado acerca de los escritores jóvenes y la nueva narrativa, y habiéndose publicado, junto a *Historia argentina*, varias de las óperas primas de la primera generación de posdictadura, el crítico bonaerense las calificará como «la trivialidad más absoluta», «la fugacidad del clip, de la historieta [...] y toda esa pavada» (cit. en Drucaroff, 2011: 45). Un gesto, el de Viñas, que es significativo acerca del cambio que se había producido con la Nueva Narrativa y con su forma de abordar, como en el caso de Fresán, la memoria y la historia argentinas. Viñas, como gran parte de su generación, no supo (o no quiso) entender el gesto político en el centro mismo de la narrativa de posdictadura. Un gesto que, si bien no pertenecía a las «entonaciones

solemnnes [...] de la literatura «comprometida» y sus verdades reificadas e indiscutibles» (Drucaroff, 2011: 101) por las que abogaba su generación, ofrecía una necesaria revisión de los discursos que, en la década de los 60 y los 70, habían servido de estandarte a la izquierda, se atrevía a denunciar la connivencia de gran parte de la sociedad argentina con lo ocurrido durante el «Proceso», y, en última instancia, asumía la derrota, la contradicción y el absurdo (incluso después de la dictadura), como forma, necesaria e inevitable, de superar el trauma.

Así, en medio de este panorama a veces desolador, y frente a quienes no supieron ver lo que la nueva narrativa ofrecía, Fresán nos dirá que solo existe una forma de superar el pasado de este «país fascinante en todos los muchos y muy diferentes sentidos del perverso adjetivo en cuestión» (2009: 263-264): narrarlo.

REFERENCIAS

- Anderson, Benedict (1994). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Guadalajara: Verso.
- Becerra, Eduardo (2013). «Rodrigo Fresán (Argentina, 1963)», en Will H. Corral, Juan E. De Castro y Nicholas Birns (eds.), *The Contemporary Spanish-American Novel: Bolaño and After*. Nueva York: Bloomsbury Publishing USA, pp. 339-346.
- Borges, Jorge Luis (2014). *Cuentos completos*. Barcelona: Debolsillo.
- Cabral, María Celeste (2018). «*Chicas muertas* de Selva Almada. Nuevas formas de la memoria sobre el femicidio en la narrativa argentina», *Orbis Tertius* 23(28): 1-9.
- Chiani, Miriam Neri (2014). «Algunas coordenadas (más) sobre narrativa argentina del presente», *KATATAY* 11/12: 6-16.
- Colmeiro, José F. (2011). «¿Una nación de fantasmas?: apariciones, memoria histórica y olvido en la España posfranquista», *452°F. Revista electrónica de teoría de la literatura y literatura comparada* 4: 17-34. Accesible en: https://www.452f.com/pdf/numero04/colmeiro/04_452f_mono_colmeiro_trad_es.pdf [Acceso: 29/01/2024].
- Dalmaroni, Miguel (2004). *La palabra justa: Literatura, crítica y memoria en la Argentina, 1960-2002*. Santiago de Chile: RIL.

- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Trad. de J. Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos.
- Drucaroff, Elsa (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé.
- Eagleton, Terry (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*. Barcelona: Paidós.
- Fresán, Rodrigo (2009). *Historia argentina*. Prólogo de prólogo de Ignacio Echeverría. Barcelona: Anagrama.
- Gallego Cuiñas, Ana (2012). «Rodrigo Fresán V.O.S. (Subtítulos para una narrativa eXtranjera)», en *Entre la Argentina y España : el espacio transatlántico de la narrativa actual*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 365-388.
- Halbwachs, Maurice (1992). *On Collective Memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Herman, Judit Lewis L. (1992). *Trauma and Recovery*. Nueva York: Basic Books.
- Hidalgo, Emilse Beatriz (2007). «National/transnational negotiations: the renewal of the cultural languages in Latin America and Rodrigo Fresan's *Argentine History, The speed of things* and *Kensington gardens*», *LL Journal* 2(1). Accesible en: <https://lljournal.commons.gc.cuny.edu/2007-1-hidalgo-texto/> [Acceso: 29/01/2024].
- Horowicz, Alejandro (2013). *Las dictaduras argentinas. Historia de una frustración nacional*. Buenos Aires: Edhusa.
- Janet, Pierre (1894). «Histoire d'une idée fixe», *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger* 37: 121-168.
- Jelin, Elisabeth (2000). «Exclusión, memorias y luchas políticas», en Daniel Mato (ed.), *Estudios sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 91-110.
- Kurlat, S. G. (1992). «Reviewed Work: *Historia argentina* by Rodrigo Fresán», *Hispamérica* 62: 136-137.
- Kurlat, Silvia G. (2003). «Rupturas y reposicionamientos. La innovación estética en Rodrigo Fresán», *Revista Iberoamericana* LXIX(202): 215-227.

- Mora, Carmen de (2003). «El cuento argentino en los años 90», *La literatura argentina de los años 90, Foro Hispánico. Revista Hispánica de Flandes y Holanda* 24: 65-83.
- Neuman, Andrés (2004). «Nueve preguntas para nueve países», en *Pequeñas resistencias 3. Antología del nuevo cuento sudamericano*. Madrid: Páginas de espuma, pp. 15-38.
- Nora, Pierre (1989). «Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire», *Representations* 26: 7-25.
- Plotnik, Viviana P. (2000). «Mitos de la nación y posmodernidad en *Historia argentina* de Rodrigo Fresán», *Hispanérica* 87: 127-135.
- Ruiz, Laura (2005). *Voces ásperas. Las narrativas argentinas de los 90*. Buenos Aires: Biblos.
- Saíta, Silvya (2002). «Después de Borges. Apuntes sobre la nueva narrativa», *Revista TodaVÍA*. Accesible en: <http://www.paulavarsavsky.com/relacionados-nadie-alzaba/despues-de-borges-apuntes-sobre-la-nueva-narrativa-argentina/> [Acceso: 29/01/2024].
- Sarlo, Beatriz (1987). «Política, ideología y figuración literaria», en Daniel Balderston (ed.), *Ficción y política: la narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Alianza, pp. 30-59.
- (2006). «La ficción, antes y después de 1976», *Ñ. Revista de Cultura* 129: 16-17.
- Sassi, Hernán (2006). «A pesar de Shanghai, a pesar de *Babel*», *Pensamiento de los confines* 18: 1-12.
- Sonderegger, María (2000). «El debate sobre el pasado reciente de Argentina: Entre la voluntad de recordar y la voluntad de olvidar», *Hispanérica: Revista de Literatura* 29(87): 3-15.
- Toro, Alfonso de (1994). «Borges y la ‘Simulación rizomática dirigida’: Percepción y objetivación de los signos», *Iberoamericana (1977-2000)* 1: 5-32.
- Videla, Jorge Rafael (1977). *Mensajes presidenciales*. Tomo 1. Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.

JORGE GUILLÉN Y «ANTÓ»: LAS CARTAS DE UN ABUELO A SU NIETO

**JORGE GUILLÉN AND «ANTÓ»:
THE GRANDFATHER'S LETTERS TO HIS GRANDSON**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.13>

GARCÍA-RAMOS HERRERA, ISABELLA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Personal de Investigación en Formación
ORCID: 0009-0003-2876-714X
isabga06@ucm.es

Resumen: El siguiente artículo aborda la relación entre el poeta español Jorge Guillén y su nieto Antonio Gilman Guillén estudiada a través de las cartas que el poeta le envió entre los años 1948 y 1962. Estas cartas dejan en evidencia la influencia que el poeta tuvo en la educación y desarrollo personal y profesional de su nieto, enfocándose en los años de la infancia y adolescencia de Antonio Gilman Guillén, a través de tres aspectos fundamentales: la herencia del legado español, tanto el idioma como la literatura, los viajes que realizaron juntos y la estima que le tuvo desde muy temprana edad.

Palabras clave: Epistolario, cartas, Jorge Guillén, Antonio Gilman Guillén.

Abstract: The following paper approaches the relationship between the Spanish poet Jorge Guillén and his grandson Antonio Gilman Guillén, observed in the letters the poet sent during the years 1948 until 1962. These letters show the influence the poet had in his grandson's upbringing, education and personal and professional development, specifically during Antonio Gilman Guillén's childhood and teenage years, through three fundamental aspects: his Spanish legacy (the language and the literature), the trips they did together and the respect the poet felt for his grandson since a very early age.

Key-words: Letters, Jorge Guillén, Antonio Gilman Guillén.

«El niño con el poeta, no ve más que tu esplendor» (Aleixandre, 1958: 65). Jorge Guillén dedica en 1954 estos versos a Antonio Gilman Guillén, su primer y único nieto varón. Más adelante, el poeta hablará de sus otros grandes tesoros, Isabel y Anita. Tanto es el amor por sus nietos que, cuando habla de Antonio Gilman Guillén, llamado cariñosamente «Antó»,

despiertan en Guillén preguntas y episodios propios de la relación abuelo-nieto, tales como estos que escribe en 1948: «No sé como disponerme a eso: a ser todavía más abuelo. ¿Será posible (tener más nietos, no hay duda) ser más abuelo? Antó me mantiene en mi plenitud. «I don't believe it» Luego ¿ya habla inglés? Increíble para mí, si Antó no fuese la perpetua maravilla» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Tras la muerte de su primera esposa, Germaine Cahen, Teresa será el acicate para el presente del poeta, pero es Antó quien aparece como la esperanza en el horizonte del futuro de Guillén, en el que se adivinan muchas aventuras entre abuelo y nieto. Bien lo dice en la primera carta en París, el 16 de enero de 1948: «ocurrirá pronto lo que siempre me imaginé: que Antó enseñará inglés al abuelo en sus próximos paseos por América. Contadme, contadme muchas cosas de Antó» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Es con ese deseo, con ese «contadme» recurrente en toda la colección, con el que se puede transitar esta relación entre Jorge Guillén y Antonio Gilman, o mejor dicho, Antó.

Antonio Gilman Guillén nació el 24 de abril de 1944. Es el primer hijo de Teresa Guillén y Stephen Gilman. Nació y creció en Estados Unidos, siendo el único hijo varón y por lo tanto nieto de Jorge Guillén, puesto que después le siguieron Isabel y Anita Gilman Guillén. Antonio Gilman Guillén estudió en distintos colegios a lo largo de su vida, debido a la constante movilización y mudanzas de sus padres: en Ohio, en la base americana en Plittersdorf y más adelante, Harvard (Vicent García *et al.*, 2020). Actualmente es profesor Emérito de la California State University-Northridge (EE. UU.), ha sido director de Trabajos de Prehistoria (2015-2018) y ha dedicado la mayor parte de su trabajo a la Prehistoria Reciente de la península ibérica.

Las cartas recogidas en este artículo pertenecen a la antología recopilada por el Proyecto de investigación «Cartas a Teresa. Digitalización, contextualización y análisis de redes de las Cartas de Jorge Guillén a su hija (1948-1984)» (PID2019-105015RB-I00), correspondiente a la convocatoria 2019 a «proyectos de I+d+i» en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema I+d+i orientada a los retos de la sociedad⁵⁵.

⁵⁵ <https://guillen.linhd.uned.es>

1. EL HOMBRECITO ANTÓ: ANTONIO GILMAN GUILLÉN

«La definición clásica establece que las cartas son «una conversación entre personas ausentes»», recoge Javier Antón Pelayo (2019), quien también señala que en la carta familiar: «el adjetivo «familiar» sitúa el intercambio epistolar en el ámbito del grupo de parientes y amigos cercanos y, al mismo tiempo, lo vincula a un estilo —también llamado familiar— que necesariamente tenía que ser natural, simple y sencillo» (Antón Pelayo, 2019: 96). Quisiera detenerme en este último punto con respecto a la correspondencia entre Guillén y Antó. Por supuesto que estas son cartas familiares: son la conversación entre un abuelo y un nieto ausentes que siempre se tienen presentes el uno al otro y esto se evidencia en el epistolario: «¿De modo que Antó no se olvida de su abuelo y expresa tan patéticamente -empleando el verbo «morir»- su intención de no abandonarme?» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022) se lee en una carta de 1948, o este fragmento escrito en febrero de 1949:

La tarde estaba, está, muy bonita para entregarse al placer del *week-end*. Pero iba yo a continuar por el campus o por el pueblo sin tener compañía y como mi compañero eres tú, querido Antó, me he vuelto a casa a charlar contigo. Claro que nuestra conversación, esta vez, se acaba enseguida. Tengo unas ganas inmensas de que vengas. (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Es un diálogo claro entre dos interlocutores y hasta aquí la teoría coincide con la práctica: parientes ausentes que dialogan con un estilo natural, simple y sencillo. Pero, cuando Antón Pelayo (2019) sugiere que «la carta familiar debía guardar la distinción propia de la persona que la escribía y ajustarse a la naturaleza del que la recibía» resulta llamativo que, según las fechas, Antó apenas tiene cuatro años para ese momento y aún así Guillén no teme dirigirse directamente a un niño tan pequeño, y lo hace sin ningún tono condescendiente o alguna reducción considerando su corta edad. Como es su nieto y se puede observar la ternura que Guillén siente por él, podría haber caído en un trato *demasiado* infantil hacia Antó, y en vez de eso, lo nombra su «compañero» y establece un diálogo directo con él, por eso dice: «me he vuelto a casa a charlar contigo». El profesor considera a su nieto un «hombrecito», como dice en una carta de 1948 y también lo califica como «inteligente». Así se lo expresa a Teresa en otra carta del mismo año: «Antó ‘pica’ siempre, responde siempre a todas las solicitudes con una

inteligencia y una vitalidad extraordinarias. ¡Que se entere de todo eso la señora maestra!» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Antó, años después, en una entrevista da una clave sobre el carácter del poeta para entender por qué su abuelo empleaba este tono en sus cartas:

Mi abuelo se jubiló en 1958, pero ya me había tratado mucho durante mi infancia. Recuerdo que me tanteaba «a ver lo que puede entender este niño». Contrastaba la teoría de Tolstoi: la gran literatura es para todos. Cuando yo tenía 5 años me leía la adaptación modernizada del poema del Mío Cid de su amigo Don Pedro Salinas (1926), «a ver si el niño no lo entiende». Bueno, pues el niño lo entendía, se acordaba, y como buen oyente de poesía épica quería que la recitación se repitiera. (Vicent García *et al.*, 2020:10).

Comprendemos así entonces la manera en la que Guillén se acerca a su nieto y no es solo para comprobar la teoría de Tolstoi, porque, de haber sido así, se habría conformado solo con leerle grandes clásicos literarios; pero podría decirse que Guillén da un paso más y el «a ver si el niño no lo entiende» lo aplica también para la vida.

Tanto se atrevía el abuelo a hablarle de temas que no se considerarían convencionales para tratar con un niño que, en una carta, Guillén le cuenta a Antó sobre cómo a sus amigos Dámaso y Eulalia los «esperó a su llegada a Madrid la policía» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Escribe Guillén en 1949: «Registro completo; gran miedo. «Llevaban documentos muy importantes» ¿Eh? Pero que allí hay más democracia que aquí» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Esta carta escrita el 23 de enero de 1949 es una carta dividida en dos partes: la primera está dedicada a Teresa y la segunda a Antó. Resulta curioso que, a pesar de que Guillén sabía que Teresa leería esta carta —no solo porque está dirigida a ella sino porque le leerá a Antó la parte que le corresponde— aún así, el poeta decide escribir la noticia sobre sus amigos Dámaso y Eulalia en el apartado que correspondía a Antó. Así, una vez más, queda de manifiesto que Guillén por un lado, sabe que su hija leerá las cartas dedicadas a su nieto —e incluso actuará de intermediaria— y por otro lado, no teme incluir temas más complejos en los fragmentos de cartas que le dedica a Antó aunque siga siendo solo un niño.

En las cartas familiares, Maurizio Gribaudi (1998) afirma que «cada miembro de la familia se encuentra asociado a otros mediante actividades o circunstancias concretas y la mención de otras personas en las cartas refleja cómo en estas se manifiestan esas redes familiares, que también son, por

tanto, redes epistolares». Son estos intentos de Guillén por conversar con su nieto los que evidencian que Antó no es solo destinatario prolongado sino además, parte de una red compleja como la que constituyen las extensas redes epistolares del poeta del 27. Antó está asociado en primera instancia a la red familiar de Guillén, ya que este le habla de su tío Claudio, de su abuela Grand'Maman Jeanne o el «abuelito» en España, refiriéndose al bisabuelo de Antó, padre de Guillén. Sin embargo, no hablan sólo de familia. Como ya se ha visto antes, Guillén le cuenta a su nieto sobre las otras «actividades y circunstancias concretas» de su vida: los encuentros con distintos amigos, sus idas y venidas por el mundo, sus actividades académicas y culturales, entre otras.

Antó se convierte desde muy temprana edad en un *tú* epistolar, es decir, en destinatario directo y emisor, aunque sea a través de la mediación de su madre en sus primeros años. Esta primera etapa en las cartas está acompañada por un lamento del poeta: «¡Lástima que Antó no me pueda —entre tanto— contar algunas cosas, de esas que nosotros nos decimos en nuestras conversaciones!» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Ese «entre tanto» es la clave porque, por supuesto, Antó crecerá y aprenderá a comunicarse mejor, estrechando así la relación con su abuelo. El 23 de enero de 1949, unos meses antes de que Antó cumpla cinco años, Guillén le escribe: «Querido Antó: quisiera oír tu voz, y para eso te ruego que dictes a tu mamá una cartita contándome cosas de tu escuela» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). El dictado es la solución a la distancia y a la incapacidad de escribir de un niño de cinco años. Guillén no tendrá que esperar a que Antó aprenda a redactar sus ideas. Ahora puede escuchar su voz, a través del puño y letra de su madre Teresa.

Hasta que sucede lo que era de esperarse: llega el momento donde abuelo y nieto dejan de depender de Teresa como intermediaria de sus conversaciones. El «hombrecito» Antonio Gilman ha aprendido a escribir, lo que se evidencia por primera vez en una carta de septiembre de 1953 cuando el poeta escribe: «Mi querido Antó: Me ha encantado recibir una verdadera carta escrita de tu puño y letra» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Que Antó haya aprendido a escribir no significa que desaparecerá del epistolario, todo lo contrario. De manera incansable, Guillén le pregunta a Teresa o a Antó sobre lo que acontece en sus vidas y se lamenta cuando no recibe respuesta. Cuando Antó crece, Guillén le exige, a través de las cartas a su hija Teresa, que escriba. Tanto es así que la frase

«¡Escribe, Antó!» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022) se consigna numerosas veces a lo largo del epistolario.

2. EL NIETO ESPAÑOL

Ahora que Antó y Guillén comienzan a comunicarse, y habiéndose solucionado el problema de la escritura, podrían surgir dudas sobre el cómo, teniendo en cuenta que Antonio Gilman es hijo de un norteamericano y una española, criado en Estados Unidos.

Shanon y Weaver, en su modelo de comunicación (1948) introducen un término clave: el código, definido como «el sistema de transcripción que permite enviar el mensaje» (Aguado, 2004). El código, entonces, es el lenguaje, puesto que, si la carta es uno de los epítomes de la comunicación si no hay una codificación común entre el emisor y el receptor, por muy estrecha que sea la relación entre ambos, no podrán entenderse. Bien lo dice Pedro Salinas: «cartearnos [...] con nuestros prójimos nos coloca en el trance de tener que entendérnoslas con el instrumento de comunicación, el lenguaje. [...] El hombre se halla solo con su lengua [...]. Y empieza a cobrar conciencia de ella» (1984: 48-50). Esto es fundamental, porque quizás esta conciencia no brotará en un niño, pero es más probable que aparezca en su abuelo, al ser este profesor y poeta. Este panorama podría explicar la posición de Guillén ante el código empleado con su nieto norteamericano: tiene que ser el español.

El profesor Gilman dice, en una entrevista, que su familia «no era una familia española, sino una familia americana que hablaba español en casa» (Vicent García *et al.*, 2020). Recuerda un episodio en el que, recién casado con Benedicte Fløystrup Gram, cuando apenas empezaba el programa doctoral en Harvard, iban a comer a casa de sus padres y en una ocasión una de sus hermanas dijo algo en inglés y de inmediato fue corregida: le exigían que hablara en español. Si bien, según el profesor Gilman, fue su padre Stephen quién instauró esta disciplina en casa, su abuelo era fiel partidario de que sus nietos no perdiessen el idioma (Vicent García *et al.*, 2020).

«Las misivas son, [...] instrumentos pedagógicos y de socialización: en el marco de la familia, se aprende a escribir cartas, y escribiéndolas se interiorizan las normas y los valores propios de la sociabilidad epistolar» señalan Cécile Dauphin y Danièle Poublan (2014). Esto se manifiesta en

más de una carta de este conjunto. Por ejemplo, cuando Guillén viaja a España en 1949, le dice a su nieto:

Grand'Maman me dice que piensa venir con vosotros a España la próxima primavera. Tú entonces servirás de intérprete de Grand'Maman Jeanne que no sabe español. Todos me preguntan aquí cual es la lengua que Antó conoce. Y cuando les digo que hablas inglés y español, y no tienes más que cinco años y medio exclaman: ¡Pero es un niño extraordinario! Sería una pena, ¿verdad? Que olvidases el español y te convirtieses en una criatura completamente ordinaria, que no habla más que la lengua de su país. Ahí, todo el mundo dice: *Good morning* [...] Por estas tierras no se oye más que: ¡Buenos días [...]! Pero tú, querido Antó, puedes variar, puedes pasar de *Good Morning!* al ¡Buenos días! (Y hasta intercalar un *Bon jour!*, y si es caso, un *Buon giorno!*) ¡No es eso muy bonito? ¡Qué triste me pondría yo si olvidas un poco el idioma en el que te entiendes con tu abuelo! (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Una vez más, no solo queda en evidencia la estima que siente Guillén por Antó al proponer que sea el intérprete de Grand'Maman Jeanne, sino que, además, enfatiza la importancia de que su nieto maneje el español, el inglés y el francés. Cosa comprensible en un hombre que escribiría, años después en su famosa obra *Lenguaje y poesía*, lo siguiente sobre la generación a la que pertenece: «Una generación tan «innovadora» no necesitó negar a los antepasados remotos o próximos para afirmarse» (Guillén, 1961: 237). Es lógico pensar que Guillén desea que su nieto sepa hablar español, inglés y francés, porque no quiere negar las personas que rodean a Antó: Guillén y todo su legado español, la familia Gilman que son norteamericanos, y la herencia francesa por parte de Germaine Cahen. Que su nieto domine estas lenguas es lo que estrecha los lazos entre abuelo y nieto, y a su vez, ayudan a Antó a ser más él, a conseguir esta unidad en su persona que incluye las características familiares que le preceden, que no podrían reducirse solo a los idiomas en común; lo que comparten es toda una manera de vivir, de ver y nombrar la realidad, que viene dada por el lenguaje y el cómo se maneja en la familia.

Dice Claudio Guillén en un artículo para la revista *Tropelías* que en la escritura epistolar:

No hay acaso acto comparable en nuestra vida cotidiana, en cuanto a su capacidad de invención, transformación e interpretación de lo que de hecho nos acontece —o, mejor dicho, lo que nos acontecería si no hubiese palabras. De ahí la ambigüedad

del producto —de su referencialidad a la llamada vida real—, a mitad de camino entre lo que somos y lo que creemos o hacemos creer que somos (1991: 75).

Se entiende entonces que Guillén, al querer transmitirle a su nieto sus raíces, su cultura, que sepa de dónde viene —España, Estados Unidos, Francia— lleva a Guillén a también transformar lo que significa el pertenecer al gentilicio español: no se trata solamente del manejo de la lengua, pero esta es la puerta que se abre para adentrarse en la cultura que se rescata a través de ciertas acciones, porque Guillén necesita reconstruir lo que es esta entidad de «España» para que su nieto se familiarice con ella y la haga suya.

Este deseo moviliza al poeta a realizar ciertos gestos, como comprarle libros españoles a su nieto. En la carta del 2 de septiembre de 1949, Guillén le cuenta a Antó: «Tenemos que hablar español más que nunca para que no lo olvides. Con ese propósito recibirás en dos paquetes [...] algunos libros de cuentos en español. [...] ¡Cuánto vamos a leer y a divertirnos!» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Como buen literato, Guillén comprende que el habla, la lectura y la escritura, representadas en este caso por las conversaciones entre abuelo y nieto, los libros y el dictar cartas —para posteriormente escribirlas—, son los pasos más ágiles para lograr una verdadera transmisión y uso del lenguaje.

Antes hablaba de una manera de estar frente al mundo que viene dada por el lenguaje y por las dinámicas familiares en las que se desenvuelven. Guillén no solo le transmite a su nieto la lengua española, también lo educa en una profunda familiaridad con una cultura y su literatura. Así lo deja de manifiesto en una carta de 1959: «Espero que algún día te interesará también la poesía escrita en la lengua de tu abué.» Es ese deseo de enamorar a su nieto de la riqueza literaria de su país el por qué le lee la versión moderna del poema del Mio Cid de Pedro Salinas, los libros españoles para niños, entre otros. Incluso, llega a sugerirle en otra carta de 1950 que:

¡Amado me contó lo de la conferencia a la que tú asististe! Y tú, a tú presente se dirigió para explicar el «Romance de la luna». ¡Bien! Estoy orgulloso de que tengas tanta afición a saber cosas españolas. Cuando vengas leeremos —¡con el permiso de tu papá!— algunos romances viejos y voy a buscar una edición ilustrada del Quijote, así, viendo las ilustraciones, acompañaremos a don Quijote y Sancho por sus mundos. (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Así, Guillén se muestra orgulloso de que su nieto tenga «tanta afición a saber cosas españolas» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Es entonces cuando el horizonte de Antó se amplía y crecen las aventuras que puede compartir con su abuelo, como el caballero y su escudero de alguna vieja novela de caballería (Guillén se consideraba a sí mismo «un hombre de mi prosapia castellana, quijotesca») (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Pero, como se mencionaba antes, es un horizonte que no sólo crece en la dirección española, también en la anglosajona, conectando así las raíces de Antó geográficamente hablando —su nacimiento, su idioma local— y la lengua que hereda de su abuelo. Así lo expresa Guillén en una carta de marzo de 1959: «Lo que más me importa es ser «popular...» con mis nietos. Celebro infinito que Antó sea ya un lector entusiasta de poesía inglesa, (Algún día lo será de poesía española)» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

3. EL COMPAÑERO DE VIAJES

«Antó: eres, además de un gran nieto, un maravilloso viajero» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022) le escribe Guillén a su nieto en 1951. Hay muchas ocasiones en el epistolario en las que Guillén resalta esta cualidad de su nieto. Desde que Antó es muy pequeño, Guillén lo estima tanto que lo considera su «compañero»: primero en sus paseos por el Campus de Wellesley y poco a poco los destinos se van haciendo cada vez más ambiciosos y lejanos. Guillén se maravilla ante libertad de Antó quien, desde pequeño, emprende aventuras con independencia. «De modo que Antó va a volar solito como un hombre... Querido Antó: ¡me asombras!» escribe el poeta en una carta fechada el 26 de mayo de 1951 (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). De hecho, el poeta se llena de nostalgia cuando viaja sin Antó. Así lo expresa en una carta de 1949:

Mi muy querido Antó: Ya sabes que el lunes próximo, Grand'Maman y yo nos lanzaremos en avión a París. Imagínate mi emoción: tú has volado muchas veces en una vida tan corta, y yo no he surcado el aire más de media hora. ¡En esta ocasión serán veinte horas! Claro, este proyecto de viaje me gusta y me disgusta. Porque me da mucha pena pensar que dentro de algunos días, estaré muy lejos de ti, de Isabel, de tu papá y tu mamá. Como que ya tengo ganas de volver y de pasearme contigo por el Campus de Wellesley. [...] Me gustaría mucho acompañarte por esos países de los que me hablas. ¡Estupendo! Persia, la China... Pero al Polo Sur y al Polo

Norte no te seguiré. ¡Pobre calva mía! Prefiero este calorazo. (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Es esta nostalgia la que se convertirá en deseo y la deja por escrito en 1950: «¡Habría que hacer, tú sabes qué, si Dios quiere, nos viéramos en España! ¡Y quizá en México! ¡Y quizás en California! Hace mucho que sueño con viajar contigo [...] (Al Congo no iremos, eso con granpa)» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Por el ritmo de vida de sus padres, Antó viaja mucho desde pequeño, y el poeta no lo pierde de vista. Así de admirado se muestra en una carta de 1954:

Mi muy querido Antó: [...] ahora en Alemania. —¡Un país más en tu lista: ya son once! Y tú sigues, de vez en cuando, viajando como turista insaciable [...]. Iréis a Suiza: ¡número 12! Y allí —o por allí— está encerrada otra nación liliputiense: Liechtenstein. ¿El número 13? Y Bélgica no está lejos. ¿El número 14? No sé. Algo haremos si las circunstancias no se oponen a nuestros deseos (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

En esta colección vemos cómo ese deseo se pone en manifiesto y luego se vuelve realidad. Se trata del conjunto de cartas de este epistolario en el que Guillén es quien da noticias sobre Antó a Teresa: durante el viaje que abuelo y nieto hacen juntos a Grecia en 1958. La que antes había sido la intermediaria de la red epistolar entre Guillén y Antó se convierte en destinataria de los dos a los que logró unir con un intercambio de cartas en primer lugar.

Antes del viaje, se asoma primero la posibilidad. Aparece la sugerencia en la carta del 25 de octubre de 1954 que Guillén le envía a su nieto desde Wellesley: «Y cuando me pongo a pensar [...] en viajes futuros, me acuerdo de ti. ¿Grecia, algún día? Sería formidable» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Un mes después —noviembre, 1954—, el poeta escribe sobre su aumento de sueldo y su año sabático, y dice: «¿Sabéis en lo que estoy pensando? En tener un poquito de dinero para hacer algún viajecito con Antó» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Así, cuatro años más tarde, se confirma el viaje. Antó aterriza en Barajas el 25 de junio de 1958. Dos días después se hacen con el visado y ya a comienzos de julio, Guillén y su nieto están en el país mediterráneo. El poeta lo deja en manifiesto en una carta con fecha de 10 de julio de 1958:

Antó sigue siendo para mí lo más interesante de Grecia. Es un turista admirable, porque todo le interesa verdaderamente, y no hay la menor convención para él en todas esas excursiones arqueológicas. Porque muchas veces, no vemos más que piedras, los cimientos infames de edificios desaparecidos [...] Antó estaba empeñado —gentiment— en ver Festos. «Me interesa mucho», decía. [...] Todo marcha bien, y lo cuento sólo para mostráros que Antó es un niño extraordinario, y cuando lo veo adoptado y protegido por los viajeros del grupo que admirán su ansiedad y sus preguntas al guía, yo procuro disimular la baba que se me cae (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

El profesor Gilman recuerda aún dicho viaje en una entrevista: «Tras su jubilación mi abuelo decidió pasar el año en Europa. Empezó su viaje en verano y me llevó a Grecia durante un mes. [...] Me encantó visitar los yacimientos arqueológicos» (Vincent García *et al.*, 2020: 10). El entrevistador le dice: «Es quizás tu primer contacto con la Arqueología» y el profesor responde: «Sí, absolutamente. Me acuerdo muy bien de ese viaje [...] Volví a Phaistos 59 años después y me acordaba bien del lugar» (Vicent García *et al.*, 2020: 11).

Parecería que el nieto mayor y único varón de Jorge Guillén no se dedicó, como bien dice él, al «*family business*» literario, pero sí que siguió los pasos de su abuelo al convertirse en profesor. Y más aún, de arqueología, considerando que el primer contacto de Antó con su objeto de estudio fue acompañado por su abuelo poeta. ¿Y no es a caso la poesía la arqueología de la vida? En palabras de Guillén en 1962: «Su trabajo en las excavaciones le ha interesado. Yo estaba seguro de ello. Pero, ¿qué es lo que no podría interesar a Antó? Ahora vacila entre la arqueología y la filosofía. Ha aprendido muchas cosas del pasado y ha gozado del presente» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Un presente en el que Antó sería menos «igual a sí mismo» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022), frase bastante acuñada por Guillén, si el nieto no hubiese estado tan acompañado de su abuelo.

4. «ANTÓ —¿HASTA QUÉ PUNTO ES YA ANTÓ?—»

Esta frase la escribe Guillén en 1949: «Antó, ¿hasta qué punto es ya Antó?» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022) y es una pregunta que habla del deseo de Guillén de que su nieto sea cada vez más «igual a sí mismo». Hasta cuando lo regaña con ironía, en una carta de 1949, expresa este deseo:

¿Qué hará en este momento Antó? y siento como una desgana, [...], porque algunas veces presiento que acaso no eres del todo bueno, en el fondo, lo eres, y [...] contrariando tu verdadero ser, —ese Antó tan rico a quien tanto queremos todos— en aquel instante acaso te empeñes en ser un Antó menos Antó, menos amable qué atento y cariñoso (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022).

Es interesante, también, considerar lo que Antonio A. Gómez Yebra (1993) cuenta sobre la relación de Jorge Guillén con respecto a su nieto en su artículo *Jorge Guillén y los niños*. Explica Gómez Yebra que «la relación de Jorge Guillén con los niños puede analizarse desde dos puntos de vista: su amorosa entrega a los hijos, nietos y demás miembros de su familia, que se extendió a los demás niños en general, y la manifestación de ese cariño por medio del verso» (1993: 27). La entrega de Guillén hacia Antó es evidente en cada carta que le escribe. Se señalaba al comienzo cómo el poeta lo trata con respeto, con cariño y sin condescendencia.

Salinas define la relación entre quién escribe y quién recibe una carta como podría describirse este intercambio epistolar:

He aquí el círculo social mínimo de la carta: dos personas. Es el número de la perfecta intimidad, el más semejante al número del amor. [...] Cartas como miradas, que van derechas de unos ojos a otros [...]. Es la carta pura. Privada, pero no solitaria, compartida, convivida (1984: 36).

Y justamente «compartida, convivida» es la relación del poeta con su nieto, una donde Guillén quiere que sea, cada vez más, un «Antó muy Antó», como lo llama en una carta de diciembre de 1949 (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022), y, a su vez, un «Antó tan compañero de este pobre abuelo» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022) como se refiere a él días después, en una carta de enero de 1950. Desde el comienzo se ve la relación que retratan esos versos que le dedica Guillén a su nieto: «el niño con el poeta, no ve más que tu esplendor» (Aleixandre, 1958: 65). Guillén desea que Antó sea parte de su vida de manera participativa porque está deslumbrado por él. Por eso se involucra en la vida de su nieto: comienzan un intercambio epistolar, lo educa en su lengua y su cultura, lo invita a viajar con él y tienen grandes aventuras juntos. Guillén se lo dice el 6 de mayo de 1949: «yo te hablo como lo que soy para ti: un amigo que, además, es uno de tus abuelos» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022). Así, «las cartas reflejan un modo propio de relacionarse, una manera de vivir» (Martínez Martín, 2014).

Gómez Yebra ilustra la relación entre este abuelo y su nieto al decir que:

[Guillén] también le dedicó varios poemas a su nieto Antó, con el que mantuvo una entrañable relación desde que era un niño muy pequeño. En uno de ellos, titulado *Creación para criatura (Clamor*, p. 106) le pide lo que tantos padres y madres piden a sus hijos: que no crezcan, que permanezcan en ese estado de gracia, de inocencia, que les dejen disfrutar de su candidez, de su ir descubriendo el mundo, que ya tendrán tiempo de hacerse hombres y de verlo todo de otra forma. (1993: 29).

Esto es interesante porque, ante la pregunta de «Antó —¿hasta qué punto es ya Antó?—» se reconoce el deseo del poeta de que su nieto siempre sea su nieto, incluso cuando el poeta-abuelo sabe que el niño del que escribe, crecerá, pero siempre será su nieto. Es decir, a pesar del cambio físico a través del tiempo, de que Antó crecerá, Guillén lo seguirá mirando como *quien es*. Lo seguirá mirando —y llamando— Antó a través de los años. Así, las fechas en sus cartas cambian, también los destinos a las que se envían y los temas de conversación, pero el deseo vibrante del poeta que le desea lo mejor a su nieto —que sea siempre «igual a sí mismo»— se mantiene y se refuerza con cada carta —dictada o leída, en español o en otro idioma—, con cada viaje, paseo y aventura, así como también la relación entre abuelo y nieto se fortalece. «Claro que la vida sin Antó no se comprende» (Arbona Abascal y Fernández Urtasun, 2022) dice Guillén en 1948. Me atrevo a decir que, para Antó, la vida sin Guillén no se comprende tampoco.

REFERENCIAS

- Arbona Abascal, Guadalupe y Rosa Fernández Urtasun (2022). *Antología digital Cartas de Jorge Guillén a su hija Teresa (1948-4984)*. Accesible en: <https://guillen.linhd.uned.es/antologia/> [Acceso: 08/04/2023].
- Aguado, Juan Miguel (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. Murcia: Universidad de Murcia. Accesible en: [https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informacion%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informacion%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf) [Acceso: 11/04/2023].

- Aleixandre, Vicente (1958). *Los encuentros*. Madrid: Guadarrama, pp. 65-67⁵⁶.
- Antón Pelayo, Javier (2019). «La teoría de la carta familiar (siglos xv-xix)», *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante* 37: 95-125. DOI: 10.14198/RHM2019.37.04.
- Castillo Gómez, Antonio y Verónica Sierra Blas (dirs.) (2014). *Cinco siglos de cartas: historia y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporánea*. Huelva: Universidad de Huelva. Accesible en: <https://lectura-unebook-es.bucm.idm.oclc.org/viewer/9788416621514/1> [Acceso: 11/04/2023].
- Dauphin, Cécile y Danièle Poublan (2014). «La correspondencia familiar como objeto histórico», Antonio en Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas (dirs.), *Cinco siglos de cartas: historia y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporánea*. Accesible en: <https://lectura-unebook-es.bucm.idm.oclc.org/viewer/9788416621514/1> [Acceso: 11/04/2023].
- Gómez Yebra, Antonio A. (1993). «Jorge Guillén y los niños», *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 56: 26-29. Accesible en: <https://prensahistorica.mcu.es/arce/va/consulta/resultados.do?id=2057&posicion=2&forma=ficha> [Acceso: 19/02/2024].
- Gribaudi, Maurizio (ed.) (1998). *Espaces, temporalités, stratifications. Exercices sur les réseaux sociaux*. París: Éditions EHESS.
- Guillén, Claudio (1991). «Al borde de la literariedad: literatura y epistolariad», *Tropelías* 2: 71-92. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.199123456.
- Guillén, Jorge (1961). *Lenguaje y poesía*. Harvard: Harvard College. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=136088> [Acceso: 17/04/2023].
- Martínez Martín, Laura (2014). «La emigración a través de los testimonios personales y oficiales: una mirada cruzada», en Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas (dirs.), *Cinco siglos de cartas: historia y prácticas epistolares en las épocas moderna y contemporánea*.

⁵⁶ «El mastodonte. Poema mecanografiado», aparece la fecha 1954, escrita a mano, al final, junto con las iniciales de Jorge Guillén y dedicatoria a Antó y firma.

Huelva: Universidad de Huelva. Accesible en: <https://lectura-unebook-es.bucm.idm.oclc.org/viewer/9788416621514/1>
[Acceso: 11/04/2023].

Salinas, Pedro (1984). *El defensor*. Madrid: Alianza.

Vicent García, Juan Manuel *et al.* (2020). «Una entrevista con Antonio Gilman. Primera parte», *Trabajos de prehistoria* 77(1): 7-29.
DOI: <https://doi.org/10.3989/tp.2020.12244>.

LECTURAS FEMINISTAS DESDE LA DIDÁCTICA. A PROPÓSITO DE *DANIELA PIRATA*

FEMINIST READINGS FROM DIDACTICS.
ABOUT *DANIELA PIRATA*

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2024.i46.14>

HERNÁNDEZ QUINTANA, BLANCA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (ESPAÑA)
Profesora e investigadora
Código ORCID: 0000-0001-9848-213X
blanca.hernandez@ulpgc.es

Resumen: La literatura infantil (LI) propone una serie de modelos que fijan imágenes y pautas de comportamiento. Desde la perspectiva de género, estos modelos se han correspondido con estereotipos y roles sexistas que contribuyen a perpetuar su interiorización. El sujeto lector desde edades tempranas aprehende esa representación como resultado de un proceso educacional y cultural diferenciado. Desde una hermenéutica de la sospecha, la crítica literaria feminista ha analizado estas representaciones asumidas, entre otros agentes de transmisión cultural, a partir de la lectura. En este artículo se analiza el cuento *Daniela pirata*, de Susanna Isern. El objetivo es aplicar las líneas de investigación propuestas por la crítica literaria feminista en este libro infantil y mostrar cómo desde este enfoque y su didáctica se aprecian la presencia de imágenes simbólicas y elementos narratológicos igualitarios, pero también sesgos de género que refuerzan el papel subordinado de las mujeres.

Palabras clave: *Daniela pirata*, literatura infantil, lectura, crítica literaria feminista, didáctica, género.

Abstract: Children's literature proposes a series of models that set images and patterns of behaviour. From a gender perspective, these models have corresponded to stereotypes and sexist roles that help to perpetuate their internalisation. From an early age, the reading subject apprehends this representation as a result of a differentiated educational and cultural process. From a hermeneutic of suspicion, feminist literary criticism has analysed these representations assumed, among other agents of cultural transmission, through reading. This article analyses the short story *Daniela pirata*, by Susanna Isern. The aim is to apply the lines of research proposed by feminist literary criticism to this children's book and to show how this approach and its didactics reveal the presence of symbolic images and egalitarian narratological elements, but also gender biases that reinforce the subordinate role of women.

Key-words: *Daniela pirata*, children's literatura, reading, feminist literary criticism, didactics, gender.

1. INTRODUCCIÓN

En sus inicios, la crítica literaria feminista se centra en analizar las imágenes de las mujeres en la literatura escrita por hombres. Cuestiona el modelo de interpretación académico y las representaciones mostradas en la literatura canónica que han narrado la vida de los cuerpos de las mujeres desde una mirada patriarcal erigida como paradigma hegemónico. No es de extrañar que el feminismo abordarse la desconstrucción de los textos literarios en tanto en cuanto reproducen una historia mediatizada que contribuye a reforzar la cultura patriarcal. Si detrás de todo sujeto que escribe existe un potencial sujeto lector que aprehende esa representación, también todo sujeto que escribe lo hace desde una perspectiva de género, resultado de un proceso educacional y cultural diferenciado. Esta perspectiva, también, es asumida por el sujeto lector desde edades tempranas. Se pone en marcha una cadena de retroalimentación entre escritura y lectura que confluye en la experiencia lectora como un proceso significativo, donde el género tiene mucho que contar.

La lectura nos produce placer y entretenimiento pero, también, permite conocer el mundo en el que vivimos, investigar y descubrir identidades distintas a la nuestra, de la de nuestro grupo social o cultural, nos ayuda a comprendernos y definirnos a nosotros y a nosotras mismas tanto en el ámbito privado como en el público (Aguilar, 2008; Bollman, 2007). Pensamos a través de imágenes simbólicas que, a modo de *texto*, configuran nuestra representación del mundo a partir de los referentes lectores entre otros agentes de transmisión cultural. Fetterley (1970) insiste en la importancia política de la lectura y en sus efectos desde una dimensión existencial. A su vez, como fuente de conocimiento y aprendizaje de valores, la lectura inculca una comprensión estereotipada de la sociedad que ha legitimado la subordinación de las mujeres, porque «la literatura actúa sobre el mundo al actuar en los lectores» (Schweickart, 1991: 531).

Leer, por tanto, no es un acto inocuo. Es necesario aprender a identificar las imposiciones de género para poder erradicarlas, en este caso, desde la didáctica. La falta de referentes igualitarios, la permanente dominación masculina, la escasez o irrelevancia de los personajes

femeninos o la presencia de estereotipos sexistas en la literatura han sido objeto de estudio por parte de la crítica literaria feminista, tanto en las obras para personas adultas como en la literatura infantil (LI). Este ejercicio hermenéutico implica, a su vez, tener en cuenta el papel activo del sujeto lector en la construcción del sentido y en los efectos de la literatura (Holmes, 2021). Teniendo en cuenta la teoría de la recepción, Said (2006) explica que, siendo la lectura atenta la base de todo el conocimiento humanístico, esta forma de lectura conllevaría dos acciones. Por un lado, la recepción (lectura y contextualización), y por otro, la resistencia al aparente primer significado del texto para desentrañar el verdadero sentido detrás de la sucesión de palabras. La crítica literaria feminista propone una serie de líneas de interpretación desde las que descifrar y descodificar el sentido oculto de determinadas representaciones literarias.

El acceso de las mujeres a la educación posibilita la aparición de un mayor número de escritoras que comienza a narrar el mundo y a narrarse. Su escritura atraviesa varias transformaciones analizadas por la crítica feminista hasta llegar a tener ciertas afinidades con la teoría deconstruktivista (Cipljauskaité, 1994). Este proceso de deconstrucción es imprescindible porque, además del bagaje cultural, el contexto histórico o la experiencia personal, aspectos como la raza, la clase social, el género o la identidad influyen sobremanera en la escritura, y este marco de influencia tiene su correlato también en la experiencia lectora. De ahí que los estudios feministas hayan incidido en la necesidad de mostrar modelos alternativos a los tradicionales en la LI.

En la actualidad contamos con una amplia diversidad de ensayos sobre teoría literaria feminista que sirven de soporte científico desde el que acercarnos a los textos. Lejos de haber un enfoque unívoco, la pluralidad de propuestas existentes amplía y diversifica las diferentes perspectivas desde las que analizar las obras de las escritoras y la imagen de la mujer en los textos literarios de los escritores. Siguiendo las principales aportaciones de la crítica literaria feminista, en este artículo se analiza el cuento *Daniela pirata* (Isern, 2017) para aplicar sus líneas de investigación y mostrar cómo este enfoque permite apreciar la presencia de imágenes simbólicas y elementos narratológicos igualitarios, pero también sesgos de género que refuerzan el papel subordinado de las mujeres.

2. LA CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA Y LA LITERATURA INFANTIL

En 1971 un grupo de profesoras de la universidad estadounidense de Princeton investiga la imagen de la mujer en quince colecciones de libros concluyendo que, desde la primera infancia, los niños aparecían como dominadores y las niñas como pasivas. En 1976 en Italia se publica la colección *Della parte delle bambine*, creada por Adela Turín y editada en España bajo el título *A favor de las niñas*, precedente de los libros no sexistas (Aguilar, 2007). Para corregir este sesgo machista se ha llevado a cabo un propósito de escritura de la LI en clave feminista y desde la perspectiva queer, entendida como una orientación e identidad sexual o de género alejada de la normativa. En las últimas décadas surgen reelaboraciones de cuentos clásicos, princesas rebeldes, mujeres astronautas, futbolistas, piratas o viajeras, mujeres que suplantan el rol masculino como acto subversivo, chicos que aman a chicas o familias homoparentales. No pretendemos realizar una revisión exhaustiva y comentada de la crítica literaria feminista ni de la LI publicada en clave de igualdad. Nos centraremos en las conclusiones que, posiblemente, más han incidido en el análisis de las mujeres como lectoras y objeto de representación sobre los que apoyaremos nuestro posterior análisis para su aplicación a *Daniela Pirata*.

Destacan, principalmente, dos corrientes: la angloamericana y la francesa. Aunque las publicaciones comienzan en la década de los sesenta del siglo XX, unos primeros textos clásicos del feminismo se convierten en referentes al abordar el tema de la identidad genérica y el papel de las mujeres.

Por una parte, Virginia Woolf materializa el devenir ontológico en mujer a través de la capacidad, otorgada por los hombres, de ser un espejo «dotado del mágico y delicioso poder de reflejar una silueta del hombre de tamaño doble del natural» (Woolf, 1997: 51). Asimismo, Simone de Beauvoir define la condición femenina como una suerte de alteridad, y sus palabras «no se nace mujer, se llega a serlo» (Beauvoir, 2017: 359) ponen de manifiesto la construcción sociocultural del género. Por otra parte, Betty Friedan describe el problema del malestar de la mujer como un problema que «no tiene nombre, un vago e indefinido deseo de algo más que fregar platos, planchar, castigar y alabar a los niños» (Friedan, 2016: 99). Así, la necesidad de adaptación a la lógica de la mística de la feminidad, entramado

sobre el que se estructura un sistema social desigual, resulta ser el propio problema.

Las contribuciones de estas pensadoras preludian los estudios de la crítica literaria feminista. Aunque su campo de análisis son los textos literarios, su diversidad metodológica radica en la idea de que el texto literario no puede entenderse aislado del entorno sociocultural específico en el que se produce, circula y lee, del mismo modo que pone de manifiesto su carácter interdisciplinario (Golubov, 2012). Estos ensayos, desde diferentes disciplinas, analizan la imagen de las mujeres: cómo han sido representadas y cómo repercute dicha representación en sus vidas bajo la impronta genérica. La imagen de la mistificación, la alteridad o el espejo proporcionan una explicación de la legitimación de la subordinación femenina. A su vez, son imágenes de las que, inevitablemente, se ha hecho eco la literatura con su consecuente poder de influencia.

El primer estudio publicado es *Thinking about women*, de Ellmann (1968). La autora habla de la analogía sexual para hacer referencia a cómo «las opiniones sexuales se imponen al mundo externo. Todas las formas se subsumen en nuestros conceptos de temperamento masculino y femenino [...]. El cazador es siempre masculino, la presa femenina» (Ellmann, 1968: 8). De esta forma se ha ido delimitando la naturaleza e imagen de las mujeres, restringida bajo los estereotipos: indecisión, pasividad, inestabilidad o irracionalidad. Según la autora, «la mente femenina es vista repetidamente como un espacio cerrado en el que lo que otras mentes y (como siempre decimos) seminales han proporcionado se almacena, cuida o adora» (Ellmann, 1968: 150). Estas imágenes, también, han impregnado la LI como reflejo de la representación social impuesta a las mujeres.

Uno de los libros más influyentes en este campo es *Política sexual* de Kate Millet, publicado en 1969. A diferencia del estudio de Ellmann, centrado en la literatura, Millet, además de las obras literarias, analiza cómo todas las «formas de desigualdad humana brotaron de la supremacía masculina y de la subordinación de la mujer, es decir, de la política sexual, que cabe considerar como la base histórica de todas las estructuras sociales, políticas y económicas» (Millet, 2018: 226). Enfoca su investigación desde la interdisciplinariedad. La disección de la escasa representatividad y de la desvirtuación de las mujeres en la literatura confirma cómo la lectura ha reafirmado la jerarquización sexual.

Asimismo, la relación entre experiencia vital y literatura es motivo de estudio en la obra de Donovan (1975). Considera que todo acto de escritura es político. Su crítica ultrarrealista enfatiza el papel ejemplar de los personajes femeninos, como modelos que refuerzan la autoestima de las lectoras, y cuyas consecuencias se dejaron sentir sobre todo en la LI (Fariña y Suárez, 1994). Desde esta perspectiva, cobra relevancia la estrategia educativa del feminismo radical que revalúa lo femenino con la finalidad de eliminar el dominio masculino y las estructuras patriarcales (Acker, 1995).

Elaine Showalter introduce el término ginocrítica. Si la crítica feminista se centra en la mujer como lectora, la ginocrítica lo hace en su labor como escritora, que va tomando conciencia de las líneas trazadas por la literatura masculina. En este camino por liberarse de la tradición hegemónica, Showalter (1977), en sus análisis de las obras de las escritoras inglesas del siglo XIX, distingue tres fases: a) fase femenina o de imitación de la cultura patriarcal; b) fase feminista o de protesta en contra de la opresión sufrida en la sociedad machista; c) fase de mujer o búsqueda de un representación y expresión propias. En relación con la idea de Donovan de que todo acto de escritura es político, Showalter añade que las escritoras no pueden permanecer indiferentes o neutrales y deben involucrarse a través de la construcción de modelos sociales alternativos y críticos. A su vez, propone la crítica feminista como una manera de leer. De alguna manera, parte de la LI escrita desde los años setenta responde a la fase de imitación y la feminista, como forma de combatir la discriminación de género y ofrecer un imaginario igualitario. Desde esta perspectiva, planteamos que si la escritura de las mujeres es, o debe ser, un acto político desde el que se adopta una postura crítica ante la realidad opresora, del mismo modo la lectura es también un acto político en la medida que proporciona las herramientas necesarias para poner en marcha la capacidad de resistencia y transformación.

Este enfoque está en consonancia con las teóricas de la llamada crítica prescriptiva, orientada en guiar a las lectoras sugiriendo modelos desposeídos de la lógica patriarcal y un marco de estrategia de sororidad. Register (1975) es una de las representantes de esta tendencia y aboga por dotar a la literatura de los siguientes preceptos: «a) servir de foro a las mujeres; b) promover la androginia cultural; c) proveer personajes modélicos; d) promover la sororidad; d) aumentar la autoconciencia»

(Fariña y Suárez, 1994: 323). Este enfoque tiene un gran impacto en la LI como herramienta didáctica.

Kolodny (1975) explica que apreciada «la variedad de la experiencia de las mujeres, como siempre hemos hecho con la de los hombres, debemos comenzar a explorar y analizar la variedad de dispositivos literarios a través de los cuales diferentes mujeres están encontrando sus voces» (75). Así, centra su estudio en la literatura de mujer como categoría separada: despojada de las ideas preconcebidas sobre la literatura de la mujer. Señala varios modelos estilísticos característicos de las escritoras de los que destacamos: la percepción reflexiva, que tiene lugar cuando un personaje se descubre a sí mismo o encuentra partes de sí mismo en actividades que no había planeado; y la inversión, a través de la cual las imágenes literarias tradicionales y estereotipadas de la mujer aparecen del revés en novelas de mujeres, como elemento cómico, para revelar su escondida autenticidad o como connotación de sus opuestos (Moi, 1988). Estos procedimientos, sobre todo la inversión de roles, son muy comunes en la LI, utilizados como estrategias transgresoras y, en ocasiones, cuestionados.

Gilbert y Gubar analizan las dificultades del proceso de escritura de las escritoras al estar representada la creatividad como una cualidad masculina y ser la mujer «prisionera del espejo/imagen» (1998: 31) de los textos canónicos. Asimismo, estudian las representaciones de las mujeres, como ángel, hada, madre, princesa, bruja, etc.; o describen los espacios en los que han estado recluidas: el hogar, la cocina, los castillos o los salones. Infieren lo debilitador que es ser mujer en una sociedad «donde se advierte a las mujeres que si no se comportan como ángeles, deben ser monstruos» (1998: 67). Esta mujer monstruo es la que decide rechazar el papel sumiso que le ha asignado el machismo. Ante la fórmula de la inversión de roles las autoras se preguntan si «¿trata la reina de sonar como el rey, imitando su tono, sus inflexiones, sus expresiones, su punto de vista? ¿O le «responde» con su propio vocabulario, su propio timbre, insistiendo en su punto de vista propio?» (1998: 45). Por ejemplo, en la interpretación de Blancanieves, argumentan que la protagonista carece de un modelo femenino alternativo, salvo la mala madre a quien Blancanieves reemplaza. Esta exégesis ha servido como modelo de estudio de los cuentos infantiles en muchas investigaciones, y que determinan la idoneidad de proporcionar una LI feminista.

De la corriente francesa destacamos nombres como el de Hélène Cixous. La autora defiende la ruptura del modelo ideológico logocéntrico y falocéntrico predominantes, que han sustentado las oposiciones duales y jerarquizadas bajo las que funciona el pensamiento hegémónico: hombre/mujer, actividad/ pasividad, cultura/ naturaleza, razón/ sentimiento, inteligible/ sensible... Explica que todos los sistemas simbólicos se elaboran recurriendo a los mismos esquemas, organizados bajo una jerarquización que privilegia al hombre (Cixous, 1995). Analiza cómo en este dualismo, donde un concepto reprime al otro, se establece una serie de valores donde lo femenino siempre se considera negativo, mientras que lo masculino, positivo. Al extrapolar este análisis a la LI, observamos que, tradicionalmente, este binarismo ha estado muy presente, por ejemplo a la hora de atribuir cualidades a los personajes masculinos y femeninos: fuerte/débil, activo/ pasivo, razón/ sentimiento, etc.

Luce Irigaray, una de las primeras exponentes del feminismo de la diferencia, considera que la cuestión relativa a las mujeres debe basarse en una fundamentación distinta a aquella sobre la que se erige el mundo de los hombres. De ahí que reclame la recuperación de las mujeres como sujetos sexuados diferentes de los varones. Justifica la necesidad de promover, entonces, un cambio en la formar de estar, habitar y construir la identidad, lo que supone encontrar su lugar (Irigaray, 1982). La aplicación hermenéutica de su discurso, en relación con la LI, radica la construcción de los personajes partiendo de la reflexión de que las mujeres no deben querer ser igual que los hombres, «no deben pretender rivalizar con ellos construyendo una lógica de lo femenino [...] sino que intenten desprender esa cuestión utilizando las atribuciones heterodesignadas para luego comenzar a desbaratarla» (Irigaray, 1982: 58).

Una de las maneras de dar forma a este proceso sería partir del dialogismo textual. Según Bajtín (2012), el ser humano es un ser dialógico inconcebible sin el otro y, a su vez, cada enunciado está relacionado con los eslabones anteriores de la comunicación discursiva, pero también con los posteriores como una cadena de diálogos infinita que va conformando la historia literaria y del pensamiento. A partir de esta idea, Kristeva (1981) acuña el concepto de intertextualidad como «la existencia en un texto de discursos anteriores como precondición para el acto de significación» (1981: 41). Resalta la importancia del estudio del lenguaje y su potencial subversivo, y diluye la idea del texto como una unidad cerrada y estática:

«todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de subjetividad se instala la de intertextualidad» (Kristeva, 1981: 55). De esta forma, un texto está siempre en relación con otros textos, y la persona que escribe produce una nueva significación en la que involucra, inevitablemente, al sujeto lector en la construcción del sentido. La LI tradicional, entonces, se ha ido retroalimentando a través de esta intertextualidad reforzando un discurso único y patriarcal. Pero todo poder conlleva una resistencia.

Del mismo modo, Monique Wittig coincide en la importancia del lenguaje y, además, considera necesario deconstruirlo junto con el cuerpo y la subjetividad de las lesbianas. Con su frase «las lesbianas no son mujeres» (Wittig, 2006: 57) otorga una dimensión política al lesbianismo, y hace referencia a la tesis de Rich (1996) sobre la obligatoriedad de la heterosexualidad, porque los discursos que oprimen, muy en particular a las lesbianas, mujeres y a los hombres homosexuales dan por sentado que lo que funda la sociedad es la heterosexualidad. Wittig propone deconstruir el cuerpo femenino utilizando rasgos monstruosos. Cuerpos desmesurados, del revés, transformados en animales-insectos, cuerpos híbridos que difuminan la frontera entre lo humano y lo animal, cuerpos abyectos y fragmentarios para calificar ese sujeto/cuerpo lesbiano del que habla, a la vez erotizado (Balza, 2013). Rich y Wittig se hacen eco en sus ensayos de las teorías del feminismo lesbiano como forma de resistencia al mandato heteropatriarcal pero también como forma de suplir carencias dentro del propio feminismo inicial, tanto en el plano teórico como en el práctico. Debemos recordar que el feminismo va ampliando su marco de actuación hasta derivar en feminismos, como el feminismo postmoderno, feminismo postcolonial o la teoría *queer*, para criticar las complicidades discursivas que el feminismo mantenía con ciertos dispositivos de poder, tales como la heterosexualidad obligatoria o el esencialismo (Meloni, 2021). La LI también se ha hecho eco de estas corrientes desde una perspectiva interseccional en títulos como *La princesa Li* (Amavisca, 2015) o *Aitor tiene dos mamás* (Mendieta, 2006).

De alguna manera, toda la crítica literaria feminista parte de una hermenéutica de la sospecha, entendida como aquellas teorías que suponen que por debajo de nuestra aparente racionalidad y voluntad libre hay elementos que dirigen nuestra acción sin que lo advirtamos. Y aplicado al género permite desestabilizar nuestras identidades, mirar críticamente la organización de la sociedad por sexos y plantearnos su transformación

(Puleo, 2013). Una de las herramientas que posibilita esa transformación es la LI y su didáctica.

Sin perder de vista su calidad literaria, la LI posee un valor ético y didáctico que potencia, entre otras habilidades, esquemas de conocimiento y el aprendizaje de normas y de valores sociales (Ros, 2012/2013). Es un instrumento que les permite a niñas y a niños construir su comprensión del mundo y contribuye a la formación de la conciencia en el sentido moral, cognitivo y afectivo. En la medida en que propone una serie de modelos normativos, reflejo de la sociedad, fija imágenes y pautas de comportamiento de lo que está bien y mal, y funciona como un medio de transmisión cultural en el proceso de socialización. La LI, aliada de la didáctica, se convierte en un instrumento de transmisión de valores bajo los que se construye el imaginario social e individual a través de las representaciones que nos ofrece, un imaginario que va cobrando vida poco a poco hasta perpetuarse. Además de la imaginación, la literatura se nutre de la realidad y de las experiencias lectoras y personales, y se articula como una forma de comunicación social (Colomer, 1996).

Desde la perspectiva de género, estos modelos se han correspondido con estereotipos y roles sexistas reforzados a través de la LI. No debemos olvidar que los estereotipos de género se asumen en la infancia. Desde los 3-4 años se afianza la segregación de género evidenciándose la desigualdad y sus consecuencias negativas (Guil, 1999; Aznar y Fernández, 2004; Shaffer y Kipp, 2007; Saewyc, 2017; Merma-Molina *et al.*, 2021).

En España, aunque no existe una teoría crítica feminista propia diferente a las corrientes principales tanto de adultos como aplicadas a la LIJ (Lasarte y Aristizabal, 2014), son muchos los estudios publicados que analizan la imagen de la mujer, su protagonismo, el rol que desempeña, su presencia en los títulos, las características atribuidas por sexo, etc. (Orquín, 1989; Turín, 1989; Colomer, 1994; Aguilar, 2006). De sus investigaciones se desprenden una serie de observaciones, como el papel secundario de las niñas, la adjudicación de las labores del hogar a las mujeres, su ausencia en los títulos, la presencia de princesas como objetos bellos, la tutela constante de un padre o marido, carecen de profesión, son dóciles y calladas o su representación en espacios interiores. Así, en «su análisis minucioso, la observación despiadada del material destinado a la infancia, puede permitirnos descubrir todos los canales por los que circula el adiestramiento para los papeles sexuales» (Turín, 1989: 25). Si la lectura, además de

entretenimiento, implica la interpretación de las representaciones simbólicas y reales que ofrece el texto, leer la representación de las mujeres supone leer su invisibilidad y su papel opresivo de subordinación. Como señala Juliano (1992), asistimos, entonces, a un proceso de endoculturización desde muy pronto en la mujer, representada en el ámbito de lo particular y específico, mientras el sector dominante se arroga la representación de los intereses generales.

3. *DANIELA PIRATA*: UN ANÁLISIS FEMINISTA

El cuento seleccionado es *Daniela pirata*, recomendado para el público infantil a partir de tres años. Para su selección se ha partido de un amplio corpus de publicaciones de LI de los últimos diez años considerando su representatividad, su calidad literaria, la contrastada aceptación crítica, la intención de ofrecer referentes igualitarios y erradicar los imperativos de género. Aunque, como analizaremos, esta última intención se transforma en la inversión de estereotipos de género con lo que se perpetúa la referencia del orden masculino. A su vez, se ha elegido un álbum ilustrado porque es un tipo de obra que, además de usar dos códigos: textual y visual, se ha ido desarrollando como una forma artística innovadora y compleja (Vouillamoz, 2022). La metodología utilizada para el análisis es cualitativa y se articula bajo los postulados expuestos de la crítica literaria feminista.

Daniela pirata cuenta la historia de una niña pirata. En el título aparecen su nombre, y esta intención nominativa, *a priori*, le da visibilidad y protagonismo, un hecho tradicionalmente inusual en la LI. También hace referencia a su profesión, pirata, que la convierte en una persona independiente. Aunque la condición de pirata siempre ha estado masculinizada, existe sobre ella una visión romántica y de admiración por su nomadismo, exotismo y una vida, aparentemente, libre de leyes.

El contexto general en el que se sitúa la historia es «en un mar muy lejano». El mar simboliza la libertad y la ausencia de obstáculos geográficos y normativos frente a la estabilidad y la rigidez ordinativa de la tierra. En la portada vemos a una Daniela sonriente que se balancea en una liana sobre el ancho mar como representación liberadora de la mujer, y fuera de los espacios privados asignados y analizados por Gilbert y Gubar (1998): aquí no hay cocinas, ni salones, ni castillos. Que Daniela sea pirata, es en sí un

acto transgresor y propone un modelo alejado de los estereotipos tradicionales. Siguiendo el análisis de Showalter (1977), la obra se incluye en la segunda fase: feminista o de protesta en contra de la opresión sufrida en la sociedad machista.

Daniela se rebela y quiere elegir. Tiene un objetivo. Navega en su pequeño velero, Araña saltarina, y su objetivo es ser pirata del Caimán negro, el «barco pirata más temible de todos los tiempos». Resulta llamativa la elección del nombre y del tipo de embarcación. Los piratas, en plural, navegan en un barco temible, mientras que la pirata, en singular, lo hace en un pequeño velero. De partida, no están en igualdad de condiciones, y no deja de ser un reflejo de la desigualdad social entre hombres y mujeres en la presencia de los espacios públicos. Lo mismo ocurre con la alusión metafórica del nombre de las embarcaciones. El caimán negro es un reptil superdepredador, que en ciencias naturales refiere a un depredador de la vida salvaje que no tiene depredadores naturales, situándose en lo alto de su cadena alimentaria. Se parte entonces de un evidente desequilibrio simbólico entre el caimán negro y la araña saltarina, un artrópodo pequeño que se mueve de manera bastante lenta y discreta. Si causar temor es una estrategia del opresor, la discreción característica de la araña concuerda con las cualidades atribuidas tradicionalmente a las mujeres, y que implica comportarse comedidamente según el decoro de la mística de la feminidad (Friedan, 2016). Desde la insignificancia simbólica de ser cuerpo-araña, los cuerpos se mueven de manera sigilosa, para no molestar; no hacen ruido, para no alterar el orden establecido o se mueven de forma discreta para no parecer rara, como muchas autoras que «mientras lograban la autoridad esencial contando sus propios relatos [...] aliviaron sus ansiedades características femeninas hacia la autoría siguiendo el famoso consejo de Emily Dickinson (propio de las mujeres): «Di toda la verdad, pero dila de soslayo»» (Gilbert y Gubar, 1998: 87), es decir, actúa y habla según la perspectiva de la política sexual (Millet, 2018).

Asimismo, el simbolismo del nombre de los barcos parte de las oposiciones duales y jerarquizadas bajo las que funciona el pensamiento hegemónico, siendo lo masculino, positivo y lo femenino, negativo (Cixous, 1995). En este caso, encontramos connotaciones como, temible/ buena, fortaleza/ fragilidad, grande/ pequeña, rápido/ lenta o alto/ baja, binarismos donde el imaginario considerado positivo reprime al negativo. Este desequilibrio se presenta como una condición social establecida que,

supuestamente, Daniela se dispone a romper como acto de resistencia. La protagonista quiere ser pirata del Caimán negro. Lo busca hasta encontrarlo. Se resalta la valentía de Daniela pues, mientras que todos los barcos evitan encontrarse con el temible Caimán negro, ella sale a su encuentro.

En ese mar libertador, la acción transcurre dentro de un barco, un espacio que reproduce las mismas estructuras jerarquizadas existentes en la sociedad terrenal, aunque tengan sus propias leyes. Daniela llega al Caimán negro, se presenta y dice que quiere ser pirata de ese barco. La reacción de la tripulación, todo hombres, es la risa. En la ilustración, la tripulación, dispuesta en círculo, la señala y se «estalla de la risa» ante las pretensiones de Daniela que, en el centro del círculo, observa estupefacta. Asimismo, se reproducen normas adultas tanto en su práctica como en su lógica, perpetuando la imposición de autoridad hacia lectores jóvenes en función de su edad, fenómeno denominado aetonormatividad o normatividad adulta impuesta en los textos (Nikolajeva, 2010). La escena se asemeja a la que pudiera ocurrir en cualquier patio de colegio o a lo que ha ocurrido cada vez que las mujeres han transgredido el orden establecido. En la imagen, de una gran potencia visual, Daniela es ridiculizada. Russ (2018) explica que una alternativa a la negación de la autoría femenina en el arte es contaminar dicha autoría, es decir, divulgar la idea de que al crear arte las mujeres hacen el ridículo, se exponen a las represalias masculinas y han sido ignoradas o ridiculizadas. Del mismo modo, Daniela, al intentar entrar en un mundo que no le pertenece, es sometida a la burla y, a ojos de la sociedad normativa, se convierte en una persona rara, en esa mujer monstruo que decide rechazar el papel sumiso que le ha asignado el machismo (Gilbert y Gubar, 1998). Y lo monstruoso causa rechazo.

Al mirar a su alrededor, Daniela solo ve hombres. Orejacortada, capitán del barco, se reúne con «sus Hombres» para tomar una decisión. En la historia se hace evidente la relación de amistad y cordialidad existente entre los bucaneros, lo que refuerza su alianza. Millet explica cómo el deporte y otras actividades, como la preparación para la guerra, «constituyen los pilares de la camaradería que une entre sí a los miembros de una casa de hombres» (2018: 109), un apoyo social del que las mujeres han carecido. De este modo, Daniela se enfrenta sola a ellos. No tiene apoyos. Se refuerzan las desventajas con las que parten las mujeres. Tampoco se puede articular el mecanismo tan necesario de la sororidad, y cuya presencia Register (1975) contempla fundamental en la LI.

En esta realidad, para Daniela no hay un referente diverso donde mirarse y, menos aún, un modelo femenino alternativo, cuya relevancia expone Showalter (1977) al contribuir en la formación de la experiencia y la conciencia femenina. Los referentes funcionan como modelos que posibilitan el conocimiento del mundo y la construcción de la identidad. La literatura canónica ha propuesto una serie de referentes estables, marcados por los estereotipos de género y la mirada patriarcal como única interpretación posible. En el análisis de la literatura de las escritoras, Showalter (1977) observa una primera fase de imitación que perpetúa la tradición dominante que se asume a través de la lectura. Este hecho explica que a pesar del predominio notable de escritoras de LI no han aportado una visión distinta, «ya que adoptan en la mayoría de los casos los mitos de la feminidad creados por el varón» (Orquín, 1989: 17). De ahí que el personaje de Daniela, aunque represente la segunda fase de protesta y defienda, *a priori*, unos valores alternativos, como la autonomía de las mujeres, también pueda responder a una fase de imitación al atribuirle el imaginario de la feminidad. Los referentes alternativos contribuyen a un conocimiento del mundo más amplio, que traspasa el modelo normativo conocido. Además, proporcionan ejemplos de autorrepresentación, pero deben ser visibles. Si lo que no se nombra no existe, lo que no se ve o no se lee, tampoco. Los referentes de Daniela son hombres, que se convierten en una amenaza para su objetivo y, a su vez, ella constituye una amenaza para una tripulación que ve peligrar su estructura hegemónica.

Al mismo tiempo, se produce una ruptura de la imagen estereotipada de las mujeres bajo cualidades como la indecisión, pasividad o inestabilidad (Ellmann, 1968). Para el sujeto lector, la determinación y seguridad de Daniela funcionan como modelo simbólico de resistencia, aunque, a su vez, implica tomar conciencia de que ese atrevimiento supone enfrentarse a las consecuencias de la ruptura de los roles de género. Esa rebeldía tiene un precio: la ridiculización. Asimismo, la protagonista desempeña la función de espejo de la que habla Woolf (1997). Refleja la silueta de los hombres de la tripulación a tamaño doble del natural, pero también sirve de espejo para el sujeto lector al proyectar una imagen que desafía los mecanismos de socialización dominantes.

La decisión que toma la tripulación es que Daniela tiene que superar una serie de pruebas para formar parte del Caimán negro. Empezará teniendo que capturar peces a manos llenas. Demostrada esta destreza, se

ponen a prueba otras habilidades que va superando: su fuerza, al hacer cien sentadillas levantando el pesado arcón de los tesoros; su rapidez, al correr «a la velocidad del trueno»; su sigilo capaz de cortar un mechón de pelo al «horrible oso»; su valentía, al enfrentarse a los cocodrilos; su pericia gastronómica con una suculenta sopa y su inteligencia, al estudiar e interpretar un mapa que le permite encontrar un botín extraviado. Daniela supera todas las pruebas. Aunque tampoco sabemos si el resto de la tripulación las tuvo que superar en algún momento. Como no podía ser de otra manera, va a ser evaluada según los parámetros del patriarcado. Es obvio porque, si quiere acceder a un espacio ajeno, tiene que adaptarse a sus reglas, y el mundo de los piratas es de hombres. Se pone de manifiesto, también, su status de alteridad alcanzado por mediación de los varones (Beauvoir, 2017): Daniela es *otra* por ser mujer y extraña en un mundo masculino. No puede ocupar, *a priori*, el papel soberano con respecto al varón o, por lo menos, sin pasar por sus normas. Se perpetúa, además, la política sexual, entendida como un «conjunto de estratagemas destinadas a mantener un sistema» (Millet, 2018: 67), en este caso, el patriarcal.

Por una parte, sus proezas reflejan la imagen de un horizonte posible al sugerirle al sujeto lector que puede ir más allá y romper con los estereotipos de género. Se abre todo un mundo de expectativas. Como asegura Donovan (1975), todo acto de escritura es político en la medida que propone una cosmovisión sobre la que se asientan un discurso literario y un imaginario que desafían el orden sistémico. A su vez, propone un referente erigido en modelo ejemplar femenino que refuerza la autoestima de las lectoras y la posibilidad de, aparentemente, un cambio frente a los condicionamientos socializados.

Por otra parte, entendiendo el potencial didáctico y metafórico de la LI, se puede plantear la cuestión de si es posible transformar la lógica patriarcal siguiendo sus normas. Como explica Lorde (2003) «las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. Quizá nos permitan obtener una victoria pasajera siguiendo sus reglas del juego, pero nunca nos valdrán para efectuar un auténtico cambio» (118). Daniela obtiene una victoria que no supone un cambio en esas reglas del juego, lo que dificulta la posibilidad de una transformación real y de raíz. Aunque, también, puede leerse como una conquista de los espacios vedados a las mujeres en aras de la igualdad.

Superadas las pruebas, recibe los vítores de la tripulación pero Orejacortada dice que no puede ser pirata porque «eres una chica». Con cara de estupor, Daniela se imagina vestida de princesa, con un vestido rosa, una corona y una larga melena rubia que hacen desaparecer su cabello pelirrojo con su pañuelo pirata, sus mallas y camiseta negras. El rechazo la convierte en mujer-objeto en el imaginario social y, también, en el individual. Se contraponen dos imágenes de la mujer: la tradicional y estereotipada frente al modelo alternativo que intenta representar la protagonista. Aunque tiene ganas, reprime su llanto. Y refuerza su autoestima imaginándose disfrazada de una Superman sonriente, con su capa roja, sus mallas azules y una enorme musculatura. Princesa o Superman. Parece que en el repertorio simbólico de Daniela solo existen modelos sexistas, representados a través de las oposiciones duales: debilidad/fortaleza tanto en el aspecto físico como emocional (Cixous, 1995). Resulta curioso este desplazamiento de su identidad y cómo se refugia en un referente estereotipado masculino para superar esta situación. A su vez, la protagonista es prisionera de su función espejo/imagen de los textos canónicos (Gilbert y Gubar, 1998).

Ante esta injusticia, el resto de la tripulación decide que Daniela debe ser un miembro más porque ha cumplido con todos los requisitos. El capitán, a «punto de explotar», quiere imponer su autoridad: «yo soy el capitán». Intenta aferrarse a su poder. Sin embargo, los pitaras se rebelan y Orejacortada huye del barco. Nombran a Daniela capitana del Caimán negro. Es importante resaltar que, pese a superar las pruebas, se convierte en pirata gracias al resto de los hombres. Es la voz masculina commiserativa quien le deja ser pirata y hasta proclamarla capitana. Su valía no es suficiente. Este apadrinamiento refuerza el tutelaje al que las mujeres han estado sometidas por parte de los varones. Le han dejado ser una de ellos. De alguna manera, esta libertad de elección está condicionada por la «generosidad de un hombre [...]», apenas existen incentivos para luchar por la realización o liberación personal» (Millet, 2018:146).

Del mismo modo, queda patente la inversión de roles (Kolodny, 1975). Gran parte del cambio ha consistido en que Daniela adquiera valores masculinos. En muchos cuentos, las chicas asumen el rol de varón dominador y activo sin cuestionar los valores, supuestamente positivos, patriarcales ni que se aprecien los valores positivos representados por las mujeres (Gárate, 1997; Orquín, 1989). En la inversión de estereotipos de género, el orden masculino continúa siendo la referencia obligada. Parece

que en el relato se «renuncia a toda esperanza de acabar con el sistema y se convierte en una colaboradora» (Millet, 2018: 245). En esta suerte de mimetismo, surge la reflexión sobre si las mujeres debieran querer ser iguales a los hombres, aun a costa de perder sus pluridentidades. O, tal vez, no deban rivalizar con ellos desde una lógica falogocéntrica fundamentada en la subordinación de las mujeres (Irigaray, 1982). De ahí la necesidad de búsqueda de representaciones exentas de las connotaciones de inferioridad y sexismo.

Aunque con un carácter subversivo, *Daniela Pirata* establece un diálogo intertextual (Kristeva, 1981) con clásicos, como *El pirata*, *La isla del tesoro* o *Peter Pan*. La autora se apropió de la tradición referencial para hacer una reelaboración bajo una dimensión socio-ideológica marcada por el enfoque de género. A través de este dialogismo intertextual transgresor propone desestabilizar el orden social estructurado y los modelos de conducta propuestos para las mujeres. Pero es inevitable reconocer, en este diálogo, ecos de las voces impuestas por las miradas masculinas. Y leer desde el feminismo, como acto de resistencia, debe permitir llevar a cabo una política de identificación y transformación.

4. CONCLUSIONES

Si los textos proponen un modelo referencial, es de suponer que la lectura no es la misma para quienes gozan de privilegios que para aquellos que van a aprender las desventajas y los estigmas (Flores, 2013). A su vez, ofrecer lecturas feministas implica desasirarse de una cultura heredada para encontrar una identidad robada, espacios sin descubrir y explorar realidades sin nombrar. Y si la teoría literaria feminista ha convertido a la lectora en uno de los temas principales de estudio es por el poder de la lectura como acto de resistencia.

La cultura hegemónica ha dificultado la expresión del sujeto femenino ante la exclusiva presencia de modelos masculinos. El sujeto lector y escritor no son una *tabula rasa*, parten de una experiencia vivencial y cultural que no es neutra. Ambos emprenden la labor de escritura y lectura contaminados por una tradición sexista interiorizada evolutivamente de la que resulta complicado desasirarse. No resulta fácil ofrecer lecturas feministas

y el resultado, en ocasiones, es una suerte de palimpsesto como única forma de expresar su creatividad (Gilbert y Gubar, 1998; Showalter, 1977).

Se observa que muchas de las conclusiones analíticas de la crítica literaria feministas son aplicables a *Daniela pirata*. Aunque el objetivo del libro puede que sólo sea contar una historia de calidad y humorística, su discurso literario narra una cosmovisión sobre la que, en parte, se sustentan las estructuras patriarcales y ejerce un poder de influencia. Es evidente que cambia la caracterización de las niñas: Daniela tiene un papel protagonista, además, poco convencional, una función actancial y es diferente de los personajes femeninos tradicionales. Aunque no deja de ser un modelo alternativo, siguen apareciendo roles sexistas diferenciados y la protagonista asume cualidades atribuidas como masculinas. Carece de rasgos propios y «estas niñas, emulaciones de varones, siempre serán niños de segundo orden» (Regueiro, 2017: 140). Se echa en falta una fundamentación distinta a aquella sobre la que se erige el mundo de los hombres (Irigaray, 1982).

A su vez, se mueve sola en un espacio masculino que acentúa las oposiciones duales que reprimen al otro. Daniela es cuestionada por los hombres por el hecho de ser mujer. Y es, también, la permisividad de los bucaneros quien le ayuda a conseguir su objetivo. Se fundamenta la hermenéutica de la sospecha que permite descubrir cómo esa voluntad libre está supeditada, en muchas ocasiones, por una política sexual heredada.

Aunque es cierto que Daniela proyecta su objetivo en un mundo masculinizado, su papel ejemplar como personaje que protesta contra la opresión se difumina ante la necesidad de encontrar una verdadera representación y expresión propias. Aun compartiendo las buenas intenciones, la profusión de protagonistas piratas, futbolistas, brujas sabias, la inversión de roles o la idealización del mundo femenino desazona, porque la primacía de los valores masculinos no se cuestiona, y las mujeres y las niñas deben hacerlos suyos, el universo femenino sigue siendo de segunda categoría (Landa, 2019). Al proponer la crítica feminista como una manera de leer (Showalter, 1977), se ponen en marcha mecanismos de identificación que permiten detectar la presencia de actitudes discriminatorias y desiguales.

REFERENCIAS

- Acker, Sandra (1995). *Género y Educación*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, Consol (2008). «Lectura, género, feminismo y LIJ», *Lenguaje y textos* 28: 113-128.
- (2007). «Del discurso de la domesticidad a la cultura *queer* en la literatura infantil y juvenil», en Carme Pinyana (ed.), *¿Todas las mujeres podemos?: Género, desarrollo y multiculturalidad*. Castellón, Universitat Jaume I, pp. 62-69.
- (2006). «Género y formación de identidades», *CLIJ* 191: 7-15.
- Amavisca, Luis (2015). *La princesa Li*. Madrid: NubeOcho.
- Aznar Díaz, Inmaculada y Francisco Fernández Martín (2004). «Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación», *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* 23: 121-123.
- Bajtín, Mijaíl (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Balza, Isabel (2013). «Hacia un feminismo monstruoso: sobre cuerpo político y sujeto vulnerable», en Beatriz Suárez (ed.), *Las lesbianas (no) somos mujeres*. Barcelona: Icaria, pp. 85-115.
- Beauvoir, Simone de (2017). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Bollman, Stefan (2007). *Las mujeres que leen son peligrosas*. Madrid: Maeva.
- Ciplijauskaité, Biruté (1994). *La novela femenina contemporánea (1970-1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona: Anthropos.
- Cixous, Hélène (1995). *La risa de la medusa*. Barcelona: Anthropos.
- Colomer, Teresa (1994). «A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil», *CLIJ*, 57(7): 7-24.
- (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Donovan, Josephine (1975). *Feminist literary criticism*. Lexington: University Press of Kentucky.
- Ellmann, Mary (1968). *Thinking about women*. Nueva York: Harcourt.
- Fariña Busto, María y Beatriz Suárez Briones (1994). «La crítica literaria feminista. Una apuesta por la modernidad», en José Paz, José Fernández y Carlos Gómez (eds.), *Semiótica y modernidad*. A Coruña: Universidad de La Coruña, pp. 321-331.

- Fetterley, Judith (1970). *The resisting reader*. Michigan: Indiana University Press.
- Flores, Valeria (2013). *Interrupciones, ensayos de poética activista escritura, política, pedagogía*. Argentina: La Mondonga Dark.
- Friedan, Betty (2016). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Gárate, Arantza (1997). «Niños, niñas y libros», *CLIJ* 95, 7-18.
- Gilbert, Sandra y Susan Gubar (1998). *La loca del desván*. Madrid: Cátedra.
- Golubov, Nattie (2012). *La crítica literaria feminista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guil, Ana (1999). «El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer», *Revista Comunicar* 12: 95-100.
- Holmes, Diana (2021). «La teoría literaria feminista y la figura de la lectora», *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* 36: 51-68.
- Irigaray, Luce (1982). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Saltés.
- Isern, Susanna (2017). *Daniela pirata*. Madrid: NubeOcho.
- Juliano, María Dolores (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativo*. Madrid: Horas y Horas.
- Kristeva, Julia (1981). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Kolodny, Annette (1975). «Some notes of defining a feminist literary criticism», *Critical inquiry* 2: 75-92.
- Landa, Mariasun (2019). «El enfado de las niñas. Notas para convertir el enfado en lucidez», *Ondina/Ondine. Revista de Literatura comparada infantil y juvenil* 3: 51-60.
- Lasarte, Gema y Pilar Aristizabal (2014). «Leyendo el género: Mariasun Landa», *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 12: 149-169.
- Lorde, Audre (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Madrid: Horas y Horas.
- Meloni, Carolina (2021). *Feminismos fronterizos*. Madrid: Kaótica libros.
- Mendieta, María (2006). *Aitor tiene dos mamás*. España: Bellaterra.
- Merma-Molina, Gladys, Diego Gavilán-Martín, David Molina Motos y Mayra Urrea Solano (2021). «El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescente en el ámbito escolar», *Bordón. Revista de pedagogía* 73(2): 113-131.
- Millet, Kate (2018). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Moi, Toril (1988). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.

- Nikolajeva, María (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Nueva York: Routledge.
- Orquín, Felicidad (1989). «La nueva imagen de la mujer», *CLIJ* 2(11): 14-19.
- Puleo, Alicia (2013). «El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la Biología a la Filosofía Moral y Política», *Arbor* 189(763): 1-10.
- Regueiro, Begoña (2017). «Mujeres viajeras, rebeldes e imperfectas en la literatura infantil de la Edad de Plata», *ANILIJ* 15: 133-151.
- Register, Cheri (1975). «American Feminist Literary Criticism: A Bibliographical Introduction», en Josephine Donovan (ed.), *Feminist literary criticism*. Lexington: University Press of Kentucky, pp. 1-28.
- Rich, Adrienne (1996). «Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana», *DUODA Revista d'Estudis Feministes* 10: 15-42.
- Ros, Esther (2012/2013). «El cuento infantil como herramienta socializadora de género», *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación* 22: 329-350.
- Russ, Joanna (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Madrid: Dos Bigotes.
- Saewyc, Elizabeth (2017). «A global perspective on gender roles and identity», *Journal of Adolescent Health* 61(4): 1-54.
- Said, Edward (2006). *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Barcelona: Debate.
- Schweickart, Patrocinio (1991). «Reading Ourselves: Toward a Feminist Theory of Reading», en Robyn Warhol y Diane Price (eds.), *Feminisms: an Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick: Rutgers University Press, pp. 525-550.
- Shaffer, David y Katherine Kipp (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid: Thomson Learning Editores.
- Showalter, Elaine (1977). *A literature of their own*. Princeton: Princeton University Press.
- Turín, Adela (1989). «Hermosas, cariñosas y pacientes», *CLIJ* 2(11), 24-27.
- Vouillamoz, Nuria (2022). «Reescrituras subversivas y literatura infantil. Cuando el libro-álbum da voz a personajes de cuentos clásicos», *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 21(1): 1-16.

- Wittig, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Woolf, Virginia (1997). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

3. RESEÑAS

González Gómez, Sofía (2022). *La vida por un periódico. Nicolás María de Urquiza (1869-1951)* y «*El Sol*». Madrid: Visor. ISBN: 978-84-9895-267-4. 186 pp.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2025.i46.15>

NÚÑEZ DÍAZ, PABLO

UNIVERSIDAD DE OVIEDO (ESPAÑA)

Categoría: Profesor Sustituto

Código ORCID: 0000-0002-0067-0595

ndpablo@uniovi.es

El ensayo *La vida por un periódico. Nicolás María de Urquiza (1869-1951)* y «*El Sol*», de Sofía González Gómez, supone un acercamiento a la vida del empresario vasco (aunque nacido en Madrid) entrelazada con la historia del diario regeneracionista. *El Sol*, que desempeñó un significativo papel en el debate ideológico de su tiempo, fue presidido por Urquiza desde su aparición, el 1 de diciembre de 1917, durante la Gran Guerra, hasta 1931, cuando tuvo que abandonarlo por las presiones ejercidas por los monárquicos en el consejo de administración (a pesar de que Urquiza era el máximo accionista). La profesora González Gómez señala que su libro es heredero de los estudios previos de Antonio Elorza y de Mercedes Cabrera. Por ejemplo, *La industria, la prensa y la política. Nicolás María de Urquiza* (1994), que Cabrera publicó en la editorial Alianza. Lógicamente, tanto *El Sol* como la figura de Urquiza no han dejado de interesar en el ámbito académico, y podrían mencionarse también tanto varios artículos de la propia González Gómez como el reciente *El diario El Sol en su época (1917-1939)* (2022), de Paul Aubert, publicado por Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sofía González Gómez, profesora de la Universidad de Berna, conoce bien la bibliografía al respecto, porque precisamente su tesis doctoral versó sobre los suplementos literarios del periódico madrileño —dirigida por Fernando Larraz Elorriaga y Pura Fernández, llevó por título *El Sol (1917-1931) de Nicolás María de Urquiza. Crítica literaria y estrategias editoriales*, y se desarrolló en el CSIC y en la Universidad de Alcalá de Henares, donde tuvo lugar su lectura en 2021—. Así pues, con la

bibliografía pertinente como punto de partida, la investigadora ofrece en este nuevo libro, por un lado, esa visión personal en la que la biografía de Urgoiti y la historia de *El Sol* se iluminan mutuamente, y, por otro lado, su interpretación de la correspondencia inédita del empresario y de sus notas, disponibles al público en el fondo privado de Urgoiti y *El Sol* en el Archivo Regional de Madrid.

De algún modo, este libro evidencia el acierto de conseguir que diferentes intereses de un investigador confluyan en un mismo trabajo, como son, en el caso de González Gómez, la edición, la literatura y la prensa. La autora ya se había dado a conocer por su coedición, junto con Leoncio López-Ocón, del libro *Día por día de mi calendario. Memorándum de la vida española en 1918*, de Manuel Machado, en la editorial Renacimiento. Y sus intereses son todavía más amplios, abarcando, por ejemplo, la poesía: González Gómez ha escrito sobre uno de los últimos escritores vivos de la generación del 50, José Corredor-Matheos, y ha coordinado un número de *Ínsula* dedicado al poeta.

La vida por un periódico comienza con un «Retrato vital» de Nicolás María de Urgoiti, en el que explica cómo se desarrolló su niñez, su formación como ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, sus pocos años de trabajo como ingeniero, en los que llegó a dirigir la Fábrica de Cadagua, su condición de «individuo moderno en el contexto de principios del siglo XX, adaptado a las formas de ocio más refinadas», en palabras de González Gómez (p. 24), incluso el estudio deja constancia de las otras residencias que tenía cuando ya había dejado Guipúzcoa para establecerse en Madrid: su casa de Biarritz, a la que llamaba Eguzki (en euskera, *sol*), por el periódico, y su casa de El Ventorrillo (Cercedilla), a la que en este caso conocía como Nicotoki (el lugar de Niko) (p. 25). Elementos personales como estos aparecerán a lo largo del libro, no solo en el primer capítulo, y ayudan a comprender mejor el contexto y la psicología del personaje, así como su obra.

El capítulo segundo permite conocer su llegada al sector del papel, la fundación de La Papelera Española, en 1901, que supondrá un verdadero imperio de ese sector, con Urgoiti como director general. El empresario demostró su destreza como gestor, por ejemplo cuando en 1910 abrió una agencia en Estocolmo para comprar las pastas y la madera directamente, ahorrando así los costes de los intermediarios internacionales, o cuando, dos años más tarde, inauguró la Central Papelera, que fue la interlocutora de los

directores de los periódicos para la compra del papel. El acto inaugural «significó, en gran medida, la presentación en sociedad de Urgoiti», que poco después, hacia 1914, ya controlaba «el precio, la fabricación y la distribución del papel» (p. 40).

El camino hacia el negocio de la prensa ya estaba abierto, y, como se explica en el capítulo tercero, el paso fundamental será la constitución de Prensa Gráfica, empresa a través de la cual Urgoiti se hace con la revista *Nuevo Mundo*, por los problemas de deuda a los que esta no pudo hacer frente. El gerente de la publicación era en ese momento Miguel de Maeztu, lo que provoca una interesante carta de su hermano, Ramiro de Maeztu, en la que este trata de convencer a Urgoiti para que Miguel continúe en la empresa, y se ofrece incluso para colaborar hasta que la publicación sea viable (el escritor no deja claro si se refiere a colaborar en *El Sol* o en *Nuevo Mundo*, pero entiende que se trataría más bien del segundo) (p. 48). Urgoiti llegará a dedicar a *Nuevo Mundo*, como director general, tres o cuatro horas diarias, sin descuidar el negocio papelero. «[Q]uizás con la dirección de *Nuevo Mundo* ha cristalizado mi verdadera vocación de periodista», confesó Urgoiti (p. 50).

En este sentido, el empresario firmó una serie de crónicas sobre la Gran Guerra, y, en una de ellas, refiriéndose a la conferencia que Miguel de Unamuno pronuncia en el Ateneo de Madrid, el 25 de noviembre de 1914 —menos de tres meses después de ser destituido como rector de la Universidad de Salamanca—, menciona Urgoiti «la purificación de nuestras costumbres políticas, base indispensable de la regeneración nacional» (p. 56). De este compromiso de Urgoiti, y en general de su ideología y de lo que supondría el proyecto de *El Sol*, se habla, sobre todo, entre los capítulos cuarto y sexto. La autora sintetiza así las razones que le llevaron a la fundación de *El Sol*: su «desencanto» con el nivel de la prensa española, que le hacía mirar hacia los periódicos de otros países europeos; su «sensibilidad» por el movimiento regeneracionista; la necesidad de contar con un órgano a través del cual defenderse, tanto él como La Papelera Española, de los ataques recibidos por parte de otros medios; y, no menos importante, la independencia del poder político, hasta el punto de que anunció en portada que no aceptaría subvenciones de ninguna clase (p. 64). El diario se identificó con la inquietud por el cambio político desde la perspectiva de la burguesía liberal, teniendo siempre en cuenta que, en el

aspecto económico, los intereses empresariales de Urquiza hacían que no se opusiera al proteccionismo estatal, más bien al contrario.

Ante todo, puede decirse que *El Sol* «se asentaba en un programa basado en tres vías de acción: la política, la educación y la cultura» (p. 106). Urquiza quería que los colaboradores de *El Sol* y de *La Voz* fueran «los paladines esforzados de la cultura española», y que, «sin olvidar ni un punto nuestro amplio programa liberal», prepararan «las nuevas generaciones» (p. 105) —*La Voz* era el periódico fundado en 1920 para «informar y entretenerte», compatible así con *El Sol*, más interesado en crear opinión—. Entre esos colaboradores, se encontraba José Ortega y Gasset, como principal ideólogo en el que se apoyó el proyecto de Urquiza, pero también Ramón Menéndez Pidal, Ramiro de Maeztu (corresponsal en Londres), Gregorio Marañón, José Pla (Josep Pla), Julio Camba, Fernando G. Vela, Corpus Barga (corresponsal en París), etcétera. Y entre los redactores, Mariano de Cavia y Ramón J. Sender.

Los principios del periódico quedaron claros en el manifiesto inaugural, redactado por Mariano de Cavia, aunque publicado sin firma: la necesidad de una renovación nacional, la idea de que el problema reside en el poder político y que *El Sol* acatará las instituciones, pero sin vocación de «guardias de Corps», y, en cuanto a la religión, el respeto a todas las confesiones y el rechazo a la «intrusión abusiva, el parasitismo pernicioso y los impuros maridajes de lo sagrado y lo profano», además del ya mencionado compromiso con la búsqueda de independencia en lo político y en lo económico (pp. 80 y 81).

El respeto a las instituciones no suponía, necesariamente, el compromiso con la monarquía, que imperaba en el momento de la fundación, y esto no fue comprendido por La Papelera Española, que poseía el segundo paquete de acciones más numeroso, tras el de Urquiza. La situación se tensó todavía más cuando la Agrupación al Servicio de la República publicó su manifiesto fundacional en las páginas de *El Sol*, el 10 de febrero de 1931, con las firmas de Gregorio Marañón, Ortega y Gasset y Ramón Pérez de Ayala. Como se detalla en el capítulo octavo, La Papelera Española vendió sus acciones a un grupo de monárquicos y Urquiza, ante lo insostenible de la situación, hizo lo propio para emprender otros proyectos periodísticos, como *Crisol* y *Luz*, con los que no tuvo éxito.

Nicolás María de Urquiza, que ya había a travesado crisis psiquiátricas, pasará buena parte de los años treinta ingresado en residencias,

fundamentalmente en Suiza. Tras su regreso definitivo a España, bajo el franquismo, manifestó en sus notas personales su rechazo al régimen, al igual que a «los postulados comunistas, tanto soviéticos como españoles», y lamentó «el éxodo intelectual» que había tenido lugar en nuestro país.

El libro de Sofía González Gómez tampoco olvida el proyecto editorial de Calpe, que Urgoiti puso en marcha en 1917. A partir de 1921, fue el propio empresario quien promovió la fusión con Espasa.

A lo largo del ensayo aparece puntualmente otra figura destacada del sector editorial: José Nicolás Urgoiti, el hijo del empresario, formado como ingeniero en el Reino Unido y que, tras ampliar su experiencia en Estados Unidos, puso en marcha los talleres en los que se imprimirían *El Sol* y *La Voz*, además de impulsar la importante colección Revista Literaria Novelas y Cuentos, entre 1929 y 1966. Esta colección ha sido estudiada por Antonio González Lejárraga, responsable del completo catálogo de la misma publicado por Ulises en 2017. En ocasiones se ha llegado a confundir al hijo con el padre, no solo por razón de la similitud del nombre, sino quizás porque en el primero no se ha puesto aún toda la atención que merecía. Investigadores como González Gómez podrían sacar fruto de un acercamiento a José Nicolás Urgoiti como el que se ha reseñado aquí dedicado a su padre, a través de un método similar, es decir, vinculando cuidadosamente su biografía y su aportación editorial.

