

# *DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS*

**ISSN: 1989-5240**

**Nº8**

**Junio de 2013**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**CONSEJO DE REDACCIÓN Y CIENTÍFICO**

**Director:** Clemente Herrero Fabregat, Universidad Autónoma de Madrid, España.

**Secretaria de redacción:**

M<sup>a</sup> Araceli Calvo Pascual, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Carlo Giovanni Madonna, Universidad Autónoma de Madrid, España.

María Montserrat Pastor Blázquez, Universidad Autónoma de Madrid, España.

**Consejo de redacción:**

Juana Anadón, Universidad Complutense de Madrid, España.

Santiago Atrio Cerezo, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Manuel Álvaro Dueñas, Universidad Autónoma de Madrid, España.

M. Carmen Blanco Jiménez, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Carmen Domínguez Díaz, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Pedro García Bilbao, Universidad Rey Juan Carlos, España.

Alfonso García de la Vega, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Andrés García Ruiz, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Guillermo Jiménez-Ridruejo, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Manuel Lorite Becerra, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Antonio Luís García Ruiz, Universidad de Granada, España

Nieves Martín Rogero, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Asunción Martínez Cebrián, Universidad Autónoma de Madrid, España.

José Luis de los Reyes Leoz, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Natalia Ruiz López, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Alicia Ruiz Olarría, Universidad Autónoma de Madrid, España.

**Consejo científico:**

Carmen Chamorro Plaza, Universidad Complutense de Madrid, España.

Alceu Ferraro Ravello, Centro Universitario La Salle, Porto Alegre, Brasil.

Carles Furió Mas, Studi General-Universitat de Valencia, España.

Carmen García Gómez, Universidad Autónoma de Madrid, España. .

Julio Irigoyen Guatía, Universidad de la República, Uruguay.

María Jesús Marrón Gaité, Universidad Complutense de Madrid, España.

Catía María Nering, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Brasil.

Alberto Pazo Labrador, Universidad de Vigo, España.

Javier Peralta Coronado, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Luis Rico Romero, Universidad de Granada, España.

César Sáenz de Castro, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

JoseliMaría Silva, Universidad Estatal de Ponta Grossa, Brasil.

Lana de Souza Cavalcanti, Universidad Estatal de Goiania, Brasil.

Lorenza Villa Lever, Universidad Iberoamericana, México.

Gladis Vivar, Universidad de Misiones, Argentina.

Noelia Weschenfelder, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Brasil.

Roberto de Souza Rocha-Pérez, Instituto del Profesorado Artigas de Montevideo, Uruguay.

Celia María David, Universidad Nacional del Estado de Sao Paulo, Campus de Franca, Brasil.

Ha colaborado en esta edición Héctor Opazo Carvajal, Universidad Autónoma de Madrid.

**INDICE**

<b>1. ARTÍCULOS</b>	<b>4</b>
<b>PRESENTACIÓN DEL NÚMERO MONOGRÁFICO SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA</b>	
Carmen Servén Díez y Nieves Martín Rogero	5
<b>UNA PROPUESTA DE SOFTWARE PARA LA LECTURA DE LITERATURA INTERACTIVA DIGITAL EN SECUNDARIA</b>	
Ángel Peinado Jaro	7-29
<b>LITERATURA Y EDUCACIÓN EN VALORES. EL PROBLEMA DE LA UTILIZACIÓN DE LA OBRA LITERARIA COMO INSTRUMENTO</b>	
Borja Rodríguez Gutiérrez y Raquel Gutiérrez Sebastián	30-44
<b>LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO: NUEVOS RETOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
Isabel García Parejo y Rogério Soares de Oliveira	45-64
<b>PROCESAMIENTO MORFOLÓGICO Y FORMACIÓN DEL PLURAL EN NIÑOS CON DESARROLLO TÍPICO</b>	
Miguel Lázaro, Silvia Nieva, Esther Moraleda y Elena Garayzábal.	65-80
<b>EDUCACIÓN LITERARIA Y DEMOCRACIA: EL TALLER EDUCATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESO</b>	
Jazmina Fuentes Moreno	81-98
<b>PROPUESTAS DE EDUCACIÓN DE GÉNERO A PARTIR DE LA FANTASÍA ÉPICA DE LAURA GALLEGO</b>	
Irene Horcajo Díez	99-119
<b>RECONSTRUYENDO ELEMENTOS DE CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA EN LA RED: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA</b>	
Gemma Pujals Pérez	120-147
<b>2. RESÚMENES DE LOS TRABAJOS FIN DE MÁSTER</b>	<b>148</b>
<b>3. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>234</b>
<b>ESCRIBIR TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL AULA. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA</b>	
Rogerio Soares de Oliveira	235-238

*ARTÍCULOS*

### **PRESENTACIÓN DEL NÚMERO MONOGRÁFICO SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

*Coordinado por Carmen Servén Díez y Nieves Martín Rogero*

El número 8 de la revista de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid se dedica con carácter monográfico a la enseñanza y aprendizaje en un área concreta: la Lengua castellana y la Literatura. Tratamos así de ofrecer un vistazo a los aspectos más debatidos hoy en la educación lingüístico-literaria de los distintos niveles formativos. Los especialistas que han elaborado los artículos de este número trabajan en distintas latitudes, desde Rusia hasta Cantabria o Castilla-La Mancha pasando por Madrid; los temas abordados incluyen análisis feministas, español como lengua extranjera, nuevas tecnologías, desarrollo del lenguaje infantil y de la reflexión lingüística, discusión sobre la literatura como experiencia axiológica y estudio de la literatura juvenil. Todo ello constituye una breve muestra de lo que inquieta hoy día a los profesores de Lengua y Literatura en ejercicio, y un repertorio de cuestiones que los investigadores actuales procuran iluminar.

En los artículos recogidos se ofrecen, en concreto, propuestas que relacionan la lectura y la educación literaria con las TIC, aprovechando la atracción que genera en los jóvenes la interactividad potenciada por los medios digitales, tal como se refleja en el artículo de Ángel Peinado Jaro. Además se destaca, en la parcela de la didáctica de la literatura, el enfoque de género: es abordado como punto de partida para un taller literario en el trabajo de Jazmina Fuentes Moreno, como elemento de análisis en la obra de una autora de gran difusión entre los adolescentes en la aportación de Irene Horcajo Díez o como recurso educativo en la red para un proceso de enseñanza-aprendizaje en el trabajo de Gemma Pujals Pérez. Raquel Gutiérrez Sebastián y Borja Rodríguez Gutiérrez también anotan que la enseñanza de la Literatura ha de tener a la vista el sistema de valores en que se apoya cada texto, por lo que resulta interesante la reflexión sobre la obra literaria como instrumento educativo. Por otro lado, se abordan líneas de investigación relacionadas con la didáctica de la lengua y la adquisición del lenguaje: la pujanza del español fuera de nuestras fronteras se pone de manifiesto en el trabajo de Isabel García Parejo y Rogério Soares, que estudian la organización de su enseñanza en el sistema educativo brasileño; mientras que Miguel Lázaro, Silvia Nieva, Esther Moraleda y Elena Garayzábal analizan un aspecto de la adquisición gramatical en los niños apoyándose en la experimentación.

Al conjunto de artículos así ofrecidos acompañan unos cuantos resúmenes de Trabajos Fin de Máster sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura; son ensayos que han destacado en los últimos años entre los presentados por los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma, y que por tanto merecen atención, sea por sus novedosos temas o planteamientos, sea por las peculiaridades de la metodología que utilizan.

Además, en el conjunto específico de contenidos sobre Lengua castellana y Literatura en este número de la revista se integra una reseña que parece particularmente oportuna en el campo de las labores didácticas sobre el área: se dedica a un estudio sobre los textos expositivos en el aula, precisamente cuando nos hallamos en pleno debate en torno a la formación requerida por el estudiante que desee orientarse hacia las tareas académicas superiores.

## UNA PROPUESTA DE SOFTWARE PARA LA LECTURA DE LITERATURA INTERACTIVA DIGITAL EN SECUNDARIA

Ángel Peinado Jara

Universidad Socio-Pedagógica Estatal de Volgogrado<sup>1</sup>

Recibido: 30/01/2013

Aceptado: 25/02/2013

### Resumen

En este trabajo presentamos el diseño de una herramienta informática orientada a la creación de una modalidad de textos cuyo objeto sea servir de aliciente a los jóvenes lectores de las aulas de secundaria para acercarse a las obras del canon literario.

Para ello, de manera somera, reparamos en la aceptación de la lectura digital por parte de los estudiantes como medio para enriquecer su intertexto lector, exploramos la textualidad y proceso de lectura característicos de la Literatura Interactiva Digital (narrativa literaria de tecnología informática que exige al lector una participación narrativa); y esbozamos el diseño de ADALID, la herramienta para la reescritura digital de obras literarias en formato interactivo.

**Palabras Clave:** Literatura interactiva, literatura digital, proceso de lectura, intertexto, metodología lúdica.

### Abstract

This paper presents the design of a software tool aimed at creating texts whose purpose is to serve as an incentive to secondary school young readers for approaching to the works of the literary canon.

Cursorily, we notice the acceptance of digital reading by students as a means to enrich intertextual relations, we explore the characteristic textuality and reading process of the *Interactive Digital Literature* (literary narrative with informatic technology that requires from the reader a narrative participation), and outline the design of ADALID, tool for digital rewriting of literature with interactive format.

**Keywords:** Interactive literature, digital literature, reading process, intertext, playful methodology.

---

<sup>1</sup> aPeinado@adalid.org.es

## 1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías son las responsables del desarrollo de nuevas formas de literatura digital con nuevas características genéricas, nuevas formas de creación y nuevos lectores capaces de disfrutar de ellas en la pantalla (Romero, 2011). Es por ello que somos partidarios de la necesidad de que la didáctica de la literatura encamine sus planteamientos hacia metodologías que promueven la docencia con medios digitales.

Demanda de ello no falta. Las últimas generaciones exigen lo ofrecido por los instrumentos de la era digital (ordenador, móvil, videojuegos<sup>2</sup>, etc.): una mayor interactividad con el texto, con la imagen y el sonido, que conforma la cultura en el ciberespacio (Gullón, 2010: 15); al tiempo que las nuevas galaxias de información y la comunicación precisan también de nuevas pautas pedagógicas, algunas de las cuales tienen que ver con una educación para la nueva tecnología (Villanueva, 2011: 51).

Son los adolescentes, los nativos digitales, aquellos que dicen leer sobre todo en la pantalla (Contreras, 2008: 186), ya que en relación a la preferencia por leer en papel o en pantalla –haya o no un gran número de elementos distractores en Internet para el detrimento de la lectura–, aparece una cierta cuestión de hábito con respecto a la percepción del objeto de la lectura: los adolescentes son más duchos en las nuevas tecnologías<sup>3</sup> y utilizan Internet para todo tipo de lecturas –entretenimiento, profesional, estudio, información–, con una única excepción: la lectura de literatura (185); actividad ésta identificada por los adolescentes con el libro impreso de una forma casi exclusiva y –remarca Contreras– excluyente (153).

A tenor de la comprensión lectora de los alumnos al leer en soporte digital, los datos obtenidos en el Informe PISA 2009 permiten afirmar que los alumnos que disfrutan leyendo los textos digitales obtienen una mejor comprensión lectora: “existe una relación positiva y fuerte entre el disfrute por la lectura y el rendimiento en lectura digital” (Instituto de Evaluación, 2011: 38). Señala también el Informe que el 14% de media del rendimiento en lectura digital de los alumnos españoles puede ser explicado por el grado de disfrute por la lectura (38).

---

<sup>2</sup> Según el Informe Anual de los Contenidos Digitales en España del Año 2011, la población española ha aumentado ligeramente el consumo de videojuegos durante el último año. “El 31,6% de los individuos declara ser usuario de este tipo de contenido concentrándose en aquellos más jóvenes. Entre la población internauta el porcentaje de usuarios de videojuegos asciende al 40,2%.” (FGEE, 2012: 94)

<sup>3</sup> Poco más de la mitad de los españoles de 14 o más años (52,7%) acostumbran a leer en soporte digital (FGEE, 2012: 57)

Pero es en la lectura literaria donde nosotros queremos reparar. A este respecto compartimos la visión de Mendoza (2011) acerca de la actividad de los profesores de literatura, que debería estar centrada, primeramente, en la mediación entre la obra literaria y el lector, y, en segundo lugar, “en tratar de formar a los alumnos como lectores por encima de transmitir contenidos y aprendizajes historicistas o teóricos” (2011: 53). Sin embargo, el cómo hacer accesible la literatura a las generaciones recientes no es algo que resulte tan claro, especialmente habida cuenta de la reducida competencia lectora en las aulas (Gullón, 2010: 26). Una solución para ello, sabemos, vendría de la mano de la Literatura Juvenil, que, siguiendo la teoría de los polisistemas<sup>4</sup> de Even Zohar, constituiría un sistema literario dirigido a un público diferenciado por su edad.

Nuestra propuesta busca acercar las obras canónicas de la literatura a un público de lectores jóvenes por medio de unos textos con una modalidad de lectura característica que hace empleo de tecnología informática. Para ello llevamos a cabo el diseño de una herramienta cuyo uso está destinado a los profesores de lengua y literatura de Educación Secundaria, lectores que albergan en su experiencia lectora (su intertexto) las obras del currículo educativo, para poder elaborar una breve obra interactiva que sirva de apoyo intertextual, de aliciente, para aproximar a los estudiantes a las obras del canon literario.

## **2. TEXTUALIDAD DE LAS OBRAS DE LITERATURA INTERACTIVA DIGITAL**

Son muchas y variadas las denominaciones que los teóricos dan a las nuevas formas textuales en formato digital. Laura Borrás sanciona semejante multiplicidad de definiciones que desemboca en dispersión terminológica, mezcla y confusión de conceptos (Borrás, 2005: 40). No obstante, aunque cada denominación intenta poner de relieve ciertos aspectos del tipo de textualidad a la que refiere, todas apuntan a nuevos modos de narrar empleando las nuevas tecnologías de la información e incorporan unas

---

<sup>4</sup> En la teoría de los polisistemas la literatura se entiende como un complejo sistema de sistemas, es decir, “un *polisistema*, en donde se sitúa un centro (ocupado por las lecturas canónicas o los clásicos, cuya dimensión es universal) y una periferia (ocupada por el resto de las obras literarias, que se dirigen a un público lector diferenciado)” (Cerrillo, 2010: 99-100).

características intrínsecas que, por la relevancia otorgada, resultan distintivas respecto a modelos anteriores.

Para denominar en un sentido lato a la narrativa que caracteriza los entornos virtuales se emplea frecuentemente el término *Narración Digital Interactiva* (*Interactive Digital Storytelling*) (Cavaza et al., 2002; Peinado, 2006). Entre este tipo de obras cabe discernir entre las que cuentan con un guión predefinido, esto es, con posibilidades de interacción limitadas y establecidas previamente por el autor; y aquellas que optan por improvisar el argumento por medio de una simulación interactiva con personajes inteligentes: un tipo concreto de narrativa automatizada, pero aún en desarrollo.

### **Una textualidad literaria**

De entre los tipos de narraciones en entornos virtuales para este trabajo nos interesa aludir sólo a aquéllas de índole literaria, es decir, obras de *Literatura Interactiva Digital*<sup>5</sup>. Para ello entenderemos por *narración* la puesta en signos de algo vivido, presenciado, escuchado o imaginado: aquello que se relata de algún modo (Rodríguez, 2009). En cambio, lo *narrativo* “establece un pacto de lectura o interpretación de la narración que comprometa la actividad creativa tanto del que narra como de quien lee” (16). De esta manera consideramos relevante dentro del grupo de *narración* sólo a aquel subgrupo que es *narrativo*. Asimismo, dentro de la *narrativa* al conjunto de textos que hagan uso de ciertas convenciones de creación y de lectura del discurso verbal: el campo de lo *literario*.

Un *texto literario* es aquel texto fijado, en primer término, en signos de la lengua natural (Lotman, 1978: 71). Unos signos lingüísticos, asimismo, que conforman en su conjunto un mensaje literal, inmutable, con *vocación de perdurabilidad* (Lázaro, 1980: 159), frente a otras producciones efímeras. Esta literalidad del texto no sólo afecta a su contenido sino también a sus piezas y articulaciones, de ahí que la estructura tenga que someterse a un *proyecto*, entendiendo por proyecto una composición que implica la existencia de un cierre (Lázaro, 1980: 166).

---

<sup>5</sup>A partir de aquí la referiremos como *LID*

Ahora bien, la *trama*<sup>6</sup> de una obra de LID es múltiple, presentando, por tanto, diferentes posibles historias en función de la combinación de sus elementos a nivel de discurso. Si bien esta multiplicidad pudiera llevar a cuestionar la literalidad de la obra, entendemos que una trama múltiple baraja una combinación limitada y previamente proyectada de historias posibles cerradas en sí mismas. Una cuestión aparte sería la habilidad necesaria de un autor para permitir relecturas diferentes de la obra de LID, con diversas *fábulas* y un significado global coherente.

Además de las condiciones mencionadas de los textos, que, aunque necesarias, no son suficientes para abarcar el fenómeno de lo literario; asumimos que al criterio estructural y estilístico hay que sumar la concepción de un todo orgánico de significado<sup>7</sup> y una dimensión socio-histórica (convenciones, géneros, códigos, modelos)<sup>8</sup>. Por economía para este trabajo confinamos en el campo de la textualidad literaria a textos con tres rasgos: estéticos, ficcionales y lingüísticos con pretensión de literalidad de su significado<sup>9</sup>.

### Una textualidad digital

Los modelos textuales dependen de las características de los medios habituales de difusión en cada momento (Lucía, 2012: 33), y nuestro momento es el de ser ciudadanos de la llamada *era digital*, rodeados de procesadores, transcritores voraces de ceros y unos, dígitos en los que está codificada cualquier tipo de información. Una manera de entender los textos digitales es atendiendo a esta codificación, como “capas de información matemática y humana, que, combinadas, forman lo que percibimos

---

<sup>6</sup> Entendemos la *trama* como las estructuras *discursivas* de un texto narrativo, frente a *fábula*, que reflejaría la estructura de la *narración*. Seguimos la oposición entre *fábula* y *trama* que recoge Eco: “La fábula es el esquema fundamental de la narración, la lógica de las acciones y la sintaxis de los personajes, el curso de los acontecimientos ordenado temporalmente” (Eco, 1999: 145-146), “la trama es la historia tal como de hecho se narra, tal como aparece en la superficie con sus dislocaciones temporales...” .

<sup>7</sup> Pensamos en funciones regularizadoras para la interpretación de un texto a nivel global como son la *isotopía* de Greimas, las *macroestructuras* textuales de van Dijk, la *coherencia* de Halliday o, en textos de ficción, en la *función intensional* de Dolezel.

<sup>8</sup> Resumimos en estas líneas los tres niveles de integración de una obra literaria que Culler (1993) propone como constituyentes de la *literaridad* según un criterio constitutivo en la primera parte de su artículo. La otra cuestión que desarrolla y que también tomamos como rasgo constituyente es la relación del discurso literario con la realidad: el estatuto de ficcional.

<sup>9</sup> Aprovechamos para aclarar una vez más nuestro punto de vista: según entendemos la LID, la superficie textual no cambia en el nivel de estructuras gramaticales (niveles fonético, morfológico, sintáctico a nivel de constituyentes oracionales, semántico, e incluso gráfico). Es posible pensar que la obra permuta a nivel de discurso al contar con una *trama multiforme* que alberga múltiples historias.

como *texto*” (Lucía, 2012: 114). Es posible contemplar que lo genuinamente digital es la intermediación del ordenador en la producción y exhibición de la obra (Berenguer, 1998; Adell, 2005). Sin embargo, cabría la discriminación desde un punto de vista funcional, como realiza Koskimaa (2005) entre aquellos textos que originalmente se publicaron como textos impresos o manuscritos, habiendo sido digitalizados a posteriori (*digitalizaciones*), nuevos textos publicados en formato digital en CD o en formato web (*digitales imprimibles*), o bien textos que utilizan el formato digital para producir efectos que no son posibles en los textos impresos (*textos programados*). Estos últimos en un sentido técnico son programas de ordenador y, como tales, pueden incluir diversas funcionalidades, como la manipulación temporal y espacial, multimedia, o la posibilidad de interactuar modificando el itinerario de lectura escribiendo entradas de teclado (como es el caso de los textos producidos con *ADALID*). Como subconjunto de esta categoría mencionar los *textos web*, que se benefician de todas las posibilidades que Internet ofrece como entorno.

### Una textualidad interactiva

En términos generales y desde la perspectiva del texto, la interactividad es la cualidad por la que el texto requiere sobre sí una acción del receptor:

Un texto interactivo es una forma de escritura que de modo regular apela al usuario para que responda de algún modo (Orihuela, 1999), un texto que demanda la participación de un lector (Rodríguez, 2006: 50), ya que, técnicamente hablando, hace uso de las aportaciones de un lector (Ryan, 2004b: 250).

Se podría objetar que todo texto necesita de un receptor que coopere actualizando<sup>10</sup> su superficie, leyéndolo, y construyendo una suerte de interpretaciones legítimas (Eco, 1999). Pero la respuesta que un texto interactivo demanda del lector estriba, además de en lo anterior, en la previsión para su lectura de un mecanismo

---

<sup>10</sup> Para Eco, un texto “tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar” (Eco, 1999: 73).

codificado<sup>11</sup>, unas reglas de uso, que exija del lector la elección de un itinerario de lectura<sup>12</sup>.

Peinado (2004: 20), al respecto de la NDI, refiere esta interactividad como “la participación del usuario en la historia y a su capacidad de modificar significativamente el rumbo de ésta en todo momento”. En un entorno no automático, como es el caso de la LID, esta llamada al lector se realizaría de manera explícita y localizada (Niesz & Holland, 1984: 111), señalizada puntualmente en la superficie de la obra mediante algún mecanismo, otorgando al lector el interactuar y ejercer un papel activo en la historia.

Reparemos en esta última cuestión: el autor, en la creación de la obra, contempla en la organización del texto una combinatoria de posibilidades de interacción para un lector modelo<sup>13</sup>. Esas posibilidades de interacción se concretan en señales explícitas, ubicadas en el texto (o bien en un paratexto), y de las que se vale el lector cuando tiene que tomar una decisión respecto a su itinerario de lectura, esto es, qué secuencia de texto será mostrada a continuación. Como ejemplos de estas señales o *puntos de inflexión* (Pajares 2004: 37) se pueden citar los hipervínculos de un hipertexto, la parada del flujo de texto en una obra de *Ficción Interactiva*, o el paratexto de los libros de *Elige tu propia aventura*<sup>14</sup>.

Además, las diferentes elecciones del lector pueden acarrear consecuencias en la historia, la diégesis, como son la alteración del tiempo de la historia, la aparición de unos personajes o de otros, etc., en función del conjunto de posibles historias que haya definido previamente el autor. Pudiendo, incluso, darse el caso de que el lector asuma al

---

<sup>11</sup> Esta nota a pie de página es un ejemplo –aunque no narrativo– de este tipo de interacción textual: el texto incorpora un sistema de notas con un uso codificado: se ha de compartir el conocimiento de que el superíndice de la nota refiere a un paratexto al que el lector puede dirigirse o no en su proceso de lectura para después continuar leyendo a partir de dicho superíndice. Dicho superíndice constituye un mecanismo explícito y puntual en la superficie de la obra.

<sup>12</sup> Aarseth (1997: 1) define los textos interactivos, que denomina tanto *cibertextos* como *textos ergódicos*, como “sistemas que contienen un bucle de retroalimentación de información”.

<sup>13</sup> Tomamos la noción de “lector modelo” de Eco (1999: 89), como estrategia textual. “El lector modelo es un conjunto de *condiciones de felicidad*, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado”. En un texto interactivo satisfacer estas condiciones de felicidad debe implicar la identificación de los mecanismos de interacción y la garantía de activación de todos los posibles itinerarios de lectura.

<sup>14</sup> Nos referimos a la colección de libros de Literatura Juvenil editados por Timun Mas en donde para avanzar en la lectura se planteaban al lector en una nota al pie diferentes decisiones sobre la historia que entrañaban un diferente número de página subsecuente al que dirigirse.

mismo tiempo el rol de un personaje de la historia<sup>15</sup>, procedimiento muy común en las *Ficciones Interactivas* (Montfort, 2005).

### Modalidades textuales de la LID

Una de las modalidades textuales que reúne las características de ser literario, interactivo y que necesita de tecnología digital es el *hipertexto de ficción*. Es ingente la diversidad de definiciones y de concepciones que la literatura que barajamos recoge sobre el hipertexto. Laura Borràs (2005: 38) resalta el “estar compuesto por unidades narrativas fragmentadas”, a lo que añadimos la formación de una red de enlaces entre dichos fragmentos, propiedad esta última en la que incide Pajares (2004: 35) y que resume con la siguiente fórmula: “*Hipertexto = Texto Electrónico (Nodos) + Enlaces*”.

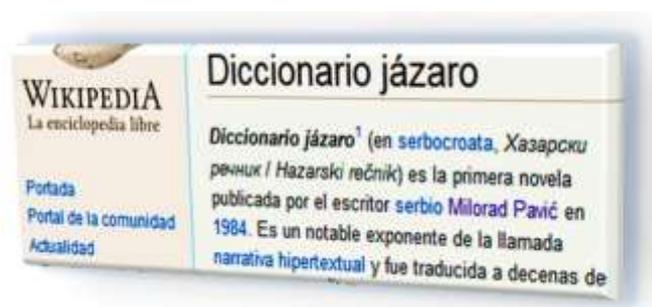


Fig. 1: Ejemplo de hipertexto. Las páginas de internet son hipertextuales, cada página es un *nodo* y los *enlaces* aparecen en la superficie del texto marcados con color.

Otra modalidad textual es la “*Ficción Interactiva*”<sup>16</sup>. Las obras de *Ficción Interactiva* conjugan las siguientes características (Montfort, 2005: 23): a) ser un programa de ordenador que genera un texto escrito por pantalla a partir de una entrada de texto por teclado; b) ser un sistema de narrativa potencial, esto es, cuenta con una trama múltiple; c) ser una simulación de entornos o de mundos; d) establecer internamente un sistema de reglas en pos de un resultado.

<sup>15</sup> En el *tú* de la segunda persona que interpela al *enunciario explícito* se corresponde con su correlato intradiegético, el *enunciario implícito*.

<sup>16</sup> Traducción del inglés del término *Interactive Fiction* (que se suele referir con el acrónimo: *IF*). Se emplea indistintamente con *juegos de aventura* o *aventuras conversacionales* para denominar a un tipo de género de videojuegos basados en texto escrito, nacidos a mediados de los 70 (Douglass, 2007).

La *Ficción Interactiva*, especialmente en su resurgir no comercial en los últimos años, se mueve en un espacio híbrido entre dos concepciones: la de juego, si potencia la simulación espacial y la mejora de estadísticas (puntos *c* y *d*)<sup>17</sup>; y la de texto de LID, si prima la narrativa (*a* y *b*), adoptando, eso sí, estructuras y modos de uso de un videojuego.



Fig. 2: Ejemplo de *Ficción Interactiva: Don Quijote*. MS-DOS, 1987.  
Predominan las interacciones sobre escenarios, simulando espacios.

### 3. LA LECTURA DE LID: ELEMENTOS INTEGRANTES DEL PROCESO DE LECTURA

Para entender el ejercicio de la lectura hay que tener en cuenta el soporte físico de la lectura: sus características y formatos en los que se presenta el texto, responsables de restricciones y potencialidades que afectan al lector (Solé, 2010: 18). Los textos de LID, dadas sus características, y en especial la interactividad, mantienen ciertas particularidades respecto al procedimiento de lectura tradicional. Atenderemos esas diferencias partiendo del rasgo común, nuclear, que mantiene con la lectura de textos impresos: la actividad de la lectura. Y es que no existen los lectores pasivos, pero pinchar en los enlaces no es leer, ni tampoco recorrer con fruición y avidez la superficie de un texto. Aunque la física también participe en el proceso, la lectura es esa actividad cognitiva que hacemos con un texto, orientada a expandir nuestra conciencia del mundo. Preferimos las palabras de Isabel Solé:

Leer es un proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su

<sup>17</sup> Juul (1998) separa tajante al *lector* y al *jugador* afirmando incluso que “la ficción interactiva es una utopía”. Argumenta que la narración de los videojuegos está desesemantizada por no focalizar en el significado de todos sus elementos, sino “concentrarse en el flujo de movimiento a través del espacio, en patrones geométricos y en la posibilidad de mejorar una estadística”.

conocimiento del mundo y del tema; es esa aportación, en interacción con las características y propiedades del texto la que permite comprender, construir un significado sobre este texto a ese lector (18).

La definición anterior entraña una conciencia de la lectura, la lectura entendida así no es un acto constataivo, una simple decodificación de signos (como pueda ser leer un número de teléfono, los resultados de la quiniela, o la lista de la compra), sino que desde este ángulo, la lectura resulta al mismo tiempo un *proceso* y un *producto* propio del lector. Es más –señala Solé–, en su lectura, otro lector, con objetivos distintos y equipado con su propio *background*, construirá una comprensión diferente; incluso el mismo lector, ante el mismo texto puede modificar su interpretación cuando persigue propósitos distintos (18). En el caso de la *LID*, como veremos, bajo esta concepción de la lectura como producto, la comprensión e interpretación que un lector haga de la obra dependerán también del itinerario de lectura que el lector decida, existiendo una retroalimentación continua –en la medida de lo previsto por el texto– entre la interpretación que realiza el lector y los itinerarios de lectura que decide. Pero antes atendamos a qué tipo de lectura exigen las obras de *LID*.

### **Lectura literaria**

El discurso literario exige una *competencia específica* para su descodificación ya que está dotado de dos características especiales: la capacidad connotativa y la autonomía semántica (Cerrillo, 2010: 88), de las que no se eximen los textos de *LID*. La *capacidad connotativa*<sup>18</sup> es aquella por medio de la cual un texto no se acaba en lo que significa o en la información que aporta, su denotación, sino que le conciernen otros elementos de diverso carácter: emotivos, volitivos, sentimentales, lo que hace que sea plurisignificativo. La *autonomía semántica*, permite organizar y estructurar mundos expresivos completos, mundos de ficción<sup>19</sup>. La competencia literaria así entendida implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector

---

<sup>18</sup> Seguimos las definiciones de Cerrillo (2008: 88)

<sup>19</sup> Dolezel al respecto de la semántica de los mundos posibles define los mundos de ficción como un conjunto de estados de cosas posibles, ilimitados en número, heteróclitos y accesibles desde el mundo real. (Dolezel, 1997)

ante cualquier texto, interviniendo una suerte de factores variados: lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales y, por supuesto, literarios (90); siendo la experiencia lectora, con su acumulación de lecturas, la que hace posible la competencia literaria.

Asimismo el lector de textos literarios es alguien que va delineando su propio paisaje cultural, entretejiendo de manera personal una urdimbre de referencias y conocimientos intertextuales, lo que Mendoza Fillola denomina *intertexto lector*, un “diálogo intertextual que, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el espacio psíquico del lector” (Mendoza, 2012: 55).

### **Lectura digital**

Si a día de hoy las nuevas tecnologías nos acompañan a todas partes, no menos para las actividades asociadas a la lectura y escritura: como señala Sanz (2011: 32) “leemos más en la pantalla y menos en papel”. Las actividades de comunicación escrita más habituales ahora están en la red y la mayoría de los textos que se escriben hoy día se ofrecen a los lectores mediante la pantalla.

En relación con los adolescentes, el informe PISA refleja que las mayores diferencias entre la lectura de textos impresos y la lectura de los digitales estriba en *el acceso a los textos*, ya que leer textos digitales complejos depende tanto de las habilidades visuales y espaciales que cada uno posea como de las habilidades relativas al proceso de lectura; así como es relevante *la integración de diferentes tipos de textos*<sup>20</sup>, que suele ser más elaborada en los digitales que en los impresos, por las propias necesidades de la navegación (Instituto de Evaluación, 2011: 8). Aun cuando se integren diversos textos, mientras los entornos digitales requieran de la misma interpretación y construcción del sentido que entendemos cuando hablamos de *lectura* – sin por ello dejar de reparar en otras habilidades extra que exijan los textos–, hablaremos de *lector*<sup>21</sup>, un lector interactivo.

---

<sup>20</sup> El Informe apunta en otro lugar (Instituto de Evaluación, 2010: 72) que de entre todos los tipos de textos, en todas las comunidades autónomas, son éstos cuya comprensión resulta más compleja, los textos discontinuos: aquellos textos que integran elementos gráficos, tablas, listas (Instituto de Evaluación, 2010: 24).

<sup>21</sup> Así también lo prefiere Pajares Tosca para el hipertexto (Pajares, 2004: 41).

## Lectura interactiva

La lectura interactiva requiere la comprensión de un nuevo procedimiento de lectura<sup>22</sup>, propio de unos textos con las características especiales arriba mencionadas. En esta comprensión, señala Fainholc (2004: 60) “intervienen tanto el hipertexto, su forma y su contenido, como el haber del lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”. Si bien la autora se centra en la lectura hipertextual que Internet permite, apunta dos claves para leer de manera interactiva:

-*Una clave mecánica*: se necesita manejar con soltura unas habilidades tecnológicas, no sólo las propias del medio digital, sino las de la interfaz de un *software* determinado. Fainholc apunta habilidades de “búsqueda avanzada” pensando en el manejo de un navegador web, un tipo concreto de programa. Pero habilidades diferentes serán requeridas en función de la aplicación. Como vimos, en el caso de la *Ficción Interactiva* es necesario introducir comandos basados en acciones contextuales.

-*Una clave cognitiva*: El lector está obligado a

implicarse en un proceso de predicción en inferencia *continua*, que se apoya en la información que se va logrando a partir del texto y del instrumental que posee el lector/a a fin de consolidar procesos que permitan encontrar, evidenciar o rechazar las inferencias anticipadas *para ir creando sentido* (60).

Este fenómeno, común tanto en el caso del hipertexto como en el de las *Ficciones Interactivas*, alude a la retroalimentación necesaria y continua a lo largo del texto entre las inferencias del lector y un mecanismo que permita su manifestación, originando la creación de un sentido al tiempo que el texto se actualiza en su superficie para que la lectura prosiga. Y así de nuevo, volviendo a comenzar todo este procedimiento de lectura (inferencia – acción – actualización de la representación textual) en el momento en que surge un nuevo fragmento de texto.

En función de su diferente grado de participación (Moreno, 2002), de la interactividad entre el lector y el sistema (Ryan, 2004a), podría hablarse de diferentes

---

<sup>22</sup> Apuntamos que en la relación entre la diversidad de materiales utilizados en la lectura y el rendimiento en lectura digital, la variedad influye positivamente en el rendimiento (Instituto de Evaluación, 2011).

tipos de lector <sup>23</sup> : El *lector-navegador*, aquél cuya participación se reduce exclusivamente a “seleccionar entre las opciones que ofrece el programa” (Moreno, 2002), manteniendo un bajo nivel de interactividad con el texto: meramente elige entre alternativas predefinidas en lugar de la producción actualizada de signos (Ryan, 2004a). La diferencia con el lector tradicional estribaría en la posibilidad de *hacer click* en una palabra destacada para conseguir una información periférica que se sume a la historia principal, a modo de nota a pie de página (Pajares, 1997: § 2.2).

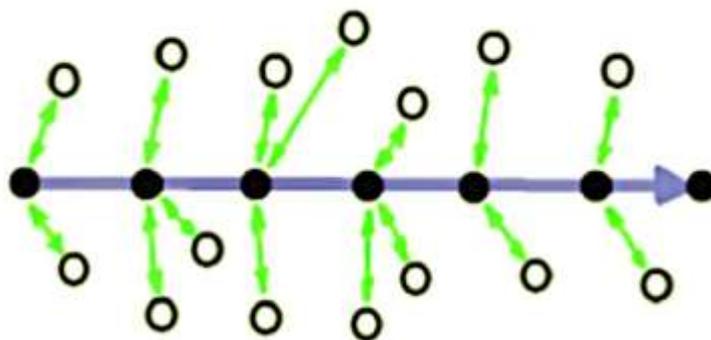


Fig. 3: Itinerario del *lector-navegador*. Los textos respetan una estructura axial, característica habitual de los libros electrónicos (*ebooks*) o de publicaciones que incluyan notas. (Según Ryan, 2004b)

Es posible también un lector con un nuevo rango de roles a desarrollar, como son la secuenciación de escenas o la capacidad de intervención textual (Sloane, 1991), donde la lectura vaya “más allá de la linealidad de los textos impresos” (Pajares, 2004: 38). Esta lectura no lineal permite dotar al lector de libertad sobre el modo de consulta del texto, libertad que tiende a resultar más motivadora para el aprendizaje, pues el estudiante (lector) es el centro, asume un mayor protagonismo y participa de manera más activa en el orden y ritmo en que lee los contenidos (Fuentes y Silva, 2011: 26-28). Es un *lector-usuario*.

<sup>23</sup> Las obras convencionales no poseen la capacidad de azuzar al lector con tanta fuerza y, a veces, con tanta tensión ética como consigue el medio interactivo (Sloane, 1991: 78).

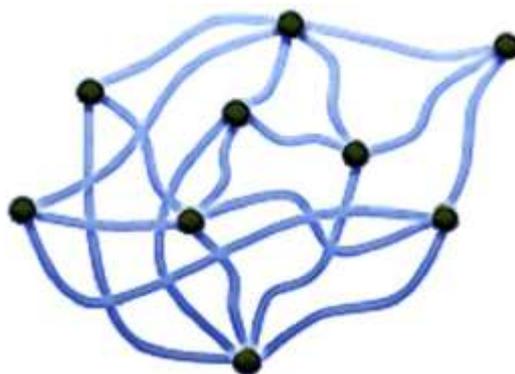


Fig. 4: Itinerario del *lector-usuario* en un hipertexto de ficción. El lector traza su propio camino, donde cada nodo podría servir de comienzo o fin. Una estructura en red extremadamente compleja y caprichosa haría que el lector se pierda o se desanime a seguir. (Según Ryan, 2004b)

En el caso de las obras de *Ficción Interactiva* el lector toma parte en el texto de manera signíca (Sloane, 1991: 78). El lector se inscribe en el texto, y esta intervención puede ser vista como un tipo de intercambio oral. Para Moreno (2002: 96-97) el lector (*usuario*) “no sólo selecciona los contenidos propuestos por el autor, sino que puede transformarlos, disponer de ellos”. La mayoría de estas transformaciones van encaminadas a la intervención sobre los escenarios, sobre los personajes y sobre el tiempo del relato. Y es que el lector-usuario “quiere que el texto diga su historia, una historia que no podría ser sin él” (Aarseth, 1997: 4).



Fig. 5: Posibles historias en función de las decisiones del lector. Con posibilidad de cruzar las historias (izq.) e historias divergentes (dcha.). (Según Ryan, 2004b)

#### **4. ADALID: APLICACIÓN PARA EL DISEÑO DE ADAPTACIONES EN LITERATURA DIGITAL INTERACTIVA**

Sería posible alcanzar altos niveles de motivación y aprendizaje de construir un entorno verdaderamente interactivo, donde el aprendiente experimente una sensación de libertad, ejecutando diferentes acciones sin la supervisión de un tutor (Peinado et al. 2005: 1). Los entornos narrativos inmersivos podrían proveer un modelo positivo de aprendizaje en tanto sea posible anticipar todas las acciones del aprendiente (1).

Nuestra propuesta, encaminada a la motivación del alumnado para la lectura, no permitiría anticipar todas las acciones posibles del lector con el entorno, el texto, pero sí disponer de un número razonable de ellas según el autor las defina previamente, fomentando de esa manera la inmersión en el mundo de ficción, y la continuación de la lectura.

##### **Concepto**

*ADALID* está dividido en dos partes según su funcionalidad: *editor* y *motor*. El objetivo del editor es brindar la posibilidad de construir una obra de LID con relativa facilidad mediante el manejo de una interfaz intuitiva basada en un entorno web. Al finalizar la edición, los datos se exportan a un archivo en formato *xml* destinado a ser cargado por el motor cada vez que se realice una lectura de la obra. El motor procedería a leer el *xml* y mostrar por pantalla el texto.

La herramienta de edición ha sido diseñada con *Adobe® Flash Builder 4.5™* y su ejecución está orientada a navegadores web de manera local. Su funcionalidad, más específicamente, reside en permitir disponer el texto en una estructura de nodos y definir los itinerarios posibles de lectura entre ellos (*conexiones*) por medio de declarar un conjunto de segmentos lingüísticos (*verbos* y *argumentos*) que serán los que permitan conectar los *nodos*. Todo ello junto a la declaración de otras variables como la *activación* o el *tiempo*, que afectan a la navegación entre nodos.

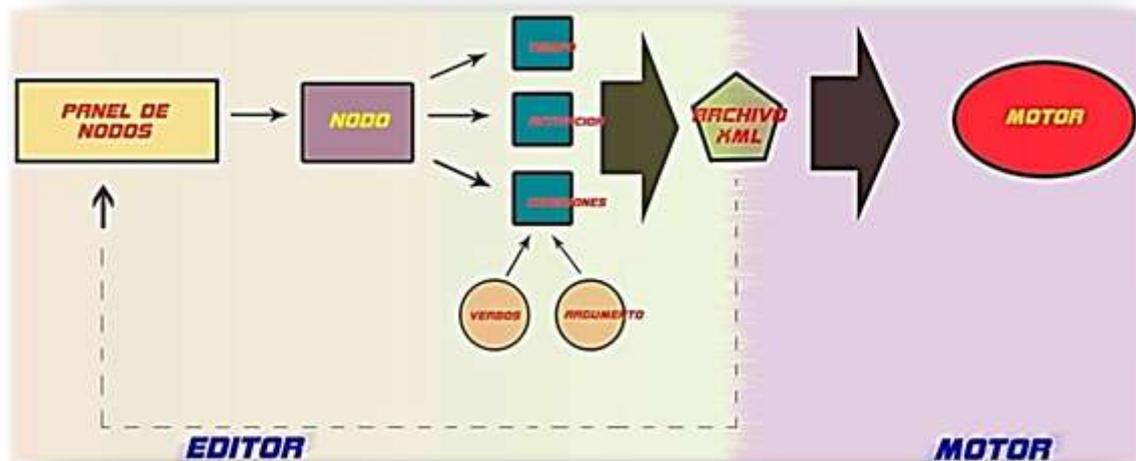


Fig. 6: Esquema de la funcionalidad del editor y del motor. Una vez diseñado el *xml* éste se carga en el motor para la ejecución, o bien se carga de nuevo en el editor para modificarlo.

### Textos creados con ADALID

Los textos producidos por la herramienta son de tipo hipertextual, de nodos enlazados, constituyendo cada uno de los nodos un fragmento de texto, al tiempo que la lectura imita la de las obras de *Ficción Interactiva*, mediante la introducción de comandos verbales por parte del lector en una casilla destinada a tal efecto. Las principales diferencias frente al hipertexto residen en la no explicitud de los enlaces que enlazan diferentes nodos, la inclusión de contadores de turnos para simular tiempo (siendo el valor de la unidad temporal un movimiento entre un nodo y otro), el acceso condicionado de los enlaces en función de la visita de nodos, y, especialmente, en no ser posible un grado de caos tan alto como el que el hipertexto permitiría, ya que el tipo de estructura narrativa que resulta alberga, previsiblemente, menos comunicaciones entre nodos que las que tiende a poseer un hipertexto.



Fig. 7: Capturas del editor. Pantalla del *panel de obra* (izq.), donde se listan los nodos creados, y *panel de edición de nodo* (dcha.), donde se define el texto y se accede a los paneles de conexiones, activación y tiempo.

Las diferencias respecto a la *Ficción Interactiva* son, en primer lugar, el reconocimiento y manipulación del texto que el usuario introduce para ser reconocido en la lectura: la herramienta permite para cada nodo la edición de comandos personalizados (*verbos*) así como la referencia a fragmentos cualesquiera de discurso (*argumentos*), que constituirán las palabras de paso necesarias para navegar entre nodos. Segundamente, se distancia de la imperante espacialidad: en las obras de *Ficción Interactiva* los nodos de la trama están concebidos como *rooms* (Reed, 2011), elementos de la estructura del discurso que establecen un correlato espacial en el relato<sup>24</sup>.

## CONCLUSIONES

Nuevas modalidades textuales son posibles con el desarrollo de las nuevas tecnologías, pero también, como apuntamos, nuevos roles a la hora de acceder a los textos. Acciones como hojear un texto, saltarse un capítulo o influir a nuestro gusto en la suerte de los protagonistas de la historia antes eran posibles por medio de manipular el texto a nuestro antojo, de manera no prevista por el mismo. Ahora estas acciones se tornan legítimas debido a que los textos pueden demandarlas del lector. Las obras de literatura interactiva digital constatan continuamente la presencia del lector: su

<sup>24</sup> En *Inform 7*, un lenguaje de programación de obras de *Ficción Interactiva*, una *room* tiene una naturaleza triple: es un elemento del lenguaje de programación, un elemento de la estructura narrativa de la obra y un espacio de la ficción que crea la obra.

intervención en la historia es relevante para conformar su significado, por lo que, en este sentido fáctico, es mayor la implicación personal del lector con el texto.

Este escenario, en el que el texto en su superficie compele al lector a seguir leyendo, es el que se espera de las obras creadas con ADALID, adaptaciones o reescrituras que conecten con el estudiante para acercarle a los textos clásicos. No obstante, a fecha de este trabajo la herramienta no es aún funcional, contando por el momento con el diseño de la parte dedicada a la edición <sup>25</sup>.



Fig. 8: Ejecución del motor, esquema de lectura: la historia difiere en función de la acción del lector

<sup>25</sup> Puede consultarse el progreso de la herramienta en la página web [adalid.org.es](http://adalid.org.es)

## AGRADECIMIENTOS

Queremos dedicar nuestros agradecimientos a las profesoras Carmen Servén Díez y Nieves Martín Rogero por su confianza y su paciencia, y a Jesús Martínez Alonso por su ingenio informático y su talante.

## BIBLIOGRAFÍA

- AARSETH, E. (1997): *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press.
- ADELL, J. (2005): “¿Ficción o dicción? Sobre la nueva condición de la textualidad literaria”. En Laura Borràs (ed.): *Textualidades Electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC. 2005.
- BERENGUER, X. (1998): *Historias por ordenador*. Serra d’Or. Accesible en: <<http://www.upf.edu/pdi/dcom/xavierberenguer/textos/histor/narrc.htm>> [Última consulta: 14/04/2013]
- BORRÀS, L. (2005): “Teorías literarias y retos digitales” En Laura Borràs (ed.): *Textualidades Electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC. 2005.
- CAVAZA, M.; CHARLES, F.; MEAD, S. J. (2002): "From computer games to interactive stories: interactive storytelling". En *The Electronic Library*, v. 20, 2, pp. 103–112. Accesible desde <<http://dx.doi.org/10.1108/02640470210424428>> [Último acceso 14/04/2013]
- CERRILLO, P. (2010): “Lectura escolar, enseñanza escolar y clásicos literarios”. En Gemma Lluch (ed.): *Las lecturas de los jóvenes un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 85-105.
- CONTRERAS, J. (2008): “Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura”. En José Antonio Millán (coord.): *La lectura en España Informe 2008: Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez, pp.153-187.
- CULLER, J. (1993): “La literaturidad”. En Marc Angenot et al. (ed.): *Teoría Literaria*. México: Siglo XXI.

- DOLEZEL, L. (1997): “Mímesis y mundos posibles”. En Antonio Garrido (coord.): *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros, pp. 69-94.
- DOUGLASS, J. (2007): *Command Lines: Aesthetics and Technique in Interactive Fiction and New Media*. Tesis de doctorado. Universidad de California.
- ECO, U. (1999): *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- FAINHOLC, B. (2004): “Investigación: La lectura crítica en Internet: Desarrollo de habilidades y metodología para su práctica”. En *RIED*, v.7: 1/1, pp. 41-64.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE) (2012): *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2011*. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura. Accesible en:  
<[www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE\\_2011.pdf](http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE_2011.pdf)>  
[Último acceso 14/04/2013]
- FUENTES, M. y SILVA, J. M. (2011): “Lectura de textos. Lectura de hipertextos”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, pp. 23-29.
- GULLÓN, G. (2010): *El sexto sentido: la lectura en la era digital*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010): *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Accesible en:  
[http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#pisa2009\\_1](http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#pisa2009_1) [Última consulta 14/04/2013]
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2011): *PISA - ERA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Accesible en:  
[http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#ERA2009\\_1](http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#ERA2009_1) [Última consulta 14/04/2013]

- JUUL, J. (1998): "A Clash between Game and Narrative". Tesis de Máster. Presentado en la conferencia sobre *Digital Arts and Culture*. Bergen, Noruega. Noviembre de 1998. Accesible desde: <[http://www.jesperjuul.net/text/clash\\_between\\_game\\_and\\_narrative.html](http://www.jesperjuul.net/text/clash_between_game_and_narrative.html)>[Última consulta: 14/04/2013].
- KOSKIMAA, R. (2005): "¿Qué es la literatura digital? Una panorámica general de la literatura digital: de los archivos de texto a los e-books". En Laura Borràs (ed.): *Textualidades Electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC. 2005, pp. 81-93.
- LANDOW, G. (2009): *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- LÁZARO, F. (1980): "El mensaje literal". En *Estudios de lingüística*. Madrid: Crítica.
- LOTMAN, Y. (1978): *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- LUCÍA, J. M. (2012): *Elogio del Texto Digital: Claves para interpretar el nuevo paradigma*. Madrid: Fórcola Ediciones.
- MENDOZA, A. (2011): "La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector". En *Tarbiya. Revista de Investigación en Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, v. 41, pp. 53-69.
- MONTFORT, N. (2005): *Twisty little passages: An approach to Interactive Fiction*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- MORENO, I. (2002): *Musas y nuevas tecnologías. El relato hipermedial*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- NIESZ, A. J. y HOLLAND, N. N. (1984) "Interactive Fiction". En *Critical Inquiry*, 11(1), pp. 110-129.
- ORIHUELA, J. L. (2001): "El narrador en ficción interactiva. El jardinero y el laberinto". En *Journal of Digital Information*. Número especial de crítica hipertextual. Enero 2001. Acceso desde: <[pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/hipertul/califia.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/hipertul/califia.htm)> [Última consulta 14/04/2013]

- PAJARES, S. (1997): “Las posibilidades de la narrativa hipertextual”. En *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, v. Julio-Octubre, 6. Acceso desde: <[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s\\_pajare.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm)> [Última consulta 14/04/2013]
- PAJARES, S. (2004): *Literatura Digital: El paradigma hipertextual*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- PEINADO, F. (2004): *Mediación Inteligente entre Autores e Interactores para Sistemas de Narración Digital Interactiva*. Trabajo de Investigación de Tercer Ciclo. UCM, Facultad de Informática.
- PEINADO, F. (2006): “Narración Digital e Interactiva: Dirección automática de entornos virtuales”. En *Novática: Revista de la Asociación de Técnicos de Informática* (Ejemplar dedicado a: Entornos virtuales), 180, pp. 43-54.
- PEINADO, F.; GERVÁS, P.; MORENO-GER, P. (2005): “Interactive Storytelling in Educational Environments”. 3<sup>rd</sup> International Conference on Multimedia and ICT’s in Education. En *Recent Research Developments in Learning Technologies*, III, 1345-1349, pp. 15-18 de Junio, Cáceres. FORMATEX, Badajoz. Accesible en: <[www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2005-peinado-interactive.pdf](http://www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2005-peinado-interactive.pdf)> [Último acceso 14/04/2013]
- REED, A. (2011): *Creating Interactive Fiction With INFORM 7*. Boston, USA: Cengage Learning .
- RODRÍGUEZ, J. A. (2006): *El relato digital. Hacia un nuevo arte narrativo*. Bogotá: Libros de Arena.
- RODRÍGUEZ, J. A. (2009): “Asedio a las narrativas contemporáneas: mapa de posibles investigaciones”. En *Cuadernos de Literatura*, Bogotá, Colombia, v. 14, 26, pp. 14-51.
- ROMERO, D. (2011): “En busca de nuevos postulados. Retos de la literatura en la era digital”. En *Revista de pensamiento sobre tecnología y sociedad*, 2011 (86), pp.45-50. Accesible en: <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/seccion=1268&i>>

[dioma=es\\_ES&id=2011012709270001&activo=6.do#>](#) [Última  
consulta 14/04/2013]

RYAN, M. (2004a): “El ciberespacio, la virtualidad, y el texto”. En Domingo Sánchez-Mesa (comp.): *Literatura y cibercultura*. Madrid: Arco Libros, pp. 73-116.

RYAN, M. (2004b): *La narración como realidad virtual: La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona: Paidós.

SANZ, G. (2011): “Escritura joven en la red”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, pp. 30–37.

SLOANE, S. J. (1991): *Interactive Fiction, Virtual Realities and the Reading-Writing relationship*. Tesis de doctorado. Universidad de Ohio.

SOLÉ, I. (2010): “Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes”. En *Con Firma 2010 Leer para aprender. Leer en la era digital*. Madrid: Ministerio de Educación, pp.17-24. Accesible desde: [http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/leer\\_aprender\\_M\\_Educacion.pdf](http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/leer_aprender_M_Educacion.pdf) > [Última consulta 14/04/2013]

VILLANUEVA, D. (2011): “La noción de literatura, hoy”. En *Nueva Revista de política, cultura y arte*, 132, pp. 41-52.

## LITERATURA Y EDUCACIÓN EN VALORES. EL PROBLEMA DE LA UTILIZACIÓN DE LA OBRA LITERARIA COMO INSTRUMENTO

*Borja Rodríguez Gutiérrez<sup>1</sup>*  
*Universidad de Cantabria*

*Raquel Gutiérrez Sebastián<sup>2</sup>*  
*Universidad de Cantabria*

Recibido:22/03/2013

Aceptado:15/04/2013

### Resumen

Ante la evidencia de la utilización de las obras literarias como medio de enseñanza de valores, el artículo reflexiona sobre esta realidad. Tiene en cuenta la diferencia de considerar las obras desde un punto de vista estrictamente positivista o desde la estética de la recepción. Continúa desarrollando la idea de que la estética de la recepción se hizo necesaria, precisamente, ante la pérdida de referencia de los valores inherentes a la obra. Desarrolla los conceptos de la estética de la recepción que hacen referencia al lector y se pregunta finalmente hasta qué punto se puede llegar en la utilización de la obra literaria y si es legítimo, para conseguir los fines didácticos, dejar al lector sin libertad de elección y crítica.

**Palabras Clave:** Literatura. educación en valores. didáctica. recepción. lector.

### Abstract

Before the evidence of the utilization of the literary works as way of education of values, the article thinks about this reality. It bears the difference in mind of considering the works from a strictly positivist point of view or from the aesthetics of the receipt. It continues developing the idea of that the aesthetics of the receipt made to itself necessary, precisely, before the loss of reference to values that suppose the classic works. It develops the concepts of the aesthetics of the receipt that refer to the reader, and beyond to the freedom of the reader and he asks finally up to what point it is possible to come in the utilization of the literary work and if it is legitimate, to obtain the didactic ends, to leave the reader without freedom of choice and critique.

**Keywords:** Literature. education in values. didactics. receipt. reader

---

<sup>1</sup> rodrifdb@unican.es

<sup>2</sup> raquel.gsebastian@unican.es

Pocas actividades tan adecuadas como el planteamiento de un hecho, de un caso práctico, de un dilema, de una elección, para abordar la educación en valores. Frente a una situación concreta que se plantea, es necesaria una decisión, una toma de partido, una elección. Elección que siempre se hace sobre la base de unos determinados principios, hayan sido o no verbalizados previamente, sea o no el adolescente consciente de su existencia. Cuando a ese adolescente se le pregunta que opción tomaría frente a un problema moral, se le obliga a plantearse los valores que alberga en su interior, muchas veces a ser consciente de ellos, a justificarlos ante sí mismo y/o ante los demás, a analizarlos, matizarlos, corregirlos o rechazarlos. Para el adolescente los valores son, deben ser, códigos que no se aprenden sino que se ponen en práctica a través de la aplicación concreta de casos, de historias, de personas que se ven obligadas a tomar decisiones.

Decisiones como las que toman, como las que ponen en práctica personajes de obras literarias. La literatura, las historias que nos cuenta la literatura nos proporcionan un inmenso arsenal de casos prácticos, de dilemas, de elecciones. En la literatura podemos encontrar todo tipo de situaciones, multiplicidad de historias, infinidad de personajes e inevitablemente encontraremos en alguna historia una ejemplificación concreta de ese conflicto moral en el que queremos centrar nuestra actividad formativa.

Tenemos pues la literatura, la obra literaria como instrumento utilizable para la educación en valores; tenemos los valores que queremos poner sobre la mesa, para lo cual hemos seleccionado una obra literaria. Aquí nos enfrentamos a una elección, a la necesidad de nuestra propia elección de valores.

Porque, desde el punto de vista del docente de Lengua y Literatura ¿es legítimo utilizar la obra literaria para un fin no literario? ¿Estamos dando sentido a la obra literaria o banalizando? Nos encontramos ante una elección, una vez más, entre la ética y la estética.

Puede plantearse, y defenderse, que el intento de conseguir una educación en valores a través de las lecturas literarias, de la formación de un lector literario competente, nos lleva a una consecuencia no deseada, frustrante para el docente de literatura e incluso tan destructiva que puede llevar a

invalidar toda pedagogía literaria orientada a esta dirección. El *desideratum* de todo profesor de literatura sería conseguir una doble educación: educación en valores y educación literaria. Pero el planteamiento de actividades, de estrategias, de formas de trabajo, de acercamiento al texto y a su contenido nos lleva a la constatación de que una de las dos caras de esta moneda -la educación literaria por un lado, la educación en valores por otro- queda reducida a un uso instrumental, subordinado, vehicular. La educación literaria se convierte de una manera u otra, en medio al servicio de otra educación, la de los valores. Por otra parte no hay estrategia ni técnica de actuación en el aula, ni procedimiento de trabajo que pueda invertir esta situación y capaz de hacer que la educación en valores sea un elemento al servicio de la enseñanza de la literatura, del conocimiento, comprensión y valoración del arte literario.

Ahora bien, este planteamiento que acabamos de hacer es válido únicamente si nos acercamos a la enseñanza de la literatura desde un planteamiento estrictamente positivista, centrado en el autor y en el texto. Un planteamiento en el que lo básico sea la enseñanza de los llamados clásicos literarios, en el que se analice el texto hasta sus últimas consecuencias, su estructura, gestación, formas, recursos y características. En el que la figura del autor sea sometida a intensos estudios biográficos, psicológicos, sociológicos, religiosos, morales, políticos. Un planteamiento que entienda que lo fundamental de la obra literaria es el texto y el productor de ese texto, que crea en los valores inmortales de los clásicos, que vea el arte en el texto, arte que concibe encarnado para siempre por medio de unas características inmanentes a ese mismo texto que nunca puede perder.

Educar en valores a través de una obra literaria es bastardear la literatura según esa visión, envilecerla, pues es poner a la literatura al servicio de algo, y ese algo, por muy importante, fructífero o moral que sea, contamina irremediablemente el nivel estético en sí mismo, la condición estética inmanente a sí misma de la obra artística, del arte literario. El arte al servicio de otra cosa se envilece y se rebaja: es un hecho claro y sabido, una verdad de la que no se puede dudar.

Más la ausencia de duda es una característica poco humana y muy poco crítica. Reinventado la duda, recreándola en esta cuestión, llegamos al concepto de obra literaria, a una explicación, una definición clara de lo que es obra literaria. Que la obra literaria es un acto de habla es un hecho aparentemente claro. Que todo acto de habla es un acto de comunicación no es una afirmación que haya sido discutida y negada. Que todo acto de comunicación exige, en la misma medida e importancia un emisor y un receptor parece un corolario lógico. No hay comunicación sin emisor, pero tampoco la hay sin receptor.

Por lo que la obra literaria, como acto de habla que es, necesita de un receptor, lo exige de forma imperativa. El arte, cualquier arte pide, exige, necesita con desesperación un receptor. ¿Qué sentido tiene un cuadro en un armario oscuro, invisible para todos; una escultura embalada y forrada hasta tal punto que sus formas no son perceptibles, una película conservada en un almacén, dentro de una lata, entre otros estantes que albergan otras copias. Son actos de comunicación incompletos, vacíos, fracasados, abortados. De la misma forma la obra literaria, en sí misma, almacenada en un estante entre otras muchas, no tiene valor por sí, más que el valor de estar incompleta. Su valor lo adquiere al ser leída, al realizar la parte inconclusa del mensaje que el emisor inició días antes, años antes o siglos antes, al encontrar un receptor.

El receptor le da sentido a la obra literaria, cierra el proceso iniciado por el emisor cuando produjo el texto y culmina una andadura que hasta que él no está presente era incompleta, y que se repite, y al mismo tiempo cambia, con cada nuevo receptor que se enfrenta al texto.<sup>3</sup>

Más también, como en todo acto de comunicación, como en todo acto de habla, hay un mensaje, un referente, un significado. Es consustancial a la comunicación: algo se quiere comunicar. Y como en todo acto de habla, de nuevo, esa comunicación tiene varios planos y además del significado más inmediato, del mensaje más evidente hay una serie de significados asociados, de connotaciones, de alusiones más o menos explícitas, más o menos directas. Todos estos elementos están en cualquier mensaje, por breve e inmediato y

---

<sup>3</sup> Esta necesidad del receptor la explicaba Paul Valéry a través de la imagen de una partitura musical: «He compuesto una partitura, pero sólo puedo oírla ejecutada por el alma y el espíritu de otro» dice, a propósito de su *Cementerio Marino*. (Citamos por Maurer, 1987, 264, n 56)

espontáneo que éste sea. Con más razón lo encontraremos en una obra literaria. Significados asociados que están en la intencionalidad del emisor pero también en la interpretación que el receptor hace del texto.

Si avanzamos más aún en esa dirección, parece muy evidente que la gran mayoría de las obras literarias son actos de habla complejos: es decir, son producto de una reflexión larga y continuada, no son espontáneos, sino que están sometidos a una planificación, que en algunos casos puede desarrollarse a lo largo de años, no son unívocos y no tienen un solo significado sino que transmiten a la vez significados diversos. Acercarse a una obra literaria ignorando o intentando ignorar que es un producto complejo del pensamiento humano, que es fruto de una meditación, de una planificación, de una reescritura, de un trabajo continuado y dilatado en el tiempo, es negar la esencia misma de la literatura e ignorar todas sus potencialidades. Es inevitable, por lo tanto, que la obra literaria tenga multitud de significados, que en una novela, por ejemplo, junto a la narración de los avatares de sus protagonistas, encontramos opiniones, valoraciones, juicios, críticas y alabanzas sobre la sociedad en la que viven esos personajes o en la que vive/vivía el autor, y, quizás, el lector. Juicios sobre la sociedad que pueden alcanzar a la ética, la religión, la política, el juego, los roles de los sexos, la cultura, el arte, la corrupción, la organización política, la sexualidad, la gula, la familia, el espíritu humano, el patriotismo, la relación entre los seres humanos, o muchos otros ámbitos. Juicios que defienden las ideas existentes sobre esos asuntos, que alaban unos y critican otros, o que pretenden sustituir esas ideas por otras nuevas. Es decir: juicios que nos llevan a formular, consciente o inconscientemente, para nosotros mismos o para nuestro exterior, valores.

Valores de toda índole; valores y antivalores; a favor o en contra de la sociedad o de cualquiera de sus aspectos, valores literarios o antiliterarios. Valores de muchas clases, pero siempre valores porque es esa una de las características más definitorias del arte literario: es transmisor de valores. Y gracias a su discursividad, a las múltiples dimensiones y formas que le confiere el hacer uso de la palabra como el instrumento básico de la expresión artística, a su capacidad de transmitirse y repetirse con pocos medios y bajo costo, al hecho

de que en la literatura desaparece el marchamo, tan importante para pintura y escultura del original y la copia, gracias a que es la más universal y la más fácilmente comprensible, aprehensible, de todas las artes, es la más perfecta transmisora de valores.

De manera que, concebir la literatura, o mejor, la lectura de obras literarias como un medio para la educación en valores no es rebajarla, ni desvirtuarla, ni prostituirla para un fin menos elevado y más vulgar que el de la sublime emoción estética. Es recuperar una de las esencialidades más básicas del arte literario: la obra literaria transmite valores; toda obra literaria es una transmisora de valores.

Cuando leemos una obra literaria, al tiempo que seguimos con interés la peripecia de las novelas o las obras dramáticas, nos identificamos con los sentimientos del autor lírico o seguimos el razonamiento del ensayista, vamos conociendo una serie de valores que vamos entresacando de la obra, de manera más o menos consciente, de forma más o menos intencionada. Como lectores, al culminar el proceso de lectura de la obra literaria, hemos recibido unos valores.

Recibir: el acto de la recepción: la recepción literaria. Cuando el lector está aceptando, rechazando o juzgando críticamente los valores que le son transmitidos a través de la lectura de una obra literaria, está realizando un acto de recepción, el que le corresponde en el esquema general del acto de comunicación que es la obra literaria.

Analizar los valores que transmite una obra literaria es pues una recepción, y su análisis corresponde, por lo tanto, a la estética de la recepción.

Decimos los valores que transmite una obra literaria y el hecho de que sea el propio texto el que transmite los valores es un punto capital para la comprensión del tema que estamos tratando. El emisor produce una obra y a través de ella pretende, indiscutiblemente, hacer llegar a sus lectores unos valores determinados. Pero una vez la obra queda escrita, es publicada y cristaliza una forma que se va a mantener en el tiempo, la transmisión de valores puede modificarse y de hecho se modifica. Los valores que el lector, que el receptor, encuentra en ese texto pueden no coincidir con los que el autor

pretendía y muchas veces no coinciden. Baste para muestra el ejemplar<sup>4</sup> libro de Anthony J Close, *La concepción romántica del Quijote* (2005), en el que se comprueba como es el imaginario romántico y la mentalidad decimonónica la que encuentra en la figura de Don Quijote una serie de valores que en el XVII no existían ni se planteaban. ¿Valores falsos? En absoluto, pues como verdaderos los percibían quienes leían el Quijote, los lectores, los receptores del texto, que leían el Quijote en su tiempo (en el tiempo del lector), con sus conocimientos y con su propio horizonte de expectativas, que suponía que los lugares de indeterminación que en el texto aparecían fueran completados de la manera que mejor correspondía a cada receptor.

Más adelante volveremos a este punto para tratar sobre el horizonte de expectativas y sobre los lugares de indeterminación. Mas volvamos ahora a este cambio de valores del que hemos hablado en relación con el Quijote. Una obra tiene valores que transmitir, eso es fundamental para la literatura. El Quijote siguió vivo en el XIX porque los lectores encontraron en él una motivación para elaborar una serie de valores tras su lectura (como demostró Close en el libro antes citado). Pero, ¿qué es lo que pasa cuando una obra desgajada de su época y de los elementos que rodearon a su producción, desaparecidos los lectores que en su horizonte de expectativas coinciden con el autor y que por lo tanto podían entender la obra en el sentido que el autor le daba, traducir su significado, rellenar los lugares de indeterminación con unas experiencias vitales parecidas, aún en el nivel más básico y elemental, a las del autor, es leída sin referencias? Perdido el contexto, desaparecida la situación, ese acto de habla que hemos convenido con anterioridad es la obra literaria, queda gravemente dañada en su capacidad de significación, en su posibilidad de transmitir sentido y mensaje y de realizarse plenamente como el acto de comunicación que es. Con la pérdida de elementos significativos la obra literaria se convierte en esteticismo alejado de significación, en mera construcción de palabras, en clasicismo formal ausente de referente y según la provocadora opinión de Jauss, se pone al nivel de la literatura rosa<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Y nunca mejor el adjetivo, cuando hablamos de tan ilustre cervantista.

<sup>5</sup> En realidad, esta igualación de literatura rosa y clasicismo se produce por la ausencia de indeterminación: cuando no hay posibilidad de interpretar de formas múltiples una obra literaria –de asignarle valores en nuestro caso– ésta se empobrece: así lo indica Wolfgang Iser (1989, 134) «Esa significación

Cuando en 1966, Hans Robert Jauss abordó en la conferencia inaugural de la Universidad de Constanza el problema de la comprensión de la obra literaria, lo que planteaba, entre otras cosas, era el problema de los valores de la obra literaria. La conferencia, *Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria*, publicada en 1967, fue el punto de partida de un nuevo estudio de la literatura y de las obras literarias, y aún más de una reivindicación de la lectura como elemento clave de la historia de la literatura.

Si de recepción y lectura estamos hablando, estamos llegando, indefectiblemente a los valores que el receptor va conociendo y juzgando a lo largo del proceso de lectura. Uno de los más capitales estudios sobre la pérdida y adquisición de valores de una obra literaria, sobre la transmisión de valores de esa obra es del propio Jauss: «La *Ifigenia* de Goethe y la de Racine» (1989). Jauss se enfrenta al problema de que una de las obras canónicas de la literatura alemana, la *Ifigenia* de Goethe, resultaba ser, tras una amplia encuesta, la lectura obligatoria más rechazada entre los estudiantes alemanes. No es casual este interés por las lecturas de los estudiantes de los niveles no universitarios, pues el rápido desarrollo de la estética de la recepción en Alemania se debió a una insatisfacción generalizada, que llegó casi a una rebelión, con la formación filológica tradicional alemana y con la idea de una lista de lecturas obligatorias extraídas todas de un canon clásico y sacrosanto. «El descontento general frente al canon consagrado de formación filológica alemana alimentó, sin duda ese interés [por la estética de la recepción] también en la interminable lucha que tuvo lugar por esos años entre la Universidad, el Ministerio de Educación y la Escuela en torno a un nuevo *curriculum* de estudios para la literatura y la lengua» nos dice Jauss (1987; 60), relacionando de forma directa el nacimiento y desarrollo de la Estética de la Recepción con la enseñanza de la literatura y la elección de las lecturas obligatorias en niveles equivalentes a nuestra Secundaria y a nuestro Bachillerato.

Como ejemplo de ese rechazo, Jauss escogió la *Ifigenia* de Goethe, la obra literaria más rechazada entre los escolares alemanes de 1973, «En el

---

independiente de toda actualización del texto, no es, quizás, más que una determinada realización del texto que se ha identificado con él. Así se ha mantenido una interpretación orientada al descubrimiento de la significación y en consecuencia los textos se han empobrecido. Gracias a Dios, de cuando en cuando se impugnan esos significados». Iser emplea el término *actualización*, para referirse a cada nueva lectura del texto

caso de la *Ifigenia* de Goethe, texto de lectura escolar obligada, el 62,5% por ciento de los encuestados lo califica negativamente (aburrida, sin interés)» (Jauss, 1989: 217; nota 2). Hay que recordar que la intención de Jauss es aplicar su estética de la recepción a la Historia de la Literatura; pretende una renovación de esa disciplina, prestando atención a las circunstancias históricas de recepción de la obra para poder reconstruirlas. Para este estudioso alemán, la obra de Goethe, desprovista de su contexto y de sus referencias, había perdido capacidad de significación, había perdido su capacidad de *provocar* una respuesta en el lector. Para recuperar esa posibilidad es necesaria una actualización, recuperar los elementos que rodeaban a Goethe cuando éste compuso su obra, elementos entre los que Jauss incluye una respuesta literaria a la obra del mismo título de Racine.

Así, de esta manera, reconstruida la situación y el contexto del acto de habla que es la *Ifigenia* de Goethe, la obra literaria vuelve a ser capaz de provocar repuestas emocionales e intelectuales en el lector. Vuelve a tener la posibilidad de ser transmisora de valores, pues no otra cosa es esa capacidad de provocación de la que habla Jauss. La obra literaria provoca en el receptor respuestas y esas respuestas pasan por la aceptación, el rechazo, el examen, el juicio de valores. Cuando la obra literaria pierde esa capacidad de provocar, de transmitir valores, queda convertida en mero objeto estético sin significación. De ahí la sarcástica alusión de Jauss: cuando una obra se convierte en un clásico canónico, en un objeto estético intocable, no provoca en el lector ninguna respuesta, ninguna inquietud, ni le lleva a plantearse, tras su lectura, ninguna duda ni análisis de sus pensamientos y emociones. Es decir que la actitud del lector devoto de los clásicos, según esta visión se diferenciaría bien poco de los lectores de literatura rosa.

Se puede concebir la lectura de dos formas: como una manera de descubrir, conocer, sorprenderse y renovarse, como un acercamiento a lo nuevo o, por el contrario, como una inmersión en formas, ideas, temas y estructuras ya familiares y seguras, como un refugio en lo conocido. Y lo mismo da que nos centremos en la lectura de una manida novela policíaca que reúna todas las convenciones del género, con una novela de aventuras históricas sin la menor

idea original, o con un clásico intocable de la literatura si en todas las lecturas buscamos lo mismo: una cómoda excursión por terrenos ya transitados de la que salimos sin nada nuevo.

Para que la obra literaria cumpla la función de comunicación tiene que transmitir algo. Y como lo que transmite son, indefectiblemente, valores, la obra literaria, para ser entendida, analizada y comprendida, debe estudiarse como una transmisión de valores<sup>6</sup>. De manera que, cerrando el círculo por donde habíamos empezado este discurso, la educación en valores no bastardea ni prostituye, ni rebaja la lectura literaria: muy al contrario la centra en la que es su auténtica característica y finalidad.

Una vez llegados hasta aquí cabe preguntarse como se desarrolla este conocimiento de los valores a través de las lecturas literarias, y más concretamente como se desarrolla el proceso de la lectura. Éste es un tema que ha sido objeto de múltiples análisis, puesto que el siglo XX, en lo que atañe a la teoría de la literatura, puede definirse como el tiempo en que se desarrolla el interés por el lector.

Umberto Eco (1987) opina que la década de 1960 fue la que marcó el acercamiento de las diferentes teorías, escuelas y corrientes de la crítica literaria a la figura del lector: estética de la recepción, hermenéutica, teoría semiótica del lector ideal o lector modelo, el llamado *reader oriented criticism*, la deconstrucción. De esa forma se ha hablado de lectores virtuales, lectores ideales, lectores modelo, superlectores, lectores proyectados, lectores informados, archilectores, lectores implícitos, metalectores, etc.

El arranque es sin duda Wayne Booth en su clásico *La retórica de la ficción* de 1961 (versión española de 1974). Después Roland Barthes en 1966 (versión española en 1972), Julia Kristeva en 1970 (traducción al español de 1981), Yuri Lotman también en 1970 (traducido al español en 1978), Gerard Genette en 1972 (en español, 1978), Wolfgang Iser en 1972 (*Der implizite Leser*) y 1976 (traducido al español en 1987), etc. Pero sin duda quien da nombre y

---

<sup>6</sup> Sin olvidar que además de valores, en la obra literaria existen, y pueden estudiarse, aspectos comunicativos, mecanismos lingüísticos y literarios en su construcción, estrategias discursivas y literarias. Pero en esta reflexión nos centramos aquí en la transmisión de valores a través de la literatura.

cuerpo a la teoría de la recepción es Hans Robert Jauss, en la conferencia que antes hemos citado.

Las tesis de Jauss son un aldabonazo en la consideración de la importancia del lector: «En el triángulo formado por autor, obra y público, este último no es sólo la parte pasiva, cadena de meras reacciones, sino que a su vez vuelve a constituir una energía formadora de historia. La vida histórica de la obra literaria no puede concebirse sin la participación de aquellos a quienes va dirigida.» (Jauss, 1977). La realización literaria, el momento básico, fundamental, esencial del arte literario es la lectura. Es en ese momento, y sólo en ese, cuando se realiza la comunicación, iniciada, pero no realizada ni conseguida, en el momento de la escritura, de la producción por un autor. Por ello es fundamental pensar en ese lector, considerarlo, estudiarlo, analizarlo.

Las teorías recepcionistas buscan por lo tanto analizar la literatura a través de la impresión, del efecto, de la huella que ésta deja en el lector. Eco en *Obra abierta* (1992:78) lo indica con claridad:

Si se quiere examinar las posibilidades de significación de una estructura comunicativa, no se puede prescindir del polo "receptor". En este sentido, ocuparse del polo psicológico significa reconocer la posibilidad formal (indispensable para explicar la estructura y el efecto del mensaje) de una significatividad del mensaje sólo en cuanto está interpretado por una situación dada (una situación psicológica y, a través de ella, histórica, social, antropológica en sentido lato).

Si la obra literaria adquiere su auténtica y plena significación en el acto de comunicación, que es la lectura, no la escritura, y en la impresión que esta lectura produce en el destinatario del mensaje, más aún puede decirse cuando lo que estamos transmitiendo es una serie de valores, que van dentro del mensaje codificado en el texto.

Sobre el proceso de descodificación que es la lectura versan muchos estudios, muchos análisis y muchas reflexiones. Son multitud los teóricos,

críticos y estudiosos de toda índole que se han detenido en el estudio de esa actividad tan fundamental que es la lectura.

Uno de ellos es Roman Ingarden, que acuñó uno de los conceptos básicos del análisis de la recepción de las obras literarias. Nos referimos a los lugares de indeterminación, es decir todo aquello que no está expresamente mencionado en la obra literaria que el lector va recorriendo. Pero esos elementos no expresados son necesarios para la comprensión del texto, o mejor dicho, para una comprensión del texto. Por esta razón el lector rellena esos lugares de indeterminación según su propia experiencia, lectora y vital, su comprensión, sus gustos, conscientes e inconscientes, sus deseos y conocimientos, etc.

La teoría de Ingarden presupone una recepción activa por parte del lector, que quiéralo o no, está participando de la creación de la historia que le transmite la obra. Esta visión del lector como un agente activo (frente al papel de mero receptor pasivo que le asignan otras formas de entender el proceso de lectura) es una de las constantes en los estudiosos del análisis de la recepción: «El lector no puede ser clasificado como mero receptor, tiene que ser considerado como co-creador, como co-creador en fecunda tensión entre las instrucciones recibidas y el propio impulso individual.» (Maurer, 1987: 264)

Esto nos lleva al planteamiento del papel activo del lector en la recepción de valores y aún más al modo específico en que ese lector entiende los valores que en el libro se pueden transmitir. Valores que dependerán, en buena parte, de cómo ese lector haya llenado los lugares de indeterminación, de acuerdo a sus propias opiniones, experiencias lectoras, y preferencias tanto conscientes como inconscientes. Quiere esto decir que la elección que hace el docente de una determinada obra literaria para transmitir unos determinados valores a un determinado grupo de alumnos siempre supone una incógnita en cuanto a la consecución de esos objetivos, puesto que el docente que escoge la obra desconoce de qué manera van a rellenar los futuros alumnos esos lugares de indeterminación y si, a causa de esas operaciones mentales de los alumnos durante el proceso de lectura, esa obra servirá para transmitir esos valores o todo lo contrario, es decir que la interpretación que el alumno haga de la obra no tenga nada que ver con la que el profesor se proponía, porque al fin y al

cabos, profesor y alumno no comparten al cien por cien el horizonte de expectativas.

El término fue acuñado por Jauss y responde a su visión de la estética de la recepción desde un punto de vista histórico-literario. El horizonte de expectativas sería, para Jauss, el conjunto de los conocimientos, experiencias, creencias y opiniones con las que se enfrenta el lector ante la obra literaria que va a leer. La respuesta ante esa obra literaria dependerá en cada caso, en cada lector, en cada lectura, del horizonte de expectativas que en ese momento tiene el lector. Jauss utiliza la idea del horizonte de expectativas para dar cuenta de los cambios de interpretación de una obra sujeta al devenir histórico y que ha perdido a sus contemporáneos.

Pero no es menos cierto que, aunque vivan en la más estricta contemporaneidad, es muy diferente el horizonte de expectativas de un docente, lector experto, con una formación en principio superior, y unas finalidades pedagógicas, al de unos alumnos que se enfrentan ante una lectura obligatoria, con menos conocimiento, menos formación y, en la mayor parte de los casos, menos motivación. Para poder salvar estas distancias entre horizontes de expectativas y orientar al alumno hacia la lectura, hacia la interpretación de la lectura, que previamente se ha determinado, el docente debe emplear tiempo, dedicación y energía en orientar la lectura de los alumnos. Esa actividad en el aula nos lleva a plantear que se puede llegar a una paradójica consecuencia: una intervención del docente destinada a dejar claro el mensaje que los alumnos deben aprehender le lleva a convertirse en un segundo autor; pero esa actividad tan personalizada del docente puede significar la destrucción de la literatura, la antiliteratura.

Pues, en efecto, un docente que se implique en la explicación de la obra de una manera muy personal, que deje claras las interpretaciones, que precise las informaciones, que determine (por lo tanto elimine) los lugares de indeterminación, que concrete de manera inequívoca e imperativa el horizonte de expectativas, no deja de seleccionar uno de los muchos posibles significados de la obra que está explicando y establecerlo como significado único. Siendo, al menos, dudoso que ese mensaje seleccionado por el docente fuera el único

mensaje que el autor literario pretendía transmitir. Y siendo, de seguro, incierto, que todos los lectores que alguna vez hayan leído esa obra hayan extraído esa única significación. El profesor ejerce como segundo autor; guía hacia la obligación de un solo significado, arrebatando al primer autor el derecho a la indeterminación y a los múltiples significados.

Pero también arrebatando al lector su capacidad de interpretar, su derecho a escoger, su libertad de leer. Si los lugares de indeterminación que cada uno encuentra al leer devienen no sólo de la forma de la obra literaria, sino también de la estructura de nuestra personalidad, de nuestra forma de pensamiento, de nuestras apetencias, intereses, opiniones y capacidad de juicio, ¿hasta qué punto es legítimo que un mediador, por noble que sea su causa, pretenda cercenar nuestra libertad de lector, pretenda irrumpir en nuestra intimidad e imponernos una determinada versión de la obra, pretenda ser un super autor y dejarnos reducidos a la categoría de infra lector?

¿Se puede fomentar la lectura en los adolescentes, negándoles el derecho más básico de todo lector de literatura, que es la libertad de imaginación, de interpretación, de reflexión de la obra literaria? Si la literatura es libertad, ¿cómo puede ser obligatoria esa lectura unívoca que se quiere imponer? Si a través de la literatura pretendemos formar una capacidad crítica, ¿cómo podemos pensar en definir previamente e imponer al lector la dirección de su crítica?

El debate no es si se puede transmitir valores a través de la literatura, que se puede; ni si es legítimo utilizar la obra literaria para la enseñanza de los valores, que es legítimo. El debate es hasta dónde podemos, hasta dónde debemos llegar en la utilización de la obra como instrumento, a riesgo de eliminar así de ella sus valores propiamente literarios.

### **Bibliografía**

Barthes, R. (1972): *Crítica y Verdad*. Traducción e introducción de José Bianco  
Buenos Aires: Siglo XXI. 2ª edición: (2005). Madrid: Siglo XXI.

- Booth, W. C. (1974): *La retórica de la ficción (The Rhetoric of Fiction, 1961)*. Versión española, notas y bibliografía de Santiago Gubern Garriga-Nogues. Barcelona: Antoni Bosch.
- Eco, U. (1987): “El extraño caso de la *intentio lectoris*”. *Revista de Occidente*. 69, 5-28.
- Eco, U. (1992): *Obra abierta*. Barcelona: Planeta- De Agostini.
- Genette, G. (1989): *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Iser, W. (1987): *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Traducción del alemán por J.A. Gimbernat, traducciones del inglés por Manuel Barbeito. Madrid: Taurus.
- Iser, W. (1987): “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico”. En J. A. Mayoral (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros, 215-244.
- Jauss, H. R. (1976): *La literatura como provocación*. Traducción de Juan Godó Costa. Barcelona: Península.
- Jauss, H. R. (1987): “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura”. En J. A. Mayoral (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros, 59-86.
- Jauss, H. R. (1989): “La *Ifigenia* de Goethe y la de Racine”. En R. Warning (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 217-150.
- Kristeva, J. (1981): *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- Lotman, Y. L. (1978): *Estructura del texto artístico*. Traducción del ruso por Victoriano Imbert. Madrid: Istmo.
- Maurer, K. (1987): “Formas del leer”. En J. A. Mayoral (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco-Libros, 245-280.
- Yubero, S. et al. (2004): *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO: NUEVOS RETOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

*Isabel García Parejo<sup>1</sup>*  
*Universidad Complutense de Madrid*

*Rogério Soares*  
*Universidad Estadual de Santa Cruz (Brasil)*

Recibido: 25/03/2013

Aceptado: 30/04/2013

### Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis de los documentos curriculares brasileños relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), especialmente los relativos al español L2, para poder valorar la posible incidencia de estos sobre la formación del profesorado. Para lograr este objetivo hemos analizado diferentes leyes y parámetros promulgados en Brasil desde los años 90, y el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de LE (MCER) como documento que ha servido de base para esta legislación. Las categorías de análisis seleccionadas han sido (i) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la LE y (ii) el contenido de la enseñanza-aprendizaje de la LE. A pesar de los puntos de encuentro existentes entre los documentos, el marco reglado en el que se incluyen los documentos brasileños impone a la LE finalidades y contenidos globales (educación y alfabetización integral) que no aparecen en el MCER.

**Palabras Clave** Español L2, Política lingüística, Política educativa, Formación del profesorado.

### Abstract

The aim of this paper is to analyze the Brazilian official documents and Brazilian syllabus for foreign language teaching (FL), especially those relating to Spanish L2, in order to assess its potential impact on language teacher training. To achieve this goal we have analyzed different legislative documents and laws promulgated in Brazil since the 90s, and the CEFR (European document), a foreigner document that underpin Brazilian laws. The categories of analysis we have selected are: (i) the purpose of FL teaching and (ii) the content of FL teaching. European and Brazilian documents share a series of characteristics; however official educational framework imposes purposes and global contents (holistic education and literacy) on FL that do not appear in the CEFR.

**Keywords** Spanish as a Second Language, Language Planning, Educational Policy, Teacher Training.

---

<sup>1</sup> igarcia@ucm.es

## 1. INTRODUCCIÓN

Como han señalado diferentes autores y estudios recientes (cf. Moreno Fernández 2005, García Parejo 2009, Fundación Telefónica 2011, Soares 2012, entre otros) en contextos sociales, políticos, educativos y lingüísticos tan diferentes como pueden ser el continente (sur)americano y europeo cobran un valor cada vez más importante las actuaciones políticas relativas a la planificación lingüística y, por ende, los documentos derivados de ellas en los que se especifica qué función tiene en las sociedades actuales la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Así, por ejemplo, en lo que se refiere a los aspectos socio-políticos, el Consejo Europeo ha llevado a cabo una política (también lingüística) que fomenta la movilidad de las empresas y de los ciudadanos en general por el continente. Para alcanzar tal movilidad, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras juega un papel importante, a la vez que promueve una comunicación mucho más eficaz entre sus ciudadanos. En el continente americano, por ejemplo en un país emergente como Brasil, objeto de estudio en el presente artículo, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha pasado a ocupar un lugar importante en el ámbito educativo, si bien, los estudios históricos señalan que, durante mucho tiempo, la sociedad estuvo encerrada en una práctica monolingüe. A pesar de su diversidad cultural interna derivada de la presencia de lenguas indígenas y de lenguas de las comunidades de inmigrantes, la realidad de gran parte de los escolares y de la población general es una realidad monolingüe. Europa, por el contrario, posee un mapa lingüístico caracterizado por el multilingüismo (que a veces entra en contradicción y fricción con el monolingüismo de los estado-nación) y eso se refleja directamente en el perfil lingüístico de la mayoría de sus hablantes que aprenden lenguas extranjeras obligados por un entorno sociocultural y socioeconómico que prestigia e impone el conocimiento de una o más lenguas (cf. Ambadiang 2009, Ambadiang y García Parejo 2008, García Parejo 2012).

El presente trabajo se suma así a los estudios sobre las políticas de difusión del español en Brasil. Comparar los documentos oficiales que orientan la enseñanza de LE en Brasil frente al MCER es, por un lado, una idea innovadora. Por otro lado, esta comparación cobra importancia porque, en Brasil, además de las contribuciones de instituciones españolas en la formación de profesores, muchos de los manuales de español que son utilizados o que sirven de guías para profesores son producidos en

España y, por lo tanto, están basados metodológicamente en el documento oficial europeo (cf. bibliografía para más detalles).

Para desarrollar nuestro texto, reseñamos, en primer lugar, las características fundamentales de la situación del español L2 en el sistema educativo brasileño. En un segundo apartado detallamos la investigación realizada definiendo objetivos, metodología y análisis de los datos. Este apartado se dedica al análisis de las categorías seleccionadas dentro de los documentos: qué finalidad tiene la enseñanza de la LE y qué contenidos deben ser enseñados en el área de español L2. Finalmente, cerramos nuestro análisis con las conclusiones orientadas hacia la formación del profesorado de ELE.

## **2- LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2 EN BRASIL: HISTORIA Y ACTUALIDAD**

En este apartado reseñamos brevemente la situación de la enseñanza del español L2 en el sistema educativo brasileño. Esto nos lleva a revisar las actuaciones de planificación lingüística que se han desarrollado en el país para incorporar una lengua extranjera dentro de un programa oficial. Como señala Mar-Molinero (2007:352) la política lingüística forma parte de un conjunto de otras políticas gubernamentales, por lo que debemos entenderla a partir de sus vínculos con otros objetivos y decisiones sociales y políticas.<sup>2</sup> En lo que concierne a la política y planificación lingüísticas para la enseñanza del español en Brasil, Moreno Fernández (2005) caracteriza el momento actual para esta lengua como de bonanza, prestigio y auge. Sin embargo, debemos considerar que eso no siempre fue así, pues, a pesar de su extensión territorial, que ocupa 47 % del continente y de tener frontera con siete países de lengua española, Brasil, durante mucho tiempo, estuvo aislado en su realidad lingüístico-cultural. Excepto en las ciudades de frontera, en las que el español y el portugués se mezclaban y creando una “lengua de contacto” muy particular, el *portuñol*, en otras partes del país, la lengua de los vecinos hispánicos era casi siempre desconocida. Muchas veces el español, para gran parte del alumnado brasileño era tan sólo la lengua oficial de España. En este sentido, muy poco se sabía de los demás países de América Latina.

---

<sup>2</sup> En este sentido, este estudio se fundamenta teóricamente dentro de los estudios sobre planificación lingüística. Como señalan Macedo, Dendrinis y Gounari (2005) la planificación lingüística surgió como una disciplina académica con su título correspondiente en la década de los cincuenta. Según los autores la planificación lingüística se centra en la distribución del poder lingüístico e implica a los proyectistas como personas con autoridad sobre el poder sociocultural y económico en un Estado, una nación o una entidad nacionalizada.

A partir de la década de los 80, a pesar de la creciente hegemonía del inglés, empieza a surgir en Brasil un discurso, desde la academia, defensor de la enseñanza del español en las escuelas brasileñas con vistas a la integración del país con los demás países de Latinoamérica. Sobre la (no) relación existente entre Brasil y los demás países latinoamericanos, en un pasado no muy lejano, Kulikowski (2005) señala que España siempre estuvo “de espaldas” a Portugal, así como Brasil lo estuvo hacia los países vecinos hasta poco tiempo atrás, y que las fronteras existentes entre estos países eran no sólo geográficas, sino de desconocimiento mutuo. Kulikowski califica de ‘curioso’ el hecho de que ni siquiera el “viento de la unidad latinoamericana” que sopló por todo el continente americano en los años sesenta y setenta no penetrase en la cultura brasileña ni despertase el sentimiento de pertenencia a la “hermandad sudamericana continental” común en esa época.

El año de 1991 representa el principio de un acercamiento más concreto entre los países latinoamericanos, marcado por un acuerdo comercial entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Este acuerdo supone un mayor intercambio cultural entre vecinos que, durante mucho tiempo, estuvieron aislados en su propia realidad, como es el caso de Brasil frente a los demás países de este continente. Con el tratado de Asunción, que consolida el libre comercio entre algunos países latinoamericanos, conocido como Mercado Común del Cono Sur (Mercosur), la lengua española pasa a cobrar más valor económico y, a partir de este momento, pasa a ser prestigiada también en el ámbito escolar y académico. A pesar de esta realidad, cada vez más abierta a nuevas perspectivas para la integración entre Brasil y los demás países latinoamericanos y, en consecuencia, de una inevitable inserción de la lengua española en este país, Parquett (2006) nos llama la atención sobre el aspecto comercial de este acuerdo que muchas veces ha servido para la construcción de falsos discursos a propósito de la pluralidad lingüística o la integración continental.

En el mismo año de la creación del Mercosur, en Brasilia, los ministros de educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firman un “*Protocolo de Intenções*”, a través del que se ratificaba el interés en programar modificaciones curriculares en el ámbito educativo a fin de asegurar la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur (Celada, 2002). Es en este contexto que, en 1996, se publica la actual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - 9394/96), inspirada en la

LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (01/1990). La nueva LDB se basa en el principio del pluralismo lingüístico, y deja a cargo de la comunidad educativa la elección de la lengua extranjera que se enseñe en cada centro. Con la nueva LDB, muchas escuelas pasan a incluir el español como lengua extranjera moderna en su estructura curricular, sin embargo, la obligatoriedad en la oferta del español sólo será reglamentada en 2005 con la sanción de la ley 11.161/2005 (véase tabla número 1). En el siguiente apartado, pasamos a analizar estos documentos brasileños, los documentos europeos que han servido como base y el método que hemos seguido para llevar a cabo dicho análisis.

Niveles de Enseñanza	Duración		Edad prevista		Situación legal de la oferta de LE y de E/LE: LDB Ley 11.161	
	No obligatoria		Anterior a los 6 años		No se especifica	No se especifica
<b>Educación Infantil</b>						
<b>Enseñanza Fundamental</b>	9 años lectivos		6-14 años		Determina la enseñanza de, al menos, una LE. La elección de la oferta de LE queda a cargo de la comunidad escolar.	La oferta de E/LE por las instituciones de enseñanza a partir del 6º año lectivo es opcional.
<b>Enseñanza Media</b>	3 años lectivos		15-17 años		Determina la inclusión de una LE en el Centro. Esta lengua es elegida por la comunidad escolar. Se incluye una segunda LE con carácter opcional.	Establece como obligatoria la oferta del E/LE para las instituciones educativas. La matrícula en E/LE es opcional para el alumno, que elige entre otras LE.

Tabla número 1: Las lenguas extranjeras en el sistema educativo brasileño

### 3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2 EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIALES BRASILEÑOS

#### Los objetivos del estudio

Este trabajo, parte de un proyecto de investigación más amplio (cf. Soares 2012), tiene como objetivo fundamental analizar los documentos curriculares oficiales brasileños con una doble finalidad: (i) identificar los fundamentos teóricos y metodológicos que los sustentan y (ii) identificar los retos que se derivan del punto anterior para la formación del profesorado de ELE.

### **El método de investigación**

Las características metodológicas de este estudio se definen por ser una investigación educativa dentro del área de la didáctica de la lengua, por ser de tipo documental, y por ser cualitativa. Se enmarca dentro del ámbito general de la investigación educativa, ya que busca comprender los procesos educativos con vistas a proponer mejoras y alternativas (cf. Sabariego y Bisquerra, 2004: 38). Se incluye dentro del área de la Didáctica de la Lengua ya que incluye elementos de reflexión sobre el contexto social en el que se desarrolla una didáctica específica (enseñanza-aprendizaje de LE) en relación con las demandas sociales proyectadas en diferentes normativas (cf. Camps 2001 y García Parejo 2012). Es documental, en el sentido de que, como señala Bravo (1992: 283), supone un tipo de observación “que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son productos de la vida social y, por tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarlas indirectamente”. Es cualitativa por el análisis descriptivo de la estructura y de la naturaleza teórico-metodológica realizado de cada uno de los documentos oficiales, teniendo en cuenta las categorías que hemos definido, para intentar comprender las bases filosóficas, ideológicas y metodológicas que sostienen la enseñanza ELE en Brasil y la posible influencia de los documentos extranjeros sobre dichos documentos en su conjunto.

### **El corpus**

Para poder analizar las políticas lingüísticas desarrolladas en Brasil, nos hemos centrado en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) y en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). En concreto, los documentos analizados son los siguientes:

1) los *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira Moderna* (PCN-EF-LEM);

2) los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna* (PCN-EM-LEM);

3) los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna+* (PCN-EM-LEM+);

4) las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna* (OCEM-LEM); y

5) *las Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Espanhol* (OCEM-Espanhol).

En lo que se refiere al análisis de documentos extranjeros, una primera fuente de datos tiene que ver con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (01/1990), ya que, como hemos señalado, la actual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - 9394/96), que argumenta a favor del pluralismo lingüístico, fue inspirada en la LOGSE (cf. Daher, 2006). La segunda fuente de datos es el documento que las instituciones brasileñas y españolas utilizan como base teórico-metodológica de sus actividades, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCER o Marco), documento oficial de referencia para la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa.

### **Las categorías de análisis**

Los datos recogidos en los documentos brasileños y en el MCER han sido analizados a partir de dos grandes categorías: (i) ¿cuál es la *finalidad* de la enseñanza-aprendizaje de LE?, y (ii) ¿cuáles deben ser sus *contenidos*? El análisis sobre la finalidad de la enseñanza de LE revela la existencia de cuatro puntos comunes en los documentos brasileños, por lo que estructuramos su estudio alrededor de ellos (cf. figura 1 en el siguiente apartado). En lo que se refiere al MCER, el análisis de esta categoría se ha organizado alrededor de tres puntos: 1) las políticas lingüísticas del Consejo de Europa y la enseñanza-aprendizaje de LE; 2) la competencia plurilingüe y pluricultural; y 3) la conciencia intercultural. Sin embargo, debemos insistir en que, tanto en los documentos brasileños como en el MCER, estos puntos clave se relacionan entre sí por lo que la elección de tratarlos por separado tiene solamente fines metodológicos y expositivos.

Para el análisis de la segunda categoría, es decir, los contenidos, hemos optado por revisar cada documento brasileño por separado, ya que cada uno de ellos presenta un planteamiento específico sobre qué debe enseñarse en el área de las lenguas extranjeras. Como veremos más adelante, existen ciertas diferencias entre los planteamientos de los *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira Moderna* (PCN-EF-LEM) publicados en 1997 y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna* (OCEM-LEM) publicadas en 2006, debido, principalmente, a las corrientes teórico-metodológicas más

influyentes en cada periodo. En el caso de los contenidos del MCER, revisamos cinco dimensiones que el documento describe para cualquier forma de uso y aprendizaje de lenguas: las competencias (generales y comunicativas), las actividades comunicativas de la lengua, las tareas y propósitos comunicativos, el texto y los temas de comunicación.

En este trabajo, vamos a centrarnos en el análisis de los contenidos, si bien, como se recoge en la figura 1, reseñamos brevemente los resultados relativos a la finalidad sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, para poder entender el contexto en el que se proponen ciertos contenidos para la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño.

### **Análisis y discusión sobre los datos**

Como hemos señalado en el apartado anterior, el análisis de los documentos brasileños nos ha permitido identificar cuatro ejes, considerados clave, a partir de los cuales se ha procedido al análisis de los datos referentes a la primera categoría seleccionada, esta es, *la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de una LE*: (i) la autopercepción como ser humano y como ciudadano; (ii) la comunicación y la comprensión intercultural; (iii) la conciencia crítica respecto al lenguaje y el desarrollo de mayores posibilidades discursivas; y (iv) el acceso a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías (véase figura 1). En la medida en que los documentos brasileños están pensados exclusivamente para el ámbito educativo reglado, suponen un determinado nivel de concreción curricular, por lo que argumentan en favor de la ‘función educativa’ que debe cubrir la enseñanza-aprendizaje de LE. Ahora bien, estos documentos no llegan a profundizar en el significado de ‘función educativa’. Por nuestra parte, hemos concluido que esta queda vinculada a los cuatro ejes que hemos propuesto como clave para comprender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE. Por otra parte, los documentos, aunque incluyen los conceptos de ‘ciudadanía’ e ‘interculturalidad’, tampoco los definen teóricamente ni establecen discusión alguna sobre ellos. Creemos que la falta de concreción a este nivel compromete de forma negativa uno de los principales objetivos perseguidos por estos documentos: contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado de LE.

Por su parte, si comparamos esta definición de finalidades con las que se proponen en el MCER para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (cf. figura 2), podremos comprobar que estas se centran en dos ejes fundamentales: (i) el desarrollo de

la competencia plurilingüe y (ii) el desarrollo de la conciencia intercultural, motivados ambos desde las políticas lingüísticas alentadas desde el Consejo de Europa.



Figura 1: La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en los documentos oficiales brasileños (Fuente: Soares 2012:183)



Figura 2: La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE según el MCER

Así planteado, podríamos decir que existen, en los dos contextos, seis puntos de convergencia en lo que se refiere a la definición de la finalidad que debe tener la enseñanza-aprendizaje de LE: (i) desarrollo de la ‘ciudadanía’; (ii) desarrollo de la ‘competencia comunicativa; (iii) desarrollo de la ‘conciencia intercultural’ y de la ‘comunicación intercultural’, (iv) desarrollo de la ‘conciencia lingüística’; (v) desarrollo de la ‘identidad social e individual’ y (vi) capacitación para el acceso a la información. Si en el MCER se considera que la LE contribuye al desarrollo de una ciudadanía democrática, los PCN y OCEM por su parte la asocian al desarrollo de una ciudadanía activa y a una capacidad del individuo para participar como agentes sociales en su entorno y en el mundo. Si en el MCER se detallan las habilidades comunicativas que pueden desarrollar los estudiantes de LE organizadas en diferentes niveles de competencia, los PCN-EF-LEM proponen el desarrollo de cuatro habilidades, priorizando la de comprensión lectora (cf. figuras 3 y 4). Si el MCER defiende que la comunicación intercultural en Europa tiene como objetivo satisfacer necesidades comunicativas en un continente multilingüe y multicultural, tanto uno como otros sostienen que la conciencia intercultural favorece la comprensión mutua entre diferentes grupos culturales; amplía las posibilidades de visión de mundo y de las diferencias culturales; contribuye a la eliminación de estereotipos, prejuicios y discriminación; y propicia el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos hacia las identidades y a la diversidad cultural. En el mismo sentido, ambos

documentos destacan la importancia que tiene la enseñanza-aprendizaje de la LE para ‘conocerse a sí mismo’, conocer ‘al otro’ y para poder reflexionar sobre la propia cultura y la propia identidad. Igualmente, todos los documentos defienden que en el proceso de aprendizaje de una LE el alumno tiene la oportunidad de reflexionar sobre la lengua que aprende y, a la vez, aprender más sobre su lengua materna. Finalmente, el último punto de convergencia entre los documentos radica en defender que una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE está en la posibilidad de acceder a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías de la comunicación. Sin duda, en el actual contexto mundial marcado por las denominadas sociedades de la información y del conocimiento, las LE asumen un papel importante en este acceso.<sup>3</sup>

En lo que se refiere a la *definición de los contenidos*, no encontramos en los documentos brasileños un inventario de contenidos de LE que deban ser enseñados en los diferentes niveles de la educación reglada. Lo que sí encontramos es un conjunto de propuestas que buscan fomentar reflexiones teórico-metodológicas para que el profesor pueda definir los contenidos que necesite desarrollar en su aula para alcanzar los objetivos establecidos. Teniendo en cuenta las finalidades de la enseñanza de LE, los PCN-EF-LEM proponen como contenidos aquellos relativos al conocimiento de mundo, los tipos de texto, el conocimiento del sistema de la lengua y los conocimientos actitudinales (cf. figura 3). Estos conocimientos conforman la competencia comunicativa del alumno y lo preparan para su actuación discursiva (PCN-EF-LEM, 1997: 29). Se pretende que, además de apropiarse del conocimiento, el alumno desarrolle la capacidad de utilizarlo en la construcción social de significado, en el desarrollo de actividades comunicativas de comprensión y de producción escrita y oral.

Por su parte, el MCER no tiene como objetivo prescribir o sugerir los contenidos que deban desarrollarse en la enseñanza-aprendizaje de LE. Debido a su modelo descriptivo y abierto, invita a sus usuarios a la reflexión y a la toma de sus propias decisiones respecto a los contenidos de la LE, ajustándolos a sus objetivos, intereses y necesidades. El documento ofrece una amplia descripción de las dimensiones que abarcan cualquier forma de uso y de aprendizaje de la lengua: las competencias, el

---

<sup>3</sup> Otros estudios se centran en la perspectiva del hablante, al analizar las finalidades (motivaciones) que poseen los hablantes de lenguas en entornos ecológicamente multilingües vs. entornos monolingües para querer conocer una o más lenguas. Las finalidades explicitadas en las normativas y en otros documentos institucionales cargan sobre las LE una responsabilidad extrema que refuerza más el valor simbólico de las mismas y no tanto su valor instrumental como medio de comunicación entre individuos que deben negociar puntos de encuentro para entenderse (cf. Ambadiang 2009, García Parejo 2012).

contexto, las actividades de la lengua, los procesos de aprendizaje, el texto, el ámbito de uso, las estrategias y la tarea. En lo que se refiere a las competencias necesarias para el uso y el aprendizaje de la LE, el MCER dedica una amplia sección a la descripción de su modelo de ‘competencia comunicativa’, basado en la integración de otras tres competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. El Marco hace una descripción exhaustiva y profunda de dichas competencias, teniendo siempre el cuidado de dejar a los usuarios decidir qué aspectos de cada una de las competencias les interesa desarrollar. El MCER incluye, además de competencias comunicativas, otras competencias generales igualmente fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Estas se relacionan con cuatro saberes fundamentales: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender. (cf. figura 4)

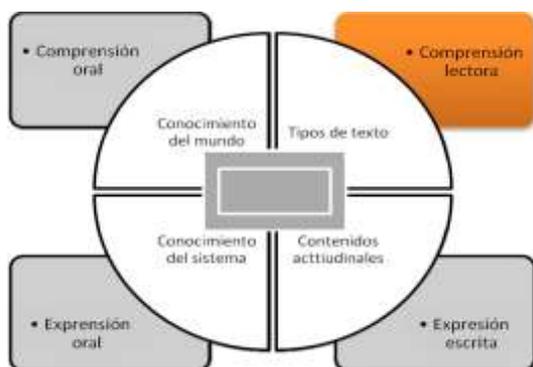


Figura 3: Los ejes de contenido y el desarrollo de las habilidades comunicativas en los documentos brasileños (PCN-EF-LEM) (Fuente: Soares 2012: 248).



Figura 4: Modelo descriptivo del MCER sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE (Fuente: Soares 2012: 372).

Si analizamos en detalle los documentos referidos específicamente a la enseñanza del español L2, tenemos que volver a destacar el papel relevante que los PCN-EF-LEM (1997: 20) otorgan a la comprensión lectora. Eso se explica por el hecho de que estos defienden el desarrollo principal de esta habilidad en esta etapa de la educación. De esas propuestas generales, se derivan como se puede observar en las figuras 5 y 6, las propuestas específicas de contenidos para la enseñanza del español. Así, las OCEM-LEM proponen que, durante los tres años de enseñanza media, los alumnos desarrollen las habilidades de lectura, de práctica de escritura y la comunicación oral. Es evidente que el documento no reproduce el modelo de las cuatro

habilidades, sino que propone tres, pues la expresión y la producción oral están incluidas en la comunicación oral. En este modelo de las OCEM-LEM (2006: 106), se rechaza la antigua concepción de literacidad como la adquisición de una tecnología alfabética sin ningún compromiso con el contexto sociocultural y se defienden las formas de lectura y de escritura vinculadas a las prácticas socioculturales. Significa también ponerse en contacto con diversas modalidades del lenguaje para poder producir significados. A esta diversidad de lenguajes, se incluyen el oral, el escrito, la imagen, la imagen en movimiento, los gráficos, etc.

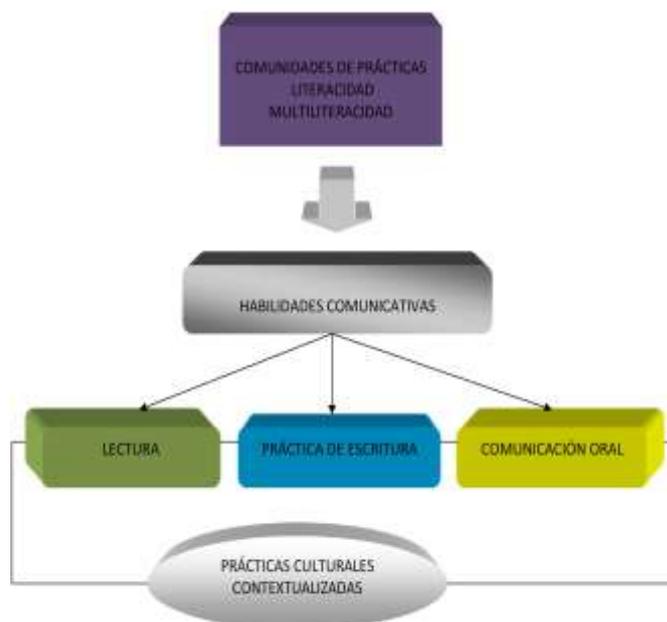


Figura 5: Propuesta de las OCEM-LEM para la enseñanza de LE OCEM-Español (Fuente: Soares 2012: 274).



Figura 6: Los contenidos (competencias y habilidades) que se deben desarrollar en la enseñanza de E/LE, según los documentos brasileños.

Fuente: Soares (2012: 288)

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN: DE LOS DOCUMENTOS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El objetivo general de este trabajo ha sido presentar y analizar la realidad actual de la enseñanza del español L2 en la educación obligatoria brasileña tomando como referencia para nuestro análisis el contexto socioeducativo y el marco curricular en el que se lleva a cabo dicha enseñanza. Para este fin, hemos descrito, en primer lugar la organización de las políticas educativas y lingüísticas explicitadas a través de los documentos oficiales a propósito de la enseñanza de LE, así como los modelos extranjeros que han inspirado estos documentos. En segundo lugar hemos querido analizar los puntos de convergencia y divergencia entre los documentos curriculares oficiales brasileños y el MCER en lo que se refiere a dos categorías: la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE y el contenido y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE, centrándonos, en el caso de los documentos brasileños, en las propuestas referidas al español.

El análisis de los documentos ha desvelado que no existe un inventario detallado de contenidos de LE que deban ser enseñados en el proceso de educación formal. Lo que sí encontramos es un conjunto de propuestas que buscan fomentar reflexiones teórico-metodológicas para que el profesor pueda definir unos contenidos que le permitan alcanzar los objetivos establecidos para el aprendizaje de LE. Estas propuestas

están directamente relacionadas con la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE dentro del marco de la educación general básica, esta es, el apoyo a la educación integral de la persona. De esta manera, las LE dentro de la educación formal quieren diferenciar claramente su propuesta de la ‘enseñanza de idiomas’ que se oferta en academias.

El análisis recoge también que, a pesar de ser documentos de naturaleza diferente por su origen, nivel de concreción y de aplicación, existen puntos de convergencia entre los documentos europeo y brasileños en lo que se refiere a los fundamentos metodológicos de la enseñanza de lenguas, si bien, estos no quedan explicitados claramente en los brasileños (cf. Soares 2012). Estos puntos de convergencia pueden servir de base para la organización de la formación permanente del profesorado de español L2 destinado a la educación básica. Así, por ejemplo, el MCER: 1) comparte con los documentos brasileños una visión común respecto a la naturaleza de la lengua y del lenguaje, así como sobre el concepto de ‘competencia comunicativa’; 2) es, como los documentos brasileños, un documento no dogmático, abierto y flexible, lo que permite adaptarlo a diferentes contextos; y 3) entre sus finalidades y contenidos existen acuerdos tales como el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, tal y como proponen las *OCEM-Espanhol* (cf. figura 5) y el desarrollo de diferentes habilidades comunicativas (cf. figura 6). Además, la propuesta de competencias que se deben desarrollar en cada nivel de enseñanza-aprendizaje, puede servir como un provechoso instrumento en los procesos de planificación de cursos, elaboración de material didáctico y evaluación del aprendizaje de los profesores de E/LE en formación (inicial o continuada). En esto redunda el hecho de que en todos los documentos se comparte la misma fundamentación teórica sobre la naturaleza de la lengua como instrumento de comunicación, y esto se traduce en la formulación de los objetivos de aprendizaje como desarrollo de competencias comunicativas. Sin embargo, como hemos visto, los documentos brasileños priorizan la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, en este orden, desarrollando una teoría del “letramento” (alfabetización) asociada al logro de competencias comunicativas e incorporada dentro del desarrollo integral del individuo, lo que manifiesta el carácter identitario de su propuesta, más allá de la influencia que haya podido haber recibido del MCER.

Como se ha señalado en la introducción, creemos que el interés de este tipo de estudio actualmente en Brasil es de enorme relevancia. Las acciones llevadas a cabo por instituciones españolas, como el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) y la Comunidad Económica Europea en la difusión y enseñanza de E/LE en Brasil ha generado un debate sobre la pertinencia y conveniencia de las mismas dentro de la comunidad académica brasileña. El MCER se siente como un elemento ajeno a la realidad político-lingüística brasileña en lo que se refiere a la enseñanza del español L2 dentro del sistema educativo reglado. Sin embargo, la realidad socioeconómica concretada en el Mercosur ve reflejada su incidencia en estas políticas lingüísticas internas para la promoción e implementación de la enseñanza-aprendizaje del español dentro del sistema educativo brasileño. La necesidad de dar respuesta a esta nueva realidad ha llevado a buscar modelos y orientaciones curriculares en otros países, como se ha señalado para la actual LDB brasileña que, inspirada en la LOGSE – *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (01/1990), argumenta a favor del pluralismo lingüístico. De igual manera, ha supuesto una creciente comercialización de material didáctico de editoriales españolas, elaborados a partir de las orientaciones del MCER. En este contexto, la necesidad de formación de un profesorado especializado en la enseñanza del español L2, que conozca los documentos de base brasileños y europeos, cobra una importancia inédita.

Más allá del debate sobre si es adecuado el MCER fuera del contexto europeo, los datos de estudios en profundidad sobre los documentos oficiales brasileños relativos a la enseñanza de LE, en los que se otorga y asocia una finalidad (responsabilidad) al aprendizaje de la L2 con la educación integral del ser humano (ligada a la alfabetización) y no tanto con el aprendizaje y uso de instrumento de comunicación y negociación que tienen los seres humanos que pertenecen a diferentes comunidades, con capacidad para encontrarse y superar barreras comunicativas, nos llevan a plantearnos algunos interrogantes:

- ¿Cómo acercar esos modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas propuestos por el MCER, de naturaleza instrumental, a un modelo que aborda la enseñanza de lenguas extranjeras desde la alfabetización integral, sugerida para las enseñanzas medias en los documentos brasileños?

- ¿Este modelo de alfabetización en el que se basa la enseñanza del español L2 en Brasil se basa en principios filosóficos y educativos? ¿O tiene que ver con el hecho de que el sistema educativo brasileño no cuenta actualmente con un número suficiente de profesorado que domine la lengua española oral para cubrir toda la oferta de la enseñanza media?

- En ese sentido, más allá de los documentos oficiales y la influencia de las instituciones europeas ¿qué formación recibe el profesorado tanto en esas instituciones privadas extranjeras como en las instituciones públicas?

- Finalmente, si la exigencia del aprendizaje del español viene motivada por el nuevo contexto económico en Latinoamérica (Mercosur) ¿exigiría este un nuevo modelo de enseñanza de lenguas, esto es, ‘formación/alfabetización integral’ o ‘formación instrumental’ con vistas a una posible movilidad dentro de Latinoamérica?

Creemos, pues, que el debate, que plantea retos muy atractivos dentro de este ámbito de estudio, queda abierto tanto en lo que se refiere a la planificación lingüística-educativa dentro del país, como a la organización de la formación del profesorado de LE y, en otro nivel, en lo que se refiere a la definición de ‘enseñanza instrumental’ de las lenguas, enseñanza que, en los documentos analizados, queda asociada al desarrollo de la competencia intercultural de los individuos.

## **Bibliografía**

Ambadiang, Th. (2009): “Cultura lingüística, derechos lingüísticos e integración sociocultural”. En E. De Miguel Aparicio (Coord.): *La pluralidad lingüística: Aportaciones sociales, culturales y formativas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Colección Aula de Verano-Humanidades, pp. 157-177.

Ambadiang, Th., & García Parejo, I. (2006): “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, pp. 61-92. Disponible en <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0606110061A.PDF>

Ambadiang, Th., & García Parejo, I. (2008): “Agency and alterity amidst diversity: some challenges for current approaches to language learning

- and teaching”. *Colloque sur Anthropologie, interculturalita et enseignement-apprentissage des langues*. MSH Paris Nord (Francia), 4-6 de diciembre de 2008.
- Ambadiang, Th., & García Parejo, I. (2011): “Interculturality, linguistic culture and alterity: a further look into Intercultural Competence”. En A. Witte, A. & Th. Harden (Eds.): *Intercultural competence. Concepts, Challenges, Evaluations* Oxford: Peter Lang, pp. 309-324.
- Bastardas Boada, A. (2004): “Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: Distinciones entre los campos y nociones integradoras”. En *Revista de Lengua i Dret*, 41, pp. 175-194.
- Bravo, R. S. (1992): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios* (8a ed.). Madrid: Editorial Paraninfo S.A.
- Calvet, L. J. (2007): *As políticas lingüísticas* (I. O. Duarte; J. Tenfen & M. Bagno, trad.) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.
- Camps, A. (2001): Introducción. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Celada, M. T. (2002): *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes e Editorial Anaya. Recuperado el 30 de enero de 2010, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Daher, D. C. (2006): “Enseñanza del español y políticas lingüísticas”. En *Revista Hispanista*, 6, pp. 1-12. Recuperado el 05 de octubre de 2009, de <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>
- Daher, D. C., & Santana, V. L. A. (2010): “Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos”. En C. S. Barros & E. G. M. Costa (Eds.). *Espanhol: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino*, 16, Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, pp. 55-68.

- Escoriza Morera, L. (2008): *Comentarios de política y planificación lingüísticas*. Madrid: Arco/Libros, SL.
- Fundación Telefónica (2011): *El español en los flujos económicos internacionales*. Barcelona: Editorial Planeta.
- García Parejo, I. (2009): “Adult migrants learning Spanish as a second language”. En *Studies in Foreign Language Education*, 1, pp. 93-119.
- García Parejo, I. (2012): *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua*. Barcelona. Memoria Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura UAB.
- González, N. T. M. (2009): “Políticas públicas y enseñanza de Lengua Española en Brasil: desafíos para su implementación”. En *Revista Signo & Seña*, 20, pp. 21-32.
- Guimarães, E. (2005/abril/mayo/junio): “A Língua Portuguesa no Brasil”. En *Revista Ciencia y Cultura*. 57(2). Recuperado el 13 de junio de 2010, de [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000200015&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000200015&script=sci_arttext)
- Kulikowski, M. Z. M. (2005): “La lengua española en Brasil: un futuro provisor”. En J. Sedycias (Coord.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, Serie Estratégias de Ensino, pp. 45-52.
- Lagares, X. C. (2009): “El español en Brasil: negocio o educación”. Recuperado el 13 de octubre de 2009, de <http://www.librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion>
- Llorián, S. (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.
- Macedo, D. Dendrinós, B.; & Gounati, P. (2005): *Lengua, ideología y poder: La hegemonía del inglés*. Barcelona: Editorial Graó.
- Moita Lopes, L. P. (2006): “Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa”. En L. P.

- Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp.149-168.
- Mota, K. M. S. (2004): “Incluído as diferenças resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras”. En K. S. Mota & D. Scheyerl (Eds.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, pp. 36-60.
- Moreno Fernández, F. (2005): “El español en Brasil”. En J. Sedycias (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente y futuro* (Serie Estratégias de Ensino). São Paulo: Parábola Editorial, pp.14-34.
- Paraquett, M. (2006): “As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações”. En K. S. Mota & D. Scheyerl (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: BA. EDUFBA, pp. 115-146.
- Rajagopalan, K. (2003): *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rajagopalan, K. (2006): “Repensar o papel da Linguística Aplicada”. En L. P. Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 149-168.
- Rodrigues, F. S. C. (2010a): *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rodrigues, F. S. C. (2010b): “Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira”. En C. S. Barros & E. G. M. Costa (Eds.). *Espanhol: Ensino Médio*, Coleção Explorando o Ensino, Vol. 16. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, pp. 13-24.
- Sabariego, M. P., & Bisquerra, R. A. (2004): “Fundamentos metodológicos de la investigación educativa”. En R. A. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 19-49.
- Soares de Oliveira, R. (2012): *Los parámetros y orientaciones curriculares para La enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación del profesorado*. Tesis Doctoral.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Soares de Oliveira, R., & García Parejo, I. (2013, en prensa): “Políticas lingüísticas transnacionales: el “viaje de ida” a Brasil del MCER y de la LOGSE y su influencia sobre los parámetros ELE brasileños”. En *Actas del XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura noviembre, 2012*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Soares de Oliveira, R., & García Parejo, I. (2012): “Aproximación al estudio comparativo de documentos oficiales relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras: Los parámetros y orientaciones curriculares brasileños y el MCER”. En *Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL junio, 2011* Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares, pp. 3301-3308.

Thomaz, K. M. (2005): *A língua portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização lingüística*. Disertación de Maestría. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Zilles, A. M. (2001): “Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos”. En C. A. Faraco (Ed.). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, pp. 145-161.

## PROCESAMIENTO MORFOLÓGICO Y FORMACIÓN DEL PLURAL EN NIÑOS CON DESARROLLO TÍPICO

*Miguel Lázaro<sup>1</sup>*

*Universidad de Castilla la Mancha*

*Silvia Nieva*

*Universidad de Castilla la Mancha y Cardenal Cisneros*

*Esther Moraleda*

*Universidad Camilo José Cela*

*Elena Garayzábal*

*Universidad Autónoma de Madrid*

### **Resumen:**

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en una tarea de formación de plurales en dos grupos de niños, de seis y ocho años. Los resultados muestran que los niños de ocho años realizan mejor la tarea propuesta, así como que los estímulos que requieren del alomorfo –s se pluralizan con menor tasa de error que aquellos otros que requieren del alomorfo –es. Los datos también indican que los niños realizan mejor la tarea ante palabras que ante pseudopalabras. Los resultados, que apoyan un procesamiento morfológico mediado por el fonológico, así como un desarrollo en la habilidad morfológica flexiva inacabado a la edad de seis años, se interpretan y contrastan con estudios previos en nuestra y otras lenguas.

**Palabras clave:** Desarrollo típico; Fonología; Procesamiento morfológico; Test wug.

### **Abstract:**

In this paper we present the results of a plural formation study in which six and eight years old children were involved. The results show that older children perform the task better than the younger, and that the stimuli requiring the allomorph –s are better responded than the stimuli requiring –es. The data also show that words are better responded than pseudowords. Overall results suggest that phonological processing mediates in the morphological task performed and that the morphological-inflectional ability is not fully mastered at six years old. The data is discussed in the light of previous research carried out in our and other languages.

**Keywords:** Morphological processing; Phonology; Typical development; Wug test.

---

<sup>1</sup> miguel.lazaro@uclm.es.

## INTRODUCCIÓN

El estudio del proceso de adquisición de la morfología de plural se ha mantenido desde los inicios de la investigación sobre la adquisición del lenguaje infantil como uno de los temas de interés tanto para trabajos de base conductual (Berko, 1958, Cazden, 1968, Brown, 1973, Villiers y Villiers, 1973, Pérez- Pereira, 1989, Marrero y Aguirre 2003; Dressler, Kilani-Schoch y Klampfer, 2003; Lleó 2006, Stephany y Voeikova, 2009) como para trabajos de simulación computacional (en español: de Pineda Pérez y López, 1992; González, Goñi y González, 1995; Gelbukh, Sidorov y Velásquez, 2003).

Entre los estudios de base conductual, el primer trabajo experimental sobre morfología flexiva se debe a Brown (1957). La proliferación de estudios experimentales desde entonces surgió como respuesta a las limitaciones de los estudios observacionales motivada por desfase entre los procesos de comprensión y producción. Esto se traduce en que el registro de las producciones espontáneas de los niños no garantiza un acceso directo a sus representaciones gramaticales (Gerken, 2000).

Dentro de este ámbito conductual-experimental el trabajo de Berko (1958) abrió un nuevo campo en un momento en el que la tendencia eran los estudios de observación natural mediante diarios (Bühler, 1926, Grégoire, 1937; Leopold, 1949), aunque ya Bogoyavlenski (1973) había creado un paradigma experimental para evocar lenguaje productivo en la misma época, probablemente antes, aunque no fue difundido hasta muy posteriormente. La aportación de Berko (1958) consistió en la creación de un paradigma que permitía explorar el conocimiento de la morfología de los niños independientemente de su repertorio léxico personal. Mediante su aplicación registró datos de morfología verbal y nominal, tanto flexiva como derivativa. El procedimiento experimental consistió, en lo que a la formación del plural se refiere, en proporcionar al niño referentes nuevos de personajes inventados cuyos nombres correspondían a pseudopalabras y esperar la producción espontánea de morfemas ligados mediante evocación. Dicho de otro modo, se le presentaba un dibujo diciendo: “*Este es un Wug*”. Acto seguido se le mostraba una imagen con dos de las anteriores figuras y el lema: “*Ahora hay dos. Hay dos. Hay dos ...*”, esperando que el niño integrara el morfema de plural en su respuesta en el caso de que tuviera el conocimiento morfológico que precisaba para utilizarlo. Este procedimiento trataba de este modo de evocar el uso de plurales en las tres variantes alomórficas que contempla el inglés: /-əz/, /s/ y /-z/ en

función del fonema con el que finaliza la palabra. El procedimiento para el plural da nombre a la prueba conocida como “Test Wug”, aunque el experimento original evaluaba morfología derivativa y verbal. En realidad esta prueba no está baremada como tal, pero ha sido y es utilizada como test de conocimiento morfológico a nivel cualitativo en muchos trabajos.

El experimento de Berko ha sido el punto de referencia teórico-metodológico para gran número de investigaciones en diferentes lenguas (Hiriartborde y de la Bouillierie, 1973, en francés; Zakharova, 1973, en ruso; MacWhinney, 1978, en húngaro y alemán; Pérez- Pereira, 1989, en español; y más recientemente, Kuipers 2011, en holandés). Con el tiempo, se han ido introduciendo en algunos trabajos variaciones en el procedimiento, como el empleo de juguetes con nombres inventados en vez de imágenes (MacWhinney, 1978).

El interés por este paradigma experimental ha llevado a querer investigar los efectos de la evocación en niños con diferentes patologías y situaciones diferenciales tales como la sordera (Cooper, 1967), los niños en situación de privación social (Shriner y Miner, 1968), los niños con Trastorno Específico de Lenguaje –TEL– (Leonard, 1995; Contreras y Soriano, 2007), los niños con síndrome de Williams (Bromberg, Ullman, Marcus, Kelly y Coppola, 1994), niños con discapacidad intelectual (Dever y Gardner, 1970) y niños con síndrome de Down (Lázaro, Garayzábal y Moraleda, en prensa). Concretamente, los datos normativos del inglés muestran que los niños ingleses con TEL tienen menos problemas con los morfemas gramaticales nominales (genitivo sajón, terminación – s del plural y artículos) que con la morfología flexiva verbal inglesa (Leonard 1995). En cuanto a los niños con síndrome de Williams, los resultados del trabajo de Bromberg et al. (1994) muestran que no presentan dificultades en la formación de plurales regulares.

Posteriormente, se han realizado otros trabajos experimentales para evocar morfología de plural sirviéndose de diferentes procedimientos. Guess, Sailor, Rutherford, y Baer (1968) expusieron a un participante con retraso cognitivo severo a tareas de etiquetado de objetos, en presentaciones aisladas o con varios objetos, como método de instrucción para el aprendizaje del plural de palabras acabadas en vocal o consonante, logrando resultados positivos. Más recientemente, Contreras y Soriano (2007) han propuesto una tarea experimental en la que proporcionan a los niños no solo

pseudopalabras a las que aplicar morfemas, sino que los morfemas son también inventados; es decir, hacen uso de una gramática inventada *ad hoc* para evaluar el modo en que los niños aprenden la gramática.

En lengua castellana, el plural nominal contempla dos alomorfos: /-s/ y /-es/. Su uso depende de variables fonoprosódicas: se utiliza la marca /-s/ en sustantivos con singular acabado en vocal átona o /é/ tónica, y /-es/ en sustantivos acabados en consonante o vocal tónica. Algunas palabras permiten el uso de ambos alomorfos (i.e. *Rubí – rubíes / rubís*). Existen numerosas excepciones, como en el registro culto, donde se permite la terminación /-es/ para palabras acentuadas (i.e. *Saudí – saudíes, frenesí-frenesíes, tabú-tabúes*), especialmente en los gentilicios. Sin embargo, dada su baja frecuencia de uso como tales, el acceso de los niños de entre 6 y 8 años al input que las incluya, es muy probable que no sea abundante. Por otro lado, existen también palabras cuyo número es invariable, i.e. *Paraguas* (Ambadiang, 1999). En general, la frecuencia con que los niños escuchan palabras flexionadas con cada uno de estos alomorfos se convierte un tipo de *bootstrapping* morfológico, esto es, la información sobre morfología que los niños extraen del entorno facilita la interpretación de nuevos ítems que siguen procesando, modificando así los principios de funcionamiento de su procesador gramatical y el contenido de las reglas gramaticales interiorizadas.

En cuanto a la edad de adquisición del plural, Marrero y Aguirre (2003), basándose en los resultados de un estudio longitudinal de tres corpus de entre 1;7 y 4;7 años, establecen el inicio del uso del plural nominal en torno a los 2;6 años. En este momento los niños empiezan a aplicarlo a palabras funcionales, más allá de la combinación entre nombre y artículo. Para este logro, proponen una serie de tres estadios: 1) *ausencia de plurales funcionales*, 2) *un solo marcador*: primeras oposiciones singular /plural, indicadas con una única marca, bien sea ésta el artículo o la desinencia en el sustantivo, y 3) *un marcador extendido*: generalización del plural y primeras relaciones de concordancia.

El estadio 2 se corresponde, según estas autoras, con la fase de gramática defectiva propuesta por López Ornat (1999) en la que la representación gramatical de la regla morfológica es inconsistente y presenta gran número de errores de comisión, hasta alcanzar el estadio 3 en el que la regla del plural comienza a adquirirse, muestra una representación gramatical más abstracta, como regla rígida, con sobrerregularizaciones

y autocorrecciones. Respecto de las primeras hay numerosos trabajos en los que se señala que las sobrerregularizaciones verbales y nominales parecen deberse al mismo tipo de mecanismo subyacente (Marcus, 1995). Marrero y Aguirre (2003) encuentran que los niños abordan la etapa de marcador extendido cuando alcanzan una masa crítica de 40 plurales, independientemente de la edad cronológica.

En cuanto a la edad de adquisición de la marca de plural en otras lenguas, se han encontrado diferencias interlingüísticas motivadas por sus rasgos tipológicos. Por ejemplo, en alemán la formación es más irregular y podrían tardar más en dominar el contraste de plural, y por ello hay trabajos que no informan de su adquisición hasta los 3;6 o incluso hasta los 5 años (Park, 1978). En todo caso, en el dialecto egipcio del árabe, no se adquiere correctamente el plural hasta aproximadamente los quince años de edad (Omar, 1970, *apud* Pérez-Pereira, 1988).

En español, la adquisición de la marca de plural precisa de tres tipos de conocimiento: conceptual/semántico, morfofonológico y morfosintáctico (Lleó, 2006). La marca nominal de plural es redundante en el determinante y el nombre y aparece antes que la verbal (Marrero y Aguirre, 2003). En lo que se refiere a las relaciones de concordancia, ésta surge primero entre determinante y nombre y posteriormente entre nombre y verbo. La concordancia entre nombre y verbo coincide en el tiempo con la aparición del plural en los verbos y las autocorrecciones. En cuanto a la edad de adquisición, se han presentado datos diferentes, en función de variables como el bilingüismo, o la habilidad general para producir codas al final de palabra, no solo con fines de marcador morfológico, sino como clave fonoprosódica. Entre estas interpretaciones destaca el planteamiento de Lleó (2006). Esta autora realizó un estudio longitudinal con niños monolingües y bilingües de español-alemán de entre 2;4 y 3;0 años de edad. Observó que los niños bilingües producían las marcas de plural muy tempranamente, y los niños monolingües, que son lentos en el dominio de las codas finales de palabra, tardaban más en producir marcas de plural, a pesar de que pueden expresar esta pluralidad antes de tener la habilidad fonoprosódica. Surge aquí la cuestión de la adquisición del concepto de pluralidad, tratada en trabajos sobre la adquisición del número (Wynn, 1990, 1992). Se trata de responder a si la pluralidad está disponible, aunque no pueda manifestarse en las marcas morfológicas de los enunciados del niño por falta de dominio de los medios fonoprosódicos. La respuesta a esta cuestión

depende del modelo teórico que se adopte. Los resultados de Wynn (1992), por ejemplo, señalan que desde los 5 meses de edad los niños ya poseen una apreciación rudimentaria de los conceptos de adición y sustracción, y por tanto, de la noción de número.

No hay muchos estudios que contemplen la adquisición diferenciada entre los alomorfos de plural en castellano (Pérez-Pereira, 1989; Lleó, 2006). Lleó (2006) expone dos procedimientos que pueden estar aplicando los niños para contemplar las variaciones fonoprosódicas de la marca de plural, por un lado el procedimiento de apócope, que consiste en la supresión de un sonido al final de una emisión; por otro, la epéntesis, que añade un sonido al final de una emisión. A partir de esta distinción propone tres etapas en la adquisición del plural: 1) *la marca /e/*, 2) *la marca /-s/*, y 3) *la marca /-(e)s/*. No obstante, no encuentra evidencias que permitan generalizar qué alomorfo se aprende antes. Sin embargo, informa de algunos niños que producen */-e/* como marcador de plural antes de aplicar una */-s/*. Estarían por tanto, expresando significado, aunque formalmente no sea la manera adecuada. Marrero y Aguirre (2003) ya obtuvieron resultados en los que la primera marca de plural adquirida para los nombres acabados en consonante era la */-e/*.

El trabajo que aquí se presenta reproduce el paradigma de Berko (1958) cuyo test original se aplicó a niños entre 5 y 7 años. Posteriormente, autores como Selby (1972) han extendido su aplicación de 4 a 12 años, observando cambios en la ejecución con el tiempo como variable. .

En español, Pérez-Pereira (1989) aplicó el test Wug con niños de entre 3 y 6 años. Encontró diferencias entre alomorfos. En concreto encontró errores en la aplicación del plural */-es/* y ejecución sin errores con el plural */-s/* en el caso de los niños de 6 años, aunque en el caso de los niños menores ambos alomorfos mostraron algún porcentaje de error, siempre menor en el caso del alomorfo */-s/*.

Nuestro trabajo se inspira en esta última investigación, incluyendo ítems diferenciados para palabras y pseudopalabras. Esta distinción, no contemplada en el trabajo inicial de Berko, ha mostrado resultados diferenciales para niños TEL o en situación de deprivación sociocultural en otros trabajos experimentales con procedimientos de evocación morfológica similares. Así, Contreras y Soriano (2007), con una muestra de 94 niños con edades comprendidas entre los 7 y los 9 años y repartidos en dos grupos (deprivados sociales y TEL), encontraron que en el grupo que

incluía niños en situación de deprivación sociocultural se obtenían resultados más bajos con palabras que con pseudopalabras, mientras que los niños TEL mostraban dificultades en morfología flexiva en todas las condiciones.

El propósito de nuestra investigación es la exploración de los procesos de adquisición de la morfología nominal considerando que las representaciones infantiles de las reglas morfológicas difieren de las de los adultos y que inicialmente se presentan de forma inconsistente, por lo que se espera encontrar errores en la ejecución de la tarea experimental, que, suponemos, irán disminuyendo con la edad. Consideramos que en estos errores intervienen variables tanto léxicas como fonoprosódicas y esperamos encontrar diferencias en la ejecución de la tarea en función de variables léxicas (palabras convencionales y pseudopalabras) fonológicas (alomorfo de plural) y madurativas (edad).

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Un total de 60 niños participaron en el experimento. Se formaron dos grupos de 20 participantes cada uno. Uno de los grupos estaba formado por niños con una edad media de seis años y el otro con niños con una edad media de 8 años. Todos los niños participantes realizaron el experimento en horario escolar dentro de sus centros. Los padres o tutores de los niños firmaron un consentimiento informado autorizando la realización del estudio.

### **Estímulos**

El experimento constaba de una lista de 160 estímulos de los cuales 80 eran palabras y 80 eran pseudopalabras. La mitad de los estímulos acababa en fonema vocálico y la otra mitad en fonema consonántico igualmente distribuidos entre palabras y pseudopalabras (ver tabla 1). Los estímulos se presentaron aleatoriamente.

Tabla 1. Esquema de los estímulos empleados en el experimento

		40 palabras _V#
	80 palabras	40 palabras _C#
160 estímulos		
	80 pseudopalabras	40 pseudopalabras _C#
		40 pseudopalabras _C#

En todos los casos se utilizan palabras con plurales regulares, es decir, cuyo plural se forma con los alomorfos /-s/ y /-es/. No se tomaron palabras con excepciones a estas reglas (por ejemplo: *virus-virus*).

Para el control de la frecuencia de las palabras se utilizó el *Diccionario de Frecuencias del Castellano Escrito* en niños de 6 a 12 años (Martínez y García. 2004). Los estímulos fueron emparejados por número de letras (NL), número de sílabas (NS) y frecuencia de palabra en plural (FPI). Las pseudopalabras fueron emparejadas por número de letras (NL) y número de sílabas (NS). Los datos se reflejan en la Tabla 2.

Tabla 2. Medidas descriptivas de las variables experimentales del experimento

Estímulos	NL	NS	FPI
P-C-AFB	5.05 (.51)	2.0 (0)	5.14 (5.45)
P-V-AFB	4.70 (1.30)	2.20 (.41)	3.11 (3.09)
P-C-BFB	4.85 (.67)	2.05 (.22)	2.10 (4.84)
P-V-BFB	4.90 (1.07)	2.25 (.44)	2.56 (4.76)
PS-C	4.85 (.80)	2.18 (.38)	-----
PS-V	4.95 (.78)	2.13 (.33)	-----

Frecuencias calculadas sobre 1.000.000 palabras. En paréntesis las desviaciones típicas.

P,palabra; PS,pseudopalabra; C, consonante; V, vocal.

Por tanto, el experimento consiste en un diseño factorial 2 (Estatuto léxico: palabra-pseudopalabra) x 2 (Fonema Final: Vocal-Consonante) x 2 (grupos de niños: Niños de seis años y niños de ocho años).

## Procedimiento

El estudio se ha basado en el test Wug (Berko, 1958). Este test consiste en mostrar al niño un objeto dibujado en una lámina mientras que el investigador lo señala y dice en voz alta el nombre del mismo. En el caso de las pseudopalabras, los dibujos no representan objetos reales, sino que consisten en otros objetos inventados *ad hoc*. En el experimento, el examinador explicaba a cada participante que le enseñaría unos dibujos que correspondían con palabras que iba diciéndole oralmente y que su tarea era formar el plural de las palabras y terminar la frase propuesta por el examinador (Por ejemplo: “*Esto es un bebé. Estos son varios....*”). Previamente se presentaban cinco ejemplos de prueba. Pasados los dos intentos de la respuesta esperada, el examinador continuaba con el siguiente ítem. Siempre después de cada respuesta (independientemente del resultado) el examinador ofrecía refuerzo verbal positivo al participante para motivarle en la realización de la tarea.

Se asignaba un punto si la respuesta dada era la correcta y 0 puntos si la respuesta no era correcta.

## RESULTADOS

En primer lugar, el factor Niños no alcanzó significación en el caso del análisis por participantes ( $F1(1,58) = 3.38$ ;  $MSE = 1.2$ ;  $p = .07$ ) aunque sí lo hizo en el análisis por ítems ( $F2(1,156) = 11.8$ ;  $MSE = .9$ ;  $p < .001$ ). Los niños de 8 años cometieron menos errores que los de seis años. El factor de EL resulta con valor significativo en ambos análisis ( $F1(1,58) = 159$ ;  $MSE = .65$ ;  $p < .001$ ); ( $F2(1,152) = 43.5$ ;  $MSE = 2$ ;  $p < .001$ ). Los resultados muestran que las palabras obtienen mejores puntuaciones que las pseudopalabras. En cuanto al valor del factor Fonema Final los resultados muestran significación en el caso del análisis por participantes ( $F1(1,58) = 9.4$ ;  $MSE = .45$ ;  $p < .001$ ) y en el análisis por ítems ( $F2(1,156) = 28.37$ ;  $MSE = 2$ ;  $p < .001$ ). Los datos revelan que los plurales que requieren del alomorfo /s/ se responden mejor que aquellos otros que requieren de /es/.

Respecto a las interacciones, aquella que se produce entre Niños y Fonema Final tan solo se aproxima a valor significativo en el análisis por participantes ( $F1(1,58) = 3.5$ ;  $MSE = .028$ ;  $p = 0.7$ ), aunque sí alcanza significación en el análisis por ítems ( $F2$

(1,156) = 46.9;  $MSE = .29$ ;  $p < .001$ ). Los datos de un posterior análisis por pares muestran que tanto los niños de seis años como los de ocho realizan mejor la tarea con el alomorfo –s que con el alomorfo –es. La interacción entre EL y Fonema Final alcanza valor significativo ( $F1(1,58) = 56.7$ ;  $MSE = .04$ ;  $p < .001$ ) y ( $F2(1,156) = 34.72$ ;  $MSE = .2$ ;  $p < .001$ ). La posterior comparación por pares muestra que tanto en el caso de las palabras como en el caso de las pseudopalabras se realiza mejor la tarea cuando el alomorfo es /-s/ que cuando es /-es/. La interacción entre Niños y EL es también significativa en el análisis por participantes ( $F1(1,58) = 26,3$ ;  $MSE = .03$ ;  $p < .001$ ), pero no así en el análisis por ítems ( $F2(1,156) = 1.56$ ;  $MSE = .9$ ;  $p > .2$ ).

## DISCUSIÓN

Los resultados del experimento han mostrado que los niños de ocho años realizan mejor la tarea que los niños de seis. Estos resultados son contrarios en cierta medida a los mostrados por Pérez-Pereira (1989), pues, aunque él no mostró resultados acerca de los niños de ocho años, sí mostró que los niños de seis no cometían errores con las palabras y tan solo escasos errores con las pseudopalabras. De ahí se deduciría que entre los seis y los ocho años no se mejora el rendimiento en esta tarea, al menos por lo que respecta a las palabras, pero eso no es lo observado en nuestros datos. Si bien es cierto que los resultados del factor Niños no son estrictamente significativos ( $p = .07$ ), sí son próximos a la significación y aparecen junto al efecto significativo en el análisis por ítems. De esto cabe deducirse que la tarea de producir plurales de formas singulares constituye una habilidad morfológica que no concluye su progreso a los seis años, sino que puede aún continuar. En todo caso consideramos que es necesario replicar estos estudios con el fin de aportar mayor evidencia y claridad sobre este aspecto.

Los resultados a propósito del EL y del Fonema final, sin embargo, sí son totalmente consistentes con los de Pérez-Pereira (1989). Los resultados apuntan a que, por un lado, las palabras se responden mejor que las pseudopalabras y que el alomorfo /-s/ se emplea con menor tasa de error que el alomorfo de plural /-es/. En el caso del EL, el efecto significativo indica un acceso al léxico, lo que sólo puede suceder en el caso de las palabras, surgiendo de este modo el efecto significativo mostrado. Por lo tanto, este trabajo muestra que el test Wug, pese a no requerir estrictamente el acceso al

léxico, no supone que no se acceda al mismo, sino que parece más bien que los participantes acceden al léxico de forma defectiva, pues surge un efecto facilitador significativo de tipo léxico. Con respecto al fonema final, los resultados muestran que aplicar el alomorfo /-s/ resulta más fácil que aplicar el alomorfo /-es/. Esto supone que el morfema /-s/ pueda considerarse defectivo, es decir, que se emplee por defecto y sea considerado como el no marcado. Una posible razón de ello es que haya más palabras en castellano cuyo plural se realice haciendo uso de este alomorfo, lo que supondría un efecto de frecuencia. Sin embargo esta idea es tan solo tentativa, pues ni siquiera contamos con evidencia acerca de que haya más palabras cuyos plurales se hagan con -s que con -es. En todo caso, el efecto de fonema final cuando de aplicar reglas morfológicas se refiere, pone de relieve que la tarea de generación de plurales, de naturaleza morfológica, no sólo no está exenta de procesamiento fonológico, sino que entre ambos procesamientos –morfológico y fonológico- debe haber una profunda relación (Lázaro et al, en prensa), pues de otro modo no se explicaría que en la aplicación de reglas morfológicas como la de pluralidad aparezca con valor significativo una variable como el fonema final, de naturaleza fonológica. Los resultados de las interacciones subrayan los efectos de los efectos principales. El efecto de fonema final en su interacción con el factor Niños y con el factor EL muestra que ocurre tanto en los niños de seis como en los de ocho y tanto en las palabras como en las palabras. Por tanto el efecto fonológico es muy poderoso y debe encontrarse profundamente relacionado con la tarea de formación de plurales.

## CONCLUSIONES

Los resultados de este experimento han mostrado aspectos relevantes como los siguientes:

La pluralización de nombres singulares, tanto de palabras como de pseudopalabras, es una habilidad que puede no estar perfectamente adquirida/desarrollada a los 6 años, como se desprendería del trabajo de Pérez-Pereira (1989), sino que parece que progresa hasta, al menos, los ocho años.

Para la realización del test Wug, aunque en rigor el acceso al léxico no es imprescindible para realizar la tarea, los datos muestran que los niños sí acceden a él y

se benefician de este acceso con respecto a cuando no lo hacen (como es en el caso de las pseudopalabras).

La regla morfológica que supone la concatenación de alomorfos de plural a nombres en singular se ve estrechamente ligada a un procesamiento fonológico previo del estímulo, lo que justifica un efecto significativo de Fonema final en nuestro trabajo tanto en el caso de las palabras como en el caso de las pseudopalabras.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, C., y MARRERO, V. (2009): "Number morphology in Spanish first language acquisition". En U. Stephany y M.D. Voeikova (Eds.): *Development of nominal inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective* (pp.341-370). Berlín: De Gruyter Mouton.
- AMBADIANG, T. (1999): "La flexión nominal, género y número". En I. Bosque y V. Demonte (Eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española-* (pp. 4843-4914). Madrid: Espasa Calpe.
- BERKO, J. (1958): "The child's learning of English morphology". En *Word*, 14, pp. 150-177.
- BOGOYAVLENSKIY, D. N. (1973): "The acquisition of Russian inflections. Studies of Child Language and Development". En C.A Ferguson y D.I Slobin: *Studies of Child Language Development*. (pp. 284-294). New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- BORER, H., y ROHRBACHER, B. (2003): "Minding the absent: Arguments for the Full Competence Hypothesis". En *Language Acquisition*, 10, pp. 123-176.
- BROMBERG, H., ULLMAN, M., MARCUS, G., KELLY, K., y COPPOLA, M. (1994): "A dissociation of memory and grammar: Evidence from Williams syndrome". Conferencia presentada en el *Eighteenth Annual Boston University Conference on Language Development*.
- BROWN, R W. (1957): "Linguistic determinism and the part of speech". En *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 55, pp. 1-5.

- BROWN, R. (1973): *A first language: The early stages*. Harvard: Harvard University Press.
- BÜHLER, K. (1926): “Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant”. En *Journal de Psychologie*, 23, pp. 597-607.
- CAZDEN, C. B. (1968): “The acquisition of noun and verb inflections”. En *Child development*, 39, pp. 433-448.
- CONTRERAS, G., y SORIANO, M (2007): “La morfología flexiva en el trastorno específico del lenguaje y en la privación sociocultural”. En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (3), pp. 110-117.
- COOPER, R. L. (1967): “The ability of deaf and hearing children to apply morphological rules”. En *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 10, pp. 77-86.
- DEVER, R. B. y GARDNER, W. I. (1970): “Performance of normal and retarded boys on Berko's test of morphology”. En *Language and Speech*, 13 (3), pp. 162-181.
- DRESSLER, W. U., KILANI-SCHOCH, M., y KLAMPFER, S. (2003): “How does a child detect morphology? Evidence from production”. En *Trends in Linguistics Studies and Monographs*, 151, pp. 391-426.
- GELBUKH, A., SIDOROV, G., y VELÁSQUEZ, F. (2003): “Análisis morfológico automático del español a través de generación”. En *Escritos*, 28, pp. 9-26.
- GERKEN, L. (2000): Examining young children's morphosyntactic development through elicited production. En: L. Menn, y N. B. Ratner (Eds.) *Methods for Studying Language Production*. (pp.45-52). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GONZÁLEZ, A. L., GOÑI, J. M., y GONZÁLEZ, J. C. (1995): Un analizador morfológico para el castellano basado en Chart. En: *VI Conferencia de la Asociación Española para la Inteligencia Artificial CAEPIA 95: actas: Alicante, 15, 16 y 17 de Noviembre de 1995* (pp. 343-352). Asociación Española para la Inteligencia Artificial (AEPIA).

- GREGOIRE, A. (1937): *L'apprentissage du langage*, tome 1, Les deux premières années. Droz, Paris.-1947, *L'apprentissage du langage*, tome, 2.
- GUESS, D., SAILOR, W., RUTHERFORD, G., y BAER, D. M. (1968): "An experimental analysis of linguistic development: The productive use of the plural morpheme". En *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (4), pp. 297-306.
- KILANI-SCHOCH, M. (2009): Relations between the development of the category of nominal and verbal number in two French-speaking children. En: U. Stephany y M.D. Voeikova (Eds.), *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*, vol 30 (p.371-410). Berlín: De Gruyter Mouton.
- KUIPERS, L. J. (2011): *The acquisition of Dutch plurals by children with dyslexia and/or SLI*. Tesis Doctoral. Universidad de Utrecht.
- LÁZARO, M., GARAYZÁBAL, E., y MORALEDA, E. (en prensa): "Differences on morphological and phonological processing between typically developing children and children with Down syndrome". En *Research in Developmental Disabilities*.
- LEONARD, L.B. (1995): "Functional categories in the grammars of children with specific language impairment". En *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, pp. 1270-1283.
- LEOPOLD, W.F. (1949): *Speech Development in the Bilingual Child*, 3: *Grammar and general problems*. Evanston: Northwestern University Press.
- LLEÓ, C. (2006): "Early acquisition of nominal plural in Spanish". En *Catalan Journal of Linguistics*, 5, pp. 191-219.
- LÓPEZ-ORNAT, S. (1999): La adquisición del lenguaje: nuevas perspectivas. En: de Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español* (pp. 469-534). Barcelona: Trotta.
- MACWHINNEY, B. (1978): "The acquisition of morphophonology". En *Monographs of the society for research in child development*, 43, pp. 1-123.

- MARCUS, G. F. (1995): "Children's overregularization of English plurals: a quantitative analysis". En *Journal of Child Language*, 22, pp. 447-459.
- MARRERO, V., y AGUIRRE, C. (2003): Plural acquisition and development in Spanish. En: *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages: Papers from the 5th Hispanic Linguistics Symposium*, vol. 2, (pp. 275-296).
- MARTÍNEZ, J., y GARCÍA, E. (2004): *Frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- MERVIS, C.B., y JOHNSON K.E. (1991): "Acquisition of the plural morpheme: A case study". En *Developmental Psychology*, 27 (2), pp. 222-235.
- OMAR, M.E. (1970): *The acquisition of Egyptian Arabic as a native language*. Tesis doctoral. Georgetown University.
- PARK, T. Z. (1978): "Plurals in child speech". En *Journal of Child language*, 5, pp. 237-250.
- PÉREZ-PEREIRA, M. (1988): "La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje". En *Estudios de Psicología*, 33, pp. 211-228.
- PÉREZ-PEREIRA, M. (1989): "The acquisition of morphemes: Some evidence from Spanish". En *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, pp. 289-312.
- DE PINEDA PÉREZ, M. A., y LÓPEZ, P. J. V. (1992): "Análisis computacional de la morfología del español". En *Philologia Hispalensis*, (7), pp. 7-22.
- RATNER, N. B., y MENN, L. (2000): In the beginning was the wug: Forty years of language elicitation studies. En: Menn, L. y N. B. Ratner, (Eds.), *Methods for Studying Language Production* (pp.11-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHAEFFER, B., EGGLESTON, V. H., y SCOTT J.L. (1974): "Number development in young children". En *Cognitive Psychology*, 6, pp. 57-379.

- SELBY, S. (1972): "The development of morphological rules in children".  
En *British Journal of Educational Psychology*, 42(3), pp. 293-299.
- SHRINER, T. H., y MINER, L. (1968): "Morphological structures in the  
language of disadvantaged and advantaged children". En *Journal of  
Speech, Language and Hearing Research*, 11(3), pp. 605-610.
- STEPHANY, U., y VOEIKOVA, M. D. (Eds.). (2009): *Development of nominal  
inflection in first language acquisition: a cross-linguistic  
perspective* (Vol. 30). Berlín: De Gruyter Mouton.
- TOMASELLO, M. (1992): *First verbs: A case study of early grammatical  
development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (2000): "Do young children have adult syntactic  
competence?" En *Cognition*, 74(3), pp. 209-253.
- DE VILLIERS, J. G., y DE VILLIERS, P. A. (1973): "A cross-sectional study  
of the acquisition of grammatical morphemes in child speech".  
En *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(3), pp. 267-278.
- WYNN, K. (1990): "Children's understanding of counting".  
En *Cognition*, 36(2), pp. 155-193.
- WYNN, K. (1992): "Children's acquisition of the number words and the  
counting system". En *Cognitive Psychology*, 24(2), pp. 220-251.
- ZAKHAROVA, A. V. (1973). The acquisition of forms of grammatical case by  
preschool children. En: C.A Ferguson y D.I Slobin. *Studies of Child  
Language Development*. (pp. 295-303). New York: Holt, Rinehart, and  
Winston, Inc.

## EDUCACIÓN LITERARIA Y DEMOCRACIA: EL TALLER EDUCATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESO

*Jazmina Fuentes Moreno<sup>1</sup>*  
*IES GRIÑÓN*

Recibido 2/04/2013

Aceptado: 30/04/2013

### Resumen

La situación de desigualdad entre mujeres y hombres en el discurso hegemónico de la historia literaria presente en los programas y materiales de la asignatura Lengua castellana y Literatura en la ESO constituye, junto con la asunción en la práctica docente de métodos pedagógicos tradicionales, un importante obstáculo para el profesorado que desee llevar a cabo una educación literaria democrática y comprometida con la formación de una ciudadanía participativa, consciente de las desigualdades del mundo actual y crítica con el orden establecido. Una interesante y eficaz alternativa para evitarlo, sin contravenir las leyes y currículos vigentes, puede ser la puesta en marcha de intervenciones didácticas con perspectiva de género basadas en la metodología del taller educativo.

**Palabras Clave:** Educación literaria, pedagogía crítica, educación para la ciudadanía, género.

### Abstract

The unbalanced women and men status in the hegemonic literary discourse, which is the basis of the materials and curricula from the Spanish Language and Literature subject at present, in addition to the adoption of traditional pedagogic methods, constitutes an important obstacle to the teaching staff who wishes to bring about a democratic literature education, committed to the development of participative citizens that are aware of the inequalities of the current world and also critical towards the established order. An interesting and effective alternative to avoid this problem, while at the same time abide by the current educational law and curricula, could be to implement educational interventions which are based on a workshop methodology and also allow for gender mainstreaming.

**Keywords:** Literature education, critic pedagogy, education for democratic citizenship, gender.

---

<sup>1</sup> jazminafuentes@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.

Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 20

En estos años de crisis en los que las políticas económicas neocapitalistas campan a sus anchas rigiendo el mundo sin importar el destino de millones de seres humanos a lo largo y ancho del planeta, constriñendo, restringiendo o ignorando los derechos humanos y democráticos, manipulando a la ciudadanía a través de los medios de comunicación de masas y de los valores de la sociedad de consumo, y formando una masa gregaria -muy cualificada técnicamente pero incapaz de analizar críticamente su realidad- a partir del diseño de sistemas educativos cuyos objetivos y logros se miden en términos de rentabilidad, se hace necesaria y urgente la implementación en el aula de intervenciones didácticas que generen hábitos de pensamiento crítico y promuevan una ciudadanía global, consciente, activa y participativa que pueda ayudar a frenar este progresivo desgaste a que se están viendo sometidas las democracias. Si realmente pensamos que son los valores genuinamente democráticos, los que, hoy por hoy, más exitosamente pueden afrontar los desafíos a que nos enfrentamos en este mundo global, en el que la desigualdad -en sus distintas vertientes- es la norma, deberemos comprometernos y practicar en el aula una educación en valores fundamentada en un proceso de enseñanza-aprendizaje más vivo y dinámico que persiga la asimilación de los derechos humanos en la práctica social diaria del alumnado; que prepare a las/los estudiantes para convertirse en sujetos responsables que puedan desarrollarse libre y plenamente como personas a la vez que comprender, respetar y valorar la diversidad de identidades y opciones existente en las sociedades actuales; que fomente la participación democrática y las formas de pensamiento no gregarias en pos de una “alfabetización crítica” que nos sitúe como “intelectuales críticos transformadores de la sociedad” a la vez que cambie el papel del alumnado como receptor pasivo de conocimientos y favorezca la reflexión individual y colectiva a través del diálogo intersubjetivo y el cuestionamiento de los saberes impartidos (López Valero, 2002: 63,

70); y que, en consecuencia, permita la estabilidad y el desarrollo de esta forma de organización social y política pues, como apunta Nussbaum (2010: 29), sin el apoyo de una ciudadanía preparada para vivir en democracia esto no será posible.

En lo que concierne a esta labor, nuestra asignatura de Literatura, desde su posición privilegiada, tiene mucho que aportar. Es una opinión bastante generalizada entre las voces autorizadas la de que las Humanidades son un pilar esencial de la educación para la democracia pues reportan al alumnado numerosos beneficios en su proceso de formación social, cultural y personal como seres humanos y ciudadanos/as, en tanto que desarrollan el pensamiento crítico, desafían a la imaginación y favorecen “la comprensión empática de otras experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo” (Nussbaum, 2010: 26). Y es que, efectivamente, tal y como se ha venido señalado en numerosos trabajos de Didáctica de la Literatura, esta es un instrumento pedagógico profundamente valioso y necesario para una educación integral de nuestros/as jóvenes puesto que, entre otras cosas, ayuda a conocer la propia cultura y entender la sociedad que habitamos (Soldevila, 2006: 21) tanto como a contrastar puntos de vista y a construir la propia subjetividad “sin dejarse arrastrar por modas y consignas” (Amorós, 1974: 40-41). Asimismo, permite conocer otras culturas, experiencias y visiones del mundo, comprenderlas en sus diferencias y fomentar la convivencia tolerante con ellas (Reyzabal y Tenorio, 2004: 29), a la par que contribuye a generar una conciencia social crítica siempre que se evidencien las situaciones de desigualdad social que en ella se reflejan, lo que, por otra parte, la convierte en un destacado vehículo de cambio social (Miguel Alfonso, 2004: 67).

No obstante, no debemos caer en la tentación simplista de pensar que, para alcanzar una educación literaria crítica y genuinamente democrática, basta con impartir los contenidos literarios que aparecen formulados en los currículos vigentes de la asignatura Lengua castellana y Literatura de la ESO tal y como tradicionalmente se ha venido haciendo en la mayoría de las aulas españolas, esto es, reduciendo la disciplina a una serie de “aptitudes técnicas” que dejan de lado la curiosidad, el análisis social y la responsabilidad individual para concentrarse en la transmisión acrítica de datos presentados como incuestionables e inamovibles (Nussbaum, 2010: 177-179) y la aplicación mecánica de esquemas y herramientas de análisis textual. Así pues, se hace imprescindible que nos preguntemos cómo hemos de impartir la asignatura para poder

lograr dicho objetivo. Es evidente que aquí se pueden barajar varias posibilidades, pero una cosa está clara, y es que el modelo tradicional obstaculiza enormemente este propósito pues plantea una serie de incoherencias con los principios democráticos que pretendemos inculcar, tanto en el discurso hegemónico presente en los contenidos curriculares y materiales didácticos como en la metodología. Veamos por qué.

## **OBSTÁCULOS PARA UNA EDUCACIÓN LITERARIA DEMOCRÁTICA**

### **El discurso literario hegemónico en los contenidos y materiales**

El modelo historicista de educación literaria, del que todavía hoy somos deudores, tiene su origen en la implantación del sistema escolar moderno, que nace al calor de las ideas decimonónicas propugnadas por el Romanticismo y el Liberalismo, asentado en los valores y los ideales pedagógico-patrióticos de la burguesía y “ligado a sus nuevas necesidades”(Núñez Ruiz, 2001: 7-15, 38-41). Este modelo concebía el estudio literario como “una vía real hacia la comprensión de una cultura en su totalidad” pues se consideraba que la literatura, junto a la lengua y la cultura, conforman un conjunto orgánico que se identifica con el espíritu de una nación y que, por tanto, representa la identidad y los valores de la civilización de la que forma parte (Compagnon, 2008: 23-24). Dicho modelo, todavía hoy vigente en el currículo de la asignatura en el segundo ciclo de la ESO, está centrado en la transmisión de un discurso profundamente jerarquizado y aparentemente no problemático basado en la presentación cronológica de los sucesivos movimientos literarios y de sus autores más representativos, y se encuentra

[...] asentado en la creencia falsa de que los autores seleccionados son representantes de todo un pueblo, espíritu o época, sin atender a la variabilidad social de voces o puntos de vista que o bien no llegaban a la literatura o bien no fueron consideradas dignas de estudio. Se convierten así unas voces hegemónicas en universales, acallando a las demás, y simplificando nuestra concepción sobre la historia y sobre nosotros mismos (Compagnon, 2008: 25).

Ciertamente, esta visión de la Literatura, como ya apunta Compagnon, nos plantea un problema fundamental relacionado con el canon literario, puesto que presenta una visión sesgada, parcial y excluyente de la cultura de un país. Si tenemos presente,

tal como advierte Zavala (1993: 11), que “la cultura es un fenómeno signico plurilingüe, un sistema de lenguajes cuyas manifestaciones concretas son textos que se transmiten por medio de la enseñanza” y que para acometer esa transmisión se ha seleccionado solo una parte del total de textos existentes mediante un proceso histórico de evaluación llevado a cabo por las élites académicas y culturales burguesas, hemos de reconocer que la Historia de la Literatura “aspira a ser un acto comunicativo, no una transmisión pasiva de información, más bien una traducción, una recodificación o reevaluación del mensaje”, pues conforma su discurso en base a una evaluación previa que no es

[...] simplemente un juicio formal de la crítica académica (nosotros, que somos sus mediadores), sino una compleja red de actitudes sociales y culturales que se revelan además en las relaciones de poder existentes dentro de cada comunidad y en su enfrentamiento con otras sociedades (Zavala, 1993: 14)

y, en consecuencia, que se trata de un discurso portador de ideología –nunca neutro y objetivo, pese a lo que se pretende hacer parecer- desde el que, de forma interesada, se ha intentado confundir la cultura misma con la visión del mundo de un grupo social minoritario que ha ostentado el poder económico, político y social, por medio de la imposición de referentes culturales que exaltan su propia identidad, y mediante el cual se pretende, en palabras de Bourdieu, “borrar disidencias culturales y convertir lo heterogéneo y conflictivo en espacio homogéneo y armónico” (Zavala, 1993: 16).

Ahora bien, en este punto siempre cabría la posibilidad de argumentar –no sin falta de base- que, puesto que las ideas filosóficas, políticas, económicas y sociales han ido variando a lo largo de la historia, y que, consecuentemente, ello se ha visto traducido en una serie de reformulaciones y de cambios operados en el canon, este es un compendio plural de diversos paradigmas útil para mostrar, examinar y comparar las distintas ideologías que han ido conformando nuestra sociedad y cultura en su devenir histórico. Pues bien, aunque es evidente, en muchos aspectos, la distancia que existe, por ejemplo, en el camino recorrido desde el paradigma medieval al de las vanguardias contemporáneas, podemos constatar, en otros, que no se encuentran tan alejados como podríamos suponer *a priori*. En efecto, tal y como han desvelado los estudios de la crítica literaria feminista, en todos ellos es común la presencia de una ideología de

género fundamentada en presupuestos machistas auspiciados por un sistema de poder patriarcal que, a grandes rasgos, en bien poco cambió a lo largo de tantos siglos y que ha proyectado y trasvasado las desiguales relaciones sociales entre los sexos al ámbito de la Literatura utilizando diversas estrategias de discriminación: invisibilización de mujeres escritoras, mirada androcéntrica a través de la cual lo masculino se establece como norma de lo universal y lo femenino como fenómeno particular, representación estereotipada de las mujeres y creación de una naturaleza e identidad femenina con elementos altamente esencialistas y universales que redundan en la visión patriarcal de la feminidad, relación entre la *literatura femenina* y la *literatura comercial* o de poca calidad y prestigio, etc. (Freixas, 2000: 61-78).

Así pues, este discurso hegemónico presente en el currículo y en los libros de texto de la asignatura Lengua castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria impone –de forma no evidente u oculta- una visión profundamente androcéntrica que engrandece las aportaciones de los hombres al desarrollo y evolución de nuestras sociedades en detrimento de las de las mujeres y que, en consecuencia, justifica la supremacía social y cultural de aquellos, en tanto en cuanto sustenta la disciplina en el estudio de una serie de autores y textos canónicos que son mayoritariamente varones y que normalmente reflejan un sistema de valores sexista producto de una ideología basada en la concepción tradicional de los géneros respectivamente. Este repertorio de textos, seleccionado a partir de los criterios de evaluación y normas estéticas de la crítica académica, es expuesto ante el alumnado como la quintaesencia de nuestra identidad cultural y de los valores de nuestra civilización a la vez que se le otorga un carácter pretendidamente objetivo y un valor de autoridad que debe aceptarse sin discusión. Todo esto conlleva un profundo daño para el alumnado al transmitirle, desde su posición como autoridad y de manera no explícita o subliminal, una serie de conocimientos, de modelos y valores que, basados en arraigados estereotipos sexistas, influyen -en momentos cruciales de la formación de su identidad- de manera decisiva en su forma de percibir, organizar y entender el mundo, favoreciendo la asimilación de concepciones y actitudes androcéntricas y machistas de forma *natural* y no problemática. Así las cosas, el modelo positivista-historicista no puede atender nuestras demandas democráticas ya que se encuentra asentado en un discurso cultural regulador exento de “reflexión acerca de su propia historicidad”

(Zavala, 1993: 15) y profundamente ideologizado en el que se jerarquizan las voces, se ocultan, invisibilizan o minusvaloran aquellas que no se corresponden con el ideal del grupo que lo genera, y se limita a su vez la posibilidad de cuestionarlo.

### **La metodología**

El proceso de enseñanza-aprendizaje más extendido actualmente en las clases de Literatura se fundamenta en una metodología también heredada de épocas pasadas que ocasiona fricciones, tensiones, incoherencias y/o contradicciones con los ideales democráticos de nuestro tiempo, debido a que se sustenta en un proceso de comunicación unidireccional altamente jerarquizado en el que el/la docente, desde su condición de autoridad en la materia, programa las sesiones sin tener en cuenta las opiniones de sus estudiantes e imparte contenidos incontrovertibles, puramente abstractos y sin utilidad aparente, apoyándose en materiales y actividades que buscan la asimilación pasiva y memorística de la información y que resultan únicamente pertinentes para la preparación de exámenes cuantitativos (Nussbaum, 2010: 177-179) en los que el alumnado obtendrá mejores calificaciones cuanto más literalmente repita el discurso planteado previamente. Con este papel pasivo y secundario que constriñe las potenciales capacidades críticas y creativas de los/las educandos/as, no se podrá conseguir mucho más que un alumnado desmotivado en el aula y una ciudadanía dócil que acepte e interiorice rígidas estructuras jerárquicas de forma no problemática, adiestrada en la repetición del orden establecido y carente de herramientas para evaluar y contrarrestar las injusticias a las que se vea sometida en el transcurso de su vida.

### **ALTERNATIVAS: EL TALLER EDUCATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA**

Una vez vistos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Literatura que impiden una educación verdaderamente democrática del alumnado – pues suponen una contradicción de los principios y valores democráticos establecidos tanto en la Constitución como en las leyes educativas vigentes, que hacen especial hincapié en que el sistema educativo español actual debe fomentar el espíritu crítico y la autonomía de pensamiento del alumnado, y que introducen la equidad y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres como principio

fundamental en el que debe inspirarse, como fin a alcanzar y como objetivo dentro de todas las etapas educativas tanto obligatorias como no obligatorias (LOE, 2006)-, es hora de pensar de qué manera podemos actuar en nuestra práctica docente diaria en el aula para evitarlos, si bien teniendo en cuenta que nuestro poder de acción es reducido debido a que hemos de plegarnos por ley a un programa educativo que impone el modelo historicista en el currículo obligatorio del segundo ciclo de la ESO y a que los libros de texto con los que trabajamos habitualmente suelen repetir invariablemente el discurso hegemónico tradicional de la disciplina sin corregir su marcado androcentrismo.

Pues bien, desde mi punto de vista, un camino idóneo para lograrlo es la puesta en marcha de intervenciones didácticas que:

1º) Pongan en duda dicho modelo y la base sobre la que se asienta -el canon literario- exponiendo y reformulando, de forma sistemática y no anecdótica, los contenidos obligatorios desde una perspectiva de género y a la luz de los postulados y orientaciones de la crítica literaria feminista. Así, visibilizaremos la existencia de escritoras a partir de la lectura de textos de distintos géneros literarios escritos por ellas, incluidos aquellos que, como los autobiográficos, han sido tradicionalmente frecuentados por mujeres y sistemáticamente excluidos de la corriente principal del discurso académico en estos niveles de estudio (Moi, 1999: 61-78); informaremos del difícil acceso de las mujeres a la producción literaria debido a sus condiciones materiales de vida, analizando el contexto social y cultural y los condicionamientos históricos concretos tales como el complicado acceso de estas a la Educación (Servén, 2008: 16); favoreceremos un análisis crítico de las imágenes de las mujeres en las obras del canon y de los estereotipos de feminidad que en ellas aparecen que deje claro, en todo momento, la distancia existente entre estas imágenes idealizadas y la realidad (Moi, 1999: 54-60); cuestionaremos el androcentrismo existente en la crítica y el canon literarios a partir de la consideración de aspectos tales como quién dictamina la calidad de una obra, en qué valores se sustenta el juicio estético dominante y en qué experiencias vitales se apoya (Mayayo, 2010: 65); visibilizaremos y desnaturalizaremos los episodios de violencia machista que, en sus distintas formas simbólica, psicológica y física, se manifiestan en las obras estudiadas; y, sobre todo, reflexionaremos críticamente sobre las consecuencias que de todo ello se derivan.

2º) Apuesten por metodologías activas y participativas que ayuden a que “los alumnos reflexionen y argumenten por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad”, pues como bien indica Nussbaum (2010: 74, 76), es imprescindible que los cambios en esta dirección no solo se apliquen a los contenidos curriculares sino también a los métodos pedagógicos, de forma que se evite la contradicción entre el fondo y la forma de nuestras clases. En este sentido, estoy de acuerdo con Maya Betancourt (1996:11-23) en que el taller educativo -en tanto que método activo de enseñanza-aprendizaje que parte de la noción de *taller* como lugar donde un conjunto de personas trabaja horizontal y cooperativamente con el objetivo de producir ideas y materiales propios a partir de las experiencias y capacidades personales de cada cual, del diálogo tolerante y constructivo con los otros y la comunicación constante con el entorno y la realidad social- nos servirá para facilitar una educación integral que permita al alumnado “aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer”, y hará posible superar las dicotomías establecidas entre la formación teórica y la experiencia práctica y entre los roles tradicionales asignados al profesorado y al alumnado así como la relación jerárquica que se establece entre ambos, en tanto en cuanto se sustituye el *monólogo* del profesorado por formas de trabajo en las que cada alumno/a es protagonista de su aprendizaje a la vez que miembro de un grupo que trabaja de forma cooperativa. Todo ello nos valdrá además para evitar las relaciones competitivas entre las/os estudiantes, para estimular su aporte personal crítico y creativo a partir de su propia realidad, y para fomentar el desarrollo de su libertad y autonomía y la asimilación real de valores democráticos como la libertad de opinión, el respeto a las opiniones ajenas, la convivencia, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, el diálogo constructivo y respetuoso y la resolución pacífica de conflictos.

3º) Introduzcan distintas y variadas fuentes de información así como actividades y materiales alternativos al libro de texto, un recurso educativo que, hoy por hoy, supone un auténtico lastre para una educación comprometida con la igualdad entre mujeres y hombres, tal y como han demostrado en sus investigaciones Blanco (2000) y López Navajas (2014).

### **Taller de teatro “Una compañía de juglares y juglaresas”**

Partiendo de estas orientaciones, he diseñado este taller de teatro con perspectiva de género -que puede encontrarse íntegro en <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/>- con el ánimo de favorecer en el espacio del aula el desarrollo de los derechos constitucionales fundamentales, la autonomía de pensamiento del alumnado y su participación activa en el ejercicio de la ciudadanía, la educación de los afectos y la visibilización del legado de las mujeres a la cultura así como su importancia para el progreso de las sociedades humanas. Para ello, he preparado una serie de actividades -algunas de las cuales esbozaré brevemente a continuación para ilustrar una posible aplicación práctica de las orientaciones arriba planteadas- basadas en el ejercicio de valores democráticos esenciales como la libertad, la igualdad, la tolerancia y el diálogo, y centradas en el análisis crítico de los discursos culturales hegemónicos y, en particular, del sistema sexo-género en el que estos se apoyan, que doten al alumnado de herramientas que lo ayuden a desenmascarar el mandato social de género y a reflexionar sobre las limitaciones personales que conlleva, y que, a fin de cuentas, le permitan afrontar una búsqueda más libre de identidades acordes a sus intereses personales. Asimismo, dichas actividades nos servirán para trabajar y valorar la expresión de los sentimientos y las emociones y promover la empatía, el afecto y el cuidado de los demás, con lo que, además, estaremos haciendo un reconocimiento social a las prácticas culturales que tradicionalmente han venido haciendo las mujeres (Puleo, 2001: 28).

El taller, pensado para el tercer curso de la ESO, está organizado en torno al estudio de la poesía medieval de origen popular y centrado en el núcleo de conceptos básicos que, normalmente, se incluyen en su estudio (jarchas, cantigas de amigo, villancicos, cantares de gesta y romances), de modo que se pueda sumar o vincular de una manera fácil y cómoda a los contenidos curriculares obligatorios y a su secuenciación más habitual en las programaciones de los departamentos. Como se podrá observar, hay en él un afán por acercar la asignatura a los intereses del alumnado actual a partir de actividades motivadoras, participativas, creativas y lúdicas que tienen muy en cuenta tanto las formas de aprendizaje cooperativo como las nuevas tecnologías y en las que el libro de texto deja de ser el único instrumento educativo utilizado para convivir con otros recursos audiovisuales e informáticos. Este aspecto me parece fundamental ya que, recordemos, es la Edad Media el periodo histórico con el que el alumnado se inicia

en el estudio de la historia literaria nacional, lo que puede resultar un escollo para captar su interés por la materia. Efectivamente, el lenguaje arcaico y los temas propios de las obras medievales dificultan normalmente la motivación de unos receptores actuales que, con catorce y quince años, se sienten muy alejados y poco identificados con la visión del mundo que se ofrece en ellas. Para evitar la desmotivación del alumnado y contar con su participación y buena disposición, otorgaremos un sentido lúdico, inmediato y práctico al aprendizaje de la poesía medieval. Así, el objetivo del que partiremos -y el que se presentará en primera instancia ante el alumnado- es la cocreación de un espectáculo teatral juglaresco que será representado ante la comunidad educativa del centro. Para poder llevar a cabo dicha representación dividiremos la clase en distintos grupos, cada uno de los cuales se encargará de la preparación de un aspecto del montaje (actuación, música, iluminación y sonido, vestuario, decorado y dirección). La composición de dichos grupos no los decidirá el profesorado sino los/las estudiantes, quienes elegirán en cuál participar en función de sus propios gustos, aptitudes e intereses. Además, trabajaremos en colaboración con el profesorado de otras asignaturas como Música, Educación Plástica y Visual y Educación Física, que nos ayudará a preparar la música que acompañará el recitado, el decorado y los bailes, malabares y acrobacias, respectivamente.

Antes de acometer el montaje del espectáculo será menester que el alumnado conozca en profundidad una serie de aspectos relacionados con la juglaría que le permita crear una obra teatral seria y de calidad. Con este objetivo, realizarán una investigación colectiva sobre la figura del juglar y sobre los textos de la tradición popular que formaban su repertorio, a partir de una serie de actividades que, además de permitirles aprender los conceptos teóricos relativos a aquellos y conocer ejemplos de los distintos tipos de textos que deberán seleccionar para la representación, les induzcan a analizar críticamente el contenido ideológico sobre los géneros y el sesgo androcéntrico tanto de los textos de la época como del discurso de la disciplina, así como a aplicar dicho cuestionamiento al funcionamiento de la sociedad actual y a su propia conducta y visión del mundo. Así, comenzaremos por evidenciar los mecanismos de invisibilización de la existencia de mujeres en el discurso literario hegemónico tomando como ejemplo el caso particular de las juglaresas y partiendo de los conocimientos previos del alumnado, para lo que se les pedirá que dibujen a una

persona que ejerciera el oficio juglaresco tal y como la imaginan. Será importante que en las instrucciones no se les pida dibujar “un juglar” para no activar el masculino y no influir en la elección del sexo de sus figuras. Pese a esto, lo más seguro es que la totalidad de las imágenes con que nos encontremos sean masculinas. A continuación, mostraremos distintos documentos históricos artísticos (miniaturas y fotografías de figuras esculpidas en edificios medievales) y literarios (fragmentos del *Libro de Alexandre* y del *Libro de buen amor*) donde aparecen mujeres juglaresas<sup>2</sup> para, posteriormente, pasar a compararlos con las imágenes elaboradas por ellos/as, y que de esa confrontación surja una serie de interrogantes que genere la reflexión desde la experiencia personal y el debate colectivo en torno a por qué no hay en sus dibujos figuras juglarescas femeninas si, como han podido constatar, era frecuente en la época la existencia de mujeres dedicadas a este oficio. Así, habremos de empezar por preguntarles si alguien les ha dicho alguna vez que el oficio de juglar era desempeñado únicamente por varones, a lo que cabría esperar una respuesta negativa por su parte ya que esto no suele ser lo habitual; entonces, deberán indagar en otras posibilidades tales como la influencia de la utilización del masculino genérico en el discurso del profesorado y de los libros de texto o la difusión generalizada de personajes juglarescos masculinos en el cine, la televisión, etc., de forma que, al final, puedan llegar a formular conclusiones más generales y abstractas sobre cuáles son los mecanismos de desigualdad en nuestra cultura a través de los cuales se estereotipan las imágenes de mujeres y varones, cuál es la incidencia crucial del uso del lenguaje verbal y visual en la creación de esas imágenes y cómo se produce la invisibilización de las mujeres en el saber académico literario. Para cerrar la actividad, acudiremos a Menéndez Pidal, quien en algunos fragmentos de su obra *Poesía juglaresca y orígenes de las literaturas románicas* (1957) nos informa del trato social desigual otorgado en la época a las juglaresas con respecto a sus homónimos varones<sup>3</sup>, lo que aprovecharemos para introducir otros aspectos de la vida medieval en los que las mujeres sufrían discriminación (supuesta inferioridad intelectual, supuesta tendencia al pecado, posición subalterna en el matrimonio, imposibilidad de administrar su herencia, veto al acceso de conocimientos, etc.), de modo que puedan reflexionar sobre cómo ha sido la evolución de las distintas discriminaciones por razón de sexo hasta la actualidad, cuáles han

<sup>2</sup> Los documentos pueden verse aquí: <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/actividad2documentos.html>

<sup>3</sup> Los textos de Menéndez Pidal pueden leerse aquí: <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/magazine/actividad2fragmentos.html>

desaparecido y cuáles permanecen todavía tanto en los mecanismos sociales generalizados como en sus propios puntos de vista.

Por otro lado, también trabajaremos los estereotipos tradicionales de género presentes en las imágenes literarias de hombres y mujeres a partir de los modelos propuestos en el *Poema de Mio Cid* en las figuras del protagonista y de Jimena. En primer lugar, nos acercaremos al núcleo de conceptos teóricos sobre los cantares de gesta a través de la exposición de los datos relativos a sus características temáticas y formales recavados por un grupo de investigación sobre este tipo de textos en una actividad previa<sup>4</sup> para después cotejarlos con el texto del *Poema*. Posteriormente, nos centraremos en analizar los diferentes atributos y virtudes asignados al héroe épico<sup>5</sup> y a la compañera del héroe<sup>6</sup> así como su relación con el modelo hegemónico de masculinidad y feminidad respectivamente. Para ello, propondremos la lectura de una serie de fragmentos en los que se refleja al Cid como dechado de virtudes físicas (fuerza, destreza), espirituales (valentía, inteligencia, actitud guerrera) y morales (piedad, bondad, generosidad), mientras que se muestra a Jimena como una mujer débil, miedosa, pasiva, obediente, sumisa, dependiente y honrada. En ambas actividades trataremos de reflexionar individualmente sobre la incidencia de estos modelos en la educación y personalidad de cada cual para después establecer un espacio de debate sobre las consecuencias sociales de la imposición de estos modelos tan rígidos en el que la exposición de experiencias y sentimientos propios al respecto ocupará un lugar preeminente.

Por último, daremos paso a una actividad de creación individual en la que se pedirá a los/las estudiantes que escriban en casa un poema épico con una heroína como protagonista. Tendrán que utilizar las tiradas monorrimas asonantes de versos compuestos divididos en hemistiquios para loar las acciones de una mujer que consideren ha llevado a cabo una serie de hechos importantes para ellos/as o para la sociedad actual y que, por tanto, es digna de mención y recuerdo. También deberán incluir otros recursos épicos como el epíteto épico y el estilo oral. La elección de la protagonista será libre: podrá ser una mujer famosa (en el caso de que el alumnado tenga dificultades para decidirse por una, podremos sugerir ejemplos y bibliografía

---

<sup>4</sup> La actividad se encuentra completa en: <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/actividad3sobre4.html>

<sup>5</sup> Aquí la actividad: <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/actividad5.html>

<sup>6</sup> Aquí la actividad. <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/actividad6.html>

donde puedan investigar su biografía) o también una mujer cercana a ellos (madre, hermana, abuela, vecina). De esta forma, podremos, por un lado, visibilizar tipos de mujeres reales ciertamente más equilibrados que los ofrecidos en la épica medieval en los que las características más masculinas según la tradición se conjuguen con otras femeninas, y, por otro, valorar y ensalzar la importancia social de las acciones, labores y actitudes femeninas en nuestra cultura y nuestra historia. Todos los textos resultantes serán compartidos con el grupo de clase de modo que podamos analizar entre todos/as las virtudes que han destacado de las mujeres sobre las que han escrito y seleccionar aquellos que más gusten para incluirlos en la representación teatral que se llevará a cabo al finalizar el taller. Con ello, además, estaremos ofreciendo al alumnado la posibilidad de participar activamente en la elaboración y transformación del discurso cultural y literario del que, normalmente, han formado parte como receptores.

## CONCLUSIONES

Como puede deducirse de todo lo anterior, la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia de la Literatura española en la ESO es una tarea indispensable para poder llevar a cabo una educación literaria genuinamente democrática puesto que conlleva una serie de beneficios individuales y sociales que repercutirán en el desarrollo de identidades subjetivas más libres y autónomas en el alumnado y en la construcción de una sociedad sin discriminaciones, y sobre todo, porque, de no hacerlo, corremos el peligro de que las desigualdades por razón de sexo se perpetúen en el futuro. Efectivamente, no creo que sea recomendable que en una sociedad como la nuestra, que se dice, se pretende y se quiere justa e igualitaria, se asuma plenamente -¡en la institución educativa!- un discurso que difunde una estereotipada y limitadora visión de mujeres y hombres, que ignora a las escritoras ocultando la contribución de las mujeres a nuestra cultura, que minusvalora las capacidades de la mitad de la población, que juzga negativamente lo femenino... No todo lo que pertenece a nuestra cultura y tradición es digno de ser promocionado ni conservado: si de verdad no queremos una cultura sexista que siga tratando a las mujeres como seres inferiores que no contribuyen a la conformación de nuestra identidad cultural y de los cuales se puede prescindir, tendremos que pasar a tomar parte activa del discurso y modificarlo críticamente, sin tener miedo a socavar el criterio de

autoridad y a sentir inseguridad por renunciar a la tradición de nuestra disciplina. Al contrario, hemos de ser conscientes de que, precisamente es nuestra asignatura uno de los campos en los que es crucial y más necesario cambiar esta inercia académica, ya que por sus características intrínsecas resulta determinante en la construcción del imaginario social y de la personalidad pues, como dice Bakhtin, la literatura –como otros tipos de arte- tiene un discurso profundamente persuasivo, cualidad de la que carecen los de otras disciplinas, por lo que son medios privilegiados de diseminar ideología (De la Concha, 2000: 22). En este punto, estoy de acuerdo con Blanco (2002: 39-40) en que no hacer nada y dejar las cosas tal y como están supone, en el estado actual del asunto, ser cómplice de la desigualdad, mientras que romper con la inercia y con el orden establecido constituye un primer y firme paso para la transformación y la consecución de una serie de cambios que entiendo inevitables y acuciantes para el desarrollo de una verdadera democracia. De esta forma creo que no solo ayudaremos a las futuras generaciones de jóvenes a formarse en igualdad y en valores democráticos sino que también contribuiremos a generar en ellas hábitos de pensamiento libre y crítico, todo lo cual nos hará llevar a la práctica los principios fundamentales y fines de la Educación expuestos en la ley educativa vigente en la actualidad en nuestro país. No dejemos pues que esto quede reducido a la mera retórica del lenguaje político, a palabras graves e inermes constitutivas de los textos legislativos y convirtámoslo en el eje que guíe y encauce nuestra acción en el aula: que nuestro compromiso principal con las chicas y chicos con que, de alguna manera, compartimos la vida, sea abrirles el camino hacia la libertad que les permita elegir conociendo todas las opciones, hacia la autonomía de pensamiento que les evite ser manejados y explotados por las estructuras de poder. Se lo debemos. Porque de ello dependerá su futuro y también el nuestro.

#### BIBLIOGRAFÍA

AMORÓS, Andrés (1974): “Encuesta”. En LÁZARO CARRETER: *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, pp. 34-48.

ANÓNIMO (ed. Dolores Corbella) (1992): *Libro de Apolonio*, Madrid, Cátedra.

ANÓNIMO (ed. Francisco López Estrada) (1996): *Poema del Cid*, Madrid, Castalia, serie Odres Nuevos.

ANÓNIMO (ed. G. di Stefano) (1993): *Romancero*, Madrid, Taurus

- BLANCO, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- \_\_\_ (coord.) (2001) *Educación en femenino y masculino*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- \_\_\_ (2002): “Educar a mujeres y hombres”. En ABAD, M. L. et alii: *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Laboratorio Educativo/GRAÓ.
- COMPAGNON, Antoine (2008): *¿Para qué sirve la literatura?*, Barcelona, Acantilado.
- DE LA CONCHA, Ángeles (2000): “Los discursos culturales y la configuración de la feminidad”. En BENGOCHEA, M. y MORALES, M. (eds.), *Mosaicos y taraceas: deconstrucción feminista de los discursos de género*, Madrid, Universidad de Alcalá, pp. 19-38.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, *BOE*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158.
- FREIXAS, Laura (2000): *Literatura y mujeres*, Barcelona, Destino.
- FUENTE PÉREZ, M. J. (2008): “Los pilares del poder. Mujeres en torno a héroes medievales”. En FRANCO RUBIO y LLORCA ANTOLÍN (eds.), *Las mujeres entre la realidad y la ficción. Una mirada feminista a la literatura española*, Granada, EUG.
- LACARRA, M. E. (1993): “Representaciones de mujeres en la literatura española de la Edad Media (escrita en castellano)”. En ZAVALA, I. y DÍAZ DIOCARETZ, M. (coords.): *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)* vol. II, Barcelona, Anthropos.
- LÓPEZ NAVAJAS, Ana (2014): “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, *Revista de Educación*, nº 63, enero-abril. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363\\_188.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf) (15-5-2012)
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque socio-crítico*, Barcelona, Octaedro-EUB.

- MAYA BETANCOURT, A. (1996): *El taller educativo*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- MAYAYO, Patricia (2010): *Historias de mujeres, historias del arte*, Madrid, Cátedra.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1957): *Poesía juglaresca y orígenes de las literaturas románicas*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- MIGUEL ALFONSO, R. (2004): “Estudios literarios y compromiso ético: dos perspectivas modernas”. En ÁLVAREZ AMORÓS, J. A. (ed.): *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*, Barcelona, Ariel, pp.63-88.
- MOI, Toril (1999): *Teoría literaria feminista*, Madrid, Cátedra.
- NAVAS OCAÑA, I. (2008): “Lecturas feministas de la épica, los romances y las crónicas medievales castellanas”, *Revista de Filología Española*, LXXXVIII, 2º, pp. 325-321.
- NÚÑEZ RUIZ (2001): *La educación literaria*, Madrid, Síntesis.
- NUSSBAUM, M. (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*, Madrid-Buenos Aires, Katz Editores.
- PULEO GARCÍA, A. (2001): “Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica”. En BLANCO (coord.): *Educación en femenino y masculino*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- REYZABAL, M. Victoria y TENORIO, Pedro (2004): *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.
- SERVÉN, Carmen (2004): “Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 35, Enero, pp. 69-80.
- \_\_ (ed.) (2007) *La mujer en los textos literarios*, Madrid, Akal.
- \_\_ (2008) “Canon literario, educación y escritura femenina”, *OCNOS*, nº 4, pp. 7-20.
- SOLDEVILA, Llorenç (2006): “Enseñar Historia de la Literatura en el segundo ciclo de ESO”. En BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (coords.): *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona, Graó, pp.19-31.

ZAVALA, Iris M. (1993): “El canon, la literatura y las teorías feministas”. En  
ZAVALA y DÍAZ DIOCARETZ (coords.) (1993): *Breve historia  
feminista de la literatura española (en lengua castellana)* vol. II,  
Barcelona, Anthropos, pp. 9-20.

## PROPUESTAS DE EDUCACIÓN DE GÉNERO A PARTIR DE LA FANTASÍA ÉPICA DE LAURA GALLEGO

Irene Horcajo Díaz<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de Madrid

Recibido: 03/04/2013

Aceptado: 30/04/2013

### Resumen

La lectura constituye uno de los pilares fundamentales en la educación personal, cultural y literaria del individuo. Las diferentes etapas por las que pasa el ser humano están marcadas, de alguna manera por la literatura, ya que se especializa en infantil, juvenil y para adultos. Este artículo centra su atención en la literatura juvenil y la educación de género en el aula de 1º de Bachillerato. Para ello, se toma como referencia a una de las autoras más de moda entre los jóvenes, Laura Gallego y su novela *Dónde los árboles cantan*. Esta obra servirá como herramienta para que en el aula se fomente tanto la transmisión de conocimientos como la igualdad de género, la solidaridad y el respeto, a través de actividades que combinen el desarrollo de la competencia literaria con el uso de las nuevas tecnologías.

**Palabras clave:** Literatura juvenil, educación de género, fantasía épica.

### Abstract

Reading is one of the most important life pillars in a person's cultural and literary upbringing. The different stages the human being goes through can be marked somehow by literature, as this can be aimed at children, young adults and adults. This article focuses on young literature and gender education in the high school. To do so, we take as a reference one of the most fashionable authoress among young people, Laura Gallego, and her novel *Donde los árboles cantan*. This novel will be useful as a learning tool in order to encourage knowledge, gender equality, solidarity and respect through activities that combine the development of literary competence with new technologies.

**Key words:** Young adult literature, gender education, epic fantasy.

---

<sup>1</sup> irenehorcajo@gmail.com

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de este estudio es conseguir que a partir de la literatura se promueva la educación de género y con ello se contribuya a mejorar la competencia literaria de los adolescentes, pues les ayudará a adquirir una buena comprensión textual además de mejorar la expresión oral y la capacidad crítica a la hora de argumentar.

La adolescencia es un periodo de incertidumbre e inseguridades para el alumno, pues bien, es este el momento de fomentar la literatura ya que encontrarán en ella una vía de escape en la que podrán imaginar, divertirse, evadirse y sobre todo aprender. Además, es el momento en el que los pilares de su educación están asentándose definitivamente e inculcar valores como la igualdad o la solidaridad serán fundamentales a lo largo de la vida.

En la novela *Donde los árboles cantan* (SM, 2011) de la escritora Laura Gallego, se nos presenta de forma muy clara la problemática social de la desigualdad de género, desde el punto de vista literario, en un contexto medieval pero con connotaciones actuales. Es una novela que toma como personaje principal a una heroína en lugar de un héroe, y a lo largo de la historia nos da muestra de cómo lo que de verdad importa en el individuo es su personalidad, su educación y sus ganas de lucha y superación, no el hecho biológico de ser hombre o mujer. Pone especial énfasis en recalcar que, aunque en la Edad Media la mujer socialmente había permanecido en un segundo plano, si tiene fuerza y arrojo podrá conseguir desenvolverse en el mundo igual que los hombres.

En la actualidad nos encontramos en la era “tecnológica” y las tecnologías de la información y la comunicación son introducidas en las técnicas de enseñanza-aprendizaje de manera muy productiva, pues son recibidas como novedad entre los alumnos, y la motivación a la hora de enfrentarse a la asignatura es mayor. En este estudio se han combinado los enfoques de género desde el punto de vista didáctico y su aplicación y uso a través de las TIC, para ello se han diseñado actividades que pretenden la implicación del estudiante en su aprendizaje literario, pues es él quien de forma activa debe llevar a la práctica todo lo aprendido a través de la obra de Laura Gallego.

El tema que nos ocupa, el estudio del género, entendiéndose éste como rol social diferenciado para hombres y mujeres, y asignado culturalmente, fue tratado primeramente en los estudios feministas norteamericanos que sirvieron para subrayar

que la condición social no depende tanto de la naturaleza como de la cultura, como bien subrayó Elaine Showalter en su estudio sobre las fases evolutivas de la literatura femenina (1979: 266). Por lo tanto, el término género no implica solamente las diferencias sexuales biológicas visibles, sino que es una categoría culturalmente configurada.

Diferentes estudios han tratado el tema de la mujer en la literatura y todo lo que ello conlleva. Uno de los artículos que mejor lo hace está escrito por Lilian S. Robinson y queda recogido en el libro coordinado y editado por Enric Sullá (1998: 115-138), quien compila los mejores trabajos extranjeros publicados en español sobre el canon literario. En lo que se refiere al estudio de género Carmen Servén Díez, Concepción Bados Ciria, Dolores Noguera Guirao y M<sup>a</sup> Victoria Sotomayor Sáez en *La mujer en los estudios literarios*, recalcan la idea de que:

La clase social, religión, educación, ley o ideología determinan los roles atribuidos a los hombres y mujeres más que la disposición biológica de sus órganos; el género es una elaboración cultural, una construcción histórica, por tanto en él cabe siempre la intervención de la voluntad humana. (2007: 21)

Cuando se habla de literatura o lecturas para jóvenes se tiene presente la “educación literaria”, por lo que la pregunta que cabe hacerse llegado a este punto es saber cuál es la finalidad que cumple la enseñanza de la literatura. En la literatura juvenil se constata la introducción de una serie de valores que permiten al lector su formación cultural y personal y estas enseñanzas deben de ir acompañadas de acciones para que alcancen su pleno significado.

Los estudiosos de literatura juvenil llegan a la conclusión de que la literatura ayuda a potenciar la imaginación del lector, la creación e incluso la reflexión crítica. Conocer los hábitos y costumbres que se muestran en obras del pasado, como los libros de caballerías, la poética del amor cortés y la novela de aventuras del siglo XIX —géneros cercanos a la novela juvenil aquí analizada— hacen que poco a poco la formación del lector joven sea completa y pueda sentir nuevas inquietudes que le hagan acercarse a géneros literarios diferentes. La literatura es una materia interdisciplinaria, ya que comprende la formación académica del individuo y sus momentos de ocio y diversión.

En la actualidad, la educación literaria representa una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y, sobre todo, un diálogo con la sociedad circundante ya que la lectura despierta el gozo intelectual de las personas, lo que se denomina “el placer de leer”, y ello supone al lector una ampliación de conocimientos y acceso al saber o a la comprensión de otros mundos y culturas. Ahí reside la importancia de la literatura infantil y juvenil, pues desde el principio se le enseña al individuo el valor y el gusto por la lectura. Esta influencia positiva que tiene la lectura y la enseñanza de la literatura en el desarrollo de los adolescentes ha sido estudiada por autores como A. Chartier (2004), Ballester e Ibarra (2009), López Valero y Fernández (2005), Lledó (2006) o Muñoz Molina (1993).

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA OBRA DE LAURA GALLEGO *DONDE LOS ÁRBOLES CANTAN*: ENTRE LOS LIBROS DE CABALLERÍAS Y LA FANTASÍA ÉPICA**

*Donde los árboles cantan* se sitúa entre estos dos géneros literarios, los libros de caballería y la fantasía épica. Se puede considerar como una mezcla de ambos pues Laura Gallego toma las características principales de cada uno y elabora una fantástica historia de aventuras lideradas por una heroína. Esta obra moderniza alguno de los aspectos más importantes de ambos géneros, pero sin desviarse del marco histórico medieval en el que tenían lugar estas historias.

Los diferentes estudios sobre los libros de caballería, como los de Marín Pina (1991), exhiben no sólo una visión patriarcal de las relaciones sociales, políticas y amorosas sino también una perspectiva masculinizada de los personajes. Esta representación narrativa resalta el poder, protagonismo y virilidad de los héroes masculinos y, en contrapartida, la fragilidad y pasividad de los personajes femeninos. Este convencional patrón narrativo, no obstante, es reinventado y reformulado en algunos libros de caballerías, ofreciendo al lector un mundo caballeresco sin géneros. La primera autora femenina que escribió un libro de caballerías en España fue Beatriz Bernal. En 1545 publica en Valladolid *Historia de los invictos y magnánimos caballeros don Cristalián de España, Príncipe de Trapisonda, y del Infante Lucescanio su hermano, hijos del famosísimo Emperador Lindedel de Trapisonda*. La autora se esmera en mostrar un mundo caballeresco alternativo al modelo entonces vigente. Su habilidad

a la hora de escribir hará que se convierta en un instrumento para divulgar ideas nada convencionales sobre las mujeres, insertándolas dentro de un discurso masculino. Uno de los elementos más significativos en la obra de Beatriz Bernal, y que atañe a nuestro estudio sobre el género, es la presencia de la doncella guerrera Minerva, pues se pone de manifiesto la figura de la mujer heroína, con características heredadas del héroe caballeresco.

Otra de las modalidades literarias coetánea donde mejor se puede estudiar la evolución del personaje femenino, a partir de su participación en la batalla, son los romances, como es el caso del *Romance de la doncella guerrera* o *Romance de Marquitos*, difundidos en el siglo XVI.

Es a mediados del siglo XVI cuando la presencia de la mujer en la literatura cobra sentido. No sólo aparece como doncella guerrera sino que empiezan ser repetidas las ocasiones en las se disfrazaba de hombre. En las obras en las que la mujer debe adoptar la apariencia de un hombre para poder desempeñar funciones que por su sexo les vienen negadas se combinan el agravio y la valentía, cualidades que se les atribuía a los varones, con la hermosura femenina. De este hecho extraordinario se hace eco Lope de Vega en su *Arte nuevo de hacer comedias* cuando dice: «Las damas no desdigan de su nombre; / y si mudaren traje, sea de modo / que pueda perdonarse, porque suele / el disfraz varonil agradar mucho» (vv. 281-284).

El estudio de C. Connor muestra que estas situaciones han sido estudiadas por Carmen Bravo-Villasante y Melveena McKendrick (1992: 1) y resulta ser uno de los elementos que se analiza en la obra *Donde los árboles cantan*, debido a que la protagonista debe disfrazarse de hombre para poder llevar a cabo sus aventuras. Viana es consciente de que aparentando ser un varón le es más fácil moverse en el círculo de guerreros y participar en él. Sin embargo, al igual que en el *Romance de la doncella guerrera*, no podrá evitar que sus ropajes disimulen completamente su hermosura.

Otro de los géneros, de carácter más actual, cuya presencia se hace visible en la obra de Laura Gallego es la fantasía épica. Javier M. Lalanda en su estudio *La fantasía heroica como evasión* afirma que “los primeros libros de fantasía heroica son los libros de caballerías y que los modelos actuales remiten a Jack London, Henry Rider Haggard y Edgar Rice Burroughs, entre otros” (2011: 44). Añade además, que “la fantasía

heroica es un género que hunde sus raíces en el pasado, apoyándose en conceptos derivados de la mitología y de la épica” (2011: 45).

Una de las características principales de la escritora Laura Gallego es la de tomar como protagonista principal en algunas de sus obras a heroínas en lugar de héroes. Ya en el siglo XVI, en España, los libros de caballerías ofrecían una perspectiva única de la mujer que en comparación con el hombre no era nada equilibrada pero sí característica. Su papel es clave en el género puesto que desempeña modelos que van más allá de los de una simple doncella, ahora se convierte en amazona, guerrera y heroína.

El género con el tiempo se ha ido renovando y las historias se han ido complicando por influencia de ambientes, situaciones e ideales que se crean en cada época. Los personajes han ido variando de tal manera que el lector juvenil pudiera sentirse reflejado en cierto modo en ellos. Teresa Colomer afirma que “la fantasía está en auge y es cada vez más demandada, especialmente entre los jóvenes” (2009: 197-220), ya que no podemos olvidar la creciente influencia que este tipo de novelas ejerce sobre los juegos de rol y viceversa. En España, Laura Gallego ha sido una de las escritoras que ha sabido aunar en sus obras fantasía y realidad y dirigirlo a un círculo de lectores juvenil.

Por otro lado, la irrupción de la magia en este tipo de novelas es uno de los atractivos para los lectores a quienes van destinadas, ya que permite que lo fantástico se lleve a su grado máximo.

### **3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA OBRA**

Laura Gallego ha sido una de las autoras de literatura juvenil más traducidas. Se debe a su público y para ellos escribe y recrea esos mundos que tanto “enganchan” y sobre esos temas que a todo lector le sirven para evadirse durante un tiempo de la realidad. Ha sido catalogada por algunos periodistas como “una especie Tolkien a la española” y ella misma reconoce que “La literatura fantástica no se reduce a Tolkien” (Bermejo: 2006).

Los protagonistas que crea en sus obras no siempre son niños y jóvenes, aunque sí en su mayoría. Son personajes en continua evolución psicológica, ya que los acontecimientos que les van sucediendo influyen en su personalidad. En ocasiones crea

personajes para sus relatos y otras veces, al tener creado ya al personaje, le busca una historia. La mayoría de los protagonistas lo que pretenden es aprender, encontrar su lugar en el mundo, responder a las preguntas que más les inquietan. Tanto la trama como los personajes se encargan de transmitir la idea esperanzadora de que la vida es lo más precioso que tenemos y hay que vivirla y aceptarla como un don. Aunque recuerda que la vida no es nada en sí misma si no va acompañada de la muerte.

Los sentimientos también entran en juego en las novelas de Laura Gallego y se les concede la misma importancia en la obra que a otros temas como la magia. Estos sentimientos hacen que los personajes sean reales y los lectores los sientan cercanos, ya que se emocionan, lloran, ríen, aman, etc.

Para los personajes de Laura Gallego el mundo mágico es ya el habitual, lo cual provoca en los lectores que también lo sea y no traten de buscar explicaciones naturales. La magia a la que alude la autora es originaria de la naturaleza, nos lleva directamente a la Tierra, para ello se ha documentado extraordinariamente. Relacionado con ello está la cantidad inmensa de animales desconocidos en la Tierra que campan por el planeta y que la autora introduce en todas sus obras.

En cuanto a la novela *Donde los árboles cantan*, como se ha dicho anteriormente, es el resultado de combinar novelas de caballerías con fantasía, y tampoco faltan reminiscencias al género de capa y espada, el amor cortés y la magia. A todo ello hay que añadirle el elemento indispensable de la obra, el personaje femenino de Viana de Rocagrís como heroína del pueblo de Nortia. La obra supone una etapa de maduración en la trayectoria de la autora, todavía joven, y por ello ha sido merecedora del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 2012.

La autora nos sitúa en la época medieval, en la que la figura de la mujer quedaba en un segundo plano y cuya función era la de permanecer en casa, asistir a celebraciones acompañada siempre de su marido y, sobre todo, procrear. Dar vida era la única función por la cual se valoraba al sexo femenino ya que siempre eran desmerecidas por el sexo opuesto. Con Laura Gallego estos roles darán un vuelco importante y pasará a controlar la mujer el desarrollo de los hechos, en este caso Viana de Rocagrís. Lo que le diferencia de los personajes femeninos a los que nos tiene acostumbrados la novela de caballerías, es el valor, coraje, sentido del honor y una fuerte confianza en sí misma, no se doblega si cree que lleva razón o si lo que tiene que hacer es su “deber”.

Es un personaje que se adapta a las circunstancias, pero abandonar la vida que anteriormente llevaba le resulta complicado. De la noche a la mañana, Viana pasa de ser la dama noble de Rocagrís a una muchachita que ha perdido todo y que debe buscarse la vida por sí misma.

Viana se da cuenta de que su nueva vida la ayuda a salir adelante y le permite aprender y experimentar cosas buenas, pero nunca se arrepiente de lo que fue en el pasado, sino que se siente orgullosa por ello. Ese aprendizaje continúa a lo largo de toda la novela. Viana sabe que si quiere pasar desapercibida y que la consideren un hombre más debe hablar como ellos, y para ello comienza a incorporar en su vocabulario expresiones que en boca de las mujeres estaban muy mal vistas. Se observa que sufre una evolución en todos sus aspectos, y el lingüístico acaba siendo tan importante como el físico.

Y como todo héroe tiene su personaje antagonista, que la ayuda a salir enaltecida. Se trata de Robian, joven de la alta nobleza que conoce a Viana desde la infancia, pronto se enamoran y se juran amor eterno. Acaba siendo el prometido de la protagonista y a quien ella adora por su valentía, lealtad y honradez. Pero todos estos sentimientos cambian cuando Robian se vende al rey de los bárbaros, Harak, por temor a ser vencido en la guerra. Viana descubre que es capaz de dejar que la obliguen a casarse con un bárbaro en lugar de reconocer que son prometidos y evitar que la entreguen como si de un objeto se tratase. Finalmente, en el transcurso de la novela, Viana dará lecciones de valentía, arrojo y lealtad a Robian, tiene madera de héroe, es indomable, decidida, cualidades que brillan por su ausencia en este último personaje.

Otro de los personajes femeninos destacables es Dorea, desde pequeña cuidó de Viana y se caracteriza por tener conocimientos sobre hierbas, gracias a los cuales puede simular un embarazo y así evitar tener relaciones con su marido. Es el prototipo de mujer cargada de sabiduría popular destinada a ser leal a sus señores. Se trata de un personaje que sirve de catalizador a Viana, puesto que es capaz de moverse en un mundo de hombres sin hacerse notar, y esas habilidades son las que transmite a la protagonista.

Viana no deja de demostrar a lo largo de la novela su condición de mujer, ya que conserva muy arraigado los sentimientos de amistad y amor. Belicia es su amiga desde

la infancia y juntas comparten los mejores momentos de juventud, el primer amor, confidencias y tragedias.

Laura Gallego consigue mostrar a lo largo del relato la tremenda evolución del personaje de Viana y hacerle protagonista de su propia historia. ¿Ha conseguido demostrar que es una verdadera heroína? Las cualidades físicas las ha ido adquiriendo, pues su educación y su condición han hecho que sea mujer, pero las cualidades psicológicas, la valía, el sentido del honor, eran los pilares que movían sus actos. La naturaleza ha hecho que Viana sea mujer, pero la vida la ha llevado a actuar como un hombre. Lo característico es que ha tomado lo mejor de ambos roles, sin dejar de ser mujer y sin llegar a ser completamente un hombre. Es un personaje que da continuas lecciones de vida; invita al lector a no rendirse ante las adversidades, a luchar y a seguir hacia delante apoyándose en aquellas personas que quiere.

El amor va a ser otro de los elementos condicionantes en el transcurso de la novela. Su representante principal será Viana, quien es capaz de arriesgar su vida e incluso la de los demás por conseguirlo. Siente un amor sin límites, el primero de ellos hacia Robian, con quien cree que compartirá el resto de su vida, pero son las circunstancias las que le hacen ver que en la vida las cosas no son tan fáciles y el amor puede hacer que se compliquen aún más. El enamoramiento de Uri, personaje misterioso procedente del Gran Bosque, conlleva en la protagonista un compromiso especial consigo misma y con él, además de un sufrimiento superior al que pasó con Robian.

Uri aparece de forma inexplicable en el camino de Viana. Tiene cualidades de ser humano pero no sabe hablar, y el mundo y todo lo que se encuentra a su paso le resulta extraño. Es tan grande la unión que desde el primer momento se crea entre Uri y Viana que el compromiso entre ambos se forja para siempre. Junto a la protagonista, Uri conocerá lo que significa la palabra amor y todas sus consecuencias. Serán esas consecuencias las que poco a poco irán interponiendo dificultades entre la pareja, además a ello debemos sumarle la atmósfera de misterio que rodea a Uri y que está relacionada con el Gran Bosque.

Viana de Rocagrís acaba rompiendo esas barreras que la atan a la vida en la sociedad convencional. Al final de la novela se nos cuenta cómo la protagonista tiene hijos sin haberse casado y nadie se hace preguntas sobre quién será el padre, es verdad

que el momento social también ayuda, porque Nortia finalmente es salvada de los bárbaros y necesita herederos que dirijan el reino de nuevo. Aun así, son hechos que se escapan de la concepción social de la época, que se consideran novedosos y arriesgados, pero al ser Viana la protagonista de su historia, ella misma es la encargada de seguir escribiéndola a su manera. Al haber entregado su vida al pueblo, es como si éste estuviera en deuda con ella, y al considerarla la heroína y salvadora de Nortia nadie debe negarle ni cuestionarle nada.

En el transcurso del relato de *Donde los árboles cantan*, Viana de Rocagrís hace una continua lucha por defender los derechos de las mujeres y por hacer ver al resto de los personajes que tienen las mismas posibilidades, pero que ha sido la educación social tradicional la que ha hecho que deban mantenerse al margen en diferentes ocasiones. Acusa a la sociedad de enseñar a las mujeres solamente a bordar y a tañer su laúd, pero no a saber desenvolverse solas ante cualquier situación y por consiguiente depender del sexo masculino para todo.

#### **4. DIFUSIÓN MEDIÁTICA Y APLICACIONES DIDÁCTICAS**

El ámbito de la literatura juvenil, igual que infantil, ofrece múltiples posibilidades que ayudan a que las historias destinadas a niños y jóvenes lleguen correctamente a sus receptores. Todos esos filtros que una novela debe pasar hasta llegar al mercado y que los lectores puedan adquirirla se han visto renovados y agilizados gracias a la creación, por ejemplo, de revistas digitales, que permiten participar de la crítica que otros especialistas hacen acerca de la obra en cuestión, así como los blogs dedicados a literatura juvenil y los catálogos creados por las editoriales. Al considerarse la literatura como un eslabón fundamental en la evolución del individuo, se le debe prestar la atención que se merece y valorarla de la misma manera que a otras materias.

El lector juvenil actual se encuentra inmerso en la era de lo tecnológico y la forma de lectura que poco a poco se está intentando introducir se realiza a través del libro electrónico. Son muchos los soportes hoy en día con los que el nuevo lector se puede encontrar y, desgraciadamente, son éstos los que por su facilidad pueden llegar a sustituir el libro impreso. La innovación siempre ha sido la base de la educación y debe continuar siéndolo, siempre y cuando esos nuevos medios de transmisión no sustituyan y dejen en el olvido los anteriores.

La literatura es la base de la expresión escrita y uno de los pilares fundamentales de nuestro modelo educativo, por lo que será una de las materias que con más empeño se debe desarrollar en las aulas. La capacidad de expresarse y construir argumentos propios y con sentido es uno de los objetivos primordiales de la educación en la actualidad, porque ello ayuda a que el individuo sea totalmente autónomo y capaz de desenvolverse por sí mismo. Aprender literatura es aprender a leer comprendiendo las diferentes conexiones que tiene la obra con nuestra experiencia en la vida. Porque escribir significa traducir en palabras un cúmulo de sensaciones que nos produce el mundo real.

El escritor ha encontrado una nueva vía de promoción, a través de internet, que le permite estar en contacto continuo con sus lectores y conocer de forma directa su opinión. Es por tanto un lector más activo, ya no se conforma con la lectura de la novela y la reflexión sobre las sensaciones que le ha producido, sino que ahora tiene la facilidad de poder compartirlo con el resto de lectores, informarse sobre la obra en cuestión y sobre el autor. De ahí que el lector joven que se está adentrando en el mundo literario, al encontrarse con una abundante cantidad de información en las redes, debe estar bien aconsejado y haber tenido un buen intermediario literario que le haya enseñado a utilizar unas fuentes adecuadas que le faciliten la comprensión del texto.

Además a todo ello debemos sumar la cantidad de actividades interactivas que se crean para que desde las aulas o fuera de ellas los adolescentes se diviertan leyendo y se potencie su curiosidad e intereses literarios. Estas novedades crean un lector más participativo, fomentan en él la capacidad de argumentar y criticar y le permiten socializarse a través de la literatura, que le hará crecer académica y personalmente.

Por lo tanto nos encontramos en un momento en el que la auténtica imprenta del siglo XXI es internet; en palabras de Eloy Martos Núñez “la cultura mediática tiene tal peso que hoy sería difícil una educación literaria al margen de lo que el lector consume en cine, televisión, etc.” (2007: 1). El acceso al conocimiento es universal y se ve facilitado por una simple conexión a Internet.

A propósito de la autora que nos concierne, se caracteriza por encontrarse en continuo contacto con sus lectores a través de las diferentes redes sociales y plataformas digitales. Apuesta por la relación entre autor y lector y la fomenta. En la

actualidad podemos encontrarla en Twitter, donde dialoga a diario con sus fans y donde les hace partícipes de sus impresiones y de sus últimas novedades. A través de esta red social deriva a todos aquellos que la siguen a su página web oficial donde publica, antes que en ningún otro sitio, fragmentos de sus últimos escritos.

Es una autora que se encuentra en continua interacción con sus lectores, lo cual le ha llevado a fijar un día concreto en el calendario en el que homenajean la publicación de *Memorias de Idhún*, el 14 de Octubre<sup>2</sup>. Esta fecha se ha fijado también para la publicación de sus últimos libros, como *Donde los árboles cantan*. Esta facilidad para adaptarse a las nuevas tecnologías e integrarlas como medio de trabajo e intercambio de opiniones la ha convertido en una autora más cercana a los adolescentes, pues de la misma manera que ellos utilizan las redes sociales para intercambiar impresiones con sus amigos, ella lo hace para conocer las opiniones de sus lectores.

#### 4.1 Introducción a la propuesta didáctica

El estudio y el análisis de la obra de Laura Gallego orientado al enfoque de género, así como las propuestas didácticas que se proponen, va dirigido a la etapa académica de Bachillerato y en concreto al primer curso. La formación lingüística y literaria en el Bachillerato, por una parte, es continuación de la que se ha adquirido en la educación secundaria obligatoria y, por otra, tiene unas finalidades específicas propias de esta etapa en la que adquiere especial importancia el inicio de una formación científica, y en la que las alumnas y alumnos deben alcanzar una madurez intelectual y humana y unos conocimientos y habilidades que les permitan incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia y que les capaciten para acceder a la educación superior.

Un texto nunca se lee de forma pasiva, toda lectura entraña procesos de interpretación, autorreflexión y apropiación de sentidos y es, en este ejercicio, donde lector y lectora se construyen. Leer es una experiencia particularmente productiva para la construcción de subjetividades así como para ir forjando una autonomía literaria que hace que el individuo enriquezca sus conocimientos y crezca como persona.

---

<sup>2</sup> *Memorias de Idhún* ha sido la trilogía que le concedió la fama y el reconocimiento entre el público juvenil. Las tres novelas que la forman fueron publicadas el 14 de Octubre de los años 2004, 2005 y 2006.

Algunos de los objetivos que se proponen a continuación corresponden a los contenidos mínimos exigidos por el Ministerio de Educación y ciencia en la etapa de Bachillerato para la materia de Lengua castellana y Literatura que contribuyen a la correcta formación del individuo académica y personalmente. Se puede encontrar en el Boletín Oficial del Estado, REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre.

## 4.2 Actividades

A continuación se proponen una serie de actividades cuya finalidad es la de aunar conocimientos teóricos y prácticos. Cada una de ellas está precedida por el correspondiente “objetivo específico” que explica la razón de su realización y las habilidades que se pretenden fomentar con la misma.

Objetivo específico: Conocer las características principales de la figura de la heroína y “utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo” (Real Decreto 1467/2007).

- 1- Enumera las características principales que se encuentran en la figura de la heroína en la novela *Donde los árboles cantan*.

Objetivo específico: “Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, utilizando con autonomía y espíritu crítico las tecnologías de la información y comunicación” (Real Decreto 1467/2007).

- 2- Tras el visionado de la película *Blancanieves y la Leyenda del Cazador* (*Snow White and the huntsman*) de Rupert Sanders; estrenada en Junio de 2012, argumenta si el personaje principal de la novela tiene relación con la protagonista de la película. ¿En qué aspectos coinciden?

Objetivo específico: Relacionar el entorno y los personajes secundarios que influyen en la vida de las protagonistas.

- 3- Encuentra qué personajes actúan como antagonistas de Viana en *Donde los árboles cantan* y en *Blancanieves* en la película *Blancanieves y la Leyenda del cazador*.

Objetivo específico: Favorecer la inclusión de todos los alumnos en el grupo y fomentar el trabajo común.

- 4- En grupos, encontrad las diferencias que se nos plantean entre los personajes masculinos y femeninos de la novela y la película.
- 5- Se planteará un coloquio en el que el tema principal aluda al tratado en este trabajo, la problemática social debido a las desigualdades todavía existentes entre hombres y mujeres. Cada grupo deberá preparar sus argumentos y, como en el programa de actualidad de TVE *59 segundos*, tendrán ese tiempo para defender sus teorías. Se deberá hacer alusión a la diferencia de que las protagonistas sean mujeres y no hombres y actúen como heroínas. A partir de esta idea exponer si están de acuerdo con que en la actualidad todavía se producen desigualdades entre géneros y explicar casos concretos.

Objetivo específico: Conocer el funcionamiento de las nuevas tecnologías y aplicarlo en el aula como nueva fuente de conocimiento.

- 6- Cada grupo deberá buscar a través de las plataformas digitales el *Romance de la Doncella Guerrera* y asignarle una canción actual. Se tendrá que realizar la composición de letra y música y grabarlo en un cd para exponerlo al resto de la clase. Para la realización de esta actividad se deben ayudar del programa Power Point, donde podrán realizar la composición.
- 7- Viaje al Medioevo: Elabora una galería de personajes sobre el arquetipo de la doncella guerrera y su evolución a lo largo del tiempo. Se realizará a través de imágenes, cuadros, fotografías o fotogramas de películas y se recogerá en forma de presentación en el programa Power Point. Por ejemplo:



*Juana de Arco*. Dante Gabriel Rossetti (1882)



Fotograma de la película *Juana de Arco*; Christian Duguay (1999)



Fotograma de la película *Blancanieves y la Leyenda del Cazador*; Rupert Sanders (2012)

Objetivo específico: Hacer uso de todas las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías y el acceso a internet, materiales digitales y fuentes bibliográficas.

- 8- En grupos, elegir una de las escenas más importantes de la novela relacionada con el enfoque de género y representarla. Además se filmará la escena y se colgará en YouTube.
- 9- Individualmente, elaborar un cómic que represente uno de los capítulos de la novela *Donde los árboles cantan* o una de las escenas de la película de *Blancanieves y la Leyenda del cazador* que más hayan gustado al alumno. Una vez se haya realizado, fotografiar las escenas y elaborar un vídeo que se colgará en YouTube.

Objetivo específico: “Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones” (Real Decreto 1467/2007).

La actividad que se propone a continuación tendrá también como objetivo específico: Promover el uso de los equipos portátiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promover el trabajo en red y colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares, la realización en conjunto de la propuesta, la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador del trabajo. Además de estimular la búsqueda y la selección crítica de información proveniente de diferentes soportes, la evaluación y la validación, el procesamiento, la jerarquización, la crítica y la interpretación.

10- Con ayuda del departamento de Tecnología del centro elaborar un blog para la obra de Laura Gallego siguiendo los siguientes pasos:

- A. En la página oficial de [blogspot.es](http://blogspot.es) crear una cuenta poniendo como usuario el nombre del colegio y como contraseña la que se invente cada grupo.
- B. Elegir el nombre que quieran dar a su rincón literario siempre en relación con *Donde los árboles cantan*, así como las características que quieran que tenga, color del fondo, imágenes, rotulación, etc.
- C. A continuación en un lateral de la página deberán aparecer los siguientes apartados con su correspondiente información:
  - Biografía de la autora
  - Publicaciones
  - Premios
  - Novedades
  - Últimas noticias

Se puede tomar como ejemplo la página oficial de Laura Gallego.



- D. Apartado dedicado a *Donde los árboles cantan* en el que se incluya una foto de la portada, argumento y resumen de los personajes principales.

- E. Colgar los vídeos realizados en las actividades anteriores y crear un *link* que permita a los blogueros verlos. De esta manera podrán calcular el número de visitas que la gente ha hecho a sus vídeos.

- F. Hacer referencia a entrevistas hechas a la autora que se pueden encontrar en internet, una de las más destacadas es;

[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=h3oQ9bB Bpyw#](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=h3oQ9bB Bpyw#)



- G. Por último daremos especial importancia a las redes sociales, porque a través de ellas promocionaremos el libro y a la vez nuestro rincón literario. Una vez se haya creado una cuenta en Facebook y Twitter se vincularán ambas páginas al blog.

- H. Relacionado con el apartado anterior se creará un chat a través del cual los blogueros podrán interactuar e intercambiar opiniones sobre los temas que traten en el blog.

## 5. CONCLUSIONES

La finalidad de este artículo ha sido la de mostrar el enfoque de género en la literatura juvenil actual. Se ha tratado de estudiar la utilización de personajes femeninos en un género en concreto, la fantasía épica contextualizada en la época medieval, y la posibilidad que este género otorga a los lectores más jóvenes, capaces de empaparse de conocimientos y valores que les formarán como individuos y sobre todo como lectores. Es por tanto una forma de profundizar en el estudio del enfoque de género a través de una autora de reconocido prestigio entre los adolescentes.

Laura Gallego en *Donde los árboles cantan* presenta un mundo de hombres que poco a poco se va desestabilizando al entrar una mujer y al demostrar que es más valiente que muchos de ellos. El hecho de acotar el tema a un género y a una obra en concreto ha permitido poder indagar más sobre el enfoque de género y estudiar a fondo y con ejemplos concretos todos los temas que en ella se tratan.

Es importante el hecho de que una escritora tome como personaje protagonista de una novela de fantasía épica, y por lo tanto de aventuras, a una mujer, la cual actuará como heroína de la obra en lugar del hombre, circunstancia más común en esta modalidad literaria proclive a los intereses juveniles.

La condición de heroína de Viana de Rocagrís produce, sin duda, extrañeza en el lector, sobre todo si se atiende al concepto que se tenía de la mujer en la Edad Media, periodo en la que se la mantenía al margen de lo que socialmente sucediera. Atendiendo a la contextualización de la novela, lo esperado es que fuera un héroe el encargado de llevar las riendas de la historia y no una joven dama de alta alcurnia. Por eso, resulta vital la investigación sobre el canon literario en el aula de manera paralela a la lectura de la novela, la evolución del personaje femenino a lo largo de la literatura y también la de la mujer como escritora.

Los estudios sobre el canon literario y la evolución del género femenino en las novelas han desembocado en diferentes tesis y teorías feministas que han ayudado a conocer la literatura femenina desde sus primeras manifestaciones. Esta evolución literaria es cultural y filológicamente muy importante y, debido a que en los libros de texto que los alumnos emplean en su etapa académica este género está un poco olvidado, la mejor manera de transmitírselo es a través de las propias lecturas. El tema del enfoque de género es uno de los más comentados en la actualidad por la cantidad de

desigualdades que todavía se producen, pero sin ir más lejos, en los libros escolares todavía no se ha conseguido que se conceda la misma importancia al escritor y a la escritora y se les estudie por igual. El docente debe concienciar a la sociedad en general, y a sus alumnos en particular, de que la igualdad literaria también debe existir, que no se trata solamente de una problemática social actual sino que en la antigüedad también había desigualdades de género.

Esta es una de las tareas que se proponen con la elaboración de este trabajo de investigación, tratar de concienciar a los alumnos y enseñarles a valorar las actitudes y cualidades del ser humano. De esta manera, la elección de la novela, la película y su posterior comparación en la aplicación didáctica lo que pretende es explicar, a través de los personajes femeninos y las características que los componen, que no importa el sexo al que se pertenezca si se demuestra estar comprometido y se lucha por lo que cada uno cree.

La iniciativa de aplicación del enfoque de género que aquí se propone consiste en la lectura en el aula de la novela *Donde los árboles cantan*. Su posterior trabajo en clase mediante actividades individuales o en grupos permitirá a los alumnos poner en práctica todo lo aprendido y ser conscientes de las desigualdades que muchas veces pasan desapercibidas porque se han tomado como una costumbre en lugar de como una injusticia. En el momento en el que los estudiantes lleguen a esa conclusión y sepan por sus propios medios argumentarla, rebatirla y buscar ejemplos y casos concretos que se les manifiesten en su día a día se habrá conseguido la finalidad didáctica de este estudio, pues se habrá llevado a la práctica (aprendizaje significativo).

Además se pretende mostrar la importancia que tiene la lectura en la vida de las personas y, sobre todo, que la literatura infantil y juvenil merece mucho más tiempo de estudio y dedicación, porque la influencia que tiene en los adolescentes resulta fundamental para su desarrollo personal y psicológico.

## BIBLIOGRAFÍA

BALLESTER JOSEP, IBARRA NOELIA (2009): “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. En OCNOS, 5, pp. 25-36.

- BERMEJO, ANA (2006): “El triunfo de la saga de Idhún”. En El País, 10 de Diciembre. ([http://elpais.com/diario/2006/12/10/domingo/1165726359\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/12/10/domingo/1165726359_850215.html)).
- COLOMER, TERESA (2009): Lecturas adolescentes. Barcelona: Graó.
- CONNOR, CATHERINE (1994): “Teatralidad y resistencia: El debate sobre la mujer vestida de hombre”. En Actas XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, v. 3 (Encuentros y desencuentros de culturas: desde la Edad Media al siglo XVIII), pp. 139-145. ([http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih\\_11\\_3\\_016.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_3_016.pdf)).
- CHARTIER, ANNA (2004): Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.
- LALANDA, JAVIER M. (2011): La fantasía heroica como evasión, de los orígenes hasta Robert E. Howard. Copia digital. Madrid: Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria. (<http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1007946>).
- LÓPEZ VALERO, AMANDO Y ENCABO FERNÁNDEZ, EDUARDO (2005): “Ética, estética y educación literaria”. En M. Abril-Villalba (coord.): Lectura y literatura infantil y juvenil. Málaga: Aljibe.
- LLEDÓ, EMILIO (2006): Elogio de la infelicidad. Valladolid: Cuatro Ediciones.
- MARÍN PINA, M<sup>a</sup> CARMEN (1991): “La mujer en los libros de caballerías. Notas para el estudio de la recepción del género caballeresco entre el público femenino”. En Revista de Literatura Medieval, III, pp. 129-148.
- MARTOS NÚÑEZ, ELOY (2007): “El lector del S. XXI ante las T.I.C.: Textos y fluidos”. En Revista Nuevas hojas de lectura, 15, pp. 8-15.
- MUÑOZ MOLINA, ANTONIO (1993): “La disciplina de la imaginación”. En L. García Montero y A. Muñoz Molina: ¿Por qué no es útil la literatura? Madrid: Hiperión, pp. 43-60.
- SERVÉN DÍEZ, CARMEN; BADOS CIRIA, CONCEPCIÓN; NOGUERA GUIRAO, DOLORES; SOTOMAYOR SÁEZ, M<sup>a</sup> VICTORIA (2007): La mujer en los estudios literarios. Madrid: Akal.

SHOWALTER, ELAINE (1979): “Towards a feminists poetics”. En Mary Jacobus (ed.): *Women Writing and Writing about Women*. Londres: Crook Helm, pp. 22-41.

ROBINSON, LILLIAN S. (1998): “Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario”. En Enric Sullá (comp.): *El canon literario*, Madrid, Arco-Libros, pp. 115-138.

## RECONSTRUYENDO ELEMENTOS DE CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA EN LA RED: APROXIMACIÓN DIDÁCTICA

*Gemma Pujals Pérez<sup>1</sup>*  
*Universitat de Barcelona*

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo evidenciar y mostrar al profesorado de literatura que en la red puede encontrar información y elementos educativos que faciliten su tarea didáctica. Se parte de la creencia de que toda educadora o educador que quiera abordar la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género, no puede abstraerse al conocimiento de los principios que rigen la crítica literaria feminista. Con esta finalidad, se ha realizado una investigación en internet para poder reconstruir una serie de conceptos clave sobre el tema y elaborar un mapa web de lecturas y recursos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Se ofrece también un panorama introductorio de las corrientes críticas teóricas y de algunas de sus principales autoras.

**Palabras clave:** Crítica literaria feminista; perspectiva de género; lectura hipertextual; didáctica de la lengua y la literatura.

### Abstract

The aims of this article are to highlight and educate the teachers of literature that on web procedures they can find information and educational elements to facilitate teaching process. It starts from the belief that every teacher or educator who wants to approach the teaching of literature, from a gender perspective, knowledge cannot elude the principles of feminist literary criticism. To this end, research has been conducted on the Internet in order to reconstruct a number of key concepts on the topic and develop a site web map of readings and resources for teaching and student learning. It also offers an introductory overview of the theoretical and critical currents of some of its main authors.

**Keywords:** Feminist literary criticism; gender perspective; hypertext reading, teaching of language and literatura.

---

<sup>1</sup> gpujals@ub.edu

### **Punto de partida**

Como educadores debemos tener interés por incluir en nuestro canon de lecturas - comentadas o recomendadas - obras escritas por mujeres que ofrezcan suficiente calidad literaria y su propia visión de mundo, al margen de presiones del contexto histórico y social en que han estado inmersas. Conviene, no obstante, reflexionar previamente sobre quién ha juzgado históricamente el valor estético de las producciones literarias. Generalmente, al igual que ha ocurrido con otras áreas del saber y de la conducta humana, los patrones masculinos han sido el modelo general seguido por hombres y mujeres para valorar corrientes críticas, temas, estilos, valores y pautas de comportamiento.

En ese contexto, abordar la enseñanza de la literatura incluyendo también una perspectiva de género implica una toma de postura del profesorado con resultados diferenciados, es decir, matizados por los conocimientos que se poseen sobre el tema y por los principios ideológicos que se sustenten. El pensamiento es divergente y modula nuestro relato y cada una de nuestras acciones; en cualquier caso, con independencia de creencias, el rigor intelectual obliga a que reflexionemos sobre algunos principios teóricos que impregnan la dualidad “mujeres y literatura” para que podamos responder a los interrogantes que se plantean en ese ámbito: ¿Existe una literatura específica femenina?, ¿un discurso femenino o feminista? ¿Existen unos rasgos estilísticos característicos de la escritura realizada por mujeres? ¿Y qué decir del “deseo de escritura” como elemento simbólico liberador del mundo interior de las mujeres? (Cixous, 2004).

El reto es inmenso. ¿Cómo adentrarnos en una temática tan amplia de la que se disponen numerosos y valiosos estudios teóricos y concreciones en literaturas específicas? Quizá ya tengamos una formación adecuada al respecto o poseemos información en algún aspecto que nos permita elaborar un mapa conceptual sobre distintas facetas de la *crítica literaria feminista*. Términos tales como: *didáctica de la literatura*; *visión no androcéntrica*; *perspectiva de género*; *teoría feminista*; *discurso feminista*; *corrientes de crítica literaria feminista y sus diversas tradiciones*; *ginocrítica*; *escritoras “feministas”*, pueden ayudarnos a reconstruir el entramado de conceptos clave que subyacen en todo estudio relacionado con “mujeres y literatura” desde un enfoque de género.



### Justificación de las fuentes de información

Para acercarnos al tema que nos interesa, aunque presente cierta complejidad como el que nos ocupa, propongo una intervención didáctica, de naturaleza mediada - que incluye los avances tecnológicos y conceptuales de la información y la comunicación -, con material virtual actualizado que pueda ayudar al usuario a gestionar el propio aprendizaje. El hecho de extraer información documental, bibliográfica y orientaciones sobre lecturas en la red no contradice, en absoluto, que se realicen otras búsquedas de material en bibliotecas o utilicemos directamente los libros que se

considere oportuno. Es más, trabajar en las aulas, ya sea en una u otra dirección, retroalimenta ambas formas de adquisición de habilidades y conocimientos (Acker, 1995).

La propuesta de utilización de las herramientas web no es sólo un recurso digital. Se inscribe en la necesidad de formar al alumnado en nuevas competencias transversales, imprescindibles en nuestra era, cuyo uso y adecuado manejo electrónico facilita una comunicación rápida, en un mundo cada vez más global, y simplifica la tarea de búsqueda de información y tratamiento didáctico sobre cualquier tema (Landow, 2009).

Se requiere, no obstante, disponer de algunas orientaciones para adentrarse en la exploración URL en la red (Localizador Uniforme de Recursos), con el fin de no perderse en el magma de buscadores, portales, páginas web y otros instrumentos digitales que ofrece Internet, permitan o no permitan la interactividad o la conexión directa; en la búsqueda priman los procedimientos hipertextuales de lectura (Mendoza, 2012). Ello no excluye la autonomía personal en el rastreo de información aleatoria.

Para sustentar los argumentos que justifican la propuesta didáctica, he realizado una investigación limitada a la búsqueda de recursos existentes en la red sobre el tema. Su elaboración ha permitido extraer una muestra, materializada en un *banco de recursos* sobre crítica literaria feminista, con suficientes elementos significativos para demostrar la viabilidad del estudio y la extrapolación de los datos obtenidos.

La gran cantidad de material sobre feminismos y literatura existente en la red ha obligado a elegir fuentes solventes: administraciones, universidades, algunas bibliotecas y grupos estables de estudio y asociaciones, entre otras, con información fiable y, en cierta medida, actualizada. Se ha de tener cuenta, no obstante, de que se trata tan sólo de una muestra selectiva - que puede ser crítica o meramente descriptiva - aunque sí es representativa de algunos sectores. No pretendo, por tanto, que la muestra sea exhaustiva, bien al contrario, recomiendo que sea cada docente - o alumno si es el caso - quien configure su propio mapa de recursos digitales de acuerdo con sus intereses, conocimientos y expectativas. El profesorado de literatura deberá plantear el tema en función de los fines didácticos que pretenda alcanzar. En nuestro caso, para la selección de materiales se ha partido del conocimiento de la temática, de las instituciones y de los grupos que trabajan desde una perspectiva de género, atendiendo a los conceptos clave

previamente determinados, los cuales también han sido utilizados como criterios de búsqueda.

### Resultado de la búsqueda

Como resultado de los criterios anteriormente expuestos, presento, en primer lugar, un cuadro resumen de algunas fuentes importantes, con recursos digitales asociados, a fin de ofrecer información suficiente para motivar y orientar el trabajo autónomo en el aprendizaje del alumnado. Téngase en cuenta que tan sólo es una muestra de resultados encontrados en la red.

*Cuadro resumen de recursos digitales*

INSTITUCIONES	RECURSOS URL (Localizador Uniforme de Recursos)
Instituto de la Mujer: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad	<a href="http://www.inmujer.es">http://www.inmujer.es</a> <a href="http://www.inmujer.es/biblioMujeres/portada/home.htm">http://www.inmujer.es/biblioMujeres/portada/home.htm</a> <a href="http://www.elcastellano.org/sexismo.html">www.elcastellano.org/sexismo.html</a> <a href="http://www.mtin.es/es/igualdad/index.htm">http://www.mtin.es/es/igualdad/index.htm</a> (Ministerio de empleo y seguridad social)
Institut Català de les Dones: Generalitat de Catalunya	<a href="http://www20.gencat.cat/portal/site/icdones">http://www20.gencat.cat/portal/site/icdones</a> <a href="http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/ICIC/Documents/Arxiu%20Filmo/eminitatOK.pdf">http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/ICIC/Documents/Arxiu%20Filmo/eminitatOK.pdf</a> <a href="http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a> (Base de dades Cassandra)
Instituto Cervantes	<a href="http://www.cervantes.es/">http://www.cervantes.es/</a> <a href="http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/08/aih_08_2_071.pdf">http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/08/aih_08_2_071.pdf</a> <a href="http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01361653177804509311802/index.htm">http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01361653177804509311802/index.htm</a> <a href="http://absysnet.cervantes.es/abnetopac02/abnetcl.exe/O7052/ID63f21a0f/NT11">http://absysnet.cervantes.es/abnetopac02/abnetcl.exe/O7052/ID63f21a0f/NT11</a> (Mercedes Bartolomé) <a href="http://absysnet.cervantes.es/abnetopac02/abnetcl.exe/O7052/ID63f21a0f/NT15">http://absysnet.cervantes.es/abnetopac02/abnetcl.exe/O7052/ID63f21a0f/NT15</a> (Toril Moi)
Grupos de investigación de mujeres	<a href="http://www.ub.edu/cdona/es">http://www.ub.edu/cdona/es</a> (Dona i literatura) <a href="http://www.nodo50.org/mujeresred/cescriptores-pen_catala.html">http://www.nodo50.org/mujeresred/cescriptores-pen_catala.html</a> (Comitè d'escriptors Centre Català del Pen Club) <a href="http://www.ub.edu/filosofiagenere/">http://www.ub.edu/filosofiagenere/</a> (UB) <a href="http://www.ub.edu/multigen/">http://www.ub.edu/multigen/</a> (UB.) <a href="http://www.ub.edu/tig/">http://www.ub.edu/tig/</a> (UB.) <a href="https://webgrec.ub.edu/cgi-bin/3DADREC/crfitgrup.cgi?FONT=3&amp;IDI=CAT&amp;PID=403338&amp;IDNC=20070711711010&amp;PAR=DONALITE">https://webgrec.ub.edu/cgi-bin/3DADREC/crfitgrup.cgi?FONT=3&amp;IDI=CAT&amp;PID=403338&amp;IDNC=20070711711010&amp;PAR=DONALITE</a> (UB.)
Revistas	<a href="http://www.unidaddeigualdad.es/documentos_contenidos/474_23143135_GENERO.doc">http://www.unidaddeigualdad.es/documentos_contenidos/474_23143135_GENERO.doc</a> (Revista Rebelión) <a href="http://www.baquiana.com/NumeroXIII_XIV/Ensayo_I.htm">http://www.baquiana.com/NumeroXIII_XIV/Ensayo_I.htm</a> (Revista Literaria Baquiana) <a href="http://www.ub.es/cdona/lectora.htm">http://www.ub.es/cdona/lectora.htm</a> (Revista Lectora) <a href="http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/contexto/vol5num7/dossier5_7.pdf">http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/contexto/vol5num7/dossier5_7.pdf</a> (Revista Contexto) <a href="http://www.semana.com/cultura/mujeres-independencia/141822-3.aspx">http://www.semana.com/cultura/mujeres-independencia/141822-3.aspx</a> (Revista Fucsia).
Asociaciones	<a href="http://www.aedean.org/Publications--Lit/Rodri-Salas-Publ.htm">http://www.aedean.org/Publications--Lit/Rodri-Salas-Publ.htm</a> (Asociación Española de Estudios Anglo-norteamericanos) <a href="http://www.mujerpalabra.net/bibliotecademujeres/index.htm">http://www.mujerpalabra.net/bibliotecademujeres/index.htm</a> (Biblioteca de mujeres)

	<a href="http://www.tnrelaciones.com/asociaciones/index.html">http://www.tnrelaciones.com/asociaciones/index.html</a> ( <i>Instituciones y Asociaciones de Mujeres en España</i> ) <a href="http://www.nodo50.org/mujeresred/sp.htm">http://www.nodo50.org/mujeresred/sp.htm</a> ( <i>webs con instituciones de mujeres a nivel estatal</i> )
<b>Instituciones europeas e internacionales</b>	<a href="http://www.ecu.ac.uk/">http://www.ecu.ac.uk/</a> ( <i>Equallity Challenge Unity</i> ) <a href="http://www.womenlobby.org/spip.php?rubrique35&amp;lang=en">http://www.womenlobby.org/spip.php?rubrique35&amp;lang=en</a> ( <i>European Women's lobby</i> ) <a href="http://www.ifuw.org/uwe/index.htm">http://www.ifuw.org/uwe/index.htm</a> ( <i>University Women of Europe</i> ) <a href="http://cordis.europa.eu/improving/women/home.htm">http://cordis.europa.eu/improving/women/home.htm</a> ( <i>Women and Science European comission</i> ) <a href="http://userpages.umbc.edu/~korenman/wmst/programs.html">http://userpages.umbc.edu/~korenman/wmst/programs.html</a> ( <i>Women's Studies programs, departments and research centers</i> ) <a href="http://www.un.org/womenwatch/">http://www.un.org/womenwatch/</a> ( <i>Womenwatch UN</i> )
<b>Otras direcciones</b>	<a href="http://www.books.google.es/advanced.book">http://www.books.google.es/advanced.book</a> (Véanse también: otros sitios web, portales, blocs temáticos y otras redes sociales sobre "crítica feminista/mujeres y literatura").

Conviene señalar que los datos obtenidos como resultado de la búsqueda superan el marco de este artículo y alientan, por tanto, a seguir profundizando en la selección, actualización y organización interactiva de los recursos digitales hallados en la red. Nuestro objetivo es que puedan ser utilizados como herramienta didáctica en las clases de literatura.

En la investigación, los recursos analizados se han descrito mediante la elaboración de datos documentales en formato de ficha informática, que se han adscrito a categorías que se entrecruzan: teorías feministas; estudios de género; crítica literaria feminista; tradición francesa; tradición angloamericana; ginocrítica; escritoras feministas. Véase el diseño del recurso en ejemplo de Moi (1988), una fuente básica del presente estudio:

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro. Ensayo sobre crítica literaria feminista
<b>AUTORA:</b>	Toril Moi
<b>TÍTULO:</b>	<b>Teoría literaria feminista</b>
<b>FICHA:</b>	Moi, Toril: <i>Teoría literaria feminista</i> , Madrid, Cátedra, 1988
<b>URL:</b>	<a href="http://books.google.es/books?id=lOnBiGpeCEwC&amp;dq=Toril+Moi,+teoria+literaria+fem">http://books.google.es/books?id=lOnBiGpeCEwC&amp;dq=Toril+Moi,+teoria+literaria+fem</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Google (búsqueda de libros)
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Literatura feminista, historia, crítica literaria.
<b>SINOPSIS:</b>	El volumen presenta las dos corrientes principales de la teoría literaria feminista, la angloamericana y la francesa, mediante un estudio detallado de sus principales figuras. El objetivo de este libro es discutir los métodos, los principios y la política que operan dentro del marco de la crítica feminista, rompiendo con la falsa idea de hermandad que siempre ha caracterizado la política feminista.

### Reconstruyendo las teorías y los discursos literarios desde un enfoque feminista

La complejidad de los estudios de género y los discursos teóricos feministas de los últimos treinta y cinco años han impregnado los modelos de lectura, las teorías, interpretación y análisis literarios feministas. El *discurso feminista* ha querido romper con la *visión androcéntrica* del mundo, propio de la tradición occidental, en todos los órdenes del pensamiento y la cultura y, por supuesto, de la literatura, que ha impuesto históricamente patrones de dominación masculina.

Por todo ello, es conveniente reflexionar sobre las teorías y los discursos literarios que han caracterizado el pensamiento feminista, a lo largo del siglo XX, estableciendo redes conceptuales que permitan su interpretación. Como introducción al tema, presentamos dos muestras del banco de recursos: una relativa a la “perspectiva de género” y la otra concerniente a la elaboración de “discurso teórico feminista”.

ESTUDIOS DE GÉNERO	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Artículo. Ensayo
<b>AUTORA:</b>	M <sup>a</sup> . Teresa López de la Vieja de la Torre
<b>FICHA:</b>	López de la Vieja de la Torre, M <sup>a</sup> Teresa: “El punto de vista feminista”, <i>Estudios multidisciplinares de género</i> , 1, 2004, pág. 211-225
<b>URL:</b>	<a href="http://web.usal.es/~tlv/publicaciones.htm">http://web.usal.es/~tlv/publicaciones.htm</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad de Salamanca
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, argumentación, crítica literaria, perspectiva de género.
<b>SINOPSIS:</b>	El feminismo ha contribuido de forma decisiva a la nueva percepción de la realidad social y política, al haber introducido una valoración crítica de las relaciones de género, cuestionando las formas de discriminación y los desequilibrios entre la esfera privada y la esfera pública. Hoy existe una versión distinta, “otra voz” para hablar sobre el mundo escindido y sobre la subordinación de las mujeres. Sólo que, en esta última etapa o “tercera ola”, las teorías feministas se han diversificado, aunque compartan, eso sí, un punto de vista común. La <i>perspectiva de género</i> articula una forma de entender y de transformar las relaciones sociales y políticas en todos los ámbitos.

<b>TEORÍAS FEMINISTAS - CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Artículo. Ensayo
<b>AUTORA:</b>	Claudia Gómez Cañoles
<b>FICHA:</b>	Gómez Cañoles, Claudia: 2001-2002 . «Discurso feminista y literatura: antecedentes bibliográficos». <i>Documentos Lingüísticos y Literarios</i> 24-25: pág. 23-28
<b>URL:</b>	<a href="http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=138">www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=138</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad Autónoma de Chile
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Androcentrismo, feminismo, literatura.
<b>SINOPSIS:</b>	Frente al discurso androcéntrico, albergado en la estructura histórica de la tradición occidental, el <i>feminismo</i> toma posiciones civiles y genealógicas que a nivel del discurso permiten elaborar estrategias de resistencia al patriarcado. De ese modo, la literatura se convierte en una herramienta para ejecutar esas estrategias y subvertir la línea de dominación masculina que existe en los textos de la tradición literaria.

#### **A. Escritoras precursoras**

En relación con las teorías feministas<sup>2</sup> que han precedido los estudios de género, tenemos a notables precursoras, entre las cuales destacan: Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (1949), que aunó socialismo y existencialismo con el feminismo, en Francia, o la americana Betty Friedan, quien inscribió su *The feminine Mystique* (1963) dentro del activismo feminista y que, una vez legalizado el voto, luchó a favor de los derechos civiles, de la paz y contra la opresión de la mujer.

Asimismo, *Sexual Politics* (1969), de Kate Millet, representó un hito en la historia de las teorías feministas, ahondando en la naturaleza de las relaciones de poder entre los sexos. Estudió, principalmente, la influencia de la cultura patriarcal, tanto en sus repercusiones sociales como literarias, manteniendo que aquella no puede deslindarse del marco ideológico en que está inserta. Opuesta al *New Criticism*, Millet reivindica, más allá de la dualidad autora-texto, la importancia del punto de vista de la persona que lee, lectora o lector, y de su entorno, como elemento esencial de formación receptora que ha de ayudar a una buena comprensión de la obra de creación literaria. Se

<sup>2</sup> Las fuentes básicas para realizar la investigación son las que se indican en las “referencias bibliográficas” y en los recursos web citados en el artículo y anexo.

inscribe así en las corrientes literarias, como la teoría de la recepción, que están centradas en el papel del lector.

TEORÍAS FEMINISTAS – CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA – TRADICIÓN ANGLOAMERICANA	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro. Ensayo.
<b>TÍTULO:</b>	Política sexual
<b>AUTORA:</b>	Kate Millet
<b>FICHA:</b>	Millet, Kate: <i>Política sexual</i> . Londres, Virago, 1977 (1969)
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya), Generalitat de Catalunya
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, crítica literaria, argumentación, política, sociedad.
<b>SINOPSIS:</b>	Primera y fundamental obra de Kate Millett (1934), presentada como tesis doctoral en la Universidad de Columbia el año 1970. En <i>Política sexual</i> , el concepto de política se aplica a un análisis generalizado de las relaciones de poder basadas en el sexo. El libro se divide en tres partes: La primera trata diferentes aspectos de la política sexual; la segunda habla de la revolución sexual (1830-1930) y de contrarrevolución (1930- 1960). Y, en la tercera, se analiza la obra de cuatro novelistas: D. H. Lawrence, Henry Miller, Norman Mailer y Jean Genet.

### ***B. Corrientes o tendencias en la crítica literaria feminista***

Los movimientos más importantes de crítica literaria feminista de la postmodernidad pueden incluirse, a grandes rasgos, en dos corrientes de pensamiento fundamentales, ampliamente reconocidas y bautizadas como: corrientes de tradición francesa y de tradición angloamericana.

En la tradición francesa, destaca el *postestructuralismo* (Lacan, Derrida, Kristeva, Irigay, Cixous...), término catalizador que agrupó a movimientos literarios contemporáneos que, como los feminismos, enraizaban con el psicoanálisis, la crítica marxista, los estudios históricos, socioculturales, de minorías étnicas y la intertextualidad lectora. Todos ellos apuntan más allá de los sistemas de significación textual formalista y defienden que el sujeto y sus circunstancias no pueden deslindarse de la subjetividad de los discursos que éste produce.

Consecuentemente, la teoría feminista francesa a partir de los setenta del siglo XX emergía con un gran bagaje filosófico e intelectual, que la hacía bastante

ininteligible para los no iniciados. Destacó sobre otros aspectos el valor y la elaboración de la diferencia, referidas especialmente a la relación entre diferencia sexual y escritura femenina. Los estudios teóricos literarios se centraron, por tanto, en las conexiones específicas que establecían las mujeres con el lenguaje y la literatura. Algunas de sus principales exponentes, Julia Kristeva, Hélène Cixous – sin olvidar a Luce Irigay – merecen mención expresa.

El concepto de *intertextualidad*, que tanto juego está dando actualmente en los análisis literarios, tiene en Julia Kristeva a su introductora. Kristeva lo utilizó para mostrar la transposición que existe entre los sistemas de signos, ya que para ella *lingüística, retórica y poética* debían fundirse en un nuevo ámbito disciplinario: la *semiótica* o *teoría textual* (1969). No elaboró una teoría feminista propiamente dicha, sino que incluyó sus reflexiones en el ámbito de una “teoría de la marginalidad, la subversión y la disidencia”. Las mujeres estarían afectadas en la medida en que el machismo las ha considerado como seres marginales, lo que afectaría también al lenguaje y a la literatura (Moi, 1988:158-179).

Utilizando formas discursivas propias del psicoanálisis y de la deconstrucción de Derrida, Luce Irigay y Hélène Cixous denunciaron el logocentrismo y el falocentrismo de los modelos patriarcales imperantes, así como el mundo simbólico que los sustenta. Un análisis detallado de la obra de Irigay, que inauguró *Spéculum de l'autre femme* (1974), influenciada por el psicoanálisis freudiano, queda fuera de los límites de este estudio. Destaca, no obstante, la aportación de un concepto de feminidad muy ligado a la idea de un lenguaje específico de la mujer: *le parler femme*, una forma espontánea de lenguaje que utilizan las mujeres para comunicarse entre ellas, fuera de todo estilo preexistente (Moi, 1988:153-154).

A Cixous, figura intelectual de primer orden del pensamiento postmoderno, se la considera pionera de la llamada “escritura femenina” o “escritura de la diferencia”. En su obra, impregnada de un gran sentido poético, literatura, crítica, filosofía y psicoanálisis forman un entramado de difícil separación.

*La risa de la Medusa* (1975) recoge gran parte de *La joven nacida*, ensayo inaugural en el que Cixous abordó una crítica sistemática del “pensamiento binario machista”, cuya oposición matriz “hombre / mujer” es la base de una serie de oposiciones jerárquicas (actividad / pasividad; sol / luna; cultura / naturaleza; día /

noche; padre / madre; cabeza / corazón; inteligible / sensible; logos / pathos), que relegan el lado femenino a la negatividad y a la debilidad. La autora aboga por romper el modelo ideológico logocéntrico, en el que subyace la predominancia de lo masculino sobre lo femenino, mediante un lenguaje que relaciona cuerpo, sexualidad, libido y escritura, a la vez que profundiza en el significado de “ser hombre” y “ser mujer” como entidades que se entrecruzan y que encuentra en la mirada y estilo de la brasileña Clarice Lispector (1975,1999) la expresión literaria de su pensamiento.

Cixous propone que el lenguaje femenino se convierta en “acto de escritura”, que no sólo anime a la mujer a tomar la palabra en público para expresar su “deseo de escribir” e irrumpir en el mundo, sino que haga de la escritura el espacio por el que fluya el inconsciente: “el *canto*, la primera música, la de la primera voz de amor, que toda mujer preserva viva... *Mujer para mujeres*... La *madre* también es una metáfora... basta con que a la mujer le dé a otra mujer lo mejor de sí misma para que la mujer pueda amarse y devolver con amor el cuerpo que le ha *nacido*” (Cixous, 2004:27-28).

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA – TRADICIÓN FRANCESA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Hélène Cixous
<b>TÍTULO:</b>	<i>La risa de la medusa</i>
<b>FICHA:</b>	Cixous, Hélène; [trad.] Moix, Ana María; <i>La risa de las medusa</i> . Anthropos; Comunidad de Madrid; Barcelona; 1995. 201 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya), Generalitat de Catalunya
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, crítica literaria, literatura, mujeres.
<b>SINOPSIS:</b>	Se trata de uno de los volúmenes sobre crítica literaria publicados por Anthropos en la serie <i>Cultura y Diferencia</i> . <i>La risa de la medusa</i> contiene varios artículos de Hélène Cixous, autora francesa a la que se considera figura destacada de la escritura femenina, de la escritura de la diferencia.

En la tradición angloamericana, como crítica literaria feminista, destacó en una primera época el modelo llamado “Imágenes de la mujer”, muy estudiado en las universidades americanas de los años setenta, basado en el análisis de estereotipos femeninos en las obras de autores masculinos. (Véase la colección de ensayos: Cornillon, Susan Koppelman (1972): *Images of Women in Fiction: Feminist*

*Perspectivas*, Bowling Green, Ohio, University Popular Press (*Imágenes de la mujer en la novela: perspectivas feministas*) en Moi, 1988:54-60).

En la bibliografía específica sobre “Imágenes de mujer”, se reconoce el precedente de la obra de Mary Ellmann: *Thinking about Women*, publicada en 1968 - un año antes que *Sexual Politics* de Kate Millet - en la que la autora expone en tono irónico la influencia literaria “por analogía sexual” de los estereotipos asociados a hombres y mujeres.

Lejos de formalismos y otras reflexiones literarias, el modelo “Imágenes de mujer” defiende el valor y el grado de autenticidad de la literatura y su relación con el mundo “real”, inspirada en las propias experiencias de los autores y en las que la mujer lectora pueda reconocerse. Es decir, la lectura entendida “como un acto de comunicación entre la vida del autor y la vida del lector” (Moi, 1988:55). En ese contexto, domina el relato autobiográfico sobre la vida de mujeres que ofrecen ejemplos de personajes femeninos, positivos e independientes, liberados de los hombres.

“El estudio de la obras escritas por mujeres” irrumpe con fuerza en la crítica feminista angloamericana de los años ochenta, con un mayor enfoque social. Destacan grandes ensayistas: Ellen Moers: *Literary Women* (1976); Elaine Showalter: *A Literature of Their Own* (1977); Sandra Gilbert y Susan Gubar: *The Madwoman in the Attic* (1979). A pesar de diferencias ideológicas y estilísticas con otras autoras, cabe mencionar a Annette Kolodny, quien en 1975 definió el concepto de “crítica feminista” como “el estudio de la literatura de la mujer como categoría separada” y aportó, entre otras facetas de estilo característico de mujeres escritoras, la noción de “inversión” o uso inverso de las imágenes o estereotipos atribuidos a la mujer con fines irónicos o cómicos (Moi, 1988:80).

*Literary Women* representa la voluntad de profundizar - en el estudio de las mujeres que escriben - y construir por vez primera una historia de la literatura escrita por mujeres. A pesar de que algunos episodios puedan resultar anecdóticos, Moers opta por vincular su particular concepción de la historia de la literatura con la historia de las propias mujeres literatas que, según su parecer, merecen ser reconocidas como “grandes escritoras”.

*The Madwoman in the Attic*, obra extensa, ambiciosa y de gran calado teórico profundiza en la creatividad literaria de las mujeres y contiene un valioso

estudio sobre importantes escritoras del siglo XIX, que aportan una visión femenina del mundo que las rodea: J. Austin, E. Barret, C. Brontë, E. Dickinson, G. Elliot, M. Shelley y C. Rossetti, en una época de predominio de los modelos literarios masculinos.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Sandra Gilbert, Susan Gubar
<b>TÍTULO:</b>	<i>La loca del desván</i>
<b>FICHA:</b>	Gilbert, Sandra M.; Gubar, Susan; [trad.] Carmen Martínez Gimeno, <i>La loca del desván</i> . Cátedra; Madrid; 1998, 636 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya), Generalitat de Catalunya.
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, literatura, crítica literaria.
<b>SINOPSIS:</b>	El libro se abre con el capítulo "Hacia una poética feminista", donde se analizan las literaturas de las escritoras y sus dificultades, como creadoras y de reconocimiento social. Sigue un estudio minucioso sobre las principales autoras del siglo XIX y algunas de sus obras. Finaliza con una valoración de la poesía como arte literario también femenino. Obra muy crítica con la imagen que se atribuye a la mujer por parte del varón, lo que la obliga a comportarse de una forma dual para poder sobrevivir en un mundo de patrones masculinos.

La obra de Elaine Showalter, exponente de la crítica angloamericana, diferenció los estudios literarios de género en dos grandes corrientes que han influenciado la literatura posterior de y sobre mujeres. La primera, vinculada a las reivindicaciones feministas: "crítica feminista", se centra en la percepción lectora y receptora que tienen las mujeres sobre los modelos, imágenes y estereotipos femeninos, representados en las obras escritas básicamente por hombres; la segunda: la "*ginocrítica*", trasciende ese marco y se ocupa de la literatura escrita por mujeres investigando especificidades, analizando autoras poco conocidas, elaborando antologías y estableciendo un canon de obras de escritoras con nuevos criterios.

Para completar la información, dos fichas lectoras de signo diferente: *Silences*, de Tillie Olsen (1912-2006), hija de inmigrantes rusos, implicada en la lucha obrera y el feminismo, que escribió una novela social que no pudo completar hasta 1974 debido a su precaria situación económica y de toda índole. Y *Critical Practise*, un manual de "teoría crítica" fundamental para comprender y reconocer la metodología y los

presupuestos teóricos e ideológicos subyacentes en la crítica literaria feminista angloamericana.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA – TRADICIÓN ANGLOAMERICANA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Ensayos
<b>AUTORA:</b>	Tillie Olsen
<b>TÍTULO:</b>	<i>Silences</i>
<b>FICHA:</b>	Olsen, T. <i>Silences</i> , Londres, Virago (1980)
<b>URL:</b>	Julia de Burgos o el silencio del poema sin palabras <a href="http://cu-www.upr.clu.edu/exegesis/37/Exeg-37-36-41.pdf">http://cu-www.upr.clu.edu/exegesis/37/Exeg-37-36-41.pdf</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad de Puerto Rico
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, crítica literaria feminista
<b>SINOPSIS:</b>	Relato del periodo de silencio obligado como escritora mujer por penurias económicas
<b>TEORÍAS FEMINISTAS</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro. Ensayo
<b>AUTORA:</b>	Catherine Belsey
<b>TÍTULO:</b>	<i>Critical Practice</i>
<b>FICHA:</b>	Belsey, Catherine. <i>Critical Practice</i> , Londres, Methuen (1980)
<b>URL:</b>	<a href="http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/m_deseo.html">http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/m_deseo.html</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad Complutense de Madrid
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Ideología, teoría crítica, crítica literaria feminista, semiótica,
<b>SINOPSIS:</b>	Libro sobre la teoría crítica que se ha convertido en un clásico. La autora feminista, <i>Chair of The Centre for Critical and Cultural Theory</i> de la Universidad de Cardiff, Wales, explora el camino para una nueva práctica de la teoría crítica y su confluencia con conceptos teóricos de la semiótica, la teoría marxista y el psicoanálisis.

## CONCLUSIONES

Es evidente que en el artículo se ha realizado una incursión en las teorías feministas sobre crítica literaria y, aunque ofrezca una panorámica bastante completa del tema, el estudio carece de una exhaustividad que tampoco pretendíamos. He profundizado en las ideas y argumentos de algunas autoras y corrientes y, en cambio, ha quedado fuera del análisis el pensamiento crítico de otras muchas mujeres, escritoras y ensayistas relevantes, que sin duda merecen toda la atención. La lectura del mapa de recursos web, no obstante, puede paliar en alguna medida las lagunas observadas y abrir nuevos caminos de lecturas, consultas y búsquedas digitales en la red.

De las distintas visiones que ofrece el panorama de los estudios sobre crítica literaria feminista, me he centrado básicamente en las denominadas corrientes de

“tradición francesa” y “tradición angloamericana”, con acercamientos a la “ginocrítica” o literatura escrita por mujeres. Cabe decir que las aportaciones teóricas posteriores combinan i/o sintetizan tradiciones y enfoques distintos de crítica literaria feminista. En ese sentido cito, de forma aleatoria, y propongo la lectura de algunas obras de escritoras y especialistas que han destacado por su contribución a la historia de la literatura desde una perspectiva feminista i/o “femenina”, muchas de ellas combinando ensayo y ficción: Cristina de Pizán (1995); Virginia Wolf (1981, 2004); Mercè Rodoreda (1962, 1985); Hélène Cixous (2004); Margaret Atwood (2003); Clarice Lispector (1999, 2007); Anna Caballé (2006); Carmen Servén (2007); entre otras<sup>3</sup>: nuestras admiradas Víctor Catalá (Caterina Albert), Maria Aurelia Capmany, Carmen Martín Gaité...

La investigación realizada nos ha permitido reconstruir los conceptos clave sobre “crítica literaria feminista” y elaborar un mapa web de lecturas y recursos adecuados para las aulas. Por ese procedimiento se han obtenido alrededor de unos ciento cincuenta recursos, repartidos entre las diferentes categorías establecidas, de los que en el anexo del artículo incluimos una muestra.

Toda clasificación es, por supuesto, aleatoria y, en este caso, partimos de una serie de elementos que están conectados entre sí, por lo que se podría optar por una doble o triple clasificación, con links intertextuales, si es el caso, que relacionen los conceptos de crítica literaria feminista con el tipo de recurso digital al cual están asociados. De ese modo, un determinado recurso podría pertenecer a dos o más categorías si así se estimase oportuno. También se puede optar por establecer una clasificación más canónica, tal como se ha mostrado en el modelo propuesto, que atienda a los distintos tipos de recursos digitales encontrados: libros, artículos, revistas, bases de datos, grupos de investigación...

Con todo ello, he querido explicitar mi intención educativa de ofrecer un plan de trabajo abierto, que permita diseños variados, para que pueda ser complementado y orientado mediante las indicaciones del propio profesorado de literatura en su

---

<sup>3</sup> Eulalia Lledó realizó una aproximación educativa sobre las mujeres escritoras en un magnífico estudio/compendio: *Esriptores del món. Guia de recursos i orientacions didàctiques per a les literatures*. Annex2 “Cassandra. Base de dades de la ginococrítica” (2001-2002), que ha orientado nuestra investigación: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF>  
<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/UnitatsDidactiques.PDF>

intervención pedagógica en el aula, con aportación de los elementos teóricos necesarios para la comprensión del tema.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atwood, Margaret (2003): *La mujer comestible (The Edible Women, 1969)*, Ediciones B.
- Acker, Sandra (1995): *Género y educación. (Gendered Education: Open University Press, 1994)* Madrid: Narcea.
- Caballé, Anna (2006): *Una breve historia de la misoginia. Antología y crítica*, Barcelona: Lumen.
- Cixous, Hélène (2004): *Deseo de escritura*. Edición y prólogo de Marta Segarra. Barcelona: Reverso Ediciones.
- Landow, George P. (2009): *Texto 3.0: teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lledó, Eulalia (2001-2002): *Cassandra. Base de dades de la Ginecocrítica*. Generalitat de Catalunya: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF>
- Lispector, Clarise (1999): *Un soplo de vida. Pulsaciones*. Trad.: M. Merlino, (*Um sopro de vida: Clarice Lispector y Herederos de Clarice Lispector, 1978*). Madrid: Siruela.
- Lispector, Clarise (2007): *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*. Madrid: Siruela.
- Mendoza, Antonio (coord.), (2012): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Moi, Toril (1988): *Teoría literaria feminista*. Trad.: A. Bárcena, (*Sexual/textual Politics: Feminist Literary Theory: Methuen & Co. LTA, 1985*). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Pizán de, Cristina (1995): *La Ciudad de las Damas*, Edición de Marie-José Lemarchand (*Le Livre de la Cité des Dames, 1405*), Madrid: Siruela.
- Pujals, Gemma (2012): “Lectura hipertextual e inferencias lectoras. Ejemplos en álbumes ficcionales”. En A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del*

*marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona:  
Octaedro, pp. 135-148.

Rodoreda, Mercè (1962): *La plaça del diamant*. Barcelona: Club Editor.

Rodoreda, Mercè (1985): *Cartes a l'Anna Murià, 1939 – 1956*. Barcelona: la  
Sal, Edicions de les dones colección “Clàssiques catalanes”.

Servén Díez, Carmen (2007): *La mujer en los textos literarios*. Madrid:  
Ediciones Akal.

Wolf, Virginia (1981): *Las mujeres y la literatura*. Selección y prólogo de  
Michèle Barrett. Barcelona: Lumen.

Wolf, Virginia (2004): *Una habitación propia*. ( *A room of one's own: The*  
Hogarth Press Ltd., 1967, Londres). Barcelona: Ed. Seix Barral.

## ANEXO

### ELEMENTOS DE CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA EN LA RED

Gemma Pujals – Universitat de Barcelona – [gpujals@ub.edu](mailto:gpujals@ub.edu)

#### LECTURAS Y OTROS RECURSOS –

CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Artículo
<b>AUTORA:</b>	Ana Caro
<b>TÍTULO:</b>	La literatura y la mujer en el Barroco: <i>Valor, agravio y mujer</i> .
<b>FICHA:</b>	Caro, Ana: “La literatura y la mujer en el Barroco: <i>Valor, agravio y mujer</i> ”, AIH Actas VIII (1983)
<b>URL:</b>	<a href="http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/08/aih_08_2_071.pdf">http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/08/aih_08_2_071.pdf</a>
<b>RESPONSABLE:</b>	Centro Virtual Cervantes – Instituto Cervantes
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, crítica literaria, literatura femenina
<b>SINOPSIS:</b>	Existen estudios diversos que investigan el feminismo en la comedia del Siglo de Oro, aunque abundan aquellos referidos a mujeres llamadas “varoniles”: la amazona, la desdenosa, la pundonorosa, la vengadora de las mujeres..., casi todos de obras escritas por hombres: Lope, Tirso, Vélez y Calderón... En general, concluyen en que, a pesar de la grandeza de esas mujeres, la solución de los conflictos dramáticos pasa por restablecer la superioridad del hombre sobre la mujer. Afortunadamente, contamos con obras teatrales de varias mujeres que también se dedicaban a escribir comedias y que es necesario estudiar si se quiere hablar de la literatura femenina o del feminismo literario del Barroco.

CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Artículo
<b>AUTORA:</b>	M <sup>a</sup> del Carmen García Aguilar
<b>TÍTULO:</b>	“Gabrielle Colette y la novela feminista”
<b>FICHA:</b>	García Aguilar, M <sup>a</sup> del Carmen: “Gabrielle Colette y la novela feminista”, <i>Graffylia</i> : Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, N <sup>o</sup> . 1, 2003, pág. 71-78
<b>URL:</b>	<a href="http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/1/71.pdf">http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/1/71.pdf</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad de la Rioja
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, argumentación, crítica literaria, novela feminista
<b>SINOPSIS:</b>	“Lo poco que una mujer puede ver de sí misma no se lo muestra el apacible y circular resplandor de una lámpara encendida todas las noches encima de la misma mesa.” La anterior cita de Colette sirve a la autora para introducir los rasgos de la llamada “escritura femenina” o “de la mujer”, y de la reivindicación de los mismos por la crítica literaria feminista, con una incursión, como telón de fondo, del análisis de la vida y obra de una escritora que rompió con los usos del momento, como paradigma del feminismo literario.

<b>CRITICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Artículo
<b>AUTORA:</b>	Dr. Annette Paatz - Georg-August Universität Göttingen
<b>TÍTULO:</b>	“Perspectivas de diferencia femenina en la obra literaria de Carmen Martín Gaité”
<b>FICHA:</b>	Paatz, Annette: “Perspectivas de diferencia femenina en la obra literaria de Carmen Martín Gaité”, en Revista: <i>Espéculo</i> , 1998, Universidad Complutense de Madrid.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.ucm.es/OTROS/especulo/cmgaite/a_paatz1.htm">http://www.ucm.es/OTROS/especulo/cmgaite/a_paatz1.htm</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad Complutense de Madrid
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Escritura femenina, lenguaje y comunicación, patrimonio cultural,
<b>SINOPSIS:</b>	En este trabajo publicado en <i>Espéculo</i> , Revista de estudios literarios, la autora se propone demostrar algunos aspectos destacados de la escritura de Carmen Martín Gaité. Toma como punto de partida el concepto de diferencia femenina, entendido éste como resultado de las condiciones previas del trabajo cultural femenino, en el seno de una sociedad dominada todavía por estructuras patriarcales.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Base de datos
<b>AUTOR:</b>	Universitat Pompeu Fabra
<b>TÍTULO:</b>	Sociología de género
<b>FICHA:</b>	Universitat Pompeu Fabra: <i>Sociología de gènere</i> , Universitat Pompeu Fabra, 2010
<b>URL:</b>	<a href="http://www.upf.edu/bibtic/es/ccpp/sociologia/genere.html">http://www.upf.edu/bibtic/es/ccpp/sociologia/genere.html</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universitat Pompeu Fabra
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Sociologia, perspectiva de género, historia del feminismo, documentación
<b>SINOPSIS:</b>	Base de datos dirigida a la búsqueda de teorías feministas, historia de la mujer, directorios y recursos en Internet, historia del feminismo...

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORAS:</b>	Mercedes Bengoechea, Marisol Morales, editoras
<b>TÍTULO:</b>	<i>Mosaicos y taraceas: Desconstrucción feminista de los discursos del género</i> → <b>“Reflexión sobre el día de la mujer trabajadora”</b>
<b>FICHA:</b>	Bengoechea, Mercedes y Morales, Marisol (editoras): <i>Mosaicos y taraceas: Desconstrucción feminista de los discursos del género</i> , Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2000.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.universia.es/html_estatico/portada/actualidad/noticia_actualidad/param/noticia/igdi.html">http://www.universia.es/html_estatico/portada/actualidad/noticia_actualidad/param/noticia/igdi.html</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Instituto Cervantes
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, crítica literaria, deconstrucción, discurso, perspectiva de género
<b>SINOPSIS:</b>	El contenido del libro abarca desde los cuentos de hadas de A. Carter a las noticias periodísticas sobre maltrato; estudios sobre Doris Lessing y Jane Campion, así como reflexiones (algunas en inglés) sobre la deconstrucción feminista de los mitos y lugares patriarcales. Además de las editoras, escriben C. Fernández Rodríguez, B. Domínguez García y Eulalia Lledó, entre otras. Cabe destacar el intrigante dibujo de la portada, obra de la pintora Pilar del Pino.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORAS:</b>	Neus Carbonell y Meri Torras.
<b>TÍTULO:</b>	<i>Feminismos literarios: J. Butler, T. Erbert, D. Fuss</i>
<b>FICHA:</b>	Carbonell, Neus y Torras, Meri: <i>Feminismos literarios: J. Butler, T. Erbert, D. Fuss</i> ; Arco/Libros, 1999. 300 p. (Lecturas). ISBN 84-7635-400-2
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	XTEC. Xarxa telemàtica Educativa de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, perspectiva de género, crítica literaria, argumentación.
<b>SINOPSIS:</b>	Compendio de ensayos de especialistas, básicamente norteamericanos, que tratan sobre la teoría feminista en relación con la literatura. Interesa no sólo a estudiantes y personas especializadas en estudios de género, sino también a un público más amplio.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Cather, Willa; [trad.] Palomas, Alejandro;
<b>TÍTULO:</b>	<i>Para mayores de cuarenta</i>
<b>FICHA:</b>	Cather, Willa; [trad.] Palomas, Alejandro; <i>Para mayores de cuarenta</i> . Alba Editorial; Barcelona: 2002, 147 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, crítica literaria, literatura, teoría literaria
<b>SINOPSIS:</b>	Superando la edad de cuarenta años, la novelista norte-americana Willa Cather escribió un curioso compendio de crítica literaria. Aporta claves sobre qué es y para qué sirve la literatura y pone especial énfasis en los tonos, estilos, textura y, la música que siempre la acompañan. El primer capítulo trata del encuentro en Aix-les-bains con Caroline Franklin Grout, sobrina de Flaubert, de su extraordinaria personalidad y de sus charlas. El segundo esboza algunos puntos sobre la teoría de la novela. Los restantes son aproximaciones críticas de las escritoras: Fields, Sarah Orne Jewett, Katherine Mansfield, y de una novela de Thomas Mann.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Myriam Díaz-Diocaretz, Iris M. Zavala (Coords.).
<b>TÍTULO:</b>	<i>Breve historia feminista de la literatura española</i>
<b>FICHA:</b>	Díaz-Diocaretz, Myriam; Zavala M., Iris (Coords.), <i>Breve historia feminista de la literatura española</i> , Barcelona : Ánthropos, 1993 (1999 imp.)
<b>URL:</b>	<a href="http://bks5.books.google.com.bo/books?id=TAXh7iJI8TQC&amp;dq=related:ISBN8484270874&amp;hl=en&amp;rview=1">http://bks5.books.google.com.bo/books?id=TAXh7iJI8TQC&amp;dq=related:ISBN8484270874&amp;hl=en&amp;rview=1</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Google
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo y literatura. Mujeres en la Literatura española-Historia y crítica.
<b>SINOPSIS:</b>	Este primer volumen pertenece a la serie “Cultura y diferencia. Teorías feministas y cultura contemporánea”. Dicha serie nace con el propósito de centrar y sistematizar formas, métodos y perspectivas que la crítica feminista ha venido empleando y desarrollando desde hace tiempo.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Nancy Armstrong, [trad.] María Coy;
<b>TÍTULO:</b>	<i>Deseo y ficción doméstica</i>
<b>FICHA:</b>	Armstrong, Nancy; [trad.] Coy, María; <i>Deseo y ficción doméstica</i> . Cátedra; Madrid; 1991, 301 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	XTEC. Xarxa telemàtica Educativa de Catalunya. Generalitat de Catalunya.
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Literatura, novela, crítica literaria, sociología, psicoanálisis
<b>SINOPSIS:</b>	Libro imprescindible para seguir la evolución de la novela moderna en el mundo occidental y, también, para entender el camino recorrido de un género que en sus inicios no se consideraba una obra de arte literaria. Presenta básicamente la novelística británica desde el siglo XVIII hasta el XX, con frecuentes incursiones en la sociología, el psicoanálisis y otras disciplinas.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Fe, Marina [coord.]
<b>TÍTULO:</b>	<i>Otramente: lectura y escritura feministas</i>
<b>FICHA:</b>	Fe, Marina [coord.]; Marina Fe; Marisa Belausteguigoitia; Charlotte Broad; Adrienne Rich; Nina Baym; Elaine Showalter; Patrocínio P. Schweickart; Annette Kolodny; Susan. <i>Otramente: lectura y escritura feministas</i> . Fondo de Cultura Económica; México; 1999, 268 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, crítica literaria, ginocrítica, literatura
<b>SINOPSIS:</b>	Obra fundamental que trata de la teoría literaria y los fundamentos de la ginocrítica. Presentación a cargo de M. Fe y M. Belausteguigoitia y la introducción la realiza C. Broad. Contiene nueve artículos: Adrienne Rich, "Apuntes para una política de la ubicación". La loca y sus lenguajes. Elaine Showalter, "La crítica literaria en el desierto". Patrocínio P. Schweickart, "Leyéndo(nos) nosotras mismas: hacia una teoría feminista de la lectura". Annette Kolodny, "Un mapa para la relectura, o el género y la interpretación de textos literarios". Susan Gubar, "'La página en blanco' y los problemas de la creatividad femenina". Peggy Kamuf, "Escribir como mujer". Mary Jacobus, "La visión diferente". Finalmente, en el noveno, se mezcla prosa y poesía: "Otramente" de Rachel Blau DuPlessis.

<b>CRÍTICA LITERATURA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro. Ensayo
<b>AUTORA:</b>	Laura Freixas
<b>TÍTULO:</b>	<i>Literatura y mujeres: escritoras, público y crítica en la España actual</i>
<b>FICHA:</b>	Freixas, Laura: <i>Literatura y mujeres</i> . Destino, Barcelona; 2000, 246 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, literatura, crítica literaria, androcentrismo,
<b>SINOPSIS:</b>	La autora se pregunta si existe la literatura femenina. La respuesta la da en el libro, donde desmonta tópicos y describe "la toma de poder" en la literatura por parte de las escritoras. Comenta aspectos de crítica, teorías y toma de posturas sobre el tema. Concluye con valoraciones y comentarios diversos. Se apoya en escritoras de referencia: Teresa d'Àvila, Madame de Sévigné, Emily Dickinson, Colette, Jean Rhys, Clarice Lispector.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Nichols, Geraldine C.
<b>TÍTULO:</b>	<i>Des/cifrar la diferencia. Narrativa femenina de la España</i>
<b>FICHA:</b>	Geraldine C., Nichols; <i>Des/cifrar la diferencia. Narrativa femenina de la España</i> ; Siglo XXI de España; Madrid; 1992, 172 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, literatura, crítica literaria, argumentación
<b>SINOPSIS:</b>	<i>Des/cifrar la diferencia</i> contiene una serie de artículos que versan sobre la narrativa femenina contemporánea del Estado español, escrita tanto en catalán como en castellano. El libro está agrupado temáticamente por capítulos, que se pueden leer por separado, y en los cuales la autora analiza obras y autoras.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Godayol, Pilar.
<b>TÍTULO:</b>	<i>Germanes de Shakespeare: 20 del XX.</i>
<b>FICHA:</b>	Godayol, Pilar. <i>Germanes de Shakespeare: 20 del XX.</i> Eumo: Universitat de Vic, 2003. 275 p.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.ub.es/cdona/Lectora_09/23%5B1%5D.%20Ressenya%20Shakespeare.pdf">http://www.ub.es/cdona/Lectora_09/23%5B1%5D.%20Ressenya%20Shakespeare.pdf</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universitat de Barcelona
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Crítica literaria, mujeres, literatura
<b>SINOPSIS:</b>	Compendio de biografías breves sobre veinte escritoras del siglo XX: Simone de Beauvoir, Virginia Woolf, Anaïs Nin, Gertrude Stein, Colette, entre otras.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Lledó Cunill, Eulàlia;
<b>TÍTULO:</b>	<i>Dona finestra</i>
<b>FICHA:</b>	Lledó Cunill, Eulàlia; <i>Dona finestra.</i> Laertes; Barcelona; 1997. 320 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, literatura, crítica literaria,
<b>SINOPSIS:</b>	El libro recoge buena parte de los artículos sobre la literatura que escribió Lledó entre 1986 y 1996. Se estructura en dos partes bien diferenciadas, una contiene los artículos y la otra las reseñas.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Carmen Martín Gaité
<b>TÍTULO:</b>	<i>Desde la ventana</i>
<b>FICHA:</b>	Martín Gaité, Carmen: <i>Desde la ventana</i> . Espasa-Calpe; Madrid;1992,141pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, literatura, crítica literaria
<b>SINOPSIS:</b>	Desde la ventana "como homenaje a todas las mujeres ventaneras que en el mundo han sido". De una manera ágil, amena, propia de las conferencias, pasa revista, haciendo una lectura sensible e inteligente a autoras que van desde los siglos de oro, como María de Zayas, Santa Teresa, hasta autoras de nuestros días: Carmen Laforet, Ana María Matute... Busca qué tienen en común, la intención de su mirada y la textura de su palabra, como tratan un tema que implica a las mujeres como es el del amor, y su relación con los hombres. Cierra el libro con un texto de creación: "Apéndice arbitrario" en el aporta con su prosa extraordinaria un buen ejemplo práctico de escritura, de genealogía femenina.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Marta Segarra
<b>TÍTULO:</b>	<i>Políticas del deseo. Literatura y cine</i>
<b>FICHA:</b>	Segarra, Marta: <i>Políticas del deseo. Literatura y cine</i> , Col. Mujeres y culturas, de Icaria.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.ub.es/cdona/noticias/contingut.htm">http://www.ub.es/cdona/noticias/contingut.htm</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universitat de Barcelona
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, crítica literaria, argumentación
<b>SINOPSIS:</b>	Nuevo libro de la colección "Mujeres y culturas" de Icaria, fruto del proyecto de investigación: "La política del deseo a la literatura y el cine en España", financiado por el Instituto de la Mujer. Este volumen colectivo ofrece una serie de interesantes reflexiones sobre el deseo adoptando un sesgo feminista y partiendo de la literatura y el cine como una materia a analizar.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Revista
<b>AUTORA:</b>	Helena González (UB), Meri Torras (UAB), (Directores)
<b>TÍTULO:</b>	<i>Lectora</i>
<b>FICHA:</b>	<i>Lectora</i> , Centre Dona i Literatura
<b>URL:</b>	<a href="http://revistes.iec.cat/index.php/lectora">http://revistes.iec.cat/index.php/lectora</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Centre dona i literatura
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, mujer, crítica literaria, argumentación
<b>SINOPSIS:</b>	Revista de mujeres y textualidad

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA – ESTUDIOS DE GÉNERO</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Base de datos.
<b>AUTORÍA:</b>	Biblioteca Pública de Girona
<b>TÍTULO:</b>	Dones: història, societat i literatura
<b>FICHA:</b>	Biblioteca Pública de Girona: <i>Dones: història, societat i literatura</i> . Base de datos
<b>URL:</b>	<a href="http://www20.gencat.cat/docs/Biblioteques/BP_Girona/Article/Serveis/Serveis%20a%20la%20biblioteca/Dones%20i%20Hist%C3%B2ria.pdf">http://www20.gencat.cat/docs/Biblioteques/BP_Girona/Article/Serveis/Serveis%20a%20la%20biblioteca/Dones%20i%20Hist%C3%B2ria.pdf</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Historia del feminismo, sociedad, cultura, mujeres y literatura
<b>SINOPSIS:</b>	<p>Guía de lectura sobre mujeres en sus vertientes histórica, social, política y literaria.</p> <p>Introducción: “Consciente de que la historia ha excluido tanto a las mujeres como a sus conocimientos [...] quiero insistir en tres aspectos: en primer lugar, la gran presencia femenina en nuestra documentación, mediante la que vemos en muchas mujeres la autoridad, la libertad y la voluntad de dejar testimonio de su vida.</p> <p>Entonces cabe preguntarse, dónde están las mujeres en los libros que explican nuestra historia?” (Teresa Vinyoles, 2005: <i>Història de les dones a la Catalunya medieval</i>. Lleida: Pagès Editors).</p>

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA – ESCRITORAS FEMINISTAS - ESTUDIOS DE GÉNERO</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Documento bibliográfico
<b>AUTORÍA:</b>	Coordinación: Jordi Llobet i Domènech
<b>TÍTULO:</b>	<i>Dones i feminismes</i>
<b>FICHA:</b>	Llobet i Domènech, Jordi (coordinador): <i>Dones i feminismes</i> , Àrea de Biblioteca, Servei de Cooperació Bibliotecaria, Marzo 2006.
<b>URL:</b>	<a href="http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/DGCC/Documents/Arxiu/SIS/bibliografia%20tematica%20-%20dones%20i%20feminismes.pdf">http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/DGCC/Documents/Arxiu/SIS/bibliografia%20tematica%20-%20dones%20i%20feminismes.pdf</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Crítica, feminismo, literatura feminista, autoras, sociedad, cultura
<b>SINOPSIS:</b>	El documento recoge las obras básicas de la tradición feminista y el testimonio, reivindicado y compartido, de un grupo de personas activas y reconocidas desde hace años en la lucha a favor de los derechos de las mujeres.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA – GINOCRÍTICA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Nora Catelli
<b>TÍTULO:</b>	<i>En l'era de la intimitat</i>
<b>FICHA:</b>	Catelli, Nora: <i>En l'era de la intimitat</i> , Beatriz Viterbo Editora, Rosario, 2007.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.ub.es/cdona/noticias/contingut.htm">http://www.ub.es/cdona/noticias/contingut.htm</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universitat de Barcelona
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Literatura autobiográfica, historia y literatura, crítica literaria feminista.
<b>SINOPSIS:</b>	Se recogen textos producidos entre el 1991 y el 2005 que analizan la literatura autobiográfica de autores como Virginia Wolf, Franz Kafka, Jaime Gil de Biedma o Alejandra Pizarnik. Parte de una profunda reflexión teórica sobre el fenómeno de lo íntimo entre el ámbito privado y el público, “conquista y estigma” del sujeto moderno y herramienta para comprender las transformaciones históricas. El objetivo de este volumen es precisamente pensar las relaciones entre la escritura autobiográfica y la Historia.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA – GINOCRÍTICA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Heilbrun G., Carolyn; [trad.] Ángel G. Loureiro;
<b>TÍTULO:</b>	<i>Escribir la vida de una mujer</i>
<b>FICHA:</b>	Heilbrun G., Carolyn; [trad.] Ángel G. Loureiro; <i>Escribir la vida de una mujer</i> . Megazul; Madrid; 1994. 182 pág.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF">http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200102/memories/lledo/BaseCassandra.PDF</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Ginocrítica, feminismo, literatura
<b>SINOPSIS:</b>	Libro fundamental desde la “ginocrítica”. En la Introducción se analiza el género: la biografía y la autobiografía, y las principales dificultades que tienen biógrafas y biógrafos a la hora de escribir la vida de las mujeres.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA - TEORÍAS FEMINISTAS</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Artículo
<b>AUTORA:</b>	Alicia Redondo Goicoechea
<b>TÍTULO:</b>	“Ginocrítica polifónica”
<b>FICHA:</b>	Redondo Goicoechea, Alicia: “Ginocrítica polifónica”, Revista: <i>Contexto</i> , volumen 5, núm. 7 – Julio/Diciembre 2001.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18854/1/dossier5_7.pdf">http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18854/1/dossier5_7.pdf</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad Complutense de Madrid
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Teoría literaria feminista, ginocrítica, polifonía, feminismo teórico.
<b>SINOPSIS:</b>	Partiendo del concepto de polifonía bajtiniano, el estudio se abre en múltiples direcciones del feminismo y de la teoría literaria feminista: la ginocrítica. Trata de la pluralidad de los textos literarios de mujeres, de las distintas formas feministas de analizarlos, de los diferentes tipos de feminismo teórico, y, también, de las otras diferencias sociales objeto de marginación, además del sexo-género, como son: clases sociales, razas, lenguas, culturas y religiones.

<b>CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA - TRADICIÓN ANGLOAMERICANA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	WEB
<b>AUTORA:</b>	Félix Rodríguez Rodríguez
<b>TÍTULO:</b>	<i>50: Teoría Literaria Norteamericana II: De la Deconstrucción hasta Nuestros Días. 2</i>
<b>FICHA:</b>	Rodríguez Rodríguez, Félix: <i>50 Teoría Literaria Norteamericana II: De la Deconstrucción hasta Nuestros Días. 2</i> , Liceus: el portal de las humanidades.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/lit/02/115504.asp">http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/lit/02/115504.asp</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad Complutense de Madrid
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Crítica literaria feminista, neohistoricismo, crítica literaria marxista, crítica psicoanalista,
<b>SINOPSIS:</b>	La ubicación de la crítica psicoanalítica aquí, tras la Deconstrucción, se debe, fundamentalmente, a la influencia crucial de las teorías de Jacques Lacan en los estudios literarios postestructuralistas.

<b>ESTUDIOS DE GÉNERO</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Base de datos. Publicación
<b>AUTORAS:</b>	Teresa Ortiz Gómez; Johanna Birriel Salcedo; Vicenta Marín Parra
<b>TÍTULO:</b>	Universidad y feminismo en España I. Bibliografía de Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas (1992-96)
<b>FICHA:</b>	Ortiz Gómez, Teresa ; Birriel Salcedo, Johanna ; Marín Parra, Vicenta: <i>Base de datos "Universidad y feminismo en España I. Bibliografía de Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas (1992-96)"</i> Granada, Editorial Universidad, 1998.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.ugr.es/~tortiz/Biblio%20Univ-Feminismo%201998.doc">www.ugr.es/~tortiz/Biblio%20Univ-Feminismo%201998.doc</a>
<b>RESPONSABLES:</b>	Universidad de Granada
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Feminismo, perspectiva de género, documentación
<b>SINOPSIS:</b>	Bibliografía por materias sobre estudios de las mujeres en las universidades españolas (1992-96).

<b>ESTUDIOS DE GÉNERO - LENGUAJE NO SEXISTA</b>	
<b>TIPO DE RECURSO:</b>	Libro
<b>AUTORA:</b>	Eulàlia Lledó Cunill, Esther Forgas Berdet, M <sup>a</sup> Ángeles Calero Fernández
<b>TÍTULO:</b>	De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22 <sup>a</sup> edición del DRAE
<b>FICHA:</b>	Lledó Cunill, Eulàlia (coord.), M.a Ángeles Calero Fdez., Esther Forgas Berdet <i>De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22<sup>a</sup> edición del DRAE</i> . Ministerio de Trabajo y asuntos sociales. Instituto de la Mujer, Madrid, 2004.
<b>URL:</b>	<a href="http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/informacion/igualdad_otras_guias/es_guias/adjuntos/Recopilatorio_de_recursos_web_sobre_lenguaje_no_sexista.pdf">http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/informacion/igualdad_otras_guias/es_guias/adjuntos/Recopilatorio_de_recursos_web_sobre_lenguaje_no_sexista.pdf</a> (pág. 12)
<b>RESPONSABLES:</b>	Ministerio de Trabajo y asuntos sociales. Instituto de la Mujer.
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	Lenguaje, sexismo, androcentrismo, vocabulario, femenino
<b>SINOPSIS:</b>	Análisis de la vigésima segunda edición del <i>Diccionario de la Lengua Española</i> de la Real Academia (2001), en relación a los usos sexistas y andocéntricos que continúan presentes en la lengua. Estudia el modo parcial, tendencioso y subordinado en que las mujeres aparecen representadas en el léxico recogido en los diccionarios.

*RESÚMENES DE LOS TRABAJOS FIN DE  
MÁSTER*

Que lo mejor está por venir es una verdad a medias; afirmación que comprobará quien lea las páginas que siguen a esta introducción. Fiel a la cita semestral, la Revista de Didácticas Específicas se enorgullece de presentar a los estudiantes que finalizaron sus estudios de posgrado en el curso 2011-12 con la lectura de sus Trabajos de Fin de Máster. Ésta es una pequeña muestra del talento y esfuerzo de los jóvenes que decidieron estudiar en los posgrados vinculados al Departamento de Didácticas Específicas. En este número se recoge la primera entrega de resúmenes de TFM correspondientes al *Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato*; en el siguiente se publicará el resto de los mejores trabajos de este título y del *Máster de Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales*.

Como novedad, siguiendo el espíritu que orienta este monográfico dedicado a la didáctica de la lengua y de la literatura, se incorporan cuatro resúmenes de sendos TFM de dicha especialidad del *Máster de Formación de Profesorado*. Estos trabajos han sido seleccionados por las profesoras Nieves Martín y Carmen Servén y abren esta sección como invitados de especial relevancia para descubrirnos el buen hacer de sus cuatro autoras.

Tras un curso repleto de trabajo, sorpresas y nuevas expectativas, se produce una transformación, no por menos esperada, más satisfactoria: los licenciados en biología, historia, lengua española, física, matemáticas, geología, geografía, química o historia del arte descubren el mundo de la enseñanza. Partiendo de una sólida formación científica, aquellos que en un momento pensaron que la docencia podría ser una salida profesional interesante, llegan a la conclusión que ser profesores es algo más que aplicar el sentido común a todo el acervo de conocimientos que sacaron de sus facultades. Los profesores de este posgrado somos conscientes que, incluso a pesar de nosotros, nuestros estudiantes empiezan a cogerle el gusto a eso de enseñar a unos jóvenes ávidos de sabiduría y de juerga; claro que sí.

Es más que probable que en su periodo de prácticas docentes hayan sentido que un grupo de alumnos les miraban con sorpresa, con una pregunta reprimida en los labios:

- *¿Por qué siendo tan jóvenes quieren ser profesores?*  
*¿Es que no piensan en divertirse?*  
*Si lo de enseñar es cosa de viejos...*  
*Pues la de biología no tendrá más de veintitrés años.*

Despejada la primera duda, se ponen delante, y les hablan, y les miran a los ojos (si es que se atreven), para terminar pasándoles, como de estrangis, los rudimentos de la disciplina a la que dedicaron tanto esfuerzo en la facultad. Luego, en la sala de profesores, reconocen que nada era tan fácil como suponían antes de iniciar el máster y que no pensaban que entrar en aula iba a ser tan adictivo. Una vez se ha traspasado el limes iniciático de la tarima, ya no se vuelve atrás.

Es cierto que en estos resúmenes se muestran las primeras investigaciones educativas de sus autores, aquellos que obtuvieron las mejores calificaciones en los tribunales, culminando su metamorfosis de expertos a profesoras y profesores. Que lo mejor está porvenir es una verdad de Perogrullo que su ofensiva juventud nos reafirma. Sin embargo, lo actual es ya muy valioso y un argumento firme para que nadie pueda decir que sus vidas de docentes se construyeron como casas sin cimientos.

José Luis De Los Reyes Leoz.

**TÍTULO:** INVESTIGACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA MORFOLOGÍA VERBAL: EL USO DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA PARA LA ELABORACIÓN DE RECURSOS Y ESTRATEGIAS

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Lengua castellana y literatura)

**AUTORA:** Virginia Galeote Vázquez. [vgaleote@hotmail.es](mailto:vgaleote@hotmail.es)

**TUTORA:** Rosario González Pérez (Departamento de Filología Española, UAM)

**NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid (2011), especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera y en literatura española del siglo XX. Máster de Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato por la Universidad Autónoma de Madrid (2012). Actualmente estoy llevando a cabo una tesis doctoral en la UAM basada en este TFM con la colaboración de la Dra. Rosario González Pérez y soy docente de apoyo escolar a Secundaria en el instituto León Felipe (Torrejón de Ardoz).

**RESUMEN:** Durante las últimas décadas, han surgido dos modelos de análisis de la interlengua de los aprendientes de una lengua extranjera o segunda lengua: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. La mayoría de los investigadores se han esforzado en enfrentar ambos modelos, pero es posible trabajar con ellos paralelamente. Para ello, es necesario entender el Análisis de Errores como una significativa fuente de confirmación de las investigaciones obtenidas mediante un Análisis Contrastivo, que desempeñaría la función de pronosticador de los errores que pueden cometer dichos aprendientes. En ese trabajo de investigación, se ha optado por la combinación de estos dos modelos para analizar de manera completa las dificultades de aprendizaje de los alumnos extranjeros, pero considerando, en cualquier caso, la comparación lingüística como un requisito básico.

El empleo del contraste lingüístico entre la morfología verbal rusa y española nos permite pronosticar las dificultades de un hipotético grupo de rusohablantes, que se encuentran en el aula de referencia del primer ciclo de Secundaria, y elaborar una batería de recursos adaptada a sus necesidades. Igualmente, facilita la elaboración de una batería de actividades dirigida a los alumnos nativos de este ciclo, para que reflexionen sobre la morfología verbal de su propia lengua y afiancen sus estructuras; todo mediante el contraste con hablantes rusos, que no poseen las mismas distinciones.

### **OBJETIVOS DEL TFM:**

Con nuestro trabajo de investigación nos proponemos aprovechar los enfoques y la metodología contrastiva para la enseñanza de la morfología verbal del español (modos y tiempos). Se parte de las dificultades de un grupo hipotético de rusohablantes en el aula de referencia. Además pretendemos conseguir que, a través de la comparación entre el ruso y el español, todos los alumnos nativos reflexionen sobre las estructuras lingüísticas de su lengua materna.

Mediante el análisis contrastivo del ruso y el español, queremos lograr que los alumnos rusos sean capaces de vencer las dificultades de aprendizaje del español como lengua extranjera provocadas por la transferencia de su lengua materna, entendiendo la transferencia como una herramienta que favorece el éxito de la adquisición.

Pretendemos que este trabajo de contraste lingüístico nos permita elaborar propuestas didácticas (recursos, estrategias, actividades...) eficaces, teniendo en cuenta las dificultades de los hablantes no nativos, que ya han pasado por el aula de enlace. Las propuestas (innovación) se aplican también al grupo de referencia. Además queremos proponer una batería de actividades y recursos en los que se combine el enfoque comunicativo, por tareas, estructuralista y cooperativo al mismo tiempo, para que resulte eficiente y beneficiosa para el alumno extranjero pero también para el alumno nativo.

Con este trabajo de investigación pretendemos fomentar el empleo de la lengua materna del estudiante extranjero como medio de enseñanza de la morfología verbal del español en las clases de Lengua y Literatura y manejar la metodología contrastiva como herramienta de transmisión de valores en el aula, tales como la tolerancia, para comprender la lengua y las costumbres de otras culturas como algo normal y, de la misma manera, ser comprendidos.

Por último, otro de nuestros objetivos con este TFM es lograr una adquisición de la morfología verbal española a través del aprendizaje cooperativo entre los nativos y extranjeros.

### **METODOLOGÍA:**

Para estudiar globalmente el sistema lingüístico del aprendiente de EL2, hemos propuesto, como metodología, dos modelos de análisis: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. Estos dos modelos de análisis persiguen un mismo objetivo: estudiar y analizar la lengua del aprendiente de una lengua extranjera. Por tanto, nuestra investigación, defiende la

posibilidad de trabajar paralelamente con ambos modelos, empleando el Análisis de Errores como una fuente de confirmación de las investigaciones obtenidas mediante un Análisis Contrastivo, el cual funcionaría como pronosticador de las dificultades de los alumnos rusos en cuanto al aprendizaje de la morfología verbal española. Aunque hemos considerado que se puede trabajar simultáneamente con estos dos modelos de análisis, no hemos podido llevar a cabo la fase de Análisis de Errores porque no contamos con un grupo real de alumnos del primer ciclo de Secundaria que puedan resolver dichas actividades.

Se elige el Análisis Contrastivo como método de enseñanza de la morfología verbal española a hablantes de lengua materna rusa (partiendo de sus dificultades en el aula de referencia) porque permite, además de determinar las diferencias y similitudes de ambas lenguas, predecir los problemas de aprendizaje. El profesor de lengua, sabiendo de antemano los problemas que van a presentarse, puede preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción. Igualmente es posible conseguir, a través de esta comparación, que todos los alumnos nativos reflexionen sobre las estructuras lingüísticas de su lengua materna.

A partir de esta metodología vamos a proponer una batería de actividades y recursos en la que se combine el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, el método estructuralista y el aprendizaje cooperativo al mismo tiempo, para que resulte eficiente y beneficiosa al alumno ruso pero también al nativo español.

### **PROPUESTAS INNOVADORAS:**

Tradicionalmente se le ha prestado mucha menos atención a la transferencia positiva de la lengua materna en el proceso de adquisición de segundas lenguas que a la negativa, entre otras razones, porque la preocupación de la mayoría de los participantes del proceso de adquisición son los errores, no los aciertos. Sin dejar de dedicar la atención que corresponde a los errores, es conveniente que los estudiantes también conozcan la existencia de la transferencia positiva y, así, puedan sacar provecho de ella. El hecho de que los alumnos extranjeros sepan que cuentan con esta estrategia puede acrecentar su autoconfianza desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta. Esta nueva perspectiva supone una concepción de la transferencia diferente, en la que las estructuras de la LM no se transfieren automáticamente a la LE, sino que el sistema de la interlengua refleja una selección activa por parte del que aprende.

Entendemos la interlengua como un sistema lingüístico propio del alumno que aprende una lengua extranjera y que no se corresponde ni con el de la lengua materna ni con el de la lengua meta. Este sistema lingüístico se rige por sus propias reglas y es un estadio que supone una serie de sucesivas reestructuraciones para dar paso al estadio siguiente. Nuestra investigación considera que el alumno nativo también llega al aula con un estadio lingüístico susceptible de cambios; no lo sabe todo y no se ha acercado, ni mucho menos se ha acercado reflexivamente, al sistema lingüístico que está adquiriendo y que usa de forma prácticamente automática. Además emplea eminentemente la lengua coloquial en todos los registros (no hay diferenciación de registros). Es decir, nos acercamos al alumno nativo considerando que también le afecta el concepto de interlengua y este acercamiento constituye un elemento innovador en la concepción de los métodos de enseñanza de la propia lengua.

Esta propuesta de investigación e innovación educativa pretende dejar plasmado el contraste entre estas dos lenguas y plantear una serie de recursos didácticos originales para que la comunidad docente tenga la posibilidad de emplearlos en el aula de Secundaria, facilitando así la dura tarea de enseñar la morfología verbal en el primer ciclo de Secundaria. De esta manera los alumnos españoles pueden reflexionar sobre las estructuras lingüísticas de su lengua materna, convirtiéndose en agentes de su propio aprendizaje y del de los alumnos rusos que aprenden una lengua extranjera; conviene señalar que el mejor maestro de un niño es otro niño, siendo así muy importante el aprendizaje cooperativo. Esto es muy interesante porque se parte del “extrañamiento” ante la propia lengua por parte de los alumnos de habla materna española, lo que supone un proceso de reflexión de las estructuras lingüísticas de manera consciente.

Por otra parte, también es necesario señalar el monopolio de estudios contrastivos de inglés frente al escaso interés del contraste de este con otras lenguas como las eslavas. Asimismo la actual tendencia en cuanto al aprendizaje de lenguas orientales (chino) ha provocado un gran aumento del número de estudios de contraste de estas lenguas con la española. Y no olvidemos la tradición de estudios contrastivos del español con lenguas afines (italiano, francés), que dejan a un lado a otras con menos difusión en nuestro país.

Con este trabajo de investigación también pretendemos mostrar la metodología contrastiva como herramienta de transmisión de valores en el aula, tales como la tolerancia, para comprender la lengua y las costumbres de otras culturas como algo normal y, de la misma manera, ser comprendidos.

## CONCLUSIONES:

Las diferencias entre el proceso de adquisición de una lengua materna y el de una lengua extranjera o segunda lengua se deben principalmente a las diferencias cognitivas entre el niño que aprende su lengua nativa y el joven o adulto que aprende una lengua meta. El joven o el adulto que aprende una lengua extranjera ya posee el conocimiento lingüístico de su lengua materna o, incluso, de otras lenguas que haya ido aprendiendo después, y son estos conocimientos previos, además de otras capacidades cognitivas como el pensamiento formal y dialéctico, los que pueden entrar en competencia con la capacidad de adquirir esa lengua extranjera. Igualmente, existen otros factores que pueden afectar a este proceso, como la edad o el éxito final, pero nunca deben estudiarse de manera individual porque no son independientes unos de otros, sino que interactúan entre sí. Por tanto, el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua es innegable; la cuestión que preocupa a los investigadores es de qué forma está presente la lengua materna en dicho proceso. Pero en realidad, hemos comprobado que no existe una teoría de la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua que se pueda estimar como plenamente satisfactoria, que pueda justificar todos los fenómenos y las características del proceso, en sus aspectos universales y específicos, y que sirva para esclarecer la adquisición de la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico, la semántica o la pragmática de la lengua meta. Igualmente tampoco existe una teoría de adquisición de una lengua extranjera o una segunda lengua que atienda también a los diversos factores que influyen en la clase de enseñanza de idiomas y en toda su situación de enseñanza-aprendizaje, como el profesor, el alumno, el contexto, la situación, la motivación, la metodología o la programación, entre muchos otros.

Aunque hemos considerado que se puede trabajar paralelamente con el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores, no hemos podido llevar a cabo la fase de Análisis de Errores porque no contamos con un grupo de alumnos del primer ciclo de Secundaria que puedan resolver dichas actividades. Por ello, nuestro trabajo de investigación, a pesar de aceptar la simultaneidad de dichos modelos de análisis, se ha ceñido a trabajar con el contraste como único requisito básico. De esta manera, proponemos una línea de investigación para la tesis doctoral entendida como la continuidad de esta, en la que se pueda contar con un grupo de alumnos rusos y españoles a los que aplicar esta batería de ejercicios y, por consiguiente, el Análisis de Errores.

**BIBLIOGRAFIA:**

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. (2008). *Vuela*. Madrid: Anaya.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- BLOOMFIELD, L. (1942). *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass, Mit, Press. (Trad. Al español *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1976).
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Governement and Binding*. Dordrecht: Foris.
- CORDER, S.P. (1967). "The Significance of Learners Errors". IRAL 5, 161-170.
- CORDER, S.P. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". IRAL 9, 147-160.
- CORDER, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguaje*. Oxford: Oxford University Press.
- Diccionario de términos:  
[http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- DUSKOVA, L. (1969). "On Source of Errors in Foreign Language Learning". IRAL 7, 11-36.
- FENTE, R. –FERNÁNDEZ J. –FEIJOO, L.G. (1988). *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos: nivel elemental e intermedio*. Madrid: Sociedad General Española.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FINOCCHIARO, M. – BRUMFIT, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- FISIAK, J. (1981). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2004). *Curso modular de español lengua extranjera. ECO*. Madrid: Edelsa.
- LADO, R. (1973). *Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Madrid: Alcalá. (Trad. de Joseph A. Fernández).

- LENNEBERG, J.M. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- NERMSER, W. (1971). "Aproximative System of Foreign Language Learners", IRAL 8, 115-123.
- PALMMER, M.E. (1917). *The Principles of Language Study*. London: Oxford University Press.
- PULKINA, I. -ZAJAVA-NEKRÁSOVA, E. (2000). *El ruso: gramática práctica*. Madrid: Rubiños.
- RICHARDS, J.C. (1974). *Error Analysis*. London: Longman.

**TÍTULO:** INVESTIGACIÓN DOCENTE EN EL ANÁLISIS SINTÁCTICO: RECURSOS Y PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA SUBORDINACIÓN SUSTANTIVA.

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Lengua castellana y literatura)

**AUTORA:** Natalia Galvis Ariza. [natigalvis@hotmail.com](mailto:natigalvis@hotmail.com)

**TUTORA:** Rosario González Pérez (Departamento de Filología Española, UAM)

**NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid (2009), Máster de Formación del Profesorado en ESO y Bachillerato por la Universidad Autónoma de Madrid (2012). Actualmente estoy trabajando en el centro de estudios Lesson Sylvan en Collado Villalba como profesora de lengua y literatura para alumnos de secundaria y apoyo para selectividad.

**RESUMEN:** Para llegar de una forma más directa y didáctica a nuestros futuros alumnos he elegido que el tema de este trabajo consista en la revisión con fines didácticos de los errores que cometen los alumnos de bachillerato a la hora de enfrentarse al análisis de las oraciones subordinadas sustantivas, con el fin de diseñar nuevas estrategias docentes que no aparecen en los libros de textos y que ayudarán a los estudiantes a paliar sus dificultades. La función y el reconocimiento de la proposición subordinada sustantiva es un problema clásico pero que sigue plenamente vigente en la actualidad, a la hora de abordar la práctica del análisis sintáctico por parte de los estudiantes. Esto se debe, en parte, a la rutina de una enseñanza muy esquemática y rígida en los cursos inferiores, que presenta en los alumnos ejemplos de estructuras tipo, sin ningún grado de complejidad y sin relacionar esas estructuras con las que el alumno, correcta o incorrectamente, utiliza en la lengua que usa. Esta falta de conexión provoca en cursos posteriores una carencia de reflexión sobre el uso de la lengua, que trae como consecuencia dificultades en el reconocimiento de estructuras que se sienten como ajenas y, a la postre, un manejo erróneo del análisis de la propia lengua por no haber adquirido los conocimientos necesarios para la comprensión de la misma.

Los modelos de aprendizaje sintáctico habituales tienen mucho que ver en las dificultades de análisis de los alumnos, que aprenden la sintaxis de una forma metódica pero excesivamente ideal, en la que el grueso de los ejemplos se les presenta siguiendo un patrón de organización sintáctica modélica (SUJ + VBO + COMPLEMENTOS), lo que en cursos superiores contrasta con la variedad de posibilidades que se aleja del modelo aprendido. Este desajuste entre lengua real y lengua ideal suele ser percibido por el alumno como una especie de

desorganización y desestructuración de los conceptos que ellos mismos hasta ahora habían adquirido, lo que puede generar cierto desequilibrio en su concepto de análisis sintáctico. Partiendo de estas consideraciones educativas proponemos este trabajo, que sostiene que el problema debe ser tratado y analizado aplicando principios teóricos sintácticos. A estos conocimientos el docente debe añadir recursos que no suelen utilizarse de forma regular, es decir, debe añadir un método didáctico enfocado a que los alumnos adquieran estrategias que les faciliten el análisis sintáctico y a la vez ayuden al alumno a un mejor conocimiento y uso de la propia lengua.

### **OBJETIVOS DEL TFM:**

El objetivo de este trabajo es diseñar estrategias de enseñanza/ aprendizaje del componente sintáctico, concretamente de la oración subordinada sustantiva. Nuestra meta consiste en intentar que los alumnos aprovechen de forma beneficiosa la intuición que ya poseen como hablantes, es decir, partiremos de lo que ya saben ayudándoles, además, a que realicen el análisis bajo un criterio fundamentado y argumentado. Entendiendo la sintaxis de esta forma, probablemente conseguiremos que nuestros alumnos se enfrenten mejor a este complicado componente de la lengua. Normalmente en la educación escolar tanto en estudios primarios como en el ciclo de secundaria, la parte relacionada con la oración y sus constituyentes ocupa un gran espacio del currículum en lo que se refiere a la gramática, y los alumnos, desde edades tempranas, tienden a estudiar esto de forma mecánica y sistemática sin tener en cuenta la conexión y el grado de dependencia que hay entre los formantes de la oración. Nuestro TFM encara este problema y trata de solucionarlo, proporcionando al alumno estrategias que interconecten todos sus posibles conocimientos sintácticos a la hora de abordar el análisis de la oración compuesta.

### **METODOLOGÍA:**

Dos postulados metodológicos han guiado este trabajo de investigación. El primero sería el seguimiento y aplicación de una gramática de corte funcional, puesto que este tipo de gramática es la que se encarga de estudiar las funciones desempeñadas por los componentes que forman la lengua. Además hemos completado este estudio de carácter teórico con un estudio empírico, que parte de las necesidades reales de los alumnos y hemos elaborado una serie de recursos o estrategias que favorezcan el dominio del análisis sintáctico de la oración compuesta subordinada sustantiva en estudiantes de bachillerato, por eso debemos conocer a qué atribuyen ellos sus dificultades y debemos contrastar esto con el punto de vista de los

docentes, de modo que estos datos nos sirvan como referencia y punto de partida para nuestras estrategias. Para ello hemos elaborado una serie de preguntas idénticas para docentes y alumnos para ver las discrepancias y los diferentes puntos de vista de unos y de otros poniendo el énfasis en esta parte aplicada.

Aunque el docente debe poseer sólidos conocimientos teóricos sobre la materia que imparte y debe tener claro cuál es la escuela lingüística más apropiada para el nivel de sus alumnos, lo más importante es saber conectar estos conocimientos con los problemas y necesidades reales del aula de referencia. Por eso es imprescindible y constituye la base de nuestro trabajo, el empleo de una metodología empírica que ponga en el centro de nuestras propuestas didácticas al alumno; en ella se plasmarán situaciones reales con dudas y errores cotidianos en los alumnos de la etapa de bachillerato, que pretendemos resolver con diferentes estrategias y recursos. Para ello aportamos una batería de oraciones extraídas de diferentes exámenes de selectividad que incluyen oraciones subordinadas sustantivas y hacemos un análisis de los errores frecuentes en el análisis sintáctico y una reflexión sobre la extracción de estos datos así como un sondeo de los problemas que hemos detectado en el análisis de las proposiciones subordinadas sustantivas a través de una encuesta a profesores y alumnos.

### **PROPUESTAS INNOVADORAS:**

Nuestra aportación a la innovación docente consiste en la elaboración de una serie de estrategias y recursos que facilite a los estudiantes la determinación de la función sintáctica que realiza la proposición subordinada sustantiva, este recurso es principalmente la conmutación.

Dentro de las propuestas innovadoras hay una serie de estrategias que no son explicadas en las aulas, ni tampoco en los libros de texto, que resultan muy útiles para los alumnos a la hora de identificar de una manera más precisa los diferentes tipos de proposiciones subordinadas sustantivas, por lo cual le dedicamos un espacio notable en nuestro trabajo fin de máster.

### **CONCLUSIONES:**

Los principales problemas que hemos detectado en los alumnos se dan sobre todo, en las zonas de interferencia formal entre distintas proposiciones. Así, vemos que las principales causas del error radican en:

- Posibilidad de que una misma categoría realice la misma función.
- Aparición de nexos comunes a los distintos tipos de subordinación analizados.
- Ausencia de nexos.
- Aparición de categorías no prototípicas (formas no personales, como los infinitivos) para desempeñar una función de subordinación sustantiva.

Con este trabajo de investigación pretendemos que los alumnos entiendan de una forma más sencilla y clara el concepto y tipos de subordinación y que mediante el uso de diferentes recursos puedan resolver esas dudas que provocan un estancamiento en el análisis sintáctico.

Hemos puesto en práctica estos recursos con alumnos de la etapa de bachillerato que no conseguían entender la proposición subordinada sustantiva y, como consecuencia, hemos logrado que a través de varias explicaciones acompañadas por distintos ejemplos y utilizando las estrategias diseñadas a lo largo del trabajo, muchos de ellos sean capaces de solucionar esos problemas y estén sobre todo motivados para seguir el estudio de los otros tipos de subordinación que a continuación pasarán a estudiar.

El interés de nuestro TFM radica además en la utilidad que tiene para los docentes por que pueden aplicar todos nuestros ejemplos y la reflexión sobre los errores que incluye nuestro trabajo a la práctica real de su materia.

Finalmente, la conclusión general a la que hemos llegado, al haber aplicado las propuestas de este trabajo a alumnos de bachillerato, es que se puede conseguir reconocer fácilmente las oraciones subordinadas sustantivas si partimos de la situación del alumno y utilizamos criterios de reconocimiento que tengan en cuenta sus dificultades.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

ALARCOS LLORACH, E. (1972). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

DI TULLIO, A. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.

EGUREN, L - FERNÁNDEZ SORIANO, O. (2006). *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.

GILI GAYA, S. (1979). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.

GÓMEZ TORREGO, L. (1985). *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra.

GÓMEZ TORREGO, L. (1994). *Manual de español correcto*. Madrid: Arco/Libros.

- GÓMEZ TORREGO, L. (1997). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- GRIJELMO, A. (2006). *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.
- GUTIÉRREZ, S - SERRANO, J – HERNÁNDEZ, J. (2010). *Manual de Bachillerato1. Lengua y Literatura*. Madrid: Anaya.
- GUTIÉRREZ, S - SERRANO, J – HERNÁNDEZ, J. (2009). *Manual de Bachillerato2. Lengua y Literatura*. Madrid: Anaya.
- HJELMSLEV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid. Gredos.
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. “La oración y la proposición gramaticales: aplicación didáctica”, en: *Cauce. Revista de Filología y su didáctica* nº 5, 219-233. Sevilla: Edit. E.U. de Magisterio.
- MARTÍN ARISTA, J. (1994). *Estudios de gramática funcional*. Zaragoza: Mira.
- MARTÍNEZ, H. (2005). *Construir bien en español. La corrección sintáctica*. Oviedo: Nobel.
- MARTÍNEZ, J.A. (1994). *Funciones, categorías y transposición*. Madrid: Istmo.
- MARTÍNEZ, J.A. (1999). *La oración compuesta y compleja*. Madrid: Arco/libros.
- M.E.C. (1981). *Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica*. Madrid: M.E.C- D.G. de Educación Básica.
- MONTOLÍO, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Madrid: Ariel.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- NICOLÁS VICIOSO, C- JIMÉNEZ GARCÍA-BRAZALES, C. (2009). *Manual de Bachillerato. Lengua y literatura2*. Madrid: Bruño.
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa- Calpe.
- REYES, G. (1999). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/libros.
- RIVAS NAVARRO, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis..
- SAUSSURE, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Recursos electrónicos:

Diccionario de Lengua española, RAE

<http://www.rae.es>

Oraciones interrogativas. Oraciones enunciativas

<http://salonhogar.net/Salones/Espanol/1-3/interrogativas.htm>

*Espacio madrileño de Enseñanza Superior*

<http://www.emes.es>

Enciclopedia en línea *Proyecto salón hogar*

<http://www.proyectosalohogar.com>

Oración compleja 1

[http:// <http://personal.telefonica.terra.es/web/apuntesasr/SintaxOracCompleja1.htm>](http://personal.telefonica.terra.es/web/apuntesasr/SintaxOracCompleja1.htm)

Profesor en línea

<http://www.profesorenlinea.cl/castellano/Sintaxis.htm>

Apuntes de sintaxis

<http://literoltura.net23.net/proyecto4/docs/oracion3eso.pdf>

**TÍTULO:** DIDÁCTICA DE LOS PERSONAJES DE LA COMEDIA BARROCA A TRAVÉS DEL CINE DE J. J. CAMPANELLA

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Lengua castellana y literatura)

**AUTORA:** Teresa Espada Hernández. [Teresaeh24@gmail.com](mailto:Teresaeh24@gmail.com)

**TUTOR:** Dolores Noguera Guirao (Departamento de Filología Española, UAM)

**NOTA CURRICULAR DEL AUTOR:** Teresa Espada Hernández, es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. En junio de 2012 obtuvo el título de Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Especialidad en Lengua Castellana y su Literatura) en esta misma universidad.

**RESUMEN: RESUMEN:** Con el desarrollo de este proyecto, se ha propuesto una nueva manera de mostrar a los alumnos de educación secundaria, cómo son los personajes arquetipos de la comedia barroca. Para ello, se han utilizado dos obras cinematográficas modernas del director argentino Juan José Campanella, por considerarlas elementos representativos del tema presentado, *El secreto de sus ojos* y *El hijo dela novia*. Así, con esta propuesta didáctica se pretende hacer conocer, entender y localizar cada uno de los estereotipos que aparecen en la comedia barroca y que son fieles representaciones de la realidad social, cultural e histórica que rodea al siglo XVII, favoreciendo la interdisciplinariedad, que se antoja cercana entre la historia y la literatura.

#### **OBJETIVOS DEL TFM:**

La creación de este proyecto de innovación viene ligada a la propuesta didáctica de una alternativa distinta que acerque la literatura barroca a los alumnos de secundaria, mediante mecanismos cinematográficos. Con el desarrollo práctico del presente trabajo se pretende hacer conocer, entender y localizar cada uno de los estereotipos que aparecen en la comedia barroca y que son fieles representaciones de la realidad social, cultural e histórica que rodea al siglo XVII, favoreciendo la interdisciplinariedad, que se antoja cercana entre la historia y la literatura.

Se plantea la ya trabajada posibilidad del aumento de la comprensión de los modelos clásicos y estereotipados que presentan los personajes de la literatura del Siglo de Oro, mediante el uso del cine y el visionado de unas películas propuestas, que no han sido utilizadas con anterioridad para este fin. Se muestran así, elementos más cercanos en el tiempo a los alumnos y que van a ofrecerse como ejemplos prácticos y complementarios a las explicaciones docentes que las preceden.

El cine va a ser utilizado, a lo largo de este proyecto, como un mecanismo que completa las labores didácticas, sirviéndose de su capacidad práctica y visual, para acercar y desgranar cada uno de los modelos prototípicos que componen la comedia barroca.

### **METODOLOGÍA:**

Se pretende introducir el recurso cinematográfico con la intención de poner en práctica los objetivos principales del trabajo y como medio auxiliar para aumentar la comprensión de momentos literarios concretos. Este método ha sido un elemento muy utilizado dentro del ámbito escolar, porque acerca los alumnos a la literatura de una manera amena y puede servir para crear el interés que les anime a saber más sobre un determinado área.

Se pretende partir de una enseñanza literaria que se complementa con la exposición cinematográfica de dos películas de Juan José Campanella, *El secreto de sus ojos* y *El hijo de la novia*, y con el desarrollo de unos ejercicios que ayuden a comprender de forma completa los elementos expuestos motivando al alumno para crear en él la necesidad y el gusto por saber más.

Con el fin de que los alumnos adquieran un complemento formativo en torno al Teatro Barroco se ha considerado adecuado dedicar un tiempo previo a la explicación, para la realización de un ejercicio que sirva, a modo de pre-evaluación, con el fin de que el profesor sepa cuáles son los conocimientos previos que tiene el grupo de alumnos de un nivel determinado.

Tras este breve ejercicio y partiendo de su revisión, el docente se entregará a la exposición del Teatro Barroco. Cuando el periodo expositivo finalice se desarrollarán una serie de actividades que sirvan para completar la formación.

Uno de estos complementos formativos es la visualización de las versiones cinematográficas que se han escogido para facilitar al alumno el aprendizaje sobre la comedia barroca.

Particularmente, y tal como se ha planteado este esquema didáctico, la proyección de las películas ayudaría a los discentes a completar la formación sobre los personajes de la Comedia Nueva a la que muchos de los autores del siglo XVII dieron vida entre las páginas de su teatro.

## PROPUESTAS INNOVADORAS:

Junto con el visionado de la película se proponen varios ejercicios complementarios que sirven a modo de reflexión y asentamiento de los conocimientos adquiridos a lo largo de la exposición temática que establece el docente. Esta propuesta educativa va dirigida a los niveles de tercero de la ESO y primero de Bachillerato.

- *Actividades para el grupo de 3º de ESO:* tienen un carácter muy particular dado que los alumnos de este nivel nunca han sido formados en el ámbito literario, por lo que sus conocimientos sobre los diferentes movimientos literarios son escasos y las actividades deben orientarse a su nivel. Se tratará de despertar el gusto por la literatura y la comprensión de la misma.

1. El cuestionario inicial: con el fin de que el docente sepa cuáles son los conocimientos previos del alumnado, se propone la realización de un cuestionario tipo test, que puede comenzar a despertar el interés del alumnado por la literatura. Este test se guardaría hasta el final de las explicaciones y las actividades, y se entregaría de nuevo a los alumnos con el fin de que ellos fueran conscientes de lo que han aprendido a lo largo de la exposición.

2. Exposición del temario correspondiente sobre la comedia barroca complementada con la proyección total de *El hijo de la novia* para que los alumnos puedan captar la esencia íntegra de cada personaje y relacionarlos con las obras teatrales que vayan a leer en clase.

3. La silueta de los personajes: el alumno selecciona al personaje que más ha llamado su atención y dibuja en una cartulina el contorno del personaje. Posteriormente, completa su interior con cada una de las cualidades propias del personaje. Para finalizar se realiza una puesta en común.

Esta actividad se utilizaría para hacer que los alumnos tomen conciencia de cada uno de los personajes de la historia y hacer que se aporten las cualidades distintas de cada personaje; luego cuando lean una comedia barroca concreta pueden recordar cuáles eran las características que tenía el personaje.

4. Títeres: adaptando la historia al siglo XVII se representa por grupos y, mediante el uso de títeres una escena de la película escogida por el docente previamente.

Esta actividad sirve tanto para fomentar el trabajo colectivo, como para situar a los alumnos en la comedia barroca elaborando trabajos de reescritura que pueden ayudar a desarrollar sus capacidades artísticas. Por otro lado, va a hacerles comprender cómo los personajes de las obras

que están leyendo actuarían de forma similar a las figuras que han visto en pantalla creando parámetros establecidos entre los personajes de la comedia barroca.

5. El Cuaderno de viaje: se presentará un cuaderno de viaje que acompañará al alumno a lo largo de su recorrido literario a través del barroco. Servirá al alumno para tener anotadas todas las pautas que han influido en su formación y, con sus palabras, incluirá los elementos que debe recordar sirviéndole, pasado el tiempo, para hacer memoria y nunca olvidar las características generales de esta corriente literaria.

- *Actividades para el grupo de 1º de Bachillerato*: El desarrollo de estas actividades se ha elaborado teniendo en cuenta las características y los conocimientos previos del mismo. Este curso permite la elaboración de propuestas que introducen al alumno en un mundo más literario debido a sus conocimientos generales previos.

1. Cuestionario inicial: servirá al docente para conocer cuáles son los conocimientos que los alumnos poseen sobre este movimiento literario. Se devolverá a los alumnos una vez haya finalizado la unidad para que sean conscientes de la adquisición de nuevos conocimientos sobre la materia.

2. Exposición del temario correspondiente sobre la comedia barroca complementada con la proyección total cualquiera de las dos películas seleccionadas.

3. Recita tú: con el fin de acercar el Teatro Barroco a los alumnos de 1º de Bachillerato, el docente seleccionará una escena de una obra Lope de Vega que cada alumno, en grupos de máximo tres, recreará y recitará frente a la clase.

4. Cómic-guión: con la intención de fomentar la creatividad del alumno, ligarla a la literatura y desarrollar en él hábitos de escritura, se va a realizar un concurso en la clase en torno a la realización de un cómic o guión cinematográfico, opción a elegir por el alumno, que será premiada por el docente.

4. El Cuaderno de viaje: se presentará la misma actividad por considerarla muy enriquecedora para los alumnos.

5. Debates realizados con el fin de recoger las ideas principales obtenidas a lo largo del proyecto didáctico que se ha elaborado.

## CONCLUSIONES:

El motivo que ha desencadenado el desarrollo de este proyecto de investigación e innovación ha sido establecer propuestas de mejora en torno a la docencia de un tema concreto de la literatura barroca, con el fin de acercar los alumnos al Siglo de Oro y crear y desarrollar en ellos ese gusto por la literatura y las ganas de aprenderla.

Se considera en muchos casos que los alumnos han perdido a lo largo de los años el interés por aprender. Para contrarrestar esto se debe promover la enseñanza con unas pautas que hagan atractivos los saberes al alumno, para que vuelvan a incentivarse y adquieran el interés perdido.

Con el desarrollo de este proyecto, se ha propuesto una nueva manera de mostrar a los discentes cómo son los personajes arquetipos de la comedia barroca. Para ello, se han utilizado dos obras cinematográficas modernas del director argentino Juan José Campanella, por considerarlas elementos representativos del tema presentado.

El director muestra en estas películas una manifestación clara de los personajes tipo que ocupan esta investigación, galardonándolos con los adjetivos propios y regalándoles unas características particulares que considera el autor, tal como sucedía en las comedias barrocas. El escritor, tomaba el arquetipo y a ese modelo le dotaba de las particularidades que conformaban su estatuto de persona, y sin saberlo, hacía que encajara aún más en el delimitado perfil que diseñaba la época.

La esencia de los modelos teatrales clásicos constituye una fuente de inspiración para los modelos modernos, tal como se ha visto con el uso del cine al tomar la estructura y los personajes de la comedia barroca y ligarlos con el arte de Campanella. Se puede observar como en disciplinas diferentes la acción argumental exige inevitablemente la presencia de estos modelos clásicos, al ser utilizados con una doble finalidad: conocer el pasado para entender el presente.

Para elaborar un breve análisis sobre los personajes primordiales de la comedia barroca, se han tomado como modelos *La dama boba*, *La discreta enamorada*, *Amar sin saber a quién* y *el Alcalde de Zalamea*. Tales son los tipos que el análisis de los arquetipos se podría haber aplicado a otras obras, porque, como ya se ha dicho antes, y considerando las cualidades que cada autor aporta a sus personajes, cada tipo manifiesta unas actitudes determinadas que se van a repetir a lo largo de toda la comedia barroca.

El estudio de estos personajes y las obras que los reafirman como tal son manifestaciones de los modelos de conducta propios de la época, por lo que no sólo sirven

para la enseñanza de literatura, sino que pueden utilizarse como medio de interdisciplinariedad ligando ésta con la historia.

De esta manera, se presenta un análisis antropológico de la conducta del ser humano y los modelos que representa el mundo. A lo largo de este proyecto se puede apreciar la visión del hombre dentro de la literatura como un ser que se viste con una máscara para salir al mundo, que se recubre con unas galas que no son más que los atributos que les da el autor, que hacen relucir su persona y manifestarse ante el mundo de una forma concreta, con esa careta que lo hacen ser quien es.

Cada representación artística está fundamentada en una representación sociológica. De esta manera, la literatura, la historia y la antropología se unen para formar una escena artística donde se muestra al hombre como el sujeto en el que se ligan la actuación y el ser mismo, el personaje y la persona dentro y fuera de escena.

Se considera el teatro como medio idóneo elegido para esta interdisciplinariedad porque enseña, muestra y reflexiona sobre la sociedad de la época y las conductas sociales que en él aparecen.

En este proyecto concreto se localizan el teatro, los personajes y el cine como disciplinas distintas que acercan los contenidos teóricos sobre una materia, en este caso sobre la literatura, creando un elemento interdisciplinar válido. Una enseñanza abierta.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- ARELLANO, I. (1995). Historia del teatro español del siglo XVII. Madrid: Cátedra.
- COUDERC, C. (2006). Galanes y damas en la Comedia Nueva. Madrid: Iberoamericana.
- DE JOSÉ PRADES, J. (1963). Los personajes de la Comedia Nueva. Madrid: Artes gráficas Ibarra.
- GARCÍA LORENZO, L. (2008). La criada en el teatro español del Siglo de Oro. Madrid: Fundamentos. Colección Arte, 15-35, 57-94, 113-125.
- GARCÍA LORENZO, L.; P. CASA, F.; VEGA GARCÍA-LUENGO, G. (2002). Diccionario de la Comedia del Siglo de Oro. Madrid: Castalia.
- GARCÍA SANTO-TOMÁS, E. (2009). Arte nuevo de hacer comedias de Lope de Vega. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA SANTO-TOMÁS, E. (2000). La creación del Fénix: percepción crítica y formación canónica del Teatro de Lope de Vega. Madrid: Gredos.

- GIMFERRER, P. (2012). Cine y literatura. Barcelona: Austral.
- GÓMEZ, J. (2000). Individuo y sociedad en las comedias de Lope de Vega. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- HUERTA CALVO, J. (2001). El teatro breve en la Edad de Oro. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- IGLESIAS SIMÓN, P. (2006). "Italia: Clásicos dell'arte". En Boletín de la Compañía Nacional de Teatro Clásico, 46, 2.
- LOBATO, M.L (Coord.) (2011). Máscaras y juegos de identidad en el teatro español del Siglo de Oro. Madrid: Visor libros.
- MARTÍN VEGAS, R.A. (2010). Manual de didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Síntesis.
- OLIVA, C.; TORRES MONREAL, F. (2002). *Historia básica del arte escénico*. Madrid: Cátedra.
- PEÑA-ARDID, C. (2009). *Literatura y cine: una aproximación comparativa*. Madrid. Cátedra.
- PERKINS, V.F. (1997). *El lenguaje del cine*. Madrid: Fundamentos.
- SIERRA TURÓ, J.L. (1982). El teatro en el siglo XVII: ciclo de Calderón. Madrid: Playor.
- VALBUENA PRAT, A. (1957). Vid. Calderón de la Barca: Autos Sacramentales, tomo I., XLVI-XLVII. Madrid: Espasa-Calpe.

**TÍTULO:** LA CONSTRUCCIÓN DEL LECTOR JUVENIL A PARTIR DE NOVELAS BASADAS EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Lengua castellana y literatura)

**AUTORA:** Elena Valdehita Catalán. [elena\\_valde@hotmai.com](mailto:elena_valde@hotmai.com)

**TUTORA:** María Nieves Martín Rogero (Departamento de Filologías y su Didáctica, UAM)

**BREVE NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid (2006-2011); Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (2011-2012); prácticas docentes en el Departamento de Lengua y Literatura en el C.E.I.P.S Adolfo Suárez (2011-2012).

**RESUMEN:** En primer lugar, el trabajo se sustenta en la idea de crear un hábito lector sólido entre nuestros adolescentes, favoreciendo de esta manera el paso de una literatura juvenil a una literatura para adultos; se plantea este “puente” literario con el fin de ofrecer a los jóvenes un nuevo horizonte que no se reduzca a los temas, personajes y valores ya estereotipados y repetidos a lo largo de su adolescencia, sino que muestre el camino hacia una literatura para adultos dentro de la cual se sientan parte importante, con una mayor complejidad, tanto estructural como estética. En segundo lugar, pretende que nuestros estudiantes de Educación Secundaria enriquezcan sus conocimientos acerca del tema de la Guerra Civil Española gracias a la novela histórica, y trabajen de manera interdisciplinar y ensamblada dos materias fundamentales como son *Historia de España* (la cual no se imparte hasta Bachillerato) y *Lengua castellana y literatura*. Desde el punto de vista metodológico, creímos apropiado basar nuestro trabajo en un concepto literario que apareció en el siglo XX, denominado *estética de la recepción*. Dicho concepto surgió para dar respuesta a una nueva relación existente en la teoría de la literatura: la que ligaba de forma indisoluble texto y lector. En cuanto a la parte práctica, realizamos una encuesta con preguntas sobre literatura a 93 alumnos de entre 14 y 18 años, lo cual nos dio una visión completamente fiel de la realidad, de lo que leen nuestros adolescentes y del conocimiento que tienen del tema central que nos ocupa en este trabajo: la Guerra Civil Española y su literatura, así como la comparación en el aula de dos novelas cuyo tema histórico encontramos en el currículum de Educación Secundaria, *Noche de alacranes* y *Luna de lobos*.

#### **OBJETIVOS DEL TRABAJO:**

Hoy día nos encontramos ante una sociedad que ofrece poca colaboración a la hora de fomentar la lectura y los hábitos lectores, sobre todo entre el sector más joven de nuestra población: se ha desprestigiado la cultura humanista dejando paso a la difusión de ciertas

formas anti intelectuales entre los adolescentes, que disponen de una ingente variedad de información y aceptan de manera entusiasta el eclecticismo; además, como causa de este abandono progresivo de la literatura (y de la cultura en general) nos encontramos con el ascenso de la economía mediático-publicitaria y las nuevas vías de éxito social (Colomer, 2009).

El fin de este trabajo es, por tanto, conjugar y conseguir una serie de intereses y objetivos a través de la literatura, tanto personales como colectivos, que exponemos a continuación. Es importante que estos objetivos no sean utópicos y tengamos la seguridad de poder alcanzarlos.

En primer lugar, el trabajo se sustenta en la idea de crear un hábito lector sólido entre nuestros adolescentes, favoreciendo de esta manera el paso de una literatura juvenil a una literatura para adultos; se plantea este “puente” literario con el fin de ofrecer a los jóvenes un nuevo horizonte que no se reduzca a los temas, personajes y valores ya estereotipados y repetidos a lo largo de su adolescencia, sino que muestre el camino hacia una literatura para adultos dentro de la cual se sientan parte importante, con una mayor complejidad, tanto estructural como estética; la consecución satisfactoria de este primer objetivo vendrá determinada fundamentalmente por el interés y el entusiasmo que, como docentes, mostremos al poner en marcha dicho proyecto (ideado para trabajar con alumnos del segundo ciclo de Secundaria). Además, es importante que el profesor ejerza de guía para que los estudiantes no se encuentren perdidos y abrumados ante lo que para la mayoría de ellos será una gran novedad.

Por otra parte, con el objetivo de que nuestros estudiantes enriquezcan sus conocimientos acerca del tema de la Guerra Civil Española (gracias a la novela histórica y a la teoría que previamente hemos de explicar) o los adquieran por vez primera, y siempre con los objetivos del currículum de Educación Secundaria como telón de fondo, conseguimos que se trabajen de manera interdisciplinar y ensamblada dos materias que, de cualquier otra manera, se abordarían como compartimentos estancos: *Historia de España* (la cual no se imparte hasta Bachillerato) y *Lengua castellana y literatura*.

Por último, lo que subyace tras este trabajo es el interés personal, por otra parte imprescindible, de llevar el proyecto al aula a través de una serie de actividades que favorecerán la competencia literaria y cultural de nuestros estudiantes.

## METODOLOGÍA:

Todo trabajo de investigación debe sustentarse sobre una base teórica y bien documentada para ser considerado un estudio serio y riguroso; en un campo como este, el de la literatura, donde abundan los manuales acerca de la teoría literaria, es necesario concretar y escoger con exactitud los pilares sobre los que debe cimentarse cada proyecto. En este caso, creímos apropiado basar nuestro trabajo en un concepto literario que apareció en el siglo XX, época ya reciente en comparación con otras corrientes literarias nacidas con anterioridad, denominado *estética de la recepción* (Mayoral, 1987). Dicho concepto surgió para dar respuesta a una nueva relación existente en la teoría de la literatura: la que ligaba de forma indisoluble texto y lector. La estética de la recepción estudia precisamente esto, la manera en que es acogido el texto por el receptor, que gracias a esta teoría se convierte en parte imprescindible del proceso literario (o al menos queda reconocido como tal, pues ya sabemos que el lector ha sido siempre una de las piezas fundamentales en la historia de la literatura).

Siguiendo con la fundamentación teórica de nuestro trabajo, pero ya en un nivel más concreto, empleamos el libro de Teresa Colomer, *Lecturas adolescentes* (2009), y los artículos de Gemma Lluch, los cuales nos ofrecen una visión bastante moderna, veraz y acertada de lo que es la literatura juvenil hoy día. Gracias a estos artículos podemos comprobar cómo existe una literatura juvenil *homologada* (obras con reconocido prestigio y calidad literaria) y una literatura juvenil *comercial* o también llamada “paraliteratura”, pues posee una serie de características que se oponen frontalmente a la literatura canónica (hablamos de un lenguaje sencillo y repetitivo, de personajes estereotipados sin ninguna complejidad psicológica y un largo etcétera). Por ser esta última la literatura más extendida entre nuestros jóvenes, es tarea de los docentes hacer que, al menos, tengan ciertos conocimientos acerca de los clásicos de la literatura universal, ya sean juveniles, ya sean determinados clásicos del mundo adulto.

En cuanto a la parte práctica, realizamos una encuesta con preguntas sobre literatura a 93 alumnos de entre 14 y 18 años (tales como: *¿Crees necesaria una literatura dirigida concretamente a jóvenes de entre 13 y 18 años? ¿Cuáles son los tres últimos libros que has leído? ¿Conoces el tema de la Guerra Civil Española? ¿Has leído algún libro sobre el tema?*, entre otras), lo cual nos dio una visión completamente fiel de la realidad, de lo que leen nuestros adolescentes y del conocimiento que tienen del tema central que nos ocupa en este trabajo: la Guerra Civil Española y su literatura.

En segundo lugar propusimos la comparación en el aula de dos novelas cuyo tema histórico encontramos en el currículum de Educación Secundaria (*Noche de alacranes* y *Luna de lobos*). De esta manera analizamos una y otra novela en relación con la teoría expuesta y desarrollada previamente en el aula, y, por último, presentamos una serie de actividades relacionadas con la lectura que favorecen y ayudan a desarrollar la competencia cultural y literaria de los estudiantes.

### **PROPUESTAS INNOVADORAS:**

Dada la alta tasa de abandono escolar que se produce en España, quizá sea adecuado preguntarse por qué el alumnado se encuentra tan desmotivado en algunas ocasiones y cómo podemos solucionarlo; por ello, a la hora de enfrentarnos a un trabajo de estas características, es imprescindible que el docente se convierta en un agente motivador y sepa cómo atraer a sus estudiantes y ejercer sobre ellos la importante tarea de reengancharlos a la lectura.

Una de las propuestas que más puede sorprender a nuestros jóvenes es la interdisciplinariedad, es decir, la manera en que consigamos aunar la historia y la literatura, volver las dos materias una, única e insoluble. Es por esto que tomamos la decisión de abordar dos novelas de probada calidad literaria cuyo tema central forma parte de nuestra historia más reciente.

Al realizar una lectura es importante llevar un control sobre ella y ayudar a los estudiantes a analizar las dificultades que puedan surgir; en definitiva, a que adquieran cierta autonomía sin que ello les lleve a sentirse abrumados y desconcertados dentro de un ámbito en el que no son expertos. Por eso diseñamos una serie de actividades previas a la lectura, otras durante el transcurso y de la misma y, por último, las sesiones que corresponderían al momento en que el proceso finaliza. Dentro de las primeras les preguntamos por la información que ellos manejaban acerca del tema de la guerra civil y su literatura (les facilitamos recursos digitales tales como [www.materialesdelengua.org](http://www.materialesdelengua.org), o [www.ciudadseva.com](http://www.ciudadseva.com), pues su cercanía a este tipo de materiales nos ayudará en cuanto a su motivación), para tener constancia de sus conocimientos previos y saber, de esta manera cómo enfocar nuestras explicaciones. Durante la lectura propusimos el siguiente ejercicio:

1. *En las novelas aparecen constantes referencias al título de las mismas; busca en el libro y contextualiza dichas referencias; después reflexiona sobre su significado:*

*-<<Cuando estuve en Andalucía, antes de la guerra, trabajé en una cantera, en una sierra muy distinta de estas. Allí había muchos alacranes, que son unos bichos pequeños con una cola larga rematada por un aguijón [...].>>*

*- [...]. Ese tacto, frío y gris, en el bolsillo, que se encarga otra vez de recordarme lo que ahora de verdad soy yo aquí: un lobo en medio de un rebaño, una presencia extraña y desconocida.*

Estos son, entre muchos otros, un par de ejemplos que ilustran en qué consiste el ejercicio propuesto. Tras esto, organizamos un trabajo grupal en el que los estudiantes exponían sus puntos de vista acerca de las novelas y llegaban a puntos comunes en cuanto a los elementos textuales. Por último, las actividades posteriores a la lectura se desarrollaron basándonos en aspectos morales, mucho más personales e independientes de la estructura y la forma: trabajamos valores como la valentía, la amistad, el amor, la dignidad, la fortaleza o el exilio. Como actividad final antes de la evaluación propusimos la elaboración de un diario apócrifo, a lo largo de una semana, que pudiera haber escrito quien viviera en su propia piel la guerra. Es importante tener una actitud entusiasta y positiva respecto a lo que hacemos, pues será lo que transmitamos a nuestros alumnos, y será la única vía que nos llevará al éxito entre los jóvenes y al cumplimiento de los objetivos planteados.

## **CONCLUSIONES:**

Hemos llegado a un punto en nuestra sociedad en que la literatura ha pasado por completo a un segundo plano; no parece este un panorama demasiado halagüeño para la comunidad educativa, ni siquiera para los propios jóvenes. En las encuestas realizadas, quedó constancia de una conclusión bastante desafortunada: la mayoría de los alumnos únicamente leen por obligación, por prescripción escolar. Las nuevas formas de ocio parecen asaltarnos

por doquier, ganándole terreno a otras actividades (en este caso es la literatura la que nos ocupa), y son sin duda los jóvenes los receptores más proclives a esta nueva “cultura”.

¿Qué debemos hacer como docentes? En primer lugar no desanimarnos ni abandonar; en nuestras manos recae la responsabilidad de devolver a la literatura al lugar que se merece y de conseguir que nuestros adolescentes vuelvan a interesarse por ella. Estos, a su vez, deben mantener un papel activo y participativo. Se trata de construir un aprendizaje lo más ameno y dinámico posible, en el que se siente una base firme y sólida para futuros conocimientos.

Muchos de los jóvenes con los que habitualmente solemos tratar, sienten cierto temor a la hora de entrar en la vida adulta; el salto de un “mundo” a otro debe producirse de manera progresiva, nunca agresiva. Debemos, en este caso, actuar como mediadores, ejercer de guías ante la vasta cantidad de información existente y, sobre todo, no abandonarlos a su suerte.

En cuanto al tema más concreto de este trabajo, quizá sea bueno abogar por la interdisciplinariedad para proyectos futuros, de manera que los alumnos puedan verse sorprendidos, e incluso reconfortados, al ver unidas dos materias en principio independientes. El nuevo docente debe adecuarse a los nuevos tiempos y evolucionar con ellos; de esta manera conseguirá que sus estudiantes avancen con él de una forma exitosa y satisfactoria. Tenemos ante nosotros todo un reto, el de devolver a la literatura en particular, y la educación en general, al lugar que merecen.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- BAUDELLOT, C.; CARTIR, M.; DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* París: Seuil.
- COLOMER, T. (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- GÓMEZ-CERDÁ, A. (2005). *Noche de alacranes*. Madrid: SM.
- LLAMAZARES, J. (1985). *Luna de lobos*. Barcelona: Seix Barral.
- LLUCH, G. (2005). “Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial”. En *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 3, pp. 135-155.
- LLUCH, G. (2008): “Un nuevo lector juvenil. De *Perdidos* a Harry Potter, pasando por los foros y el YouTube”. En *CLIJ*, 221, 7-22.
- LLUCH, G. (2010). “El papel del lector en la nueva narrativa juvenil”. En *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 249, pp. 19-22.
- MAYORAL, J. A. (ed.) (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: ArcoLibros.

PAGÈS, V. (2006). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un canon de literatura juvenil*.  
Barcelona: La Mirada.

TURÍN, J. (2003). “La littérature de jeunesse et les adolescents”. En *BBF*, 3, 43-50.

MARTÍN ROGERO, N. (2003). *El viaje histórico medieval en la narrativa juvenil española contemporánea*. Madrid: UCM.

TEJERINA, I. (dir.) (2004). *Lectura y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Cultura del Gobierno de Cantabria.

#### Recursos electrónicos

- <http://www.materialesdelengua.org>
- <http://www.ciudadseva.com>
- <http://www.rae.es>
- <http://www.clasedelenguayliteratura.com>
- <http://www.saedsur.wikispaces.com>

**TÍTULO:** LA DECODIFICACIÓN DE LAS AUDIOGUÍAS DE HISTORIA DEL ARTE: DE LA AUTORIA EMPRESARIAL EN LOS MUSEOS A LA AUTORÍA COLABORATIVA EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Geografía e historia)

**AUTORA:** Natalia Meneses Millón. [natalia\\_meneses\\_millon@hotmail.com](mailto:natalia_meneses_millon@hotmail.com)

**TUTORA:** Carmen Blanco Jiménez (Departamento de Didácticas Específicas.UAM)

**BREVE NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Madrid y Máster Formación de Profesorado en ESO y bachillerato (Geografía e Historia) en esta misma universidad. Sus investigaciones y publicaciones se centran en la historia del cine y en la enseñanza-aprendizaje de los medios artísticos, atendiendo a cuestiones que afectan a los currículos español y británico. Su experiencia como profesora de educación secundaria se complementa con su trabajo como profesora en distintas escuelas británicas en los niveles infantil y juvenil.

**RESUMEN:** Se plantea una investigación que parte de una decodificación del significado y carácter de las audioguías de los museos de arte, cuya naturaleza se ve fuertemente influida por la participación en su producción de empresas privadas, para llegar a proponer la creación de audioguías de aula cuyos creadores protagonistas serían los alumnos y el profesor. Se propone reconvertir la audioguía en un recurso con un gran potencial didáctico no sólo para el museo sino también para el aula, constituyéndose así como un puente de unión entre dos contextos educativos, el de la educación formal con la escuela y el de la no formal con el museo. De esta manera, las voces de los alumnos llegarían a los museos y, estos a su vez, entrarían en el aula buscando la promoción del aprendizaje permanente y la valoración y sensibilización hacia el patrimonio histórico artístico y cultural, que se constituye como uno de los objetivos principales de las Ciencias Sociales.

**ABSTRACT:** This dissertation discusses the decoding of the meaning and characteristics of existing commercially produced art museum audio guides and proposes the creation of new audio guides, designed by students and teachers. Unlike the existing audio guides, the new audio guides are not influenced by the interests of private enterprises and provide a link between two educational contexts, formal (schools) and non-formal education (museums). In turn promoting two of the main purposes of Social Science: Lifelong Learning and the awareness and appreciation of cultural and artistic heritage.

### **OBJETIVOS DEL TFM:**

El trabajo persigue una aplicación práctica y funcional de las audioguías como recurso didáctico, partiendo de una experiencia inicial en el aula desarrollada durante la labor docente en las prácticas del máster, y pretende ser de utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y, en concreto, de la historia del arte en la secundaria y el bachillerato. Así, este trabajo tiene tres objetivos fundamentales. El primero, es el estudio de la historia de la audioguía como recurso didáctico en los museos de arte, en un periodo que va de los años cincuenta del siglo XX hasta la actualidad, siendo hoy un campo de estudio poco investigado pero de creciente relevancia internacional.

El segundo objetivo es plantear una hipótesis según la cual la audioguía es un recurso didáctico que puede emplearse como un puente de unión entre la cultura de museos y del aula, estableciéndose una diferencia fundamental con la concepción que habitualmente se tiene de la audioguía, ya que para una empresa no funciona tanto como un recurso didáctico vinculado a la educación formal sino como un elemento divulgativo.

Finalmente, el último objetivo es presentar una propuesta para ser desarrollada en el aula que se adecue al currículo de la educación secundaria y el bachillerato. Se partirá de la decodificación de las audioguías para llegar a la creación de una nueva. Se propone que los alumnos creen una audioguía en relación a un tema del currículo y a las colecciones de un museo que puedan visitar. Se expone el caso concreto de un grupo de cuarto de educación secundaria obligatoria sobre arte contemporáneo, vinculándose por la naturaleza de sus colecciones al museo *Thyssen-Bornemisza* y al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid.

### **METODOLOGÍA:**

La metodología empleada para la decodificación de las audioguías de museos de arte y la posterior construcción de audioguías de aula se sirve de un método combinatorio de estudios teóricos y documentales, de un estudio de casos y de una experiencia práctica.

Los estudios teóricos y documentales se refieren al análisis de fuentes secundarias en torno a la cuestión de las audioguías, a la educación en los museos y a las relaciones entre la educación no formal y la formal, que supone una búsqueda intensiva de información en diversas bibliotecas y bases de datos a través de las cuales se accede publicaciones de diverso tipo, fundamentalmente libros, revistas museográficas y revistas de didáctica. Una de las referencias más influyentes es Loic Tallon (2005 y 2008), uno de los pocos estudiosos que se

ha dedicado a la cuestión de las audioguías, aunque solamente centrándose en los museos y en ningún caso en su potencialidad como recurso didáctico para el aula. Otras fuentes de vital importancia para poder reflexionar sobre la adecuación de las audioguías de aula en la educación formal son los decretos por los que la Comunidad de Madrid establece los currículos de la Eso y el bachillerato: Decreto 23/2007 (BOCM de 29 de mayo) y Decreto 67/2008 (BOCM de 28 de mayo) respectivamente.

Por las características de este tema, la búsqueda y selección de información a partir de diferentes páginas web y portales vinculados a la educación, al mundo del arte, los museos y su relación con las nuevas tecnologías serán también importantes. Además, se realiza un estudio de audioguías de museos de arte que constituyen un referente nacional e internacional. Entre estos últimos puede destacarse varios museos que proponen audioguías innovadoras como son la *National Gallery* de Londres, el *Louvre* de París o el *MoMA* de Nueva York. Los casos nacionales se centran en el Triángulo del Arte formado por el Museo del Prado, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía o el *Thyssen Bornemisza*. Por último, pero no de menor importancia, ha sido determinante la propia experiencia en el aula adquirida durante la realización de las prácticas del máster en las que pude desarrollar algunas de las ideas de este trabajo.

### **PROPUESTAS INNOVADORAS:**

La principal aportación de este trabajo es la propuesta de creación de audioguías de aula que se adecuen al currículo, trasladándose así a la escuela un recurso que hasta el momento aparece sólo vinculado a la educación no formal que proporcionan los museos. A su vez, los alumnos pueden regresar al museo en una posterior visita didáctica a las colecciones siguiendo el recorrido propuesto por su propia audioguía.

Para la creación de audioguías de aula, los alumnos han de conocer la naturaleza didáctica y características de este recurso para proceder a su decodificación. Por ello primeramente ha de atenderse a un estudio de su concepto, su historia y la transmisión del resultado de la investigación en torno a estudios de caso, como se recoge en el trabajo escrito. Todo ello aportaría los elementos claves para poder construir una audioguía de aula, siguiendo la idea de que para construir algo es necesario deconstruirlo primero.

La propuesta concreta para el aula que se recoge en el trabajo cuenta con la experiencia del prácticum donde se desarrolló una unidad didáctica titulada *Arte del siglo XX* y, dentro de ella, se planteó una práctica sobre la *Abstracción*, tras constatar que éste era un

concepto problemático. Para ello, me centré en una observación directa de las colecciones de los museos madrileños *Thyssen Bornemisza* y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Es importante señalar que, especialmente en el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, estos museos forman parte del entorno próximo de los alumnos, con lo que se facilita el acceso a las obras originales. La selección de obras incluía:

- Museo Thyssen Bornemisza:
  - La abstracción lírica de Kandinsky a partir de la obra *Pintura con manchas* (W. Kandinsky, 1914). La abstracción geométrica de Mondrian a partir de la obra *New York City 3* (P. Mondrian, 1941).
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía:
  - La abstracción española de los años 50, con las obras: *Dama* (A. Saura, 1956). *Superposición de materia gris* (A. Tàpies, 1961). *Cuadro* (M. Millares, 1957).

A continuación creé una guía para los alumnos en forma de ficha, trasladándose por primera vez al aula las audioguías que los museos proponen de estas obras. Para ello utilicé como fuente los recursos didácticos de los museos, incluidas las audioguías, así como otras fuentes relevantes documentales y teóricas sobre los artistas, obras y periodos. A continuación se propuso que, teniendo en cuenta esta experiencia y la investigación llevada a cabo sobre estudios de casos, los alumnos puedan de manera colaborativa, reconvertir la guía que se les trasladó inicialmente en una audioguía de aula que tendría en cuenta los propios intereses de los estudiantes. Los apartados de esas audioguías variarían en función de las características de los temas concretos sobre los que se trabaje. Para finalizar, se propuso que los alumnos visitasen las colecciones y obras originales en los museos, esta vez trasladando a este espacio las audioguías de aula que ellos mismos han creado.

## CONCLUSIONES:

Este trabajo se ha concebido como una primera aproximación al estudio de las audioguías de los museos de arte y se propone la posibilidad de crear audioguías de aula. Con ello, se ha tratado de promover una nueva posibilidad educativa orientada hacia la construcción de caminos de unión entre los museos, la escuela y los alumnos, en la que se concibe a la audioguía como un puente de unión entre la educación no formal y la educación formal. En la educación no formal que representa un museo encontramos audioguías de arte en donde hay una fuerte presencia de lo empresarial. Por el contrario, en las audioguías de

aula los protagonistas serían el profesor y los alumnos, adecuándose siempre al currículo oficial, y el beneficio sería meramente intelectual y educativo.

Para que puedan crearse audioguías de aula es necesario partir de un conocimiento previo sobre las audioguías (además lógicamente, del tema del que se van a realizar) que se adquiriría a partir de la decodificación de las audioguías de los museos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaría durante la creación de este recurso didáctico, se lograría, en consonancia con los objetivos de las Ciencias Sociales y de la Educación Secundaria y el Bachillerato, los aspectos que ya se señalaron en el trabajo escrito y de los que puede destacarse:

- La valoración y la sensibilización hacia el patrimonio histórico
- Se desarrollarían las bases para el aprendizaje permanente
- Se mejoraría la capacidad de expresión y comunicación, de manera argumentada y crítica.
- Finalmente, desde la escuela puede promoverse un encuentro entre educación y cultura, estableciéndose influencias recíprocas entre el aula y el museo.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- ALDEROQUI, S. (ed). (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Barcelona: Paidós.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, M. D. (2010). “Recursos para comprender el museo como agente educativo”. *Aula de innovación educativa*, 196, 36-40.
- BELLIDO, M.L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.
- HOOPER-GREENHILL, E. (ed.). (1994). *The Educational Role of the Museum*. Londres y Nueva York: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- NADAL ARIÑO, J. (ed.) (2012). “La Revolución de los museos”, *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 90.
- TALLON, L. (2005). *The disembodied voice?: the evolution of the audioguide in art museums*. Londres: Courtauld Institute of Art.

TALLON, L. y WALKER K. (ed.). (2008). Digital Technologies & the Museum Experience. *Handheld Guides and other Media*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

VV.AA. (2009): *Actas del I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.

**TÍTULO:** PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: VIAJE AL CENTRO DE LA TIERRA

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Biología y geología)

**AUTORA:** Eva Ventureira Lomas. [evaylaluna@hotmail.com](mailto:evaylaluna@hotmail.com).

**TUTORA:** Rosario García Giménez. (Departamento de Geología y Geoquímica. UAM)

**BREVE NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en Biología por la UAM. Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, UAM. Profesora de Biología y Geología en el Colegio Bristol de Madrid.

**RESUMEN:** El trabajo describe una propuesta educativa de *Aprendizaje Basado en Proyectos*, que se desarrolla a través del libro y la película *Viaje al centro de la Tierra* (Eric Brevig, 2008). Se pretende realizar un acercamiento del enfoque Reggio Emilia en educación secundaria. El diseño del proyecto educativo se ha concretado en el primer trimestre del curso de 2º de ESO en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza.

**ABSTRACT:** This paper describes an educational *Project Based Learning* which develops through the book and film *Journey to the Centre of the Earth* (Eric Brevig, 2008). These consist in a Reggio Emilia approach focus on secondary education. The educational project has been designed to be implemented at the first term of 2nd ESO in the subject of Natural Science.

#### **OBJETIVOS DEL TFM:**

Mediante la implantación del *Aprendizaje Basado en Proyectos* como eje conductor de la metodología didáctica del aula se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Fomentar la creatividad. Entendiendo la creatividad como el proceso de generación de ideas nuevas que sean valiosas.
- Incentivar el hábito de lectura.
- Utilizar la ciencia ficción como recurso educativo. Comparar los conocimientos científicos de la época de Julio Verne con los actuales y tomar conciencia del avance científico.
- Percibir preconceptos alternativos en los alumnos.

- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- Utilizar Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramienta didáctica.
- Potenciar un uso correcto y crítico de las TIC en el alumnado.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad y fluidez.
- Fomentar el trabajo en grupo. Desarrollar en el alumnado las relaciones interpersonales y de convivencia, así como promover actitudes solidarias y tolerantes.
- Integrar los conocimientos y procedimientos científicos adquiridos para comprender las informaciones provenientes de su propia experiencia, de los medios escritos y audiovisuales.
- Mejorar el aprendizaje de cada alumno.

### **METODOLOGÍA:**

- *Aprendizaje Basado en Proyectos*

El eje conductor de esta propuesta es el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (en adelante ABP) cuya definición es compleja, ya que, a pesar de que el término es de uso frecuente en educación, no existe un modelo universalmente aceptado como ABP. En palabras de Thomas (2000) "...la variedad de prácticas bajo la bandera de aprendizaje basado en proyectos hace que sea difícil interpretar qué es o qué no es ABP". Esta gran diversidad en torno a las definiciones de ABP provoca que sea difícil el estudio de sus ventajas. Sí quedan definidas, sin embargo, las características de la metodología basada en proyectos de las escuelas de educación infantil Reggio Emilia, cuyo enfoque educativo es reconocido y aclamado como uno de los mejores sistemas educativos que existen en el mundo (Edwards, Gandini, y Forman, 1993; Abramson, Robinson y Ankenman, 1995). A pesar de que el enfoque Reggio Emilia no puede aplicarse literalmente en un IES atendiendo a la normativa legal educativa española, sí puede mantenerse su espíritu en el aula adaptando a la educación secundaria muchas de sus características.

Justificándose en lo expresado por Martínez Bonafé, (2003) "Aunque a estas alturas está sobradamente confirmado por investigaciones pedagógicas la obsolescencia del libro de texto sigue hegemonizando la relación didáctica en el aula", una de las características de esta

propuesta es, que el libro de texto deje de ser el hilo conductor de la programación de aula para convertirse en una fuente de consulta.

- *La Ciencia Ficción como recurso*

Coincidiendo con el criterio de Sierra Cuartas (2007) “...la ciencia ficción dura, privilegia el protagonismo de la Física, la Biología, la Ingeniería y la Ética, por lo que se cuenta con buen material didáctico para la enseñanza de las mismas, tanto en la forma de libros como en la de películas”. El proyecto propone utilizar el libro *Viaje al centro de la Tierra* como instrumento de divulgación científica, tal y como el autor pretendía, aunando la vertiente didáctica del recurso con la lúdica.

Durante el primer trimestre del curso se utilizará el libro *Viaje al centro de la Tierra* de Julio Verne como análogo al libro de texto. Es decir, el eje vertebral del desarrollo del currículo se creará a partir de un mapa conceptual que se elaborará de manera conjunta por toda la clase, a partir de los elementos del relato y la película.

- *Planificación conjunta del desarrollo del currículo*

Los primeros días de clase se procederá a ver la película en el aula e indicar a los alumnos que adquieran y comiencen la lectura del libro. Una vez vista la película, se realizará un esquema con los conceptos que aparecen y que se van a tratar en clase.

Más allá de los elementos del currículo imprescindibles, en general cada editorial o cada profesor seleccionan unos conceptos suplementarios. Se pretende que ese tipo de información adicional o globalizadora se plantee a través de la curiosidad de los propios alumnos. Se desea que los alumnos vayan indicando los conceptos que les motivan y que se van a tratar. Ellos mismos van a organizar su aprendizaje bajo la guía del profesor, que se encargará de orientar y asegurarse de que no quedan fuera del estudio elementos mínimos del currículo. Para ello se utilizará la pregunta como estrategia didáctica fundamental. Los alumnos deberán plantearse cuestiones como: ¿Qué queremos saber? ¿Qué queremos hacer? ¿Cómo lo vamos a hacer? A continuación, buscarán las respuestas con la ayuda del profesor. Obviamente, el docente debe dirigir la atención hacia los aspectos relacionados con el currículo, de la manera más discreta posible. Una buena forma de hacerlo es a través de preguntas que puedan despertar la curiosidad de los estudiantes. Todo aquello que vaya surgiendo se agrupará por temas de manera esquematizada. Sutilmente, al final de la visualización de la película, se habrá construido con los alumnos un esquema con los contenidos del currículo.

Tomando como posible ejemplo el vulcanismo, cuando se aborde el tema por primera vez en el aula, los alumnos pueden ir apuntando en un esquema los conceptos que quieren saber sobre ellos: ¿Qué son los volcanes? ¿Por qué se producen? ¿Qué tipos hay? ¿Cuáles son sus partes? ¿Qué manifestaciones secundarias tienen? Tal vez tengan curiosidad por estudiar algún volcán representativo cuyo nombre les suene (se pueden usar los de la película o el libro) o les surjan dudas con respecto a alguna noticia que hayan escuchado o algún documental que hayan visto. Este tipo de cuestiones también serán incorporadas a los temas a tratar.

A partir de las preguntas, de forma más o menos directa, al alumnado sobre determinados aspectos, se generará un debate en el que se perseguirá que estos aporten la información e ideas previas que tienen respecto al tema que se pretende abordar. Esta detección permite al docente adaptar la metodología a las mismas, a saber: diseñar actividades, plantear opciones de búsqueda, crear conflictos cognitivos en los alumnos para modificar preconceptos erróneos y decidir el punto de partida en el desarrollo del currículo.

- *Búsqueda de información*

Una vez creado un guión con los temas a tratar, la clase se dividirá en grupos de trabajo de aproximadamente cuatro personas, los cuales se encargarán de buscar respuesta a las preguntas planteadas en clase. Se recomienda que los grupos no se mantengan constantes durante todo el desarrollo del proyecto, pero sería interesante que cada equipo permanezca asociado el tiempo suficiente para lograr funcionar de manera cooperativa.

El material de búsqueda que tendrán los alumnos será, aproximadamente, cuatro ordenadores con acceso a Internet, distintos libros de texto adaptados al nivel y dossieres aportados por el profesor con información que considere relevante o en la que los alumnos estén interesados. También es necesario favorecer en el alumno la búsqueda de fuentes alternativas de lectura a las oficialmente sugeridas, y dejar un espacio de conocimiento para aportar por éste durante la clase. Es altamente probable que el docente tenga la necesidad de buscar nuevo material durante el desarrollo del proyecto en función de las ideas que vayan surgiendo.

Utilizar como dinámica de clase la búsqueda de información en grupo, permite al profesor interactuar más con el alumnado y poder hacer un seguimiento del trabajo y dificultades de los alumnos, ya que si estos están trabajando de manera semiautónoma, el docente puede ir de grupo en grupo y atender a los alumnos de manera más individualizada.

- *Página web de la asignatura*

Un elemento importante de este proyecto es la creación de una página web de la asignatura donde se irán colocando los avances del trabajo. Puede anexarse como parte de la página web que los institutos de la Comunidad de Madrid disponen. Se considera importante destacar que en muchos sentidos, la escuela es anacrónica con la sociedad actual. Los alumnos viven en un mundo rodeado de Internet, redes sociales, *tablets*, *iPods*... de manera que entrar en la escuela puede suponer un viaje a través del túnel del tiempo en el que se vuelve a un mundo de pizarra, papel y tiza. Se torna imperioso incorporar a la enseñanza las herramientas que esta sociedad nos ofrece. La elección de una página web como recurso se debe a la gran variedad de posibilidades que ofrece: permite actualizarla continuamente, se pueden añadir vídeos, colgar presentaciones, imágenes, añadir enlaces, poner texto en diferentes formatos (en la misma página, como archivo descargable), además puede organizarse según se desee, permite crear una interfaz atractiva y fácil de explorar y familiarizar a los alumnos con técnicas de informática que probablemente le sean útiles en el futuro.

- *Puesta en común*

Una vez finalizada la búsqueda de información, se debatirán dudas, se pondrá en común, y más tarde se incluirá en la página web,... Los grupos pueden hacer presentaciones para explicar su trabajo a los compañeros, pueden redactar textos o grabar un video a modo de documental, que posteriormente se cuelgue en la web, de manera que la información esté accesible a todos los estudiantes. Las posibilidades son múltiples, y dependen del tipo de información y búsqueda que se haya realizado. En este sentido, se considera conveniente dejar que cada grupo explore y elija el método que prefiera en cada momento.

En ocasiones todos los grupos trabajarán sobre una misma cuestión, aunque la perspectiva desde la cual aborden el tema puede ser distinta, de manera que la aproximación a dicho aspecto desde diferentes ángulos puede resultar muy fructífera. Otras veces cada grupo puede realizar una investigación o una actividad distinta, que luego se pondrá en común, de tal manera que cada grupo de alumnos actúe como profesores del resto de sus compañeros. En este caso se intentará que el tema de la actividad no se considere un elemento básico de currículo y, en cualquier caso el docente deberá asegurarse de dejar claros todos los conceptos importantes en la puesta en común y dejar clara la información relevante que se va a subir a la plataforma web.

- *Actividades*

Además de la búsqueda y puesta en común de conocimientos, han de desarrollarse una serie de actividades en torno a la película y el libro con la finalidad de desarrollar el currículo. Teniendo en cuenta la flexibilidad didáctica y de adaptación a las distintas necesidades que puedan surgir en el aula de este proyecto, no se plantean actividades ni clases rígidas ni definidas, aún así, es necesario programar una serie de tareas y contar con una batería de actividades preparadas aunque sean susceptibles de ser eliminadas o modificadas. Asimismo las tareas pueden utilizarse también como forma de abordar aquellos contenidos que no hayan sido planteados en la búsqueda de información. A continuación se detalla una serie de propuestas como actividades a realizar por los alumnos.

- Plantear una serie de preguntas o problemas relacionados con el libro, que para resolver, será necesario aplicar los elementos del currículo. Por ejemplo:
  - ¿Qué es la mineralogía?
  - ¿Qué es un fiordo? ¿Qué es un géiser?
  - ¿Cómo se describe en el libro la formación de Islandia? ¿Coincide con los conocimientos actuales?
  - ¿En qué pruebas se basan para datar los estratos en los que se encuentran?
  - ¿En qué capa se encuentran los protagonistas cuando son arrastrados por el material caliente y perciben un aumento de la temperatura?
  - ¿Hasta qué profundidad de la Tierra ha llegado el hombre?
  - ¿Qué tipo de bioma está presente en Islandia?
- Utilizar la lectura de determinados párrafos del libro o visualización de pequeños fragmentos de la película y acompañarlos con una serie de cuestiones, actividades complementarias o de investigación. Por ejemplo:

*(...) "Veamos" me decía a mí mismo: "nos vamos a encaramar en la cumbre del Sneffels. Está bien. Vamos a visitar su cráter. Soberbio: otros lo han hecho y aún viven. Mas no para aquí la cosa: si se presenta un camino para descender a las entrañas de la tierra, si ese malhadado Saknussem ha dicho la verdad, nos vamos a perder en medio de las galerías subterráneas del volcán, Ahora bien, ¿quién es capaz de afirmar que el Sneffels está apagado del todo? ¿Hay algo que demuestre que no se está preparando otra erupción? Del hecho de que duerma el monstruo desde 1229, ¿hemos de deducir que no pueda despertarse? Y si se despertase, ¿qué sería de nosotros?" (...)*

*(...) Hace seiscientos años que el Sneffels está mudo; pero puede hablar otra vez. Ahora bien, las erupciones volcánicas van siempre precedidas de fenómenos perfectamente conocidos; por eso, después de interrogar a los habitantes del país y de estudiar el terreno, puedo asegurarte, Axel, que no habrá por ahora erupción” (...)*

¿Qué es un volcán inactivo? ¿Cuáles son los fenómenos que preceden a las erupciones volcánicas? ¿Siempre ocurren estos fenómenos antes de una erupción?

- Además podemos integrar u orientar las actividades a realizar con el contenido del libro y la película. Por ejemplo:
  - o Crea una red trófica con los seres vivos que has visto en la película. Para ello debes añadir al menos un ser vivo: real, inventado o del libro.
  - o Señala los factores bióticos y abióticos del interior de la Tierra que aparecen en la película.
  - o Identifica los tipos de ecosistemas que aparecen en la película y valora su biodiversidad.

Cualquier otra actividad que pueda resultar atractiva para el alumnado como:

- El conocido ladrón de joyas Aidongou Tuiuniversiti, burlándose de la *Interpol*, ha enviado una carta con un acertijo donde indica su próximo destino al detective responsable de su caso: John Pocaslucos. Todo parece indicar que el destino es un volcán. Pocaslucos ha solicitado vuestra ayuda para resolver el acertijo. En la carta pone lo siguiente: *“En ocasiones suceden eventos extraordinarios cuando dos cosas convergen, Plinio, el joven, relató uno de ellos. Fue piroclástico, viscoso y dejó oculto un tesoro que quiero ir a visitar.”* ¿Podrías indicar a Pocaslucos el lugar al que se dirige el ladrón?

### **PROPUESTAS INNOVADORAS:**

- Trabajo por proyectos como metodología principal en el aula de Educación Secundaria.
- Sustitución del libro de texto por un libro de ciencia ficción como hilo conductor del currículo.

## CONCLUSIONES:

Este proyecto surge de la consideración de que innovar en educación no debe limitarse a usar un recurso educativo poco común en una sesión. Si se pretende cambiar la metodología didáctica tradicional no debe realizarse a través de pequeñas pinceladas o matices introducidos en esta, si no mediante un cambio drástico desde la raíz, es decir, es el eje metodológico central lo que hay que sustituir. Las escuelas infantiles están permanentemente demostrando que otro tipo de enseñanza, alejada de libros de texto y clases magistrales, es posible. Sin embargo, parece existir la preconcepción de que dinámicas metodológicas como la utilizada en las escuelas Reggio Emilia son inviables en Educación Secundaria. Así en este proyecto se concluye que la utopía puede no ser inalcanzable.

## BIBLIOGRAFÍA:

- ABRAMSON, S., ROBINSON, R. y ANKENMAN, K. (1995). Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. *Childhood Education*, 71(4), 197–202
- EDWARDS, C.P., GANDINI, L. y FORMAN, G.E. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). *Ausencias, insuficiencias y emergencias de la educación actual*. En Herrán Gascón, Paredes Labra et al. *Didáctica general*. Madrid: McGraw-Hill, 27-41.
- SIERRA CUARTAS, C.E. (2007). Fortalezas epistemológicas y axiológicas de la ciencia ficción: un potosí pedagógico mal aprovechado en la enseñanza y divulgación de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (1), 85-105.
- THOMAS, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: Autodesk. Disponible en: <http://www.autodesk.com/foundation>  
[http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55c0.p](http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55c0.pdf)  
[df](http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55c0.pdf). Consultado por última vez el 17/04/20013

**TÍTULO:** EDUCACIÓN EN VALORES EN LAS CC.SS A TRAVÉS DEL ARTE

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Geografía e historia)

**AUTORA:** Ana Clara González Lambert. [ana.glambert@gmail.com](mailto:ana.glambert@gmail.com)

**TUTORA:** Concepción Fidalgo Hijano (Departamento de Geografía Física, UAM)

**NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en *Historia del Arte*, (UAM, 2011), Máster en *Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, (UAM, 2012). Asistente de Español en el Liceo Polivalente Jean Monnet de Mortagne au Perche (Academia de Caen, Francia 2012-2013).

**RESUMEN:** En este trabajo se propone el empleo de imágenes de la historia del arte con el fin de acercarse al contexto socio-histórico de la época. Se sugiere la elección de obras que ofrezcan un origen, o interpretaciones diversas de los valores considerados inalienables para formar personas. La disciplina artística constituye un amplio recurso educativo mediante el cual transmitir valores y trabajar el desarrollo de las capacidades contempladas en el currículum, entre ellas la “social y ciudadana” o “cultural y artística” fundiendo las materias: Historia, Historia del Arte, Educación Plástica y Visual, Educación Ético-Cívica, con el fin de formar ciudadanos a través de una enseñanza que integra la valoración del arte en todos los sentidos.

**ABSTRACT:** In this paper we propose the using images from History of Art in order to the socio-historical context of time. We suggest a selection of works that offers sources and/or different interpretations of values considered inalienable and universal that shape people. The arts constitutes an ample educational resource with which we can convey values and develop skills and abilities provided in the curriculum – including the "social and civic" or "cultural and artistic". In this fashion, there is a fusion of different disciplines of education – History, History of Art, Arts and crafts, and Civics. These pedagogical experiences helps makes citizens; and furthermore, it encompasses Art, in every sense of the word.

#### **OBJETIVOS DEL TFM:**

El objetivo principal de esta propuesta es educar en valores y se plasma en el fomento de actitudes humanas de respeto y de solidaridad, es decir educar en el respeto de la dignidad humana a un alumnado, que es no más que un reflejo de la diversidad de la sociedad, para aprender a convivir y a participar en la vida en comunidad.

Los profesores, por un lado transmitimos o incitamos el descubrimiento de conocimientos y, por otro, perseguimos una formación integral de los alumnos basada en la reflexión y en la empatía, con el fin de evitar actitudes agresivas o racistas. Son precisamente este tipo de comportamientos los que imperan en la actualidad dado que las guerras, la violencia doméstica o urbana, las desigualdades y los prejuicios son los cimientos de las problemáticas del mundo. Esto requiere una escuela basada en la aceptación individual de unos valores básicos para la vida y necesarios para la convivencia. Pero, ¿cuáles son los valores a transmitir y fomentar dentro de la escuela, así como la idoneidad de los valores escogidos? En el momento de iniciar un proyecto que implique enseñanza moral hay que acudir a los documentos educativos oficiales para realizar una selección dentro del amplísimo abanico de valores, defendidos por la comunidad educativa. Estos documentos son la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española y los escritos oficiales de los centros, como el ideario y los planes de convivencia, donde se definen los valores que sustentan la comunidad social y la educativa respectivamente. Entre sus páginas están esos valores universales que se deben fomentar dentro y fuera de la escuela. Por esta razón se ha cogido como ejemplo la defensa y la importancia de los valores a trabajar en esta propuesta: la libertad, la igualdad, la solidaridad y la paz.

Son diversos los autores, Jacques Delors (1996), Bautista Cuéllar (2005), Grasa Hernández (1998) y González Lucini (1994) entre otros, que abogan por una EPDH (educación para la paz y los derechos humanos) donde los valores de paz, igualdad, libertad y cooperación son indiscutiblemente los protagonistas.

Dada la universalidad de los valores escogidos es conveniente ofrecer a los alumnos una explicación simple de lo que son los valores, encontrada en la tesis de Herrera Ramírez (2007), *los valores son los faros que guían y regulan el comportamiento humano*, y lo que se pretende con este trabajo es que los alumnos se conciencien de la importancia de luchar y preservar estos cuatro principios universales.

El objetivo específico se basa en la experimentación con el arte y su valoración. Aquí se propone al arte como herramienta con la que experimentar partiendo de aquello a lo que los jóvenes están más acostumbrados, las imágenes. La imagen, en este caso la artística, puede ser un elemento motivacional de aprendizaje, a través del cual explotar las potencialidades de las artes plásticas y revalorizar la asignatura de Historia del Arte.

El lenguaje visual ofrece un instrumento introductorio de acontecimientos y consideraciones morales respecto de los mismos, cuya reflexión requiere el empleo del

espíritu crítico, a fin de proveer ciertas herramientas para descifrar y comprender las imágenes. Frente a una sociedad llena de estímulos tecnológicos y visuales la escuela puede servirse de ellos adoptando fórmulas atractivas para provocar interés en los estudiantes y conseguir una implicación por su parte. La maestría radica en saber integrar las tecnologías aprovechando el lenguaje visual emergente con el fin de establecer un diálogo en el aula y enseñar a utilizarlas con criterio, para hacer de ellas un uso responsable. Así se conseguiría motivar la atención, estimular el desarrollo de capacidades, la adquisición de una autonomía moral y un aprendizaje de contenidos. Al plantear esta propuesta en el curso que cierra la educación secundaria, tal y como está actualmente organizada, cabe la posibilidad de que para algunos estudiantes signifique el último periodo de estudio de su vida.

### **METODOLOGÍA:**

El arte se convierte aquí en un recurso educativo y medio de expresión para alumnos de 4º de ESO. Por un lado, la obra es el objeto de estudio, lo cual requiere explicaciones del proceso a seguir, del contexto histórico y de los cambios producidos tras los acontecimientos representados. Por otro lado, la organización de una exposición dirigida e interpretada por el grupo favorece el aprendizaje. De aquí nace el enfoque interdisciplinar combinando objetivos y contenidos, haciendo especial interés a los aspectos de carácter ético-cívico, de cuatro disciplinas reguladas: Educación Ético-Cívica, Historia del Arte, Historia y Educación Plástica y Visual. La presencia de la educación en valores en todo el currículo y en los escritos internos, como el ideario y el plan de convivencia, ratifica la interdisciplinariedad planteada. Por otro lado los beneficios de integrar diferentes materias relativas a las Ciencias Humanas son diversos: se facilita la visión de conjunto del conocimiento, la formación en los procesos de investigación de historiador y “artista-creador”, desarrollo de destrezas expositivas y de trabajo coordinado, contribuyendo a la construcción de un aprendizaje significativo.

El empleo único del tradicional método expositivo requiere modificaciones, entre ellas, una incursión de reflexiones colectivas, para desarrollar la capacidad interpretativa de imágenes y el razonamiento argumental en las exposiciones orales.

### **PROPUESTAS INNOVADORAS:**

- *1ª Fase: identificación: ¿Qué ves? ¿Qué crees que representa?*

Desde el comienzo de la actividad la metodología dialogante y colaborativa han de predominar, se debe fomentar un buen ambiente y como punto de partida la explicación de

ciertas pautas, respetar el turno de palabra y las opiniones de los demás. Además la realización de una actividad diferente y la facilidad de reconocer los iconos operan como elementos motivacionales. En primer lugar para iniciar la propuesta se debe partir de los conocimientos previos de los alumnos sobre los valores a trabajar, representados por imágenes de la cultura visual de los que todos conocemos su significado aunque sólo sea una aproximación.

- *2ª Fase: investigación individual: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Por qué?*

Cada alumno de manera individual debe buscar información de la obra proyectada asignada a su grupo. La aplicación del método del historiador facilita la comprensión del proceder científico e introduce un fundamento del proceder de la materia de referencia. Por ello cada alumno debe realizar un trabajo personal de documentación, para lo cual el docente tiene que ofrecer ciertas fuentes fiables, tanto en formato físico como en digital.

- *3ª Fase: reparto de funciones.*

Esta fase tiene como fin trabajar de manera cooperativa para la redacción de una cartela, un texto y el montaje de la exposición grupal. Cada miembro de cada grupo (un grupo: un valor), ocupa un cargo diferente dentro del proceso de realización y montaje, el cual será asignado por votación interna del grupo o por “mano inocente”. Los cargos a ocupar son: comisario, redactor, editor y guía, en el caso de que el número de alumnos fuese superior se podrían añadir roles de publicistas, cargos compartidos, etc. Es imprescindible que el docente recalque la importancia de la participación y el desempeño de los roles por parte de los estudiantes para el buen desarrollo del proyecto.

- *4ª Fase: proceso de elaboración: ¿Qué es para ti la Paz, la Igualdad, etc.?*

Pasado un tiempo prudencial de recopilación de información se comienza la elaboración en el aula de las obras-interpretaciones de cada miembro sobre el valor asignado a su grupo. Dicha creación puede ser individual o colectiva (dentro del mismo grupo), empleando cualquier material y medio audiovisual disponible, el único requisito es ceñirse a la cuestión: la paz, la igualdad, la libertad o la cooperación. Dicho proceso incluye la realización de un friso cronológico en el que se ubiquen los hechos representados en la exposición y los hechos históricos estudiados de las obras artísticas.

- *5ª Fase: montaje de la exposición y apertura:*

En este último paso cada miembro debe desempeñar su función. Bajo la mediación del docente cada grupo debe acordar los criterios de la exposición de su valor asignado, sin embargo el cargo responsable tiene la última palabra. Cada grupo es responsable de su parte

de la exposición y los miembros del mismo deben acordar y trabajar de manera cooperativa en el proceso.

Una vez terminada la exposición es de suma importancia la realización de una valoración común de la experiencia personal vivida y sobre lo aprendido. Para rematar la sesión el docente propone una reflexión sobre la importancia de unos principios personales y se lleva a cabo la elaboración de un decálogo de valores de aula. Dentro de las posibilidades del centro la exposición puede ser visitada por otros cursos, incluso por los padres y orientada por el guía. De esta manera se pretende que cada alumno haya llevado a cabo una pequeña investigación en relación a unos hechos históricos representados por el arte, trabajado un valor, compartido opiniones e implementado un proyecto común de manera cooperativa.

### **CONCLUSIONES:**

En este trabajo se ha planteado una propuesta de innovación para la educación en valores aunando las diferentes disciplinas implicadas. Aunque es posible que no sea necesario retomar la importancia de este objetivo, hay que recalcar que la formación moral inicial y básica debe ser vivida en la propia familia para que pueda ser tratada en las aulas de secundaria. Es en este periodo de maduración cuando los adolescentes emprenden la toma de decisiones, mantienen más relaciones sociales, empiezan a cuestionar las normas sociales, aceptándolas o quebrantándolas y están más acostumbrados al lenguaje visual que cualquier otra generación.

Este lenguaje visual está tardando en ser incluido en la metodología educativa, más aún si se tiene en cuenta que una de las mayores fluctuaciones de la actualidad es la presencia continua de imágenes. Así pues, la utilización de imágenes artísticas como herramienta de expresión y la obra de arte como fuente de información, descubre un amplio abanico de posibilidades. Además de ser un elemento motivacional, estimula la liberación de la dimensión creativa de los seres humanos. Manipular los objetos, diseñar o indagar en nuevas formas de creación artística, ayuda a introducir un bagaje de experiencias a través de las cuales construimos nuestra visión de un mundo en el que juegan un papel importante los lenguajes de comunicación social. Justamente el arte no solamente fomenta la creación de productos, también promueve la imaginación, facilita la comunicación y abre las perspectivas del pensamiento. Desde este enfoque el recurso artístico es un instrumento facilitador para la comprensión de signos y símbolos resultado de la abstracción del pensamiento humano. Además se respondería a demandas como la de Roger Pujol de 14 años: *“Pienso que la*

*escuela debería cultivar más el arte de todo tipo, ya que casi sólo tienes oportunidad de estudiarlo si te especializas”* (Huertas, R. 2002).

En la perspectiva docente y en los itinerarios de las políticas de educación y cultura se encuentra la obligación de formar ciudadanos que se interesen por su pasado, a través del legado histórico-artístico de la Humanidad. Haciendo del patrimonio un bien que conservar entre todos, para el disfrute de hoy y del futuro, sin olvidar lo que una vez fuimos y lo que no queremos volver a ser, se trata de conservar la memoria.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

BAUTISTA CUÉLLAR, R. (2005). La Educación en Valores. Conceptos básicos. *Revista digital “Investigación Educación”*, 18.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

GRASA HERNÁNDEZ, R. (1998). Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social? En FILELLA, A. (Coord.). *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lleida: Universitá de Lleida, 23-37.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 68, 7-16.

HERRERA RAMÍREZ, M.I. (2006). *“Los valores de los adolescentes, de los padres y de los profesores, en función de que el contexto sea monocultural o pluricultural”*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada.

HUERTAS, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

LUCINI, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.

**TÍTULO:** LOS PAISAJES MINEROS ANTIGUOS EN EL AULA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Geografía e historia)

**AUTORA:** Elena Zubiaurre Ibáñez. [elena.zubiaurre@cchs.csic.es](mailto:elena.zubiaurre@cchs.csic.es)

**TUTOR:** José Luis de los Reyes Leoz (Departamento de Didácticas Específicas, UAM).

**BREVE NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en Historia por la UCM (2010). Máster Interuniversitario en Historia y Ciencias de la Antigüedad con especialidad en Roma e Hispania Romana, UAM y UCM (2011). Máster de Formación de Profesorado de ESO y Bachillerato, UAM (2012). Actualmente becaria del programa de Formación de Profesorado Universitario en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, donde desarrolla su tesis doctoral dentro del grupo de investigación EST-AP (Estructura Social y Territorio. Arqueología del Paisaje)

**RESUMEN:** Se presenta una alternativa inductiva a la tradicional clase de Ciencias Sociales de 1º de ESO, basada en la elaboración de un proyecto de inmersión temática en un paisaje de época romana (Pino del Oro, Zamora). Con este fin se ha elaborado un cuadernillo didáctico para guiar al profesor y a su alumnado en una actividad que incluye varias sesiones, una de ellas de trabajo de campo. El objetivo último será facilitar la construcción de conocimiento a través del estudio directo del patrimonio y de la aproximación al mundo científico, siguiendo una metodología de aprendizaje por descubrimiento.

**ABSTRACT:** We present an inductive alternative to the traditional course of Social Sciences imparted during the 1st year of ESO, which is based on the development of a thematic immersion project in a roman landscape (Pino del Oro, Zamora). For this, we have made an educational booklet to guide both teacher and students in an activity of several sessions, one of which must be done in the field. The main purpose is to build knowledge through direct study of heritage, and an initial approach to science. We use learning-by-discovery methodology.

**OBJETIVOS DEL TFM:**

De forma tradicional la clase de Historia de ESO se ha impartido dentro del aula y se ha apoyado en el uso exclusivo del libro de texto. Los temas que se encuentran en este tipo de material didáctico presentan un enfoque generalista de las grandes civilizaciones antiguas,

limitándose a resumir a grandes rasgos la historia política, intelectual o económica de amplios periodos históricos como el romano. Este tipo de enseñanza-aprendizaje parte de premisas deductivas que no tienen por qué ser negativas *a priori* pero que en la práctica suelen presentar ciertos problemas y dificultades.

En primer lugar, un enfoque generalista obliga a que el temario sea muy extenso y, en consecuencia, inabarcable durante las escasas horas lectivas de las que dispone el docente. En segundo lugar, aprender generalidades alejadas en el tiempo y en el espacio desvincula el contenido de los intereses e inquietudes actuales del alumnado y favorece su desmotivación frente a la asignatura. Por último, el acercamiento tradicional a las Ciencias Sociales olvida las dificultades intrínsecas a la primera etapa de ESO. En el primer curso el alumnado se caracteriza por un desarrollo madurativo incompleto que genera problemas básicos a la hora de comprender conceptos como el tiempo histórico o la distribución espacial.

Con el fin de ofrecer una alternativa que solvete estas dificultades, he elaborado un proyecto de inmersión temática en el mundo romano desde el estudio de un caso concreto, el paisaje minero antiguo de Pino del Oro, en la provincia de Zamora. Se trata de una propuesta inductiva que posibilita conocer una civilización antigua como la romana a través de un caso particular.



**Imagen 1.-** Parada del Arroyo de Fuentelarraya en el itinerario de Pino del Oro (Zamora). En la imagen se puede observar cómo el paisaje ha sido modificado y explotado por el hombre. En concreto vemos cómo el paso del arroyo se realiza a través de un puente hecho con lajas de granito, recurso natural fundamental en la zona. Fuente: EST-AP (CCHS-CSIC).

La elección de Pino del Oro no es casual, ya que se ha valorado su potencial pedagógico al tratarse de un paisaje antiguo en el que conviven bienes histórico-culturales y

naturales, lo que permite trabajar la zona desde la perspectiva de la didáctica patrimonial, sin olvidar el currículo normativo de ESO. De este modo, Pino del Oro se convierte en el exponente de cómo es posible crear una cadena investigación-puesta en valor-difusión cuyo último eslabón es el aula de Secundaria. En resumen, el proyecto presentado pretende cumplir los siguientes objetivos:

1. Transferir el conocimiento científico para valorar los paisajes culturales: se elaborará un saber didáctico estructurado a través de contenidos comprensibles para el alumnado. De esta forma es posible establecer una conexión entre ciencia y sociedad, acercando los últimos avances sobre el conocimiento y comprensión de Pino del Oro a una clase de ESO.
2. Presentar una orientación teórica y metodológica sobre la didáctica de los paisajes culturales, que sobrepase la mera transmisión científico/patrimonial y trabaje aspectos sociales y humanos del alumnado. De esta forma se facilita la adquisición de actitudes tendentes a comprender y valorar el patrimonio como un bien no renovable cuya protección depende del conjunto de la sociedad y que se establece como elemento de identidad individual y grupal.
3. Romper con el monolitismo del área curricular de las Ciencias Sociales, diversificando el proceso de enseñanza-aprendizaje al enfocarlo desde un punto de vista flexible y no encorsetado en la tradicional clase de historia dentro del aula. Pino del Oro nos permitirá trabajar directamente sobre el patrimonio, saliendo del aula y experimentando con fuentes primarias.
4. Facilitar la adquisición de contenidos relacionados con el desarrollo curricular de las Ciencias Sociales, así como trabajar las ocho Competencias Básicas, fomentando un aprendizaje significativo. El trabajo en el campo facilita especialmente una práctica procedimental intensa, a la que rara vez se le presta atención en las clases de historia.
5. Motivar al alumnado a través del aprendizaje lúdico del patrimonio, aunque encaminado siempre hacia el desarrollo de actividades con carácter significativo.
6. Potenciar una formación transdisciplinar e interdisciplinar, gracias a las enormes posibilidades educativas que ofrecen los paisajes culturales y que quedan patentes en las variadas disciplinas científicas que intervienen en la investigación de los mismos.

A modo de ejemplo, puedo señalar cómo a través del estudio del paisaje de Pino del Oro es posible trabajar contenidos relacionados con:

- Ciencias de la Naturaleza: geología, orografía, estudios de suelo, etc. vinculándolos con la influencia material de la actividad humana en un medio natural concreto. Además de contenidos de biología, puesto que la flora y fauna también caracterizan los paisajes culturales.
- Cartografía: se puede trabajar la cartografía histórica asociada al paisaje, la cartografía geológica, la topográfica, la agraria... El tratamiento informático que se está llevando a cabo sobre los paisajes culturales mediante el empleo de Sistemas de Información Geográfica (SIG) y la implementación de Infraestructuras de Datos Espaciales (IDE), permite el desarrollo en el aula de la competencia digital a través del trabajo con este tipo de herramientas.
- Tecnología/matemáticas: la tecnología se puede abordar a partir del estudio de los recursos tecnológicos empleados en la explotación del paisaje a lo largo de la historia y las competencias matemáticas que debían conocerse para su correcto empleo.
- Educación física: el estudio de los paisajes culturales se puede vincular con la relación ente salud humana y medio ambiente, el medio ambiente y su respeto, la orientación espacial, etc.
- Lengua y literatura: a través de la lectura de escritos divulgativos o literarios de temática relacionada con el paisaje. También se pueden abordar aspectos de carácter lingüístico mediante el trabajo de la toponimia o a través de la realización de narraciones o relatos. Las leyendas locales remiten a la tradición oral que también se vincula con la asignatura.
- Música: se pueden emplear los paisajes culturales en la enseñanza de la disciplina, recurriendo a los sonidos propios de la naturaleza.
- Educación plástica y visual: se pueden tratar temas como representación de formas naturales, elaboraciones gráficas, etc.

## **METODOLOGÍA:**

La implementación de estos objetivos se ha realizado a través de la elaboración de un cuadernillo de actividades o guía didáctica que permite orientar al docente y al alumnado a la hora de trabajar Pino del Oro. La guía didáctica está enfocada a 1º de ESO, puesto que es en este curso cuando la programación obliga a estudiar el mundo romano.

Para elaborar el cuadernillo he tenido en cuenta el marco psicopedagógico de los alumnos de esta etapa educativa que, desde los trabajos de Piaget (1978) ha sido bien definido por otros autores (Trepal y Comes, 1998; Hernández y Trepal, 1991; Hernández, 2002). De acuerdo con los planteamientos de estos expertos, es positivo que el alumnado interiorice la experiencia educativa de la misma forma que lo hace con aquellas otras vividas de forma

cotidiana, contribuyendo así tanto a su desarrollo cognitivo como a su desarrollo integral como persona. Al mismo tiempo, procurar la participación activa del alumnado fomenta el análisis crítico y permite un diálogo y discusión muy motivadores. De este modo, el alumnado pasa de ser mero receptor a implicarse en la construcción de su propio conocimiento, estableciéndose como protagonista de su proceso de formación. Es por ello, que para la elaboración de la guía didáctica he empleado una metodología de aprendizaje por descubrimiento a través de una investigación guiada que, partiendo de elementos cercanos al alumnado, favorece la adquisición de conocimiento de aprender a aprender a través de la búsqueda, síntesis y elaboración de información.

Este enfoque metodológico está en consonancia con una aproximación constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz y Hernández, 1999) que permite superar la simple ficha de trabajo de campo y abordar de un modo significativo aprendizajes interdisciplinares. De acuerdo con esta aproximación constructivista, es indispensable que el docente actúe como guía del proceso de aprendizaje y le ofrezca las pautas al alumnado de lo que debe ver y comprender. No podemos dejar que el alumno simplemente mire, pues es imprescindible que sepa ver. Esta reflexión que comparto con otros autores (Benejam, 2003), justifica la importancia de que la concreción metodológica se haya hecho a través del diseño de una guía didáctica que contiene una serie de actividades diseñadas para elaborarse en tres sesiones:

- Una primera sesión en la que se elaborará un cuestionario de ideas previas y se presentará la actividad al alumnado.
- Una segunda sesión en la que se realizará una visita guiada a Pino del Oro, con el fin de observar directamente el territorio y trabajar de forma directa con las fuentes primarias.
- Una tercera y última sesión en la que se completarán actividades de refuerzo de vuelta al aula y se concluirá con una pequeña autoevaluación por parte del alumnado.

<p>6. Supongo que ya te habrás dado cuenta de que podemos conocer muchas cosas del pasado estudiando los restos que nos han quedado de él. Estos restos son considerados patrimonio y nos ayudan a entender cómo vivieron las sociedades que los generaron. De entre las siguientes imágenes, ¿cuáles crees que pueden ser consideradas patrimonio? (Rodea con un círculo las que consideres).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Imagen 1</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Imagen 3</p>  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>Imagen 2</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Imagen 4</p>  </div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><b>Imagen 2.</b> Ejemplo de actividad de conocimientos previos recogida en el cuadernillo. En ella se intenta averiguar que preconceptos tiene el alumnado sobre el concepto y la importancia del patrimonio.</p> </div>	<p>Marca con un rotulador sobre la siguiente ortofotografía los siguientes elementos del paisaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El cauce del río.</li> <li>2. Las zonas de vegetación</li> <li>3. Las parcelas de cultivo</li> <li>4. Los núcleos de población</li> <li>5. Los caminos y/o carreteras destacados</li> </ol> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><b>Imagen 3.-</b> Ejemplo de actividad de trabajo de campo recogida en el cuadernillo. En ella se pide que el alumnado trabaje con una fotografía aérea, posibilitando la adquisición de destrezas procedimentales. El trabajo sobre el terreno permite, además, entrar en contacto con fuentes primarias y familiarizar al alumnado con el</p> </div>
---	--

### PROPUESTAS INNOVADORAS:

En primer lugar, con este proyecto se ha construido un marco teórico sobre qué es la didáctica patrimonial, cuáles son las ventajas que ofrece y cómo debe trabajarse con alumnos de 1º de ESO. Al construir este marco de referencia, se abre la posibilidad de que estos mismos conceptos puedan ser aplicados a otros paisajes culturales o zonas patrimoniales. Yo he utilizado como ejemplo Pino del Oro, pero existen otras muchas regiones interesantes en nuestra geografía, susceptibles de ser estudiadas bajo los mismos presupuestos teóricos.

En segundo lugar, he diseñado un cuadernillo de actividades que pone de manifiesto el potencial didáctico del patrimonio en general y de Pino del Oro en particular. Esta región, situada en el extremo Norte del Parque Natural Arribes del Duero (Zamora), se compone de un nutrido conjunto de yacimientos arqueológicos y estructuras mineras de época romana

asociadas a los mismos (Sánchez-Palencia *et. al.* 2010). Sin embargo, hasta la fecha no existía ningún recurso educativo que permitiera acercar Pino del Oro a las aulas de Secundaria y transferir los avances y descubrimientos científicos que se han realizado en la zona por la vía escolar.

Por último, los ejercicios que componen el cuadernillo han sido pensados y elaborados con el fin de cumplir los objetivos propuestos. Representan, por tanto una fuente de actividades interdisciplinares que pueden ser utilizadas directamente por el docente para realizarlas tanto en las clases de Historia como en las de otras asignaturas del curso.

### **CONCLUSIONES:**

Los paisajes culturales forman parte de los bienes que integran nuestro patrimonio cultural y, al igual que estos otros bienes de nuestra cultura, su tratamiento didáctico ofrece claras ventajas para la enseñanza de aprendizajes integradores, transdisciplinares e interdisciplinares. En este trabajo he presentado una propuesta en la que se revelan las posibilidades que tiene un paisaje como Pino del Oro para la enseñanza de contenidos de las Ciencias Sociales, así como de otras materias del currículo de 1º de ESO. Al mismo tiempo, a través de los paisajes culturales se pueden trabajar los elementos curriculares que marca la legislación de una manera diferente, saliendo del aula para motivar al alumnado y estimulándolo, de tal forma que sea posible enseñar más allá de las paredes de la escuela. Los paisajes culturales son por tanto, recursos didácticos potenciales que ofrecen grandes posibilidades si buscamos un aprendizaje integral que vaya más allá del simple aprendizaje memorístico.

Por otra parte, no hay que olvidar que la mejor manera de asegurar el respeto y la protección del patrimonio es a través de la Educación. Una labor que, por otra parte, no debe ser única y exclusiva de los centros educativos. Como expone Hernández Carretero (2010), no se trata sólo de enseñar y educar al alumnado escolarizado, sino que se hace necesario que este mismo sentido impregne las normativas de protección, conservación y revalorización, así como las políticas de promoción turística que se vienen desarrollando en torno a nuestro patrimonio y que han quedado materializadas en la creación de figuras como los paisajes culturales. Sin embargo, estas medidas deben ir más allá y acompañarse del desarrollo y puesta en marcha de proyectos didácticos que favorezcan que el público escolar entienda el valor del patrimonio y aprenda a valorarlo y conservarlo para el futuro.

**BIBLIOGRAFÍA:**

- BENEJAM, P. (2003). Los objetivos de las salidas. Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 36, 7-12.
- DÍAZ, F. Y HERNÁNDEZ, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª edición. México: McGRAW-HILL.
- HERNÁNDEZ CARRETERO, A. M. (2010). “El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica”. Tejuelo, 9, 162-178.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2002). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, F. X. y TREPAT, C. A. (1991). “Procedimientos en historia”. Cuadernos de Pedagogía, 193. 60-64.
- PIAGET, J. (1978): La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: España: Siglo XXI.
- SÁNCHEZ-PALENCIA, F. J., SASTRE, I., ROMERO, D., BELTRÁN, A., PECHARROMÁN, L., ALONSO, F. y CURRÁS, B. X. y REHER, G. S. (2010). “La zona minera de Pino del Oro (Zamora), un paisaje rural de época romana”. En Dialéctica histórica y compromiso social, 2, 1.067-1.090.
- TREPAT, C. A. y COMES, P. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Graó.

**TÍTULO:** ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE LA MÚSICA

**MÁSTER:** Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Matemáticas)

**AUTORA:** Teresa Merino Ramos [teresamerino@gmail.com](mailto:teresamerino@gmail.com)

**TUTOR:** Francisco Javier Peralta Coronado. (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

**BREVE NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Profesora de Matemáticas. Titulada en Ingeniería Industrial en la especialidad de Automática y Electrónica por la Universidad Politécnica de Madrid. Máster en Formación del Profesorado por la Universidad Autónoma de Madrid en la especialidad de Matemáticas.

**RESUMEN:** Este Trabajo Fin de Máster muestra una propuesta para el aula utilizando la música como recurso para explicar las matemáticas de una forma atractiva e interdisciplinar. A partir de diferentes aspectos musicales se explican diversos conceptos matemáticos.

**ABSTRACT:** This Master's Thesis shows a proposal to explain Mathematics in an attractive and interdisciplinary way using music as a resource. Various mathematical concepts are explained through different musical aspects.

**OBJETIVOS DEL TFM:**

Es necesario que los alumnos desarrollen la capacidad para comprender los conceptos y los procedimientos matemáticos, así como ser capaces de ver y creer que las matemáticas tienen sentido y son útiles para ellos. Para conseguirlo, los docentes deben ofrecer experiencias que estimulen la curiosidad de los estudiantes y construyan confianza en la investigación, la solución de problemas y la comunicación de los resultados obtenidos. La música puede ser un tema atractivo para los alumnos y que incite en ellos un mayor compromiso a la hora de resolver los problemas, además de una mayor atención y motivación. En este trabajo queremos ofrecer a los docentes una herramienta que les permita fomentar en los alumnos el arte de formular y resolver problemas relacionados con su entorno para que puedan ver estructuras matemáticas en cada aspecto de sus vidas donde la música forma parte de ellas.

Entrando en más detalle, los objetivos concretos son los siguientes:

- Trabajar la proporcionalidad usando como recurso las escalas musicales.
- Trabajar las transformaciones geométricas utilizando partituras.
- Conocer la importancia de las matemáticas en el mundo del arte a través de la utilización por parte de muchos compositores musicales de conceptos matemáticos como la sucesión de Fibonacci, el número áureo o el número  $\pi$ .
- Trabajar probabilidad y combinatoria con la obra “El juego de los dados de Mozart”.
- Realizar un proceso enseñanza-aprendizaje de forma interdisciplinar en la que las matemáticas y la música aporten visiones sobre un mismo objeto de estudio, desde la especificidad de cada una de ellas. Sin duda, el objeto se enriquece desde las diferentes miradas, surgiendo un nuevo objeto que conserva los rasgos del primero, pero con un aporte de significaciones de cada área del saber participante.

### **METODOLOGÍA:**

No se expondrán los conocimientos de forma dogmática sino que se procurará que sean descubiertos por ellos mismos siguiendo una metodología heurística que, como es sabido, “consiste en buscar situaciones dinámicas motivadoras de la actividad creadora y descubridora de las cuestiones matemáticas por los propios alumnos” (Peralta, 1995, 46). Este tipo de enseñanza puede generar interés hacia las matemáticas, que aparecerá como un proceso en el que interviene el alumno.

La organización de la clase a la hora de realizar las actividades propuestas será en pequeños grupos de 3 o 4 personas que desarrollen las actividades bajo la guía del profesor. La enseñanza en grupos favorece el trabajo creativo, trabaja la colaboración, impulsa el diálogo y el respeto por la opiniones ajenas y permite analizar distintos puntos de vista, siguiendo las ideas de Peralta (2011). Además al ser grupos pequeños será más fácil gestionarlos y que todos los alumnos trabajen del mismo modo. Otras posibilidades serán trabajar en grupo grande e incluso en solitario.

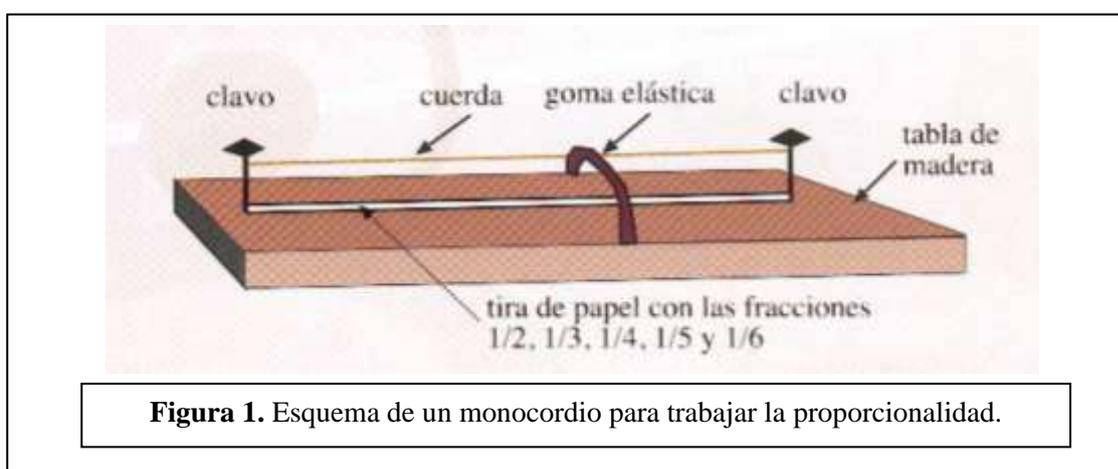
### **PROPUESTAS INNOVADORAS:**

La relación entre la música y las matemáticas es mucho más estrecha de lo que parece. En primer lugar, las matemáticas son la herramienta fundamental para el tratamiento de los procesos físicos que generan la música. Además, las matemáticas están en la propia esencia de este arte: la manera de elegir las notas musicales, su disposición, las tonalidades, los tiempos

y gran parte de los métodos de composición son pura matemática. Es común pensar que no hace falta saber de matemáticas para entender la música pero, en realidad, hay pocas cosas que estén desligadas de las matemáticas y la música no es una excepción.

- *Proporcionalidad y afinación.*

El sonido, para convertirse en materia artística, debe partir de un orden y a esta ordenación la llamamos escala musical. Hay muchos tipos de escalas musicales como la escala pitagórica, la escala diatónica o la escala temperada. Todas ellas tienen en común que los intervalos entre las notas pueden ser representadas mediante números. Pitágoras descubrió que el cerebro reconoce como sonidos agradables aquellos cuyas frecuencias están en ciertas proporciones simples.



**Figura 1.** Esquema de un monocordio para trabajar la proporcionalidad.

El instrumento utilizado por Pitágoras fue el monocordio. Este artilugio consiste en una simple cuerda tendida sobre una tabla donde se marcan 12 divisiones iguales, con un puente móvil o goma elástica. Una de las actividades que se propone a los alumnos será la de construir en grupos un monocordio para que puedan experimentar ellos mismos como hizo Pitágoras. Además se les propondrán una serie de cuestiones sobre proporcionalidad que deberán responder en base a los experimentos realizados con él.

- *Transformaciones geométrico-musicales.*

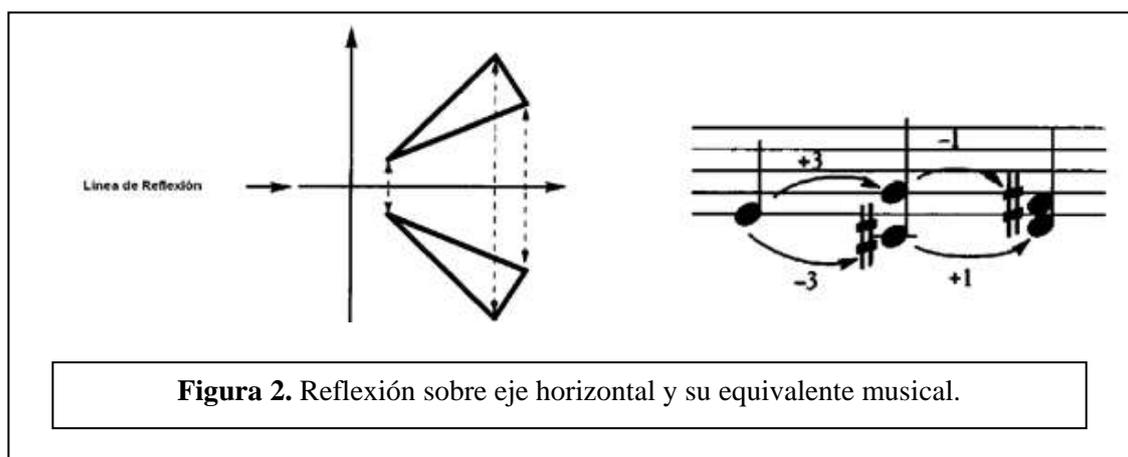
Una transformación geométrica es una aplicación que hace corresponder a cada punto del plano otro punto del plano. Como consecuencia, las figuras se transforman en otras figuras. Las transformaciones geométricas las podemos encontrar en la mayoría de las obras

musicales ya sea en las obras de Bach como en las de Mozart, Haydn, Beethoven, etc. sin excluir los Beatles o cualquier canción de moda. Este es un recurso muy utilizado aunque normalmente no lo asociamos con matemáticas (Arbonés y Milrud, 2010). Las transformaciones geométricas más utilizadas en la música están indicadas en la siguiente tabla con su equivalente musical.

Transformación geométrica	Equivalente musical
Traslación horizontal	Repetición y canon
Traslación vertical	Transporte
Simetría	Simetría
Reflexión sobre eje horizontal	Inversión musical
Reflexión sobre eje vertical	Retrogradación
Rotación de 180°	Inversión retrógrada
Traslación horizontal más vertical	Canon a intervalos
Traslación vertical más reflexión sobre eje vertical	Traslación retrógrada
Traslación vertical más reflexión sobre eje horizontal	Transporte invertido

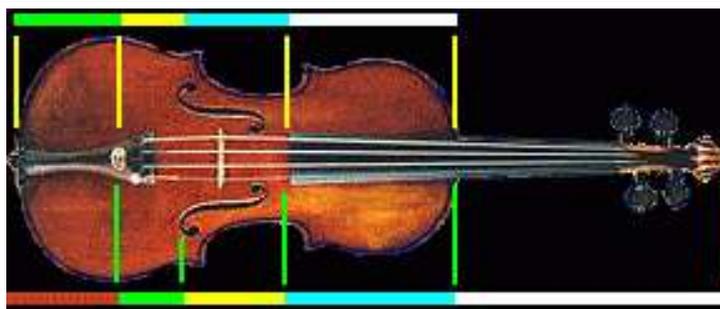
**Tabla 1.** Transformaciones geométricas y sus equivalentes musicales.

La propuesta innovadora en este apartado es enseñar las transformaciones geométricas mediante el uso de partituras musicales. Por ejemplo, para el caso de la reflexión sobre eje horizontal, la transformación altera la imagen invirtiéndola, como si estuviéramos viendo su reflejo en un espejo.



- *El número áureo, la sucesión de Fibonacci y el número Pi en la música.*

La proporción áurea y la sucesión de Fibonacci tienen innumerables relaciones con la música. Se utilizan tanto en obras y composiciones como a la hora de construir ciertos instrumentos. El número áureo lo usaba Stradivari para calcular la ubicación exacta de los oídos o efes en la construcción de sus famosos violines y en las distancias entre las distintas partes del violín como por ejemplo entre el traste y el cuerpo.



**Figura 3.** Imagen de un violín cumpliendo la proporción áurea en su estructura.

En el piano, si nos detenemos en el séptimo número de la sucesión de Fibonacci (13), comprobamos que en la secuencia 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13,... se tiene que 13 son los semitonos de una escala cromática, 8 son las notas de la escala principal (notas blancas), 5 son las notas de la escala pentatónica (negras), en grupos de 2 y 3 teclas.

En cuanto al número Pi, existen composiciones obtenidas asignando notas a los decimales del número  $\pi$ , creando melodías a partir de las cifras del número. Por ejemplo, asociando las notas de la escala musical Do=1, Re=2, y así sucesivamente hasta Si=7 y Do=8 y también asociando los acordes de una manera similar.



**Figura 4.** Imagen de un piano y su relación con la sucesión de Fibonacci.

La propuesta para este apartado es que aprendan la importancia de conceptos matemáticos mediante aplicaciones reales en la música de la mano de compositores como Mozart, Bartók, Bach, Beethoven o Debussy, que utilizaron estos recursos en sus composiciones.

- *Probabilidad y combinatoria en la composición musical.*

Mozart, en 1777, describió un juego de dados que consiste en la composición de una obra musical; un vals de 32 compases que tituló “Juego de dados musical para escribir valeses con la ayuda de dos dados sin ser músico ni saber nada de composición”.

Cada vals consta de dos partes, un minuetto y un trío, y cada uno de ellos tendrá 16 compases. Mozart compuso 176 compases sueltos para los minuetos y 96 compases para los tríos. El juego descrito por Mozart se basa en componer cada vals escogiendo aleatoriamente una combinación de estos compases.

Para hacer esta elección Mozart nos dejó dos tablas. La primera para componer los minuetos y la segunda para los tríos. Las 16 columnas están numeradas en romano, e indican el número de orden del compás. Las filas en la primera tabla se numeran de 2 a 12, que indican los 11 resultados posibles de lanzar dos dados. Las filas en la segunda tabla se numeran de 1 a 6 e indican los resultados posibles de lanzar un dado. La elección se haría de la siguiente manera: por ejemplo en la primera tirada lanzamos dos dados y el resultado obtenido es 9 entonces el primer compás será elegido dentro de la primera columna justo en la intersección con la fila 9, en este caso el 119, y así sucesivamente. Para el caso de los tríos sería análogo pero con un solo dado. El método funciona porque los compases de la misma columna son variaciones sobre una misma base armónica, por eso el resultado será armónicamente coherente.

La idea es que los alumnos trabajen con esta obra y sean capaces de responder a una serie de cuestiones de probabilidad y combinatoria como averiguar el número de valeses que se pueden componer con este sistema, o que se den cuenta de que no todas las realizaciones para la suma de dos dados son igualmente probables.

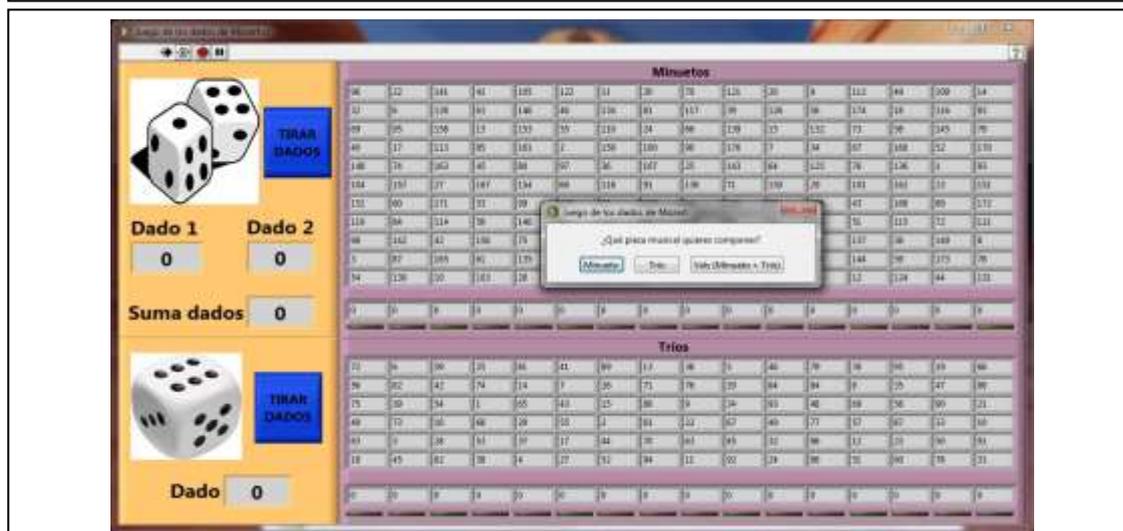
Además, ellos mismos podrán componer un vals utilizando la herramienta de Mozart. A través de un programa informático que se ha diseñado expresamente para esta propuesta de aula mediante la herramienta LabVIEW serán capaces de simular el lanzamiento de los dados, la generación de la obra musical a partir de las tablas, y finalmente podrán escuchar el resultado.

**CONCLUSIONES:**

Este Trabajo Fin de Máster muestra una propuesta para el aula en la que se trabajan las diferentes competencias básicas del currículo de ESO utilizando como recurso la música. Se utilizan las escalas para trabajar la proporcionalidad, se usan diferentes movimientos en la composición musical para trabajar las transformaciones geométricas, se muestra cómo el número Pi, el número áureo o la sucesión de Fibonacci han sido utilizados por diferentes músicos en la composición de sus obras y en las proporciones que guardan algunos instrumentos musicales; y por último se trabaja con la obra “El juego de los dados de Mozart” para comprender y trabajar conceptos importantes de la probabilidad y la combinatoria.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
2	96	22	141	41	105	122	11	30	2	70	121	26	9	112	49	109	14
3	32	6	128	63	146	46	134	81	3	117	39	126	56	174	18	116	83
4	69	95	158	13	153	55	110	24	4	66	139	15	132	73	58	145	79
5	40	17	113	85	161	2	159	100	5	90	176	7	34	67	160	52	170
6	148	74	163	45	80	97	36	107	6	25	143	64	125	76	136	1	93
7	104	157	27	167	154	68	118	91	7	138	71	150	29	101	162	23	151
8	152	60	171	53	99	133	21	127	8	16	155	57	175	43	168	89	172
9	119	84	114	50	140	86	169	94	9	120	88	48	166	51	115	72	111
10	98	142	42	156	75	129	62	123	10	65	77	19	82	137	38	149	8
11	3	87	165	61	135	47	147	33	11	102	4	31	164	144	59	173	78
12	54	130	10	103	28	37	106	5	12	35	20	108	92	12	124	44	131

**Figura 5.** Tablas para componer los 16 compases de un minueto utilizando dos dados.



**Figura 6.** Imagen del programa LabVIEW generador de vals mediante dados.

Es importante destacar la interdisciplinariedad de esta propuesta. Posiblemente en las áreas colindantes entre una disciplina y otra se encuentren situaciones interesantes para la enseñanza aún sin explorar. Es importante que los docentes consideren la necesidad de desarrollar en nuestras escuelas currículos que permitan la interdisciplinariedad de los contenidos. Los profesores tendrán que formar parte de un proceso que exige la aplicación de los conocimientos en un sentido integral, amplio y transferible, que exige tener desarrolladas un conjunto de habilidades generales. Los profesores que se requieren son aquellos que no incrementan la cantidad de información fragmentada en los estudiantes, sino aquellos que los ayudan a tener pensamientos interdisciplinarios que les permitan resolver los problemas complejos de la realidad y descubrir los vínculos que unen los fenómenos aparentemente inconexos.

En cuanto a la propuesta para el aula, se ha puesto en práctica lo relativo a las transformaciones geométrico-musicales y la experiencia fue muy interesante ya que los alumnos se mostraron muy sorprendidos de la existencia de una relación tan estrecha entre dos disciplinas aparentemente tan distintas al pertenecer una de ellas al mundo de las ciencias y los números y la otra al mundo auditivo. Cabe destacar el beneficio que supuso el trabajo en grupo gracias al cual se consiguió llegar a soluciones eficientes, y la capacidad que poseen los alumnos de razonar por analogía.

La experiencia llevada a cabo en el aula y la investigación llevada a cabo fuera de ella ha sido muy positiva ya que me ha permitido profundizar sobre un tema que considero muy interesante; y ha permitido a los alumnos descubrir que las matemáticas no son una ciencia tan abstracta sino que tienen una gran aplicación en la vida cotidiana. Para terminar, cabe resaltar una frase de Leibniz (1712) donde reflexiona sobre la relación de la música y las matemáticas, “la música es el inconsciente disfrute que experimenta el espíritu al contar sin darse cuenta de que está contando”.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

- ARBONÉS, J. y MILRUD, P. (2010). *La armonía es numérica*. Barcelona: RBA.
- PERALTA, J. (1995). *Principios didácticos e históricos para la enseñanza de la matemática*. Madrid: Huerga y Fierro.
- PERALTA, J. (2011). Modelos matemáticos del sistema de afinación pitagórico y alguno de sus derivados: propuesta para el aula. *Educación Matemática*, 23(3), 67-90.

**TÍTULO:** AÑO INTERNACIONAL DE LA ENERGÍA: INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE LOS BIOCOMBUSTIBLES. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-INNOVACIÓN CTSA EN LA UNIDAD DIDÁCTICA “HACIA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

**MÁSTER:** Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (Biología y geología)

**AUTORA:** Laura Feijoo López [lapinto84@gmail.com](mailto:lapinto84@gmail.com).

**TUTORA:** Beatriz Carenas Fernández. (Departamento de Geología y Geoquímica, UAM)

**NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en Biología (Universidad Alcalá de Henares, 2008), DEA sobre *Comportamiento Espacial en un grupo de chimpancés* (U. Rovira i Virgili, 2010), *European Master on Quaternary and Prehistory*. (U. Rovira i Virgili, U. degli Studi di Ferrara, Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris, Instituto Politécnico de Tomar, U. de Trás-os-Montes e Alto Douro), *Máster en Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato* (Universidad Autónoma de Madrid, 2012). Publicaciones: Feijoo, L., Riba, D., Llorente, M., Mosquera, M., Rodríguez-Rodríguez, A. (2010). *Evaluación del Comportamiento Espacial como Indicador de Bienestar Social de un grupo de chimpancés (Pan troglodytes)*. Actas del XIII Congreso Nacional y X Iberoamericano de Etología. Ciudad Real.

**RESUMEN:** El año 2012 fue declarado por las Naciones Unidas como el Año Internacional de la Energía debido al gran problema energético al que se enfrenta el ser humano a nivel mundial. El presente trabajo es una aproximación a cómo se pueden abordar temas tan complejos y variados como todo lo concerniente al desarrollo sostenible y en concreto a los biocombustibles en la enseñanza secundaria a través de un enfoque educativo CTS-CTSA (*Ciencia Tecnología y Sociedad; Ciencia Tecnología Sociedad y Ambiente*). Se propone como tema de investigación-innovación para este trabajo la integración didáctica de los biocombustibles a través de un enfoque CTSA en la asignatura de CMC (*Ciencias Para el Mundo Contemporáneo*) como un ejemplo de cómo abordar estos temas de tal manera que los alumnos adquieran una verdadera alfabetización científica y un eficaz aprendizaje sobre temas mucho más cotidianos de lo que aparentemente pueda parecer.

**ABSTRACT:** The year 2012 was declared by the United Nations as the International Year of Energy due to the large energy problem facing human beings worldwide. The present work is an approach to how to address issues as complex and varied as everything related to sustainable development and specifically to biofuels in Secondary Education through an educational approach CTS-CTSA (*Ciencia Tecnología y Sociedad; Ciencia Tecnología*

*Sociedad y Ambiente*). It is proposed as a topic of research and innovation for the job didactic integration of biofuels through CTSA approach into the subject of CMC (*Ciencias Para el Mundo Contemporáneo*) as an example of how to address these issues so that students acquire a true scientific literacy and an effective learning more everyday issues which apparently may seem.

### **OBJETIVOS DEL TFM:**

Los objetivos planteados para este trabajo han estado estrechamente ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la consecución de estos objetivos se han elaborado unos cuestionarios de ideas previas y de evaluación del profesor (fig.1, fig.2). La realización de estos cuestionarios se ha hecho en forma de actividades incluidas en el seno de la unidad didáctica: 1. Realizar una integración didáctica de la temática de los biocombustibles en el marco del desarrollo sostenible y los modelos de crecimiento humano que permita alcanzar realmente un aprendizaje significativo en los alumnos; 2. Valorar la utilización de una metodología de resolución de problemas en la implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje; 3. Evaluar si las actividades propuestas fomentan un mayor interés del alumnado con respecto a temas científico-tecnológicos con gran repercusión ambiental y social.

**FIGURA 1: CUESTIONARIO IDEAS PREVIAS****FICHA MOTIVACIONES/ IDEAS PREVIAS**

El objetivo de este cuestionario es reflexionar sobre los temas que os gustaría tratar a lo largo de esta unidad didáctica y descubrir qué cosas sabes o crees saber sobre temas relacionados con el desarrollo sostenible. Es un cuestionario completamente anónimo ya que el objetivo que se persigue es poder calibrar mejor mi actividad como docente para que puedas sacar el mayor partido posible a las clases.

**MOTIVACIONES**

**1. ¿Qué te gustaría aprender en el tema del desarrollo sostenible?**

**2. ¿Qué utilidad/aplicación crees que tiene para tu vida cotidiana tener conocimientos sobre temas como el modelo de desarrollo del ser humano, los problemas derivados del desarrollo humano, los distintos tipos de recursos naturales, recursos energéticos?**

**IDEAS PREVIAS**

Subraya la opción que consideres más correcta. Puedes añadir los comentarios que consideres oportunos.

**1. Cuando hablamos de gestión sostenible, ¿a qué crees que nos referimos?**

- Una gestión económica, ecológica y social compatible con los recursos disponibles.
- Una gestión que no permite un equilibrio entre el gasto de recursos naturales y la regeneración posterior de éstos.

**2. Cuando se habla de huella ecológica, ¿a qué crees que hace referencia?**

- A la impronta que deja un ecosistema cuando desaparece.
- Al impacto que produce cada ser humano en el planeta en cuanto a gasto de recursos y producción de energía.

**3. ¿Cómo definirías el término biodiversidad?**

- como la riqueza en variedad de seres vivos que presenta una determinada región.
- como la riqueza y variedad de seres vivos, paisajes, suelos y ecosistemas que presenta una determinada región.

**4. Cuando hablamos de biocombustibles, ¿a qué crees que nos referimos?**

- a un tipo de combustibles que tiene compuestos biológicos activos (una especie de "bifidus" como en los yogures).
- a un tipo de combustibles fabricados a partir de restos orgánicos de plantas que se utilizan para fabricar aceites como el biodiesel y que sirven para sustituir el petróleo.

**5. En cuanto al suelo, ¿cómo lo definirías?**

- como un recurso natural que es indispensable para el desarrollo de la vida.
- como un recurso natural que ayuda al desarrollo de la vida y que puede ser modificado sin que eso suponga ningún riesgo para los ecosistemas.

**6. Según tu opinión, el aumento en el consumo de agua que hemos experimentado en los últimos años se debe a:**

- un incremento de la población humana mundial que conlleva una mayor producción industrial, agrícola y ganadera.
- un incremento del consumo por parte de particulares que desaprovechamos mucho el agua que consumimos.

**7. ¿De dónde crees que provienen las energías renovables?**

- De una fuente inagotable de recursos
- De una fuente finita de recursos

**8. Definirías una energía limpia como aquella que...**

- Produce residuos gaseosos como el CO<sub>2</sub>
- No produce residuos gaseosos

**9. ¿Qué crees que significa el concepto eficiencia energética?**

- Que se aprovecha al máximo el recurso utilizado para obtener la energía.
- Que un determinado recurso puede producir mucha energía por muy poco dinero.

**10. ¿Qué tipos de recursos crees que son más necesarios para la supervivencia del ser humano: 1. recursos energéticos; 2. recursos nutricionales; 3. recursos económicos?**

**FIGURA 2: CUESTIONARIO EVALUACIÓN DEL PROFESOR**  
**EVALUACIÓN DEL PROFESOR**

Cualquier aclaración o comentario que quieras añadir servirá para mejorar mi labor como docente en futuras ocasiones. Gracias por ayudarme a mejorar.

Contesta, cuando proceda, con una escala 1- 5

1- poco o nada 2- algo 3- suficiente 4- bastante 5- mucho

- 1. Las explicaciones de la profesora han sido ordenadas y concisas (1-5). ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado de mi labor como profesora?**
- 2. Las actividades propuestas han sido coherentes y han abordado cuestiones útiles para nuestro aprendizaje (1-5). ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado? ¿Por qué?**
- 3. El análisis de diferentes noticias y documentos me ha ayudado a entender mejor los contenidos tratados (1-5). ¿Qué noticia/documento te ha parecido más interesante? ¿Por qué?**
- 4. Los audiovisuales (vídeos, documentales, diapositivas) se han correspondido con los temas tratados y han sido útiles para la comprensión de los contenidos del tema (1-5). ¿Cuál es el que más te ha gustado? ¿Por qué?**
- 5. Después de haber tratado en profundidad el desarrollo sostenible y sus implicaciones mi interés por estos temas ha aumentado (1-5)**

**PROPUESTAS INNOVADORAS:**

La propuesta innovadora de este trabajo radica por un lado en el tema elegido para la integración didáctica y por otro en las estrategias didácticas escogidas para dicha integración. Uno de los mayores problemas al que nos enfrentamos, derivado de la superpoblación, es el abastecimiento energético. Actualmente en muchos de los países occidentales ya hay fuertes políticas que promueven el empleo y desarrollo de tecnologías que permitan el aprovechamiento de energías renovables así como combustibles alternativos (Romero Álvarez, 2012). En este punto cobran una especial relevancia los biocombustibles ya que varios países, entre ellos la Unión Europea, están activando políticas de incentivos a este tipo de productos y esto tiene una serie de consecuencias tanto para el medio ambiente como para las zonas en las que se cultivan estas especies. Por ello se ha elegido el tema de los biocombustibles como un excelente candidato para tratar en el aula las problemáticas medioambientales derivadas de nuestros modelos de desarrollo. Se han escogido tres noticias disponibles en la red que tratan el tema de los biocombustibles desde tres perspectivas distintas: “*la crisis alimentaria*”, “*¿quién tiene razón?*” y “*cultivo de cardo, un ejemplo de cultivo energético*”, para que los alumnos pudiesen analizar el problema desde varias perspectivas distintas:

- “*la crisis alimentaria*”: trata la problemática alimenticia que pueden generar en países en los que son cultivadas las especies vegetales con aprovechamiento energético pero que además son la base de la alimentación de los ciudadanos.
- “*quien tiene razón*”: aborda las ventajas e inconvenientes en cuanto a la problemática de las emisiones de CO2 en relación con otras fuentes de energía.
- “*cultivo de cardo, un ejemplo de cultivo energético*”: ejemplo de la relación entre ciencia y sociedad a través de la investigación de un cultivo de una especie autóctona del lugar donde se realiza el estudio.

Como ya se ha mencionado, la metodología de trabajo escogida para el desarrollo de la unidad didáctica en la que se ha realizado el trabajo ha estado basada en el “*aprendizaje por resolución de problemas*” y el “*aprendizaje cooperativo*” ya que a través del análisis de diferentes noticias de prensa y la respuesta a diversas preguntas propuestas por el profesor, en el seno de pequeños grupos, se ha promovido la participación activa, la expresión libre de opiniones y una autoevaluación de los alumnos de su propia adquisición de conocimiento que ha resultado en un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

### **CONCLUSIONES:**

La conclusión conjunta que podemos extraer del análisis de los datos, es que tal y como defienden muchos autores el enfoque CTSA en la enseñanza de las ciencias es de mucha ayuda para fomentar la alfabetización científica real de los alumnos (Caamaño, 2001), y los alumnos, en general, responden muy bien a estrategias de enseñanza distintas del aprendizaje por descripción y muy especialmente al aprendizaje cooperativo. Los alumnos respondieron muy bien a las actividades propuestas, sin embargo, en el caso de los alumnos de la clase de “*letras*”, no leyeron las noticias referentes a biocombustibles, pero si participaron del debate generado en torno a sus ventajas e inconvenientes.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- CAAMAÑO, A. (2001). Presencia CTS en el currículo escolar español. En P. MEMBIELA (Ed.). Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva ciencia-tecnología- sociedad (pp.121-133). Madrid: Narcea.
- DUFOUR, J. (2007). El debate de los biocombustibles: ¿quién tiene razón? En <http://www.madrimasd.org/informacionIDI/>

GOMINHO, J., et.al. (2011). Large scale cultivation of *Cynara cardunuculus* L. for biomass production. A case study. *Industrial Crops and Products* 33: 1-6

ROMERO ÁLVAREZ, M. (2012). Energías renovables: razones y retos para la nueva década. IMDEA- energía mi+d. En: (<http://www.madrimasd.org/informacionIDI/noticias>)

**TÍTULO:** NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA DIDÁCTICA DE LA FÍSICA

**MÁSTER:** Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (Física y química)

**AUTOR:** Sergio Montero Modino. [sergio.montero.modino@gmail.com](mailto:sergio.montero.modino@gmail.com)

**TUTOR:** Santiago Atrio Cerezo (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

**BREVE NOTA CURRICULAR DEL AUTOR:** Sergio Montero es Doctor en Física Teórica por la Universidad Autónoma de Madrid, donde se especializó en la aplicación de la Teoría de Cuerdas a plasmas de quarks y gluones en fuerte acoplamiento. Tras un breve paso por las finanzas retornó a la investigación, esta vez en el campo de la Climatología y Oceanografía, colaborando en el proyecto SMOS de la Agencia Espacial Europea desde el centro experto del ICM-CSIC en Barcelona. Interesado por la docencia ha cursado el Máster de Profesorado en la UAM, ámbito en el que actualmente desarrolla su actividad.

**RESUMEN:** En este trabajo se ha investigado la implementación de un modelo docente de diálogo-debate (modelo dialógico) apoyado en las nuevas tecnologías, desplazando un modelo centrado en el profesor hacia el alumnado, que fomente la participación, explicita preconceptos, aumente la experimentación y facilite el aprendizaje colaborativo trascendiendo éste el aula. En vista de los resultados obtenidos concluimos que esta combinación constituye un esquema recomendable para un aprendizaje significativo de la materia.

**ABSTRACT:** In this work we have examined the implementation of a dialogue-debate teaching model (dialogical model), supported by the use of new technologies, thus shifting a teacher-centred model towards students, promoting participation, explicitly stating preconceptions, increasing experimentation and easing collaborative learning both at and beyond school. In the light of the results we conclude that such combination constitutes an advisable scheme for a meaningful learning of the subject.

#### **OBJETIVOS DEL TFM:**

En este trabajo se han explorado aspectos de la incorporación de nuevas tecnologías en un *modelo docente dialógico*. Este modelo explora el rol del lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje y surge como una implementación concreta del constructivismo en el que se interpela al estudiante de forma natural, estableciendo un diálogo que explicita sus “inquietudes”. En este caso, los preconceptos. Se facilita también la discusión entre los

propios estudiantes, invitándoles a rebatir las ideas de sus compañeros. Entre los grupos que se dedican a su estudio se encuentran los creados por Neil Mercer y Philip Scott en las facultades de Educación de las universidades de Cambridge y Leeds.

Desde esta óptica, los objetivos han sido (1) la implementación del modelo dialógico, con el cual detectar preconcepciones, modificar aquellos erróneos y asimilar mejor los correctos mediante el debate científico, (2) el aumento del grado de experimentación, (3) el fomento del aprendizaje colaborativo, y (4) llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá del aula.

Con el fin de analizar la consecución de dichos objetivos hemos escogido variables de estudio tanto cuantitativas como cualitativas. En cuanto a las primeras, se ha estudiado la evolución en el conocimiento de los conceptos clave de la unidad presentada. En cuanto a las segundas, se ha estudiado la evolución en la actitud, motivación y comentarios a nivel individual y grupal. Los instrumentos de recogida de datos utilizados pueden encontrarse al final del siguiente apartado.

### **METODOLOGÍA:**

Para este trabajo hemos contado con dos grupos de 4º ESO de un centro público madrileño (IES Joan Miró, S. Sebastián de los Reyes), formados por 31 alumnos en ambos casos. La propuesta desarrollada corresponde a los contenidos de Estática de Fluidos. El modelo docente se ha implementado mediante la formulación de preguntas iniciales y el debate de las propuestas realizadas por los estudiantes. Dicho modelo dialógico se ha reforzado con el uso de definiciones vivenciales de algunos conceptos, experiencias de cátedra, experimentación con laboratorios virtuales, etc. La mayor parte de las actividades se han basado en el aprendizaje colaborativo: bien por construcción del modelo en el que todos participan con sus ideas, bien mediante el trabajo cooperativo en la resolución de tareas, bien por la interacción en redes sociales. No se han mandado ejercicios ni deberes para casa ningún día.

Uno de los peligros que existe cuando se trata de incorporar la tecnología a la práctica docente es el de la planificación tecno-céntrica. El marco de referencia usado para evitar esta mala práctica lo constituye el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006; Harris, Mishra y Koehler, 2009), el cual se basa y completa la idea original del modelo PCK de Shulman (1986). Es un modelo para el diseño de actividades que incorporen (principalmente nueva) tecnología.

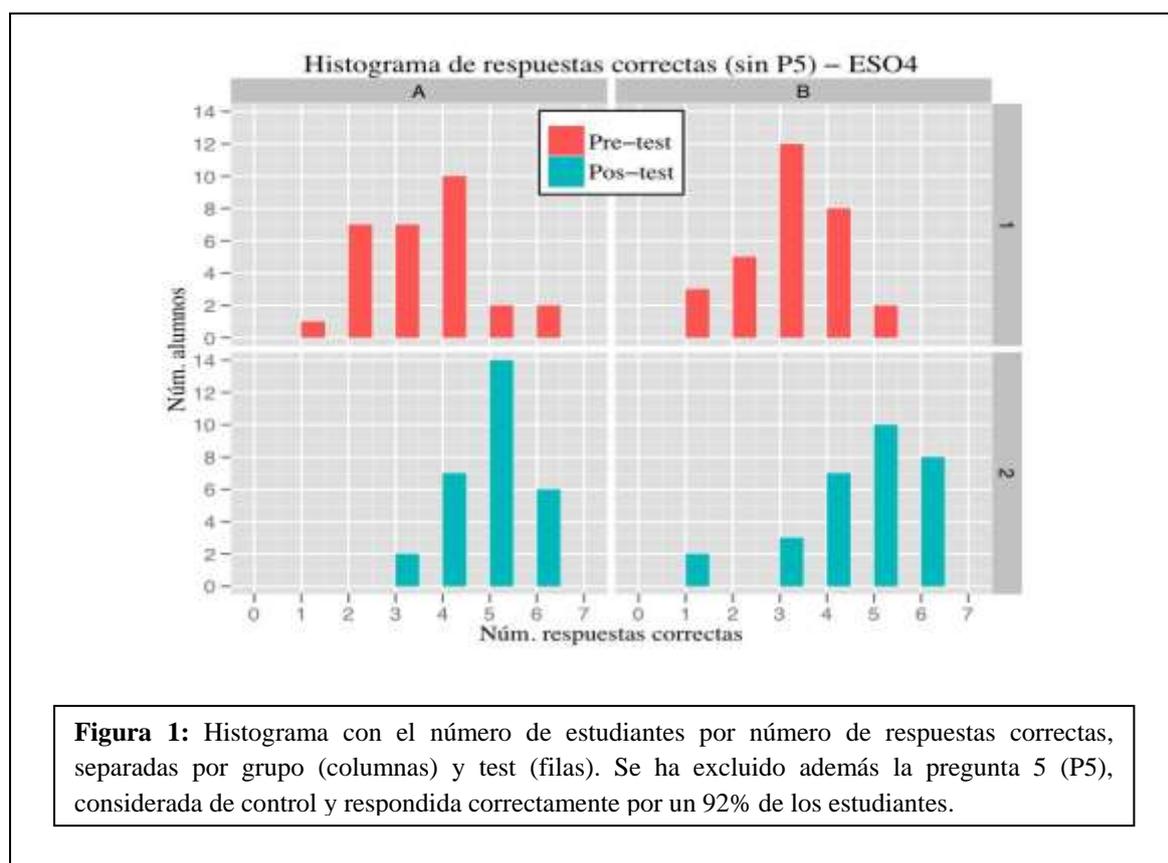
En este trabajo se han usado distintas técnicas de recopilación de información, tanto cuantitativas como cualitativas. Se ha diseñado un pre-test conceptual sobre la materia a impartir que consta de 8 preguntas multi-respuesta, en cada una de las cuales sólo una opción es correcta. Las preguntas hacen referencia a conceptos clave de la unidad (a excepción de la número 5, considerada de control). Esta misma prueba ha sido pasada al alumnado como post-test tras la intervención educativa, estableciendo así una métrica en la asimilación de los conceptos. En la misma prueba se ha añadido una sección final con preguntas de carácter cualitativo. Las dos primeras (A y B) se dirigen a la motivación hacia la asignatura, mientras que el resto (C-E) se dirigen hacia la experimentalidad, las nuevas tecnologías y el trabajo en grupo, respectivamente. Asimismo, durante las semanas en las que hemos actuado se ha mantenido un diario propio de clase, recogiendo anotaciones sobre todo lo observado en las interacciones alumno-alumno y profesor-alumnos. En el contexto de las nuevas tecnologías, objeto de este trabajo, es notable que, además del espacio aula, la interacción con los estudiantes ha podido ser complementada con la información proveniente de las redes sociales utilizadas (Twitter y Facebook).

### **CONCLUSIONES:**

Uno de los primeros indicadores del nivel de asimilación de conceptos con este modelo docente surge de la evolución en el número de respuestas correctas al test (en ambos casos se ha contabilizado el no-sabe/no-contesta como no-correcta, codificada junto a las incorrectas con un 0. A las correctas se les ha asignado un 1). La figura 1 muestra el histograma de respuestas correctas para cada uno de los dos grupos de 4º ESO. Se aprecia fácilmente un desplazamiento en los resultados del pos-test hacia valores más altos del número de respuestas correctas, lo que constituye un buen resultado.

En la anterior gráfica hemos integrado sobre los alumnos, por lo que la evolución individual permanecía en una caja negra. La figura 2 muestra esos cambios. La mayor parte de los puntos cae en los dos triángulos superiores, sinónimo de que en cada grupo la mayor parte de los estudiantes ha asimilado más conceptos. Aquellos que caen en la diagonal son los que han permanecido igual en número de respuestas correctas al test. No obstante, eso no impide que hayan intercambiado algunas de las que respondían mal. Y esto se nota más en los que han empeorado. Por ejemplo, en el grupo B había inicialmente 3 estudiantes con 1 sola respuesta correcta. Sin embargo, en el pos-test son 2, pero sólo 1 de ellos es la misma persona. La otra es un estudiante que ha bajado de 3 a sólo 1 correcta. Obviamente para estos

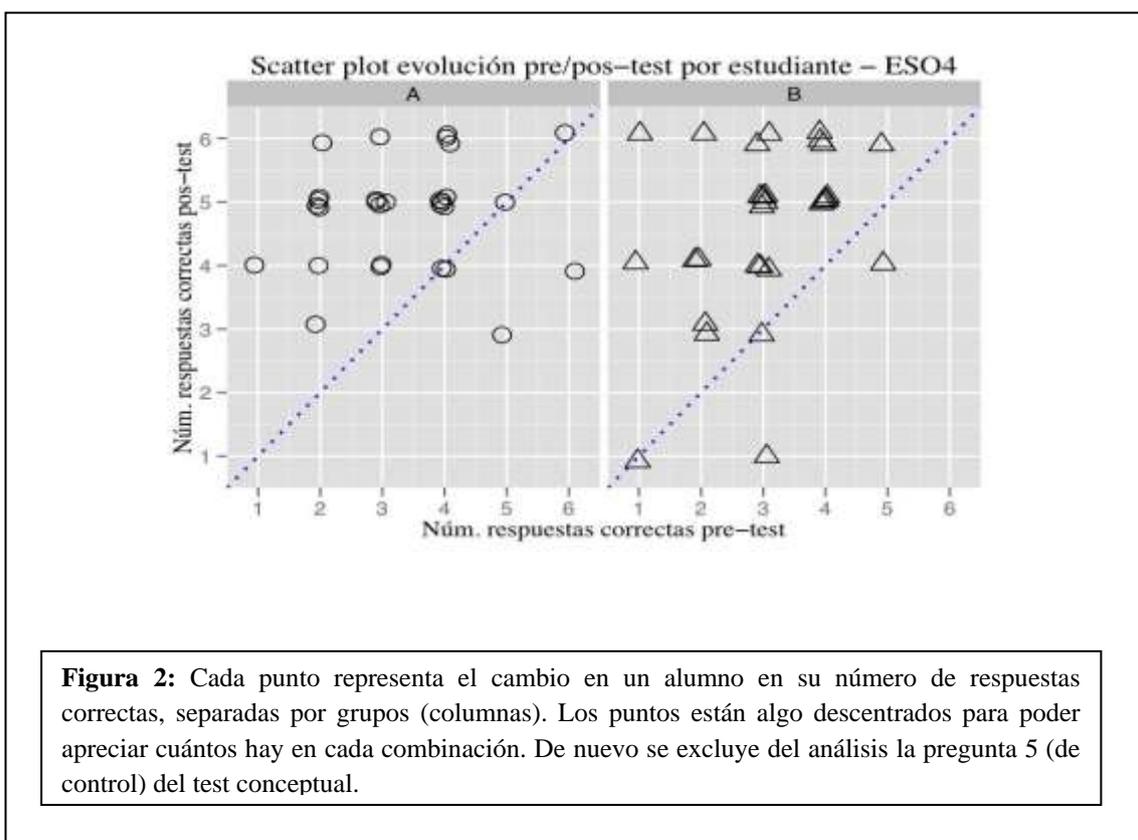
estudiantes el modelo no ha sido de gran ayuda, aunque representen un porcentaje ínfimo del grupo.



En la revisión de las respuestas a las preguntas cualitativas, las preguntas A y B de forma conjunta nos han permitido establecer una medida en la evolución de la motivación hacia la asignatura (fig.3), y así juzgar la idoneidad de la propuesta realizada. Se ha hecho necesaria una categorización de las respuestas para su tratamiento estadístico: “Poca” equivale a una respuesta con un no rotundo; “Mucha” equivale a un sí rotundo; “Media” se asocia a un sí condicional (“depende, creo, puede, no lo sé, más o menos...”).

En el grupo A el aumento de la motivación ha sido espectacular. Todos los estudiantes han acabado con una actitud muy positiva hacia la materia y hacia el modelo docente propuesto. Como ya se ha dicho, se había advertido una fuerte cohesión en este grupo. Por su parte, el grupo B ha resultado más heterogéneo en su motivación. Si bien la mayoría ha acabado con una actitud muy positiva, en algunos casos no se ha conseguido realizar un

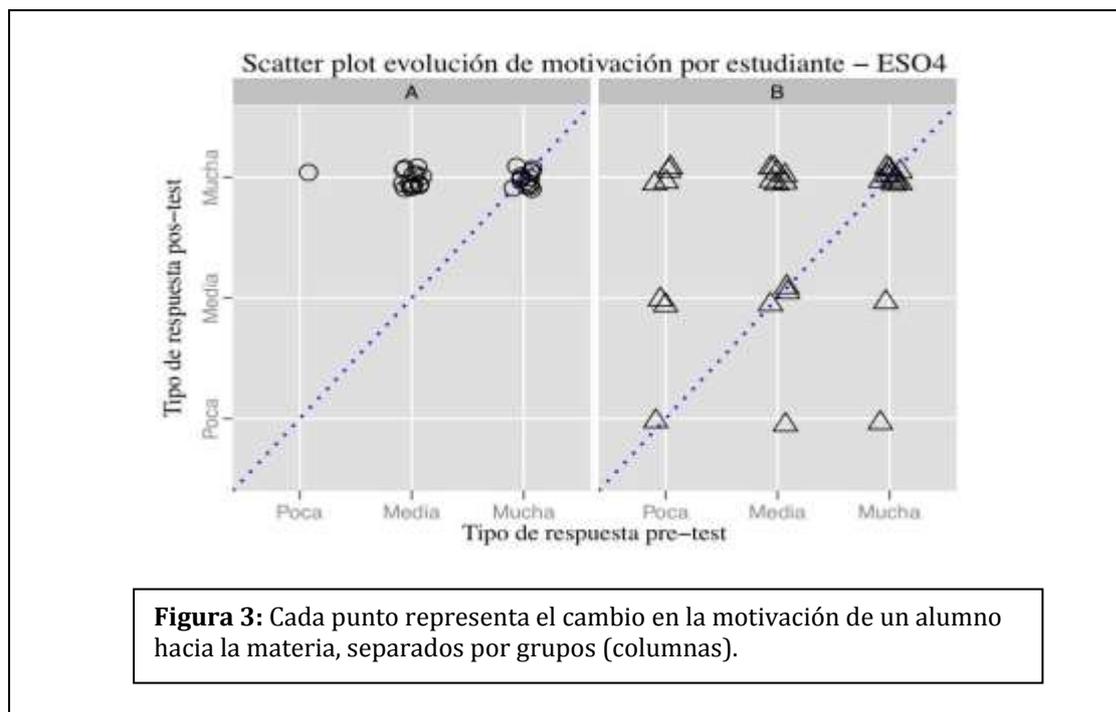
cambio, y en otros incluso se ha ido hacia atrás. La inspección directa de los tests de estos estudiantes manifiesta un desapego “de base” con la asignatura, que no se ha podido revertir.



Otro punto interesante ha sido el del trabajo en equipo. Revisando las respuestas a la pregunta correspondiente (E) de los pos-tests se advierte una confusión grande acerca de éste. Parte del alumnado confunde el modelo de debate con el trabajo en equipo (aunque sí sea aprendizaje colaborativo). Por otro lado, se ha observado claramente una falta de entrenamiento y autonomía en este tipo de trabajo.

En esta intervención los recursos tecnológicos se han empleado para enriquecer la práctica del modelo dialógico. Muchos recursos clásicos como la pizarra o el libro de texto han adquirido nuevas dimensiones con la pizarra digital y la red, facilitando ejemplos de mayor calidad y más fácilmente manipulables. Asimismo se ha podido aumentar el grado de experimentación mediante la proyección de videos y el uso de *laboratorios virtuales*. Muchos de los recursos han permitido la interacción, el trabajo cooperativo y en definitiva el aprendizaje en colaboración. El modelo dialógico apoyado en las nuevas tecnologías facilita tal aprendizaje, aunque se observa que partían de un desconocimiento de éste, por lo que ha hecho falta mucha pedagogía para que aprovecharan al máximo la sesión. No es éste un

fenómeno del todo extraño, puesto que tanto en ésta como en otras materias se realizaba una enseñanza altamente dirigida e individual.



El propio modelo, usando estos recursos, ha desplazado el centro de gravedad desde el profesor hacia los alumnos, e incidido de forma muy positiva en la motivación hacia la asignatura. Por un lado ha enganchado a más alumnos que de otra manera desconectarían, y por otro ha aumentado el grado de atención de los que ya habían conectado. Se constata una alta incidencia en la contemporización con el alumnado, con ejemplos y tecnologías que les llegan y son más familiares. Es conveniente recordar que este modelo requiere del docente una preparación concienzuda de sus sesiones, y al mismo tiempo un grado de flexibilidad notable, para permitir tomar decisiones al alumnado y seguir por los caminos que les resulten de interés; eso sí, siempre con los objetivos docentes en perspectiva. Obviamente esta flexibilidad requiere de una formación disciplinar muy fuerte del profesorado.

Se ha conseguido además un desempeño global muy notable en la asimilación de los conceptos físicos asociados a la materia. Máxime teniendo en cuenta el corto espacio de tiempo en el que se ha desarrollado. No obstante, a nivel individual algunos estudiantes no han mejorado, y unos pocos han empeorado incluso.

En resumen, un uso integral de la tecnología que fomente el aprendizaje colaborativo, la interacción y el aumento de la experimentación, así como un modelo de diálogo en el que

debatir, intercambiar ideas y construir conjuntamente los conceptos se propone como un esquema recomendable para un aprendizaje significativo de la materia.

**BIBLIOGRAFÍA:**

HARRIS, J., MISHRA, P. y KOEHLER, M. J. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.

MISHRA, P. y KOEHLER, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

**TÍTULO:** ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO DE LOS ALUMNOS DE LA E.S.O Y BACHILLERATO DE COLMENAR VIEJO

**MÁSTER:** Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (Biología y geología)

**AUTORA:** María de la Montaña Monsalve López. [montana.monsalve@gmail.com](mailto:montana.monsalve@gmail.com)

**TUTOR:** Javier Benayas del Álamo (Departamento de Ecología, UAM)

**BREVE NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA:** Licenciada en Biología por la Universidad Autónoma de Madrid (2010) y Máster en Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria y Obligatoria y Bachillerato, especialidad Biología y Geología, por la Universidad Autónoma de Madrid (2012)

**RESUMEN:**

La magnitud del problema ambiental que supone el cambio climático, hace preciso elaborar y aplicar programas de educación, sensibilización y comunicación en torno a él y sus efectos (López y de la Osa, 2006). Para ello no sólo tenemos que divulgar mensajes relacionados con el cambio global en los medios de comunicación, también es imprescindible contribuir al desarrollo de actividades de Educación Ambiental en la Educación Formal, porque es el único contexto que nos ofrece la oportunidad de un estudio progresivo de los problemas ambientales. Por esa razón, el propósito de esta investigación está centrado en el estudio de los conocimientos sobre el cambio climático que tienen los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato del Colegio Zurbarán de Colmenar Viejo. Paralelamente, otro de los objetivos es analizar si todos los alumnos de 4º de la ESO de Colmenar Viejo poseen los mismos conocimientos.

**ABSTRACT:**

The purpose of this research is focused on the study of the knowledge that students from Zurbaran School in Colmenar Viejo possess about climate change. Concurrently, a second aim is to analyse if all students from the 4th secondary education course in Colmenar Viejo have the same knowledge.

### **OBJETIVOS DEL TFM:**

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo son los siguientes:

1. Conocer las ideas científicas que tienen los estudiantes de la Educación Secundaria y Bachillerato sobre el cambio global y los procesos que implica.
2. Comparar los conocimientos entre los alumnos más pequeños y los más mayores. Así podremos valorar si existe un cambio temporal en los conocimientos a medida que avanza la enseñanza en Biología y otras asignaturas, como Ciencias para el Mundo Contemporáneo (CMC) y Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente (CTM), en los cursos sucesivos.
3. Realizar un estudio diferencial por sexos y comprobar si existen diferencias en la cantidad de respuestas acertadas y en el grado de coherencia.
4. Comparar si todos los alumnos de 4º de la ESO de un mismo municipio tienen los mismos conocimientos sobre el tema.

### **METODOLOGÍA:**

#### 1. Área de estudio y muestra

El estudio se ha llevado a cabo en la localidad de Colmenar Viejo, un pueblo de la sierra norte de Madrid, situado a 31 kilómetros de la capital. La población, casi 47.000 habitantes, posee un nivel sociocultural medio-alto. La muestra poblacional escogida para este estudio la componen los alumnos de todos los centros educativos que imparten la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la localidad de Colmenar Viejo, estos centros fueron: I.E.S. Marqués de Santillana, I.E.S. Rosa Chacel, I.E.S. Ángel Corella, Colegio Peñalvento y Colegio Zurbarán.

En el colegio Zurbarán se hicieron un total de 219 encuestas. En los primeros cursos, 1º, 2º y 3º de la ESO, respondieron la encuesta todos los alumnos. Sin embargo, en 4º de la ESO sólo se pasó la encuesta a los que cursaban la asignatura de Biología y Geología, ya que es una materia optativa. En 1º de Bachillerato también contestaron la encuesta todos los alumnos porque, hayan escogido el Bachillerato de Ciencias o no, la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo (CMC) es una materia común. Finalmente, en 2º de Bachillerato sólo hicieron la encuesta los alumnos que cursaban las asignaturas de Biología y/o Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente (CTM).

Por otro lado, en la segunda parte de la investigación se hicieron un total de 185 cuestionarios. El centro donde más alumnos de 4º de la ESO respondieron el cuestionario fue

el I.E.S. Marqués de Santillana, seguido del I.E.S. Rosa Chacel, el colegio Peñalvento y, por último, el I.E.S. Ángel Corella con un total de 87, 64, 28 y 6 alumnos, respectivamente.

## 2. Metodología

Su planteamiento se desarrolló dentro de la metodología cuantitativa, ya que los objetivos de este tipo de metodología consisten en explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos a través de instrumentos que impliquen la cuantificación de los hechos (Carrasco y Calderero, 2000). Los datos cuantitativos se obtuvieron mediante un cuestionario que se pasó a todos los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el Colegio Zurbarán, y a los alumnos de 4º de la ESO de los demás centros de Colmenar Viejo.

La encuesta se llevó a cabo entre finales de marzo y principios de mayo de 2012, y se realizó personalmente, acudiendo a los centros educativos seleccionados para el estudio. Para la preparación del cuestionario se eligieron preguntas de otros estudios anteriormente realizados, como la investigación de Lino (2008) y un estudio de la Fundación Mapfre realizado por Meira (2011), y otras fueron elaboradas de forma específica para este estudio.

El cuestionario constaba de un total de nueve preguntas, menos la segunda pregunta que era abierta, todas las demás eran cerradas y tenían varias alternativas de respuestas, de las que se tenía que elegir una, salvo en la última pregunta que había que elegir tres opciones. En la siguiente página, se incluye el cuestionario completo.

Una vez que el cuestionario fue respondido por todos los alumnos, se pasó a analizar los resultados obtenidos. Para el análisis descriptivo se utilizaron los programas Excel 2003 y el paquete estadístico PSPP 0.7.5. Con él hicimos el test estadístico de Chi-Cuadrado, considerando un nivel de significación del 5%, para contrastar si existían diferencias entre las siguientes variables: El curso en el que se encuentran los estudiantes, el sexo y el centro educativo donde estudian los alumnos de 4º de la ESO.

### **PROPUESTAS INNOVADORAS:**

Para favorecer una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cambio climático, se pueden tener en cuenta las siguientes propuestas:

- Indagar acerca de las ideas previas y errores conceptuales que tienen los alumnos sobre el cambio climático. Es muy recomendable que el profesor haga una prueba inicial a principio de curso o antes de impartir la unidad didáctica para poder adecuar la práctica docente a las necesidades de los alumnos.

- Utilizar recursos motivadores antes, durante y después de impartir estos temas. El tema del cambio climático es muy amplio y multidisciplinar, por lo que se pueden usar muchos recursos como el análisis de noticias actuales, la valoración de documentales como “Una verdad incómoda” de Al Gore o “2050, ¿es demasiado tarde?”, o utilizar alguno de los muchos recursos didácticos que hay relativos a este tema, por ejemplo, el libro llamado “Conoce y valora el cambio climático. Propuestas para trabajar en grupo”.

## CONCLUSIONES:

Después de analizar los datos obtenidos en el colegio Zurbarán y en los demás centros de Colmenar Viejo, estos son los resultados y las conclusiones:

1. Un porcentaje alto de alumnos, entre el 99,5% y el 89,8%, conoce los conceptos relacionados con el medio ambiente que se indican en la primera pregunta.
2. Un 93,8% señala que la acción del hombre es la principal causa del cambio climático. Sin embargo, un 5% eligió la opción de la “radiación solar”. Esto puede ser debido, como señalan Kriner, Castorina y Cerne (2003), porque creen que el agujero de la capa de ozono deja pasar más radiación solar provocando el calentamiento global del planeta.
3. Sin embargo en la cuarta pregunta, sólo el 68,3% de los encuestados asocia el cambio global con el aumento del efecto invernadero y lluvia ácida, la destrucción de la capa de ozono y la pérdida de biodiversidad.
4. Únicamente un 58,9% de los encuestados indica que la disminución de la capa de ozono es más evidente en La Antártida. Es importante recalcar que un 26,5% cree que esta disminución ocurre en Europa.
5. En la sexta pregunta, impacto que tendrá el cambio climático en la salud, casi la mitad de los estudiantes (49,3%) contestaron que “tendremos más posibilidades de parecer cáncer”. Sólo un 41,8 % señaló que, aparte de cáncer, también tendremos más probabilidades de padecer trastornos oculares y enfermedades transmitidas por vectores.
6. En la séptima pregunta, los datos que más me han llamado la atención fueron los obtenidos en la afirmación que dice “una mayor producción energética de origen nuclear permitiría reducir las emisiones de gases invernadero”, porque sólo el 31,7% de los alumnos respondió que era cierta. Esto puede ser debido a los medios

de comunicación, que muchas veces, transmiten ideas inadecuadas o deformadas en la construcción de conocimiento científico escolar (Vílchez, 2009); o a la idea de desconfianza y rechazo que se tiene de la energía nuclear en todos los estratos de la sociedad española (Meira, Arto *et al.*, 2011), aunque se sepa desde hace un tiempo que una de las ventajas de la energía nuclear es que no emite gases de efecto invernadero en su fase de producción energética.

7. Los alumnos encuestados reciben la primera información sobre el cambio climático a través de la televisión, seguida del centro escolar. En general para los estudiantes de la Educación Formal los medios de comunicación de masas tienen un gran protagonismo en materia de difusión de información relacionada con el medio ambiente (Benayas *et al.*, 2003)
8. Los alumnos de los cursos inferiores, de 1º hasta 3º de la ESO, tienen menos conocimientos que sus compañeros de 4º de la ESO y Bachillerato. Esto puede ser debido a que en esos cursos, sobre todo en 1º y 2º de la ESO, no se estudia el problema del cambio global como tal.
9. Las diferencias entre sexos en los diferentes cursos del colegio Zurbarán no son significativas, exceptuando algún caso especial donde sí obtenemos valores significativos. Esta conclusión nos confirma lo que investigadores como Retuerto y Pérez (2003) han demostrado, que en un contexto de igualdad educativa, el género de los estudiantes no tiene ningún efecto significativo en el conocimiento.
10. conocimiento.
11. Las diferencias obtenidas entre los cinco centros del municipio son significativas en la tercera, la sexta y la séptima pregunta, y no significativas en la primera, la cuarta, la quinta y la octava pregunta.

Cuestionario sobre el cambio climático

1.- A continuación, voy a exponer varios conceptos relacionados con el medio ambiente. Para cada uno de ellos me gustaría que me dijese si los has escuchado antes de la entrevista o no los has escuchado antes:

	SI	NO
Calentamiento global		
Efecto invernadero		
Agujero de la capa de ozono		
Dióxido de carbono (CO2)		
Cambio climático		
Gases de efecto invernadero		
Coches híbridos y/o eléctricos		

2.- Ahora me gustaría que me dijese, ¿cuál es el primer pensamiento o imagen que te viene a la cabeza cuando escuchas hablar de cambio climático?

3.- ¿Cuál crees que es la causa principal que está provocando el cambio climático?

- a) Las borrascas
- b) Las erupciones volcánicas
- c) La contaminación ambiental generada por el hombre
- d) La radiación solar

4.- ¿A través de qué procesos se está manifestando el cambio global?

- a) El aumento del efecto invernadero y la lluvia ácida
- b) La destrucción de la capa de ozono
- c) La pérdida de biodiversidad
- d) Todos los anteriores

5.- ¿Dónde es más evidente la disminución de la capa de ozono?

- a) África
- b) La Antártida
- c) Groenlandia
- d) Europa

6.- ¿Qué impacto crees que tendrá el cambio climático en tu salud?

- a) Tendrás más probabilidad de padecer cáncer de piel
- b) Tendrás más probabilidad de padecer trastornos oculares como las cataratas
- c) Tendrás más probabilidad de padecer enfermedades transmitidas por vectores (mosquitos, garrapatas).
- d) Todas las anteriores

7.- Contesta con la máxima sinceridad:

	Estoy seguro/a, es cierto	No estoy seguro/a, pero pienso que es cierto	No sé	No estoy seguro/a, pero pienso que es falso	Estoy seguro/a, es falso
El efecto invernadero es un fenómeno natural					
El Protocolo de Kioto para la reducción de gases invernadero fue firmado por todos los estados de las Naciones Unidas					
De no ser por el efecto invernadero no existiría la vida tal y como la conocemos					
Muchos ecosistemas se verán alterados por el incremento de las temperaturas					
La quema de combustibles fósiles es la principal fuente de las emisiones de "gases invernadero"					
Una mayor producción energética de origen nuclear permitiría reducir las emisiones de gases invernadero					
El cambio climático se reducirá si plantamos más árboles					
Los clorofluorocarbonados (CFC) han contribuido al debilitamiento de la capa de ozono					
El CO <sub>2</sub> y el CH <sub>4</sub> son los principales gases responsables del cambio climático					
La subida de la temperatura media afectará a todas las regiones del planeta por igual					

8.- De las siguientes afirmaciones, dime tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Antes hacía más frío que ahora				
Los árboles y plantas florecen antes de tiempo				
Antes había estaciones y ahora se notan menos				
Cada vez llueve menos en España				

9.- De las siguientes fuentes, señala de cuáles has recibido información sobre el cambio climático. SEÑALA COMO MÁXIMO TRES.

- |                         |                                 |
|-------------------------|---------------------------------|
| Radio                   | Libros de texto                 |
| Periódicos              | Profesores de instituto/colegio |
| Exposiciones            | Internet                        |
| Televisión (documental) | Revistas especializadas         |

## BIBLIOGRAFÍA

- BENAYAS, J., GUTIÉRREZ, J. y HERNÁNDEZ, N. (2003). *La investigación en Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- CARRASCO, J. y CALDERERO, J. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: RIALP.
- KRINER, A., CASTORINA, J.A. y CERNE, B. (2003). El adelgazamiento de la capa de ozono: Algunos obstáculos para su aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (2), 136-154.
- LINO, G.Y. (2008). *Conocimientos sobre el cambio global en alumnos de la educación formal de la Comunidad de Madrid, y tratamiento del tema en los libros de texto*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- LÓPEZ, F. y DE LA OSA, J. (2006). Educación ambiental, energía y cambio climático. *III Jornadas de Educación Ambiental de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Zaragoza: CIAMA, La Alfranca.
- MEIRA, P.A., ARTO, M., BARBA, M. *et al.* (2011). *Conoce y valora el cambio climático. Propuestas para trabajar en grupo*. Madrid: Fundación MAPFRE.
- MEIRA, P.A., ARTO, M., HERAS, F. y MONTERO, P. (2011). *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española 2011*. Madrid: Fundación MAPFRE.
- RETUERTO, A. y PÉREZ, E. (2003). Influencias de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento moral de adolescentes y jóvenes. *Revista de psicología educativa*, 9, 33-56.
- VÍLCHEZ, J.E. (2009). La problemática ambiental en los medios. Propuesta de un protocolo de análisis para su uso como recurso didáctico. *Enseñanza de las Ciencias*, 27 (3), 421-432.

## *RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS*

## ESCRIBIR TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL AULA. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Editorial Graó,

Isabel García Parejo

Este libro coordinado por la Doctora García Parejo en torno a la enseñanza de la escritura de textos expositivos reúne un total de diez capítulos elaborados por miembros del grupo de investigación Didactext (Didáctica del Texto), así como por otras maestras y profesoras que colaboran habitualmente con este grupo. El libro se organiza en dos partes. La primera, que corresponde a los cinco primeros capítulos, se centra en la descripción teórica de los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura en general y del texto expositivo en particular. La segunda parte, los cinco capítulos restantes, presentan diferentes secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura desde la educación infantil a la educación secundaria.

Tras el comentario de los editores, Ysabel Gracida y Carlos Lomas, y de la introducción de la coordinadora, Isabel García Parejo, se articula la primera parte titulada *La enseñanza-aprendizaje de la escritura como proceso y como práctica social*. Es un título que ya nos sugiere las bases teóricas sobre las que se sustenta toda la propuesta de este libro: es un libro dirigido al ámbito educativo (enseñanza-aprendizaje), se centra en el tema de la escritura y la concibe como un proceso cognitivo, pero también como prácticas comunicativas y culturales que se aprenden en comunidad (cf. Didactext 2003). El libro se abre con el capítulo de las profesoras Zahyra Camargo y Graciela Uribe, *Secuencias didácticas y escritura*. Después de discutir las ventajas del trabajo didáctico a través de secuencias, las autoras presentan la propuesta del Grupo Didactext para abordar la enseñanza de la escritura en las aulas. Esta se articula alrededor de cinco fases, que suelen explicitarse en las propuestas prácticas de la segunda parte del libro: 1. contextualizar el proceso de escritura; 2. Acceder al conocimiento; 3. Del caos al orden (leer para planificar); 4. Hacia el primer borrador; y 5. Revisión-edición.

El segundo capítulo, *Características de un texto expositivo*, por Teodoro Álvarez y Roberto Ramírez, discute, en primer lugar, los conceptos de texto y género expositivo

para centrarse, en una segunda parte, en la descripción de las características textuales de los tipos textuales más frecuentes en las áreas de conocimiento que se estudian en el ámbito escolar. Estas características apuntan a la estructura, así como a los niveles paratextuales, al párrafo, la frase, la oración y el léxico.

Los tres siguientes capítulos se centran en los tres momentos reconocidos desde los modelos cognitivos de escritura como momentos necesarios para una redacción exitosa: planificación, textualización, revisión. En el capítulo tres, *La planificación del texto expositivo: acceder al texto y al contexto*, García Parejo y Pilar Fernández, abordan la primera fase del proceso de escritura entendida como una fase compleja, ya que viene precedida por dos tareas previas, tal como propone el modelo Didactext, la de contextualización del proceso de escritura, y la del acceso al conocimiento. En la planificación, el escritor deberá interrogarse sobre sus intenciones comunicativas, así como sobre el ámbito social en el que suceden y sobre el tipo de texto y género textual que provoca su comunicación. El capítulo sugiere diferentes técnicas, asociadas a diferentes estrategias que pueden poner en juego estudiantes y profesores para controlar esta fase de la producción escrita. En el capítulo cuatro, *La textualización o escritura del primer borrador*, Silvia Agosto y Rosario Picó, definen “textualizar” como “escribir textos con sentido, que reconozcan el contexto social en que se inscriben, que se adecuen a la intención comunicativa, a los destinatarios y al género elegido” (p. 67). El objetivo de esta fase es que los alumnos lleguen a producir un borrador aplicando las características formales del texto expositivo en sus diferentes niveles: paratextual, textual, párrafo, frase y oración, conectores, nivel léxico y ortográfico. Como señalan las autoras, el papel del profesor en esta fase es el de mediador, por eso son necesarios materiales didácticos y recursos pedagógicos tales como guías, pósters y otros que se proponen en este capítulo. En el capítulo cinco, *Del borrador al texto definitivo. La revisión y edición del texto*, Teodoro Álvarez presenta la revisión como una fase compleja y recursiva que se mueve del paratexto y el texto hasta la letra teniendo en cuenta las principales operaciones cognitivas que entran en juego: añadir, suprimir, sustituir, reforzar, distribuir y reorganizar. Como en el caso anterior, la ayuda del profesor se considera fundamental, por lo que se ofrecen guías de ayuda y ejemplos prácticos realizados con alumnos de sexto de educación primaria.

La segunda parte, bautizada con el título *De la teoría a las prácticas de aula*, comienza con una mirada al aula, concretamente a las prácticas de escritura académica que se realizan en un centro de educación secundaria. En este capítulo, *Exposición escrita, escuela y sociedad*, García Parejo repasa críticamente conceptos como los de “alfabetización funcional” y “alfabetización académica”, ya que, según la autora, parecen estar dominados por hábitos y políticas externos a la comunidad educativa y a la sociedad. Para justificar su exposición, analiza materiales usados en diferentes aulas de segundo curso de ESO, así como la distribución de tiempos que ocupan las actividades en las sesiones de diferentes asignaturas y los tipos de textos producidos en ellas. Los cuatro capítulos restantes nos presentan diferentes secuencias didácticas experimentadas en educación infantil, primaria y secundaria para abordar la enseñanza explícita de la escritura de textos expositivos, y que se fundamentan teórica y metodológicamente en los principios recogidos en la primera parte del libro. En el capítulo siete, Pilar Fernández, M<sup>a</sup> José Gómez y Teresa Chamorro se centran en la secuencia didáctica desarrollada en educación infantil, *Tras la visita al museo: Una experiencia de escritura expositiva en Infantil 4 años*, cuya finalidad última es favorecer el lenguaje verbal tanto oral como escrito. La tarea que se proponen las maestras es elaborar un libro que recoja la información sobre un cuadro y sobre su autor, un cuadro que han visto los alumnos tras la visita al museo del Prado. La propia visita resulta también de interés para los padres y será recogida como parte del cuerpo del libro. La secuencia didáctica se articula alrededor de un momento previo a la visita, otro durante la visita y después de la visita. La construcción del texto escrito se concibe como una actividad conjunta de negociación a través del diálogo en el aula. En el capítulo ocho, *La edición de un libro de ciencias en el Primer Ciclo de Primaria*, Mar Gadea y Pilar Fernández recuperan el diario de clase de una experiencia de escritura colectiva a propósito de un proyecto global sobre el tema de las plantas. Supone una experiencia de escribir para aprender, ya que el objetivo último es que los alumnos aprendan contenidos sobre un tema del currículum, que lo relacionen con temas anteriores, y que puedan construir su propio texto de estudio siguiendo el proceso de composición escrita planificación-redacción-revisión. En el capítulo nueve, en un contexto diferente ya que Teresa Monfort e Isabel Ríos nos trasladan a la Comunidad Valenciana, nos describen otra secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos en el área de ciencias, *Los ecosistemas: Escritura de textos expositivos en tercer ciclo de educación primaria*.

El objetivo es el mismo, escribir para aprender contenidos elaborando su propio dossier o manual de ciencias. En esta ocasión, el nivel de dificultad, las estrategias y procedimientos son diferentes, ya que los alumnos son de sexto curso de educación primaria. En el último capítulo, *Escribir textos expositivos en el marco curricular de 4º de la ESO*, Salvador Álvaro contextualiza su secuencia dentro de la clase de lengua y en el último curso de la educación secundaria, cuyo currículo recoge de manera explícita la enseñanza de géneros y tipos textuales. El estudio de las características textuales se hace aquí más explícito, pero también se puede abordar desde planteamientos procesuales, tal como nos demuestra el autor.

Como señala la profesora García Parejo en la introducción (p. 11) a pesar del tiempo pasado desde que se publicaron los primeros trabajos sobre la importancia de los procesos que intervienen en una tarea de redacción (planificación-textualización-revisión) y de los numerosos trabajos sobre gramática textual, “cognición y retórica por un lado, y ámbitos sociales de los géneros y prácticas de aula, por otro, no parecen haber encontrado un espacio de encuentro”. Por eso, la propuesta del grupo Didactext supone “un espacio didáctico de encuentro textual” que propicia prácticas de escritura “basadas en la enseñanza explícita de géneros textuales presentados en sus ámbitos socioculturales”.

El libro nos parece, pues, de gran interés tanto para los docentes en activo como para aquellos que están en proceso de formación. Tanto teoría como práctica nos permiten descubrir, dentro del texto expositivo, que puede caracterizar “la contextualización del acto de escritura, el acceso a los conocimientos previos y necesarios, la elaboración de un plan o esquema de actuación, la redacción de borradores, la revisión guiada y la edición final del texto. Además, en todas las prácticas se observa una interrelación entre habilidades orales y escritas, y una interrelación entre lectura y escritura (p.16).

Por otra parte, hay que destacar la edición cuidada de todo el texto y los numerosos esquemas y ejemplos de textos que acompañan la redacción, lo que anima y contextualiza las propuestas teóricas y metodológicas que aportan cada uno de los autores.

**BIBLIOGRAFÍA**

DIDACTEXT (Grupo) (2003): “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15: 77-104.

**Rogério Soares de Oliveira**

Universidad Estadual de Santa Cruz de Bahía (Brasil)

